

M

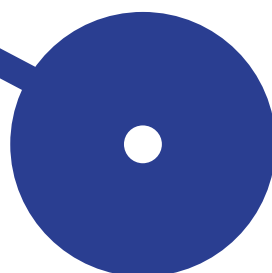
MESTRADO

Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição

It takes a village para construir uma escola inclusiva: Efeitos de um programa de intervenção com pais

Helena Isabel Marques Durães

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Helena Isabel Marques Pacheco Durães

***It Takes a Village* para construir uma escola inclusiva:
Efeitos de um programa de intervenção com pais**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição

Orientação: Prof.^a Doutora Sílvia Regina Alves

Porto, julho de 2023

AGRADECIMENTOS

"Ceux qui passent par nous, n'allez pas seul, ne nous laissez pas seuls.
Laisser un peu d'eux-mêmes, prendre un peu de nous."

Antoine De Saint-Exupéry

Se estou a escrever estas palavras é sinal de que terminei uma etapa da minha vida que há muito almejava. E não posso terminar sem mostrar a minha Gratidão por todos aqueles e aquelas que, de alguma forma, contribuíram para o culminar com sucesso destes dois anos de trabalho.

À minha excelente orientadora, Doutora Sílvia Alves, por todos os desafios lançados, pela confiança depositada nas minhas capacidades, por todas as aprendizagens, pela paciência e por todo o apoio emocional. Este projeto só foi possível, porque teve, em todos os momentos, a mestria da Doutora Sílvia. Agradeço também a todos os professores com quem tive o prazer de aprender ao longo do mestrado, de modo muito particular à Doutora Manuela Sanches-Ferreira.

Aos meus alunos Super-Heróis do 2º ano e A aos seus pais, pelo apoio incondicional e por aceitarem o desafio de participar neste projeto. Aos alunos do 2º ano B e aos seus pais, pela sua contribuição neste projeto, e à incansável colega, Professora da turma do 2ºA, Ana Patrícia, pelo apoio na recolha dos dados e por ter estado sempre disponível quando precisei. À direção do Externato Nossa Senhora de Fátima, pela confiança na realização deste estudo e a todas as colegas de trabalho pela motivação.

A todos os meus amigos mais íntimos que acompanharam comigo este processo, em especial a Sandra, a Sara, a Cátia, a Carolina, a Armanda e a Marta por acreditarem sempre em mim.

Aos meus *influencers* Ramiro, Céu e Nelinha, que mesmo não estando já presentes fisicamente, continuam a ser os meus modelos de vida. Aos meus sogros e cunhados, por todo o apoio logístico destes dois anos e por saber que têm orgulho em mim! Aos meus irmãos, Maria e Jorginho, por me fazerem sempre rir.

À minha Mãe, apenas por seres quem és! E por todo o suporte familiar extra destes últimos dois anos.

Ao Miguel, por todos os jantares improvisados e pelo amor que só nós sabemos.

À Mafalda, por toda a tua compreensão. Tenho muito orgulho em ti!

Gratidão!

RESUMO ANALÍTICO

O presente trabalho de investigação teve como objetivo o estudo do impacto de um programa de intervenção para pais, em contexto escolar, para promover a sua participação no desenvolvimento de culturas educativas inclusivas. Para estruturar o programa foram realizados dois estudos.

No primeiro estudo foi realizada uma revisão sistemática da literatura acerca das intervenções com pais em contexto educativo, com o objetivo de compreender de que modo a escola promove a sua participação, e quais as estratégias implementadas nos programas de intervenção. No segundo estudo foram realizadas entrevistas a mães de alunos com desenvolvimento atípico, ou pertencentes a minorias para avaliar as suas experiências acerca da inclusão do seu filho na escola e como veem a influência dos pais dos outros alunos na formação das suas atitudes face à inclusão.

Após reunir a informação necessária que resultou dos dois estudos referidos, foi criado e implementado um programa de intervenção, no qual participaram 32 pais (grupo experimental e de controlo). Os efeitos do programa foram avaliados de forma direta nos grupos de pais com recurso a questionários pré e pós teste e a um grupo focal. Avaliamos, de forma indireta, o impacto do programa nos filhos, igualmente com pré e pós teste.

Os resultados dos três estudos demonstram ser positiva a implementação de programas para pais em contexto educativo, para promover a inclusão e envolver os pais no desenvolvimento de culturas educativas inclusivas.

Palavras-chave: educação inclusiva; parentalidade; programa de intervenção.

ABSTRACT

To evaluate the impact of a parent intervention program in a school context, and to promote their participation in the development of inclusive educational cultures, the present investigation work has been conducted, which consisted of two case studies.

The first one included a literature revision regarding parents' intervention in a school context, to understand in which way the school promotes their enrolment, as well as the implemented strategies on intervention programs. For the second one, interviews were carried out with students' mothers with atypical development or belonging to a minority, to assess their experiences regarding their child's inclusion in school, how they interpret another parent's attitude regarding their own child.

After gathering all the information required from both cases, an intervention program has been created and implemented, in which 32 parents took part (including experimental and control groups). The program effects were directly evaluated in both parents' groups through pre and posttest questionnaires. We also evaluated, indirectly, the program's impact on the students pre and posttest questionnaire.

Results from the studies have shown that school-based intervention programs are positive to promote inclusion and involve parents in building inclusive education cultures.

Keywords: inclusive education; intervention program; parenting.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Query utilizada na pesquisa nas bases de dados.	17
Tabela 2 – Principais características identificadas dos estudos de intervenção com pais em contextos escolares.	20
Tabela 3 – Características da amostra do estudo 2.	23
Tabela 4 – Descrição das sessões do programa.	36
Tabela 5 – Valores de alfa <i>Cronbach</i> para as subescalas.	38
Tabela 6 – Média e desvio-padrão das atitudes dos pais e dos alunos face a diferentes tipos de dificuldade.	39
Tabela 7 – Correção de Bonferroni para a comparação das atitudes dos pais e dos alunos face a diferentes tipos de incapacidades (p).	40
Tabela 8 – Média e Desvio- Padrão obtidos nas subescalas da PIQ nos pais e nos alunos.	41
Tabela 9 – Correlação entre as subescalas da PIQ preenchida pelos pais e pelos alunos.	41
Tabela 10 – Média e Desvio Padrão do papel dos pais na escola.	42
Tabela 11 – Efeitos do programa de intervenção.	42
Tabela 12 – Avaliação do programa.	43

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Questionário pré-teste efetuado a ambos os grupos de pais e pós-teste efetuado ao grupo de controlo	73
Anexo B: Questionário pós-teste aplicado apenas ao grupo experimental.....	76
Anexo C: Questionário pré e pós-teste aplicado aos alunos	77

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A. Características da amostra, Desenho de Estudo, Variáveis, Medidas de Avaliação, Resultados e Limitações	80
Apêndice B. País, População Alvo, Designação, Tema da Intervenção, Número e duração das sessões, Estratégias Usadas e Quem implementou.....	88
Apêndice C: Guião da Entrevista do estudo 2; Consentimento informado	93
Apêndice D: Análise de conteúdo das entrevistas do estudo 2.....	95
Apêndice E: Informação sobre o estudo (documento entregue à direção da escola)	103
Apêndice F: Transcrição das entrevistas às mães (estudo 2)	104
Apêndice G: Descrição dos dados demográficos da amostra do grupo experimental e do grupo de controlo.....	115
Apêndice H: Guião da entrevista semiestruturada realizada ao grupo focal.....	116
Apêndice I: Consentimento informado (alunos).....	117
Apêndice J: Transcrição da entrevista ao grupo focal	118
Apêndice K: Tabela de análise da entrevista ao grupo focal	131
Apêndice L: Exemplos do plano de ação realizados na última sessão do programa.	139
Apêndice M: Alguns apontamentos informais das sessões do programa de intervenção.....	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama da seleção dos estudos.....	19
---	----

ÍNDICE	
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO <i>IT TAKES A VILLAGE</i>	14
ESTUDO 1: REVISÃO SISTEMÁTICA DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PARA PAIS EM CONTEXTO ESCOLAR.....	16
1. MÉTODO.....	17
1.1. ESTRATÉGIA DE PESQUISA	17
1.2. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	17
1.3. SELEÇÃO DOS ESTUDOS	18
2. RESULTADOS.....	20
ESTUDO 2. A OPINIÃO DE MÃES COM FILHOS EM RISCO DE EXCLUSÃO SOCIAL ACERCA DA REPRESENTAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	21
1. MÉTODO.....	23
1.1. AMOSTRA.....	23
1.2. INSTRUMENTOS	23
1.3. PROCEDIMENTOS	24
1.4. PLANO ANALÍTICO.....	24
2. RESULTADOS.....	25
ESTUDO 3. <i>IT TAKES A VILLAGE PARA CONSTRUIR UMA ESCOLA INCLUSIVA</i> : EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA PAIS	31
1. MÉTODO.....	32
1.1. AMOSTRA.....	32
1.2. INSTRUMENTOS	32
1.3. PROCEDIMENTOS	34
1.4. INTERVENÇÃO.....	35
1.5. PLANO ANALÍTICO.....	36
2. RESULTADOS.....	38
CAPÍTULO III – DISCUSSÃO.....	49
CONCLUSÃO.....	56
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58

INTRODUÇÃO

Uma escola inclusiva é uma escola onde todos os alunos são bem-vindos, os pais são envolvidos e a comunidade educativa é valorizada (Paseka & Schwab, 2019). É no equilíbrio das relações estabelecidas entre alunos, pais, professores e restante comunidade educativa que se alcança o sucesso educativo, num processo dinâmico onde todos são chamados a participar. No entanto, o envolvimento dos pais na construção de uma escola inclusiva é um fator pouco explorado, com a maioria dos estudos a centrarem-se em variáveis ao nível dos alunos e dos seus pares, dos professores, das escolas e das políticas educativas (Sharma et al., 2022). Então, de que forma é que, num contexto ideológico-político defensor de uma escola inclusiva, os pais podem ser agentes ativos pelo seu papel de educadores por excelência dos seus filhos?

Sabendo que os pais são, por princípio, os primeiros educadores responsáveis por transmitir valores inclusivos aos seus filhos, e por serem parte integrante da comunidade educativa, qual a responsabilidade da escola em envolver os pais nas atividades da escola ou até mesmo proporcionar-lhes momentos de formação garantindo assim que os pais não sejam as vozes dissonantes do sistema, mas sim, facilitadores na promoção de culturas educativas inclusivas? Embora a literatura reconheça a importância dos pais na educação dos seus filhos (e.g. Eagle, 1995; Felizardo & Ribeiro, 2017; McMahon, 2006; Paccaud, 2021), existem poucas referências sobre de que forma a escola se pode e deve responsabilizar na formação dos pais. Embora surjam programas de intervenção para pais em contexto escolar, por um lado, estes focam-se em populações alvo, segundo o tema da intervenção; por outro são poucos os estudos centrados no tema da inclusão, sobretudo estudos que expliquem qual a perceção dos pais de filhos com desenvolvimento típico, sobre a inclusão de alunos com incapacidade, ou em risco de exclusão, nas salas de aulas dos seus filhos.

O presente estudo surge assim de uma reflexão, fruto também de experiências pessoais, sobre a necessidade de formarmos os pais e os envolvermos nas atividades da escola de modo a posicioná-los a favor da inclusão e quase que “ensinando-os” a ensinar os seus filhos a respeitar as diferenças e a crescer numa sociedade mais “capacitante”.

Esta dissertação está dividida em duas partes: uma parte teórica e outra de cariz empírico. Na primeira parte, a literatura será revisitada para enquadrar a pertinência deste estudo. Iniciamos

contextualizando o papel da família na educação dos filhos, relacionando o tema com a importância dos diferentes contextos no desenvolvimento da pessoa, dando enfoque à relevância dos contextos família/escola, bem como à dinâmica de parceria que se estabelece entre estes dois contextos. De seguida, apontamos qual o papel dos pais enquanto agentes principais do desenvolvimento da inclusão nas escolas e de que forma os programas de intervenção, em contexto escolar, podem surgir como ferramenta de aprendizagem para uma parentalidade mais consciente. Na segunda parte, primeiramente, serão descritos os dois estudos iniciais (uma revisão sistemática e entrevistas) que surgiram como base do estudo principal desta dissertação, que foi a construção e implementação de um programa de intervenção para pais. Será, então, de seguida, avaliada a eficácia desse mesmo programa de intervenção elaborado com vista à promoção de atitudes e comportamentos face aos alunos em risco de exclusão.

No final deste trabalho serão apresentadas as conclusões finais do estudo, bem como a sua relevância, as referências bibliográficas e os anexos.

Considera-se assim, que o objetivo principal deste trabalho é: Avaliar os efeitos de um programa de intervenção para pais, em contexto escolar, focado em potenciar o seu envolvimento na promoção de culturas educativas inclusivas.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O crescimento e desenvolvimento da criança é amplamente caracterizado por crenças e valores herdados diretamente dos familiares mais próximos e com quem estabelece relações contínuas no tempo (Alport, 1954; Bronfenbrenner, 1994). Ao longo da vida, acede a outros contextos que imprimem novos horizontes e vão alargando o repertório do conhecimento. Juntamos assim ensinamentos, memórias, vivências, estímulos e vamos observando um ser humano em construção. De todos os círculos estimulantes em que cresce (amigos, pares, clubes, instituições...), destacam-se dois: a família e a escola por serem os mais impactantes no desenvolvimento da criança (Paccaud, 2021). Ora, se considerarmos o envolvimento dos pais na escola como uma parceria (Dowling & Osbourne, 2003) encontramos um espaço onde podemos potenciar o sucesso educativo, social e emocional das crianças (Comer & Haynes, 1991). Contudo, refletindo ecos da implementação de uma educação inclusiva (Hornby, 2015), a última década pautou-se por um aumento da complexidade dos desafios da escola para responder com qualidade à diversidade das necessidades dos alunos e das suas famílias (Dusi, 2012; Mitchel, 2016). Ora, sendo o círculo familiar tão importante para o desenvolvimento dos alunos (Tudge et al., 2021), de que forma é que lhes podemos exigir a responsabilidade de participar na criação de culturas educativas mais inclusivas? Por outras palavras, poderá a escola envolver os pais no contexto educativo e, juntos, implementarem políticas mais inclusivas nas escolas, quebrando assim um ciclo de posições mais intransponíveis perante o novo paradigma de educação inclusiva e reforçando nos alunos a aprendizagem de valores de igualdade, respeito e equidade?

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

As famílias são o primeiro espaço de aprendizagem social, emocional e académico do indivíduo (Bronfenbrenner, 1979; Piaget, 1971; Sameroff, 2009). Desempenham, portanto, um papel fundamental na educação dos filhos veiculando a formação de valores, competências e conhecimentos para ajudá-los a ter sucesso social e emocional (Craig, 2022). À medida que a entrada no ensino formal acontece, fase muito importante na vida da criança pois reflete uma evolução muito significativa no seu desenvolvimento (Sousa & Filho, 2008), este papel de

educação passa a ser dividido entre a escola e os pais. Se até à década de 80 do século passado víamos a família como empregadora de valores e crenças e a escola como transmissora de conhecimentos (Dessen & Polonia, 2007; Forlin, 2008) mais recentemente, e à luz de acontecimentos mundiais contemporâneos (Dusi & Addi-Ruccah, 2022; Filho, 2020), vemos uma crescente preocupação dos pais em envolverem-se mais ativamente na educação académica dos filhos, bem como em participar mais ativamente na vida sua escolar (Carvalho, 2000; Clarke et al., 2010; Dusi, 2012; Craig, 2022). Desta forma, a questão que se coloca já não é sobre se a relação escola-família deve acontecer, mas sim de que forma esta deve ser feita (Filho, 2020).

A investigação considera que o envolvimento parental na educação dos filhos, ao longo de toda a escolaridade, oferece um contributo muito importante na aprendizagem dos alunos precisamente por envolver várias áreas da educação integral do indivíduo nomeadamente, o desenvolvimento da compreensão das relações sociais e institucionais (Dusi, 2012; Hoover-Dempsey et al., 2010). Assim, pais, professores e outros membros da comunidade devem ser chamados a trabalhar juntos para assegurar que os alunos recebem a melhor educação académica e social (Craig, 2022).

Todavia, a relação entre a família e a escola, alicerces fundamentais sobre os quais se baseia a sociedade (Craig, 2022; Santos & Toniosso, 2014) é complexa e levanta muitos desafios a ambas as partes sobretudo na forma como os professores interpelam os pais e os envolvem na escola (Carvalho, 2000; Dusi, 2012). Uma grande parte da investigação sugere uma decrescente participação dos pais ao longo do percurso escolar dos seus filhos (Dower & Myer, 2010) em grande parte por os pais considerarem que a sua influência tem mais impacto quando os filhos são mais novos. Este *desengajamento* dos pais é visto como algo natural (Dower & Myer, 2010) no entanto, se as relações entre estas duas instituições forem fortes e saudáveis, a permanência dos pais neste processo é mais duradoura (Clarke et al., 2010).

Para compreender a relação família-escola é importante compreender as crenças/expectativas dos pais quanto ao desenvolvimento dos seus filhos (Attanasio et al., 2019), distinguir quais os papéis atribuídos a cada um (Epstein, 2019), bem como identificar quais os papéis que devem desempenhar em corresponsabilidade.

A família enquanto contexto de desenvolvimento

A família mais próxima é o primeiro espaço de aprendizagem. Sendo a família a primeira mediadora entre o homem e a cultura, por constituir a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo podemos afirmar que “a família é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva” (Dessen & Polonia, 2007, p. 22). Desta forma, a família em geral, e os pais, em particular, são responsáveis pela qualidade das aprendizagens dos seus filhos desempenhando um papel fundamental no processo de desenvolvimento das crianças ao longo da vida (Jespersen et al., 2021; Vandell et al., 2010). Ora, a parentalidade é uma habilidade que pode ser aprendida (NASEM, 2016), refletida e integrada a partir de um conjunto de oportunidades que, a longo prazo, traz benefícios quer para os pais, que se sentem muitas vezes ineficazes no seu papel, quer para os filhos que beneficiarão de uma parentalidade mais positiva, responsiva e estimulante (Jespersen et al., 2021).

Vários autores (Benetti et al., 2013; Paccaud, 2021; Rouse, 2020; Tudge et al., 2021) apontam o pensamento de Bronfenbrenner (1979) como fulcral para enquadrar a família enquanto contexto de desenvolvimento. Este autor explica que os múltiplos sistemas onde a criança se insere e as relações entre os sistemas contribuem para o seu desenvolvimento, nomeadamente o contexto familiar. Ao longo do seu trabalho, Bronfenbrenner, foi acrescentando elementos multidimensionais à *Teoria dos Sistemas* revisitando a pertinência de explorarmos o contexto familiar no desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1994).

Desenvolvendo um pouco esta ideia, segundo este autor, existem quatro sistemas que influenciam o desenvolvimento humano: *Microsistema* (no qual se inclui a família e a escola; *Mesosistema* (comunidade próxima envolvente); *Exossistema* (e.g. serviços sociais e políticas locais); e o *Macrossistema* (sistema económico e político, etc.). Todos estes sistemas (Contexto) interagem entre si através de interações recíprocas ou processos proximais (Processo), e o indivíduo interage com os sistemas de forma dinâmica segundo as suas características pessoais e história pessoal (Pessoa) a partir de uma determinada dinâmica temporal e através de uma sequência de acontecimentos (Tempo). Ficamos assim com o entendimento da articulação do Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo, na Teoria de Bronfenbrenner, que explica as interações dinâmicas e cada vez mais complexas que ocorrem entre os indivíduos em

desenvolvimento e o mundo em seu redor. Ora, em ambientes mais desorganizados e inconsistentes, os processos proximais (interação recíproca entre a criança e o meio) estão comprometidos, logo, percebemos o quão importante é para a criança vivenciar um ambiente familiar (microcontexto) estável e estimulante. Assim, quando os pais são encorajados a observar e estimular as interações dos filhos com o seu meio, e a responder adequadamente às exigências dos macrocontextos (e.g. problemas financeiros), os pais sentem-se mais competentes e confiantes nas suas habilidades parentais (Benneti et al., 2013; Tudge et al., 2021).

Sendo a escola igualmente um contexto com o qual a criança interage grande parte do seu tempo, a coerência entre casa e escola e a colaboração produtiva entre pais e professores têm demonstrado estarem associadas a um aumento dos resultados académicos, sociais e emocionais da criança (Mautone et al., 2011; Minke, 2006), tornando desta forma pertinente perceber como é que os pais se envolvem na escola.

Envolvimento parental nas escolas

A colaboração entre a família e a escola é tida como um fator importante para o desempenho académico, desenvolvimento sócio emocional e bem-estar dos alunos (Emerson et al., 2012; Rouse, 2020; Thompson et al., 2018). Os pais mais envolvidos na educação de seus filhos são mais capazes de estruturar experiências e criar um ambiente onde a educação é vista como importante (Rouse, 2020), resultando assim num benefício mútuo.

Neste sentido, a literatura tem demonstrado que níveis mais elevados de envolvimento dos pais se correlacionam com melhor desempenho académico e atitudes mais positivas em relação à escola demonstradas pelos seus filhos, menor índice de abandono académico e suspensões motivadas pelo comportamento (Christenson & Sheridean, 2001; McMahon, 2006; Xu & Filler, 2008). O envolvimento dos pais no processo educativo surge como uma forma eficaz para os pais promoverem o sucesso dos seus filhos na escola (Dusi, 2012; Mautone et al., 2011), porém, são vários os desafios impostos a estas duas instituições por forma a potenciar esta relação de crescente importância (Dusi & Addi-Racah, 2022). Se por um lado os pais estão predispostos a participar na vida escolar dos filhos, por outro lado, os pais apenas são chamados à escola, essencialmente, para resolver problemas de comportamento (Mautone, 2011; Lopes, 2008; Strickland-Cohen et al., 2021) ou do foro académico (Arman & Kurniawati, 2019; Lopes, 2008;

Sheridan et al., 2017) e para participar em eventos sociais. Então, se de facto equacionamos esta relação como basilar para o sucesso dos alunos (Comer & Haynes, 1991), as escolas e os responsáveis governamentais pelas políticas educativas (Carvalho, 2000), devem promover espaços ricos onde os pais se sintam incluídos nesta parceria construindo uma relação baseada na confiança mútua, no respeito e na responsabilidade compartilhada pela educação da criança (Rouse, 2020). É no poder compartilhado, na capacidade de resposta, na reciprocidade, positividade e sensibilidade, que identificamos que existe uma parceria escola/família (Douglass, 2011) onde ambas as partes atuam com o mesmo propósito, nos seus respetivos papéis.

Embora aceite como desejável contributo importante no processo de aprendizagem dos alunos (Arman & Kurniawati, 2019; Dusi, 2012; Lopes, 2008; Sheridan et al., 2017), um número significativo de profissionais da educação é ambivalente em relação à participação dos pais nas escolas e, por outro lado, a participação dos pais nem sempre é significativa, mesmo quando são convidados à escola (Comer & Haynes, 1991). É pertinente perceber que contar com a participação dos pais nas atividades da escola não é o mesmo que envolver os pais no processo de aprendizagem a partir de casa (Emerson et al., 2012). Este último contribui para o sucesso académico, enquanto o primeiro é fundamental para a função social atribuída à escola. No sentido de unir esforços entre casa e escola, tanto o profissionalismo dos professores quanto o conhecimento que os pais têm dos seus filhos podem abrir caminhos para uma parceria educacional eficaz (Dusi, 2012).

Existem três aspetos importantes a ter em conta nesta temática que são: o papel da família enquanto orientador do desenvolvimento da criança; a participação dos pais nas atividades escolares; e o envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos. Para este último aspeto, Epstein (1986), sugere o conceito de “shared responsibility” (p.20) onde pais, professores, alunos e direção trabalham em conjunto para o sucesso do aluno.

Detalhando um pouco este conceito, quando as famílias e as escolas são vistas como organizações que se sobrepõe (como se fossem “camadas”) com responsabilidades partilhadas, o respeito entre ambas as partes é estendido e todos reconhecem a obrigação de partilhar a responsabilidade em participar na educação e socialização dos alunos (Epstein, 1986). Sob este ponto de vista, família e escola reconhecem que têm um objetivo em comum, mas que cada parte

tem o seu papel, daí a partilha de responsabilidades e o assumir de um compromisso enquanto parceiros na educação (Epstein et al., 2019).

Epstein (2007) sugere ainda uma ferramenta que apresenta seis tipos de envolvimento parental a partir dos quais a escola pode enquadrar atividades com vista a promover o envolvimento parental nas escolas, a saber: parentalidade positiva; comunicação, voluntariado; aprendizagem a partir de casa; tomar decisões e colaboração. Desta forma, a escola, pode envolver os pais de formas diferentes trazendo-os ao contexto escolar com objetivos e atividades específicas fomentando um bem-estar entre todos, adicionado qualidade nas respostas da escola às exigências dos contextos (Felizardo & Ribeiro, 2017), gerando climas de confiança.

Em suma, consideramos que o envolvimento parental deve ser estimulado pelos professores, numa experiência de partilha, colaboração, diálogo e partilha de responsabilidades benéficas para ambas as partes (Beneke & Cheatham, 2016; Rouse, 2020). Nesta parceria, onde o professor é o facilitador enquanto especialista e os pais contribuem com o conhecimento e a experiência (Rouse, 2020), todos os contributos devem ser valorizados e bem-vindos

RELACIONAMENTO ESCOLA-FAMÍLIA – UMA RELAÇÃO EM MUDANÇA

Papel das famílias na criação de comunidades inclusivas

A história da relação entre a família e a escola é antiga no tempo, contudo, o interesse por este campo tem crescido nos últimos anos (Dusi & Addi -Raccah, 2022), talvez, em parte, pelos desafios inerentes a esta relação. Enquanto elementos importantes na tomada de decisões sobre o processo de aprendizagem dos seus filhos (Rouse, 2020), não só os pais devem procurar estar mais informados e ativos, como os professores devem procurar soluções para promover o sucesso (Epstein, 2008). A questão que se coloca agora na relação escola/família é de que modo a legislação tem vinculado a participação dos pais nos processos educativos dos filhos, nomeadamente no domínio da educação especial?

De facto, os direitos e as responsabilidades, das famílias na educação dos seus filhos são há algum tempo uma presença “obrigatória” nos articulados legislativos. Em Portugal, em particular, podemos analisar três decretos que descrevem, ao longo das últimas três décadas, os modelos de participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos: Decreto-Lei

319/91 de 23 de Agosto, Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro e o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho.

No primeiro decreto referido, nas duas alíneas do seu artigo 18º, podíamos ler que a avaliação do aluno, no que concerne à aplicação de medidas, carecia da anuência do encarregado de educação (nº 1 do Artigo 18º) e que a estes competia a participação na elaboração e revisão do plano educativo individual e do programa educativo (nº 2 do artigo 18º). O Decreto-Lei nº 3/2008 já preconizava a participação dos pais relativamente ao seu direito e dever em participar em tudo o que se relaciona com a educação especial prestada ao seu filho, concedendo-lhe assim acesso a toda a informação constante no se processo (nº1 do Artigo 3º), bem como concedendo aos pais o direito de recorrer das medidas educativas propostas (nº 3 do Artigo 3º), tendo o encarregado de educação que validar a implementação de medidas com a sua assinatura (nº 4 do Artigo 14º). Os pais tinham ainda a possibilidade de referenciar os filhos para os serviços de educação especial (nº2 do Artigo 5º). Já o Decreto-Lei nº 54 dedica um artigo inteiro (4º) só sobre os direitos dos pais, imputando-lhes o dever de participar e cooperar em tudo o que se relaciona com o filho, quer no que diz respeito à informação constante no processo (nº1 do Artigo 4º), bem como à referenciação para apoios (nº1 do Artigo 20º) e à definição de medidas (nº 4 do Artigo 7º). Os pais podem participar nas reuniões da equipa multidisciplinar; participar e aprovar a elaboração de documentos (e não apenas autorizar a implementação, nº 1 do Artigo 22º); solicitar as revisões das medidas e ter acesso a informação adequada e clara relativa a todo o processo (nº 2 do Artigo 4º). Assistimos assim, a uma crescente preocupação dos legisladores em reconhecer e formalizar direitos e deveres dos pais que lhes permitam uma participação mais ativa, sobretudo na tomada de decisões (Bonança & Castanho, 2022).

Estes três articulados legislativos são análogos à evolução dos modelos educativos até à conceção atual de educação inclusiva, compreendendo em particular o modelo de integração (D.L. n.º319/91), um conceito de educação inclusiva mais restrito (D.L. n.º3/2008) e um conceito mais abrangente (D.L. n.º54/2018). Assim, recentemente, assistimos, a partir do movimento da escola inclusiva, a uma transferência do foco da inclusão no atendimento às necessidades sociais/académicas de alunos com deficiência ou incapacidade, para um conceito mais alargado baseado na criação de uma comunidade escolar que possa nutrir as qualidades de equidade e cuidado (Goransson & Nilholm, 2014). No intuito de implementar culturas educativas inclusivas que proporcionem melhores condições de ensino a todos os alunos, é necessária a colaboração

entre escola, alunos e pais (Arman & Kurniawti, 2019; Paseka & Schwab, 2019), isto implica também mudanças nas relações com os pais (Booth & Ainscow, 2002).

Se equacionarmos o tempo que os pais passam com os seus filhos, com o facto do vínculo afetivo ser mais forte com os pais do que com os professores, sobretudo nas crianças mais novas (Henniger, 2009) podemos configurar que a estimulação dos pais pode ter um grande impacto no desenvolvimento da criança, sendo o papel dos pais crucial na adaptação dos filhos a ambientes mais heterogêneos e inclusivos, podendo ser a chave para o sucesso da implementação da educação inclusiva (Arman & Kurniawti, 2019). Segundo Felizardo e Ribeiro (2017, p. 233) "(...) a opção pela expressão educação inclusiva, porque mais abrangente e menos parcial, coloca a tónica na importância que o processo de inclusão deve ter no seio e na interface dos sistemas família, escola e comunidade.". Desta forma, as famílias são chamadas a participar ativamente na implementação de práticas inclusivas, pois são considerados positivos os efeitos da participação dos pais no ajustamento parental e no desenvolvimento das competências dos filhos e tem sido alvo de investigação (Felizardo & Ribeiro, 2017).

Além disso, nalgumas situações, a falta de conhecimento dos pais com filhos com desenvolvimento típico sobre a deficiência pode levar a situações desagradáveis e atitudes menos positivas por parte dos seus filhos, constituindo uma barreira à inclusão (Sira et al., 2018). A literatura aponta para uma correlação entre as atitudes das crianças e dos pais em relação à inclusão (Dowling & Osborne, 2003; Innes & Diamond, 1999). Crianças de pais com atitudes mais positivas tem tendência para aceitar melhor os seus pares com incapacidade (Wilhmsen et al., 2019). Embora se perceba esta influência na educação, a investigação envolvendo os pais, apenas foca o impacto da colaboração família/escola (e.g. Paccaud et al., 2021) concentrando as opiniões de pais com filhos com incapacidade, ou outro motivo de exclusão (e.g. Paseka & Schwab, 2019). Há pouca investigação sobre a opinião de pais com filhos com desenvolvimento típico, contudo, há evidências de que o papel dos pais na educação sobre os valores de tolerância e respeito é necessário para alcançar a educação inclusiva onde todas as crianças se sentem bem-vindas (Sakiz, 2017).

Assim, o conhecimento possuído pelos pais ajudá-los-á a ensinar os seus filhos a serem mais tolerantes e a aprender até a cuidar dos colegas. Um estudo realizado por Leyser e Kirk (2004) explica que os pais de crianças sem necessidades adicionais de suporte consideram que há

inúmeros benefícios na inclusão de crianças com desenvolvimento atípico. Consideram que a inclusão de alunos com necessidades adicionais de suporte nas salas de aula regulares promove a compreensão e a aceitação das diferenças, por parte de todos. Então, é fundamental garantir que os pais sejam informados sobre a deficiência para que possam estar envolvidos no processo de criação de culturas inclusivas (Arman & Kurniawti, 2019). Já em 1994, a Declaração de Salamanca preconizava a importância da participação da família e sua inserção no processo de inclusão. Exemplificava que o papel das famílias e dos pais deve ser aprimorado dando as informações necessárias e encorajando os pais a participar em atividades educacionais em casa e na escola.

Consideramos assim, à luz das perspectivas contemporâneas acerca do modelo de educação inclusiva, que os pais fazem parte do grupo de agentes principais para a criação de comunidades inclusivas (Booth & Ainscow, 2002; Felizardo & Ribeiro, 2017; Paseka & Schwab, 2019). Esta mudança de paradigma encontra-se refletida nas políticas e legislações educativas e na literatura, nomeadamente em estudos empíricos (Dusi & Pati, 2011), no entanto, na prática, encontramos a teoria e a prática em desacordo com abordagens que ainda carregam a marca dos modelos tradicionais, em que a ideia de parceria é entendida em termos de estabelecimento de relações com os pais individualmente, e não ao nível comunitário participativo (Paseka & Birne, 2020). Para as escolas, muitas vezes com poucos recursos, o envolvimento dos pais é um assunto falado, mas não intervencionado, sobretudo na forma como podemos envolver todos os pais neste processo de mudança de paradigma (Sharma et al., 2022), e não só os pais com filhos com incapacidade.

Programas de intervenção para a criação de comunidades inclusivas

A investigação identifica três formas fundamentais nas quais as famílias podem ser envolvidas na educação: i) envolvimento em casa, como tornar a aprendizagem como uma prioridade, priorizando momentos e atividades de literacia; ii) colaboração entre família e escola, como participar em reuniões com professores para resolver questões que podem estar a interferir com o desenvolvimento da criança e iii) envolvimento na escola, como participação na organização de atividades como voluntários (Mautone, 2011 citando Epstein, 1995; Fantuzzo et al., 2000). Felizardo & Ribeiro (2017), sugerem ainda que, nos processos de envolvimento parental, deve ser tido em conta: i) incluir os pais nas decisões relacionadas com a criança; ii) educar os pais para

participarem nas decisões que têm a ver com a criança; iii) focalizar os aspetos mais positivos e construtivos dos acontecimentos familiares; iv) apoiar os pais no sentido de capacitá-los para uma maior participação e v) promover o *empowerment* dos pais de modo a trabalharem ativamente no desenvolvimento e bem-estar dos filhos.

Na sociedade contemporânea, os pais procuram estar mais informados e ativos na vida escolar, procurando, juntamente com os professores, soluções para promover o sucesso dos seus filhos (Epstein, 2008). Assim, a escola deve procurar investir neste apoio, estruturando programas e atividades para envolver a família com foco: i) na parentalidade; ii) na comunicação; iii) no voluntariado; iv) na aprendizagem em casa; v) na tomada de decisões e vi) na colaboração com a comunidade (idem).

No contexto dos programas de intervenção, enquadrámos o recurso a estes programas como ferramenta para envolver os pais nas atividades escolares, mas também para capacitá-los com informação e conhecimento sobre a parentalidade consciente, sobretudo no campo da inclusão. Um dos objetivos da implementação de programas inclusivos passa por incentivar a aceitação de crianças com necessidades específicas pelas crianças com desenvolvimento típico (Stahmer et al., 2003). Estas últimas estarão assim habilitadas a compreender e respeitar as diferenças e a interagir com as crianças com necessidades adicionais de suporte de forma acolhedora (Lai & Gill, 2014). Desta forma, podemos afirmar que a inclusão de crianças com necessidades adicionais de suporte em salas de aula regulares, beneficia tanto estes alunos como os alunos com desenvolvimento típico (Arman & Kurniawati, 2019; Felizardo & Ribeiro, 2017).

Dias e seus colegas (2017) apontam que existem estudos que explicam o efeito de mensagens explícitas/implícitas que os pais transmitem aos restantes colegas, pais e alunos, quer seja no contexto de famílias com filhos com incapacidade, quer seja no caso de famílias com filhos com desenvolvimento típico. Será importante perceber, com dados mais concretos, quais as expectativas dos pais em relação à educação especial (Silva & Sanches-Ferreira, 2015), mas também avaliar as atitudes e comportamentos dos restantes pais

Estudos realizados com enfoque na capacitação de pais para melhorar as suas competências de parentalidade para com os seus filhos com deficiência ou incapacidade, mostram a eficácia dos programas de intervenção, realizados quer nas escolas, quer fora do contexto escolar (e.g. Arman

& Kurniawati, 2019; Cenk et al., 2016; Sofronoff et al., 2011). Outros estudos (e.g. Dias et al., 2017) sugerem que existem atitudes maioritariamente favoráveis à inclusão de crianças com diferentes perfis de funcionalidade nas salas regulares, contudo, ainda existe um número significativo de indecisos. Estes dados implicam um repensar do envolvimento parental dos pais com filhos com desenvolvimento típico, na promoção da inclusão nas escolas. Então, se preconizarmos a ideia de que a família é o núcleo central da individualização e socialização do aluno e se considerarmos a escola um espaço educativo por excelência (Silva & Sanches-Ferreira, 2015) é pertinente considerarmos que os programas de intervenção realizados nas escolas terão um impacto maior nas atitudes e comportamentos dos pais face à inclusão. Desta forma, conseguiremos realizar uma educação inclusiva sem barreiras, proporcionando os melhores benefícios a todos os alunos, através da colaboração entre escola, alunos e famílias (Arman & Kurniawati, 2019).

No Index para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2002), pode ler-se que a escola deve assumir a autoria do processo de inclusão. Contudo, acrescenta ainda que, se pretendemos um progresso sustentado de inclusão, isso implica que o processo seja do conhecimento de todos os profissionais, gestores, dos alunos e dos pais, de modo que sejam integrados nas culturas das escolas. O interesse em explorar o papel e a participação dos pais na construção de uma educação inclusiva é compartilhado por vários países. Os diferentes sistemas políticos implementados para a melhoria da educação são muitas vezes afetados por diferenças culturais. Mas o que se espera do envolvimento dos pais? O que os pais esperam das escolas?

Os estudos ressaltam a importância da estruturação de programas que auxiliem e subsidiem as famílias (Epstein, 2007; Hallam, et al., 2014; Pamplin, 2005), contudo, por um lado, existe pouca investigação que sustente como deve ser constituído o envolvimento parental e as atividades de comunicação que ele envolve (Barge & Loges, 2011), por outro lado, grande parte das intervenções voltadas para a família, disponíveis de forma comercial, não foram submetidas a uma avaliação de cariz sistemático e rigoroso (McMahon, 2006).

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO
IT TAKES A VILLAGE

INTRODUÇÃO GERAL

Construir uma escola inclusiva é um processo dinâmico que depende da complexidade de relações estabelecidas entre todos os agentes educativos. Se considerarmos que as atitudes dos diferentes atores educativos, onde se incluem os próprios alunos, destacam-se entre os elementos necessários para fomentar uma cultura inclusiva baseada no respeito na justiça e na aceitação da diferença (Vidal, 2018), também percebemos o impacto das atitudes dos pais e das famílias nos comportamentos dos seus filhos (Lindsay & Edwards, 2012). Surge assim uma agenda emergente que consiste no envolvimento dos pais nas escolas e no processo de criação de culturas inclusivas. Este envolvimento pode ser feito de várias formas, com a literatura a identificar algumas delas e a sugerir a implementação de programas de intervenção por constituírem uma ferramenta prática e útil na capacitação dos pais para uma parentalidade positiva e inclusiva (e.g., Dias et al., 2017; Lester, 2017; Li et al., 2019). Contudo, há poucos estudos, desenvolvidos em contexto escolar, sobre a implementação de programas de intervenção para pais para apoiar a construção de culturas educativas inclusivas.

Assim, este projeto de investigação, tem como objetivo analisar os efeitos da implementação de um programa de intervenção para pais, em contexto escolar, com enfoque nas atitudes e nos comportamentos face à educação inclusiva, numa abordagem de empoderamento dos pais para a criação de culturas inclusivas nas escolas de forma direta, na transmissão de valores aos seus filhos, e de forma indireta, através da participação nas atividades do projeto educativo escolar. Com vista à estruturação e implementação do programa de intervenção para pais em contexto escolar (Estudo 3), foram realizados dois estudos prévios: o Estudo 1, *Revisão Sistemática de Programas de Intervenção para Pais em Contexto Escolar*; e o Estudo 2, *A opinião de mães com filhos em risco de exclusão social acerca da representação de uma escola inclusiva*. Ambos os estudos contribuíram com informação – proveniente da evidência empírica existente e da voz de pais de alunos em risco de exclusão social dentro da escola – para o desenvolvimento do programa de intervenção, quer ao nível da estrutura adotada (i.e., n.º de sessões e duração) e dos conteúdos abordados, quer ao nível das atividades e estratégias usadas. Para facilidade de leitura deste trabalho, optou-se por descrever integralmente cada um dos três estudos, quanto ao método e aos resultados, para de seguida terminar com a discussão conjunta dos resultados obtidos e respetiva conclusão.

ESTUDO 1: REVISÃO SISTEMÁTICA DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PARA PAIS EM CONTEXTO ESCOLAR

No intuito de fazer um levantamento de conteúdos, estratégias e metodologias empiricamente validadas para criar um programa de intervenção para pais foi levada a cabo uma revisão sistemática da literatura sobre este domínio. Ora, sendo a Revisão Sistemática uma ferramenta essencial para sumarizar evidências com precisão e fiabilidade, mesmo no campo da educação – ciência difícil de quantificar – optámos por seguir o protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*, Liberati et al., 2009) de revisão sistemática dos estudos, por forma a garantir a fiabilidade das estratégias escolhidas e implementadas no programa.

A principal razão justificativa para este estudo é a pouca sistematicidade de informação sobre intervenções com pais em contexto escolar: *em que medida a escola envolve os pais, chamando-os a participar em intervenções específicas? Quais são as principais temáticas abordadas? Quais as características dessas intervenções?*

Colocamos assim como objetivos deste estudo: efetuar um levantamento de estratégias aplicadas em programas de intervenção para pais em contexto escolar; analisar a eficácia de programas de intervenção para pais em contexto escolar e aferir os temas mais abordados nos estudos selecionados com vista a enquadrar a pertinência do estudo principal deste projeto.

1. MÉTODO

1.1. ESTRATÉGIA DE PESQUISA

A revisão sistemática foi conduzida pela pesquisa nas bases de dados *B-on*, *Web of Science* e *Taylor & Francis* utilizando a *query* apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Query utilizada na pesquisa nas bases de dados.

Query utilizada								
Pesquisa nos <i>abstracts dos artigos</i>								
"child*" OR "student*" OR "adolescent" OR "school"	AND	"behavior" OR "acceptance" OR "knowledge" OR "attitude"	AND	"session" OR "program" OR "intervention"	AND	"parents" OR "family"	AND	"inclusive*" OR "disability" OR "SEN" or "special education" OR "bullying"

1.2. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Os estudos foram considerados elegíveis, caso correspondessem aos seguintes critérios de inclusão:

- (i) estudos acerca da implementação de programas de intervenção para pais, em contexto escolar;
- (ii) amostra constituída por pais de crianças e jovens com e sem incapacidade. Também foram aceites estudos que incluíssem outros elementos na intervenção, além dos pais, como professores, funcionários e alunos (díades pai ou mãe/filho ou filha);
- (iii) desenho de investigação experimental, quasi-experimental ou de sujeito único;
- (iv) artigos publicados em revistas científicas, com revisão de pares;
- (v) artigos publicados em língua inglesa, portuguesa ou espanhola;
- (vi) estudos realizados após 2006 – data da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

Os critérios de exclusão foram os seguintes: (i) revisões sistemáticas, meta-análises, artigos editoriais e casos de estudo; (ii) estudos de intervenção com pais realizados fora do contexto escolar (e.g., realizado em contexto clínico ou escola de educação especial); (iv) estudos em contexto escolar que não eram para pais e (vi) estudos que ainda não tinham análise de dados.

No que concerne à intervenção, o único critério de exclusão dos artigos, foi a falta de detalhe na descrição da mesma, uma vez que esta revisão sistemática visava compreender o tipo de intervenções conduzidas pelas escolas com os pais quanto à temática, bem como sintetizar as características comuns de intervenção eficazes (i.e., duração, estratégias e metodologias usadas).

1.3. SELEÇÃO DOS ESTUDOS

A revisão sistemática foi conduzida por duas investigadoras. Após a implementação da estratégia de pesquisa, os artigos e os respetivos resumos foram introduzidos na ferramenta online *Rayyan* permitindo a partilha das investigadoras no processo de seleção (Ouzzani et al., 2016).

A pesquisa inicial gerou um total de 2817 na base de dados utilizando a palavras-chave referidas anteriormente. Primeiramente, com recurso ao *Rayyan*, foram eliminados os artigos duplicados identificados em mais do que uma base de dados ($n = 1164$). De seguida, foram aplicados os critérios de inclusão e de exclusão e, após a leitura dos títulos e dos resumos dos estudos, obtivemos 113 artigos. Estes últimos foram lidos e 85 artigos dos quais foram excluídos novamente pelos critérios de inclusão e exclusão e oito artigos foram excluídos por razões: 2 artigos eram sobre o mesmo estudo; 1 era um estudo para formar professores para intervir com pais; 1 dos estudos não foi realizado em contexto escolar; 2 consistiam na descrição de estudos a realizar; 1 descrevia um projeto piloto que serviria para constituir a linha de base (grupo de controlo) para um programa que iriam realizar e 1 era artigo de revisão. Obtiveram-se assim um total de 20 estudos (Figura 1).

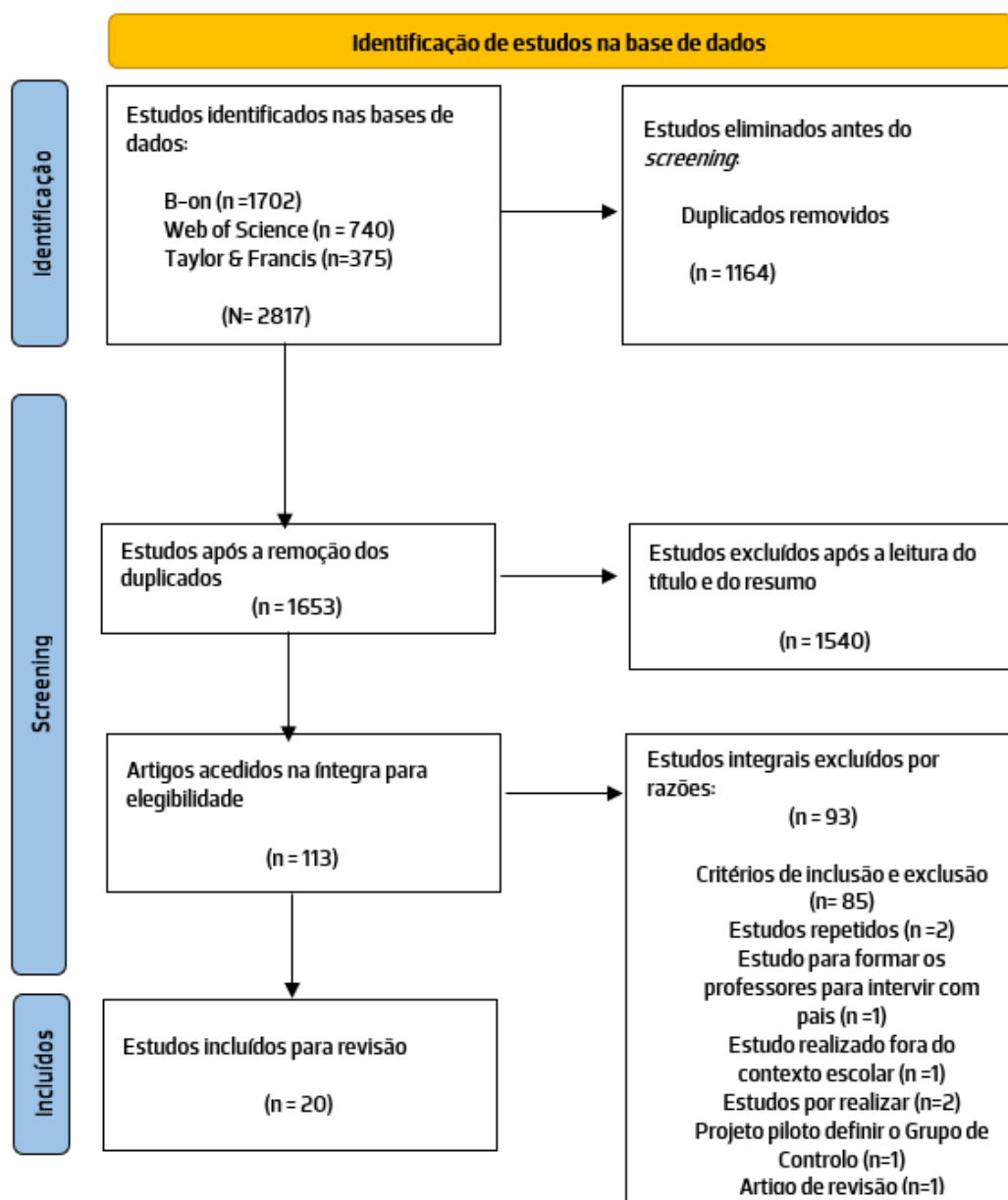


Figura 1 – Diagrama da seleção dos estudos.

Extração dos dados

Dos artigos seleccionados foram extraídos os dados tendo em conta as principais características dos estudos (i.e., Características da Amostra, Desenho de estudo, Variáveis, Medidas de Avaliação, Resultados e Limitações do Estudo) e das intervenções, propriamente ditas (i.e., População Alvo, Designação, Tema da Intervenção, Número e duração das sessões, Estratégias usadas e Responsável pela Implementação).

2. RESULTADOS

No corpo deste trabalho apresentamos a descrição sucinta das intervenções analisadas (Tabela 2), mas podem ser encontrados mais detalhes dos estudos no Apêndice A e no Apêndice B. Com esta revisão sistemática, foi possível perceber que existem poucos estudos no campo da intervenção com pais em contexto escolar, tendo assim, a pesquisa, chegado a um grupo de 20 estudos alvo de revisão. Por outro lado, foi possível relevar um conjunto de características que permitiram construir um programa de intervenção, bem como validar as estratégias implementadas e, a partir destas, estruturar um programa de intervenção tendo em conta o número e a duração das sessões sugeridas em média, nos programas destes estudos em particular; as estratégias, as atividades, os momentos de reflexão e atividades para realizar em família, com os melhores resultados nos estudos. Na tabela 2 podem ser lidas as estratégias selecionadas.

Tabela 2 - Principais características identificadas dos estudos de intervenção com pais em contextos escolares.

Nº e duração das sessões	Será necessário realizar, no mínimo, 4 sessões com a duração de 90 min (Kim et al., 2021; Kummabut, et al., 2013).
Estratégias	Minimizar os momentos de exposição aumentando os momentos de partilha; partir de temas gerais para temas particulares (Cenk et al, 2016; Mereoiu et al., 2016).
Atividades	Sugerir atividades dinâmicas de quebra-gelo e de comunicação entre o grupo (Dinaj et al., 2015).
Reflexão	Promover, no final de cada sessão, um resumo da sessão em forma de reflexão do grupo (Ferguson et al., 2022; Orchard, 20207).
Atividades para realizar em família	Sugerir uma atividade para fazer em família, no contexto do tema tratado em cada sessão (Arman & Kurniawati, 2019; Natale, et al., 2020).

ESTUDO 2. A OPINIÃO DE MÃES COM FILHOS EM RISCO DE EXCLUSÃO SOCIAL ACERCA DA REPRESENTAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

O estudo das opiniões dos diferentes agentes educativos face a uma escola inclusiva, onde todos os alunos, independentemente do seu repertório de capacidade e competências, podem estar e encontram respostas adequadas às suas necessidades, tem uma tradição importante na literatura (Alves, 2015). Aqui se destacam os estudos sobre as opiniões, as perceções e/ou as atitudes dos professores – em particular do ensino regular (Avramidis & Norwich, 2002; Sakiz, 2017), dos alunos – em particular com desenvolvimento típico (Vidal, 2018) e dos pais (Arman & Kurniawati, 2019; Sira et al., 2018) face à inclusão, que pautaram a investigação nos últimos anos.

De acordo com os desafios da literatura, um dos nossos propósitos com a implementação de um programa de intervenção, é provocar mudanças no conhecimento acerca da educação inclusiva e nas atitudes dos pais de alunos com desenvolvimento típico, face à inclusão de alunos em risco de exclusão social. Predominantemente focada no estudo das opiniões dos pais de alunos com desenvolvimento típico face à educação inclusiva, a literatura tem negligenciado o que pensam os pais de alunos que, por algum motivo, experienciam restrições na sua experiência de inclusão no contexto escolar (Paseka & Schwaba, 2019; Silva & Sanches-Ferreira, 2015). Assim, realizámos um estudo que nos permitiu, por um lado, perceber como é que um grupo de pais percebe a inclusão dos seus filhos na escola; e, por outro lado, intuir quais os temas mais pertinentes a abordar no programa de intervenção.

Este estudo, de natureza qualitativa, consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas a um grupo de mães com filhos em risco de exclusão motivado por incapacidade, nacionalidade estrangeira ou por pertença a uma etnia. Nesta entrevista procurámos ouvir as experiências e preocupações acerca da experiência de inclusão vivida pelos seus filhos e como compreendem a influência dos pais dos outros alunos na formação das atitudes dos filhos face à inclusão. Também pretendemos apurar a sua opinião em relação à inclusão de alunos com incapacidade em turmas regulares, bem como de que forma a escola se deve responsabilizar por formar e informar os pais sobre culturas inclusivas.

Colocámos assim como objetivos deste estudo: analisar as experiências de inclusão de alunos em risco, face ao recente quadro legal; aferir temas pertinentes para criar o programa de intervenção e perceber, indiretamente, o efeito sentido pelos pais de filhos com desenvolvimento típico, em relação à inclusão de alunos com incapacidade em turmas regulares.

1. MÉTODO

1.1. AMOSTRA

A amostra, selecionada por conveniência numa escola em Vila Nova de Gaia, é constituída por cinco mães de alunos em risco de exclusão social, por diferentes motivos e cujas características se encontram na Tabela 3.

Tabela 3 - Características da amostra do estudo 2.

Aluno	Género	Motivo de risco	Idade	Ano que frequenta
1	Masculino	Incapacidade	9 anos	4º ano
2	Masculino	Incapacidade	6 anos	1º ano
3	Masculino	Incapacidade	12 anos	6º ano
4	Feminino	Pertence a uma etnia	9 anos	4º ano
5	Feminino	Dupla nacionalidade	7 anos	2º ano

1.2. INSTRUMENTOS

Para responder aos objetivos deste estudo desenvolveu-se um guião de entrevista semiestruturada orientado por três eixos norteadores: 1) Experiência de inclusão do filho/filha; 2) O que valorizam numa escola inclusiva e 3) Envolvimento/atitudes dos pais numa escola inclusiva. O guião da entrevista incluiu 11 questões estruturadas de acordo com os princípios gerais sugeridos por Yildirim & Simsek (2005) que propõem uma organização das perguntas partindo do geral para o particular e incluía o consentimento informado (Apêndice C). As perguntas foram agrupadas por temas que posteriormente foram utilizados na categorização para análise de conteúdo (Apêndice D).

1.3. PROCEDIMENTOS

Após realizarmos uma reunião com a direção da escola (Apêndice E) sobre o desenho deste estudo, entrámos em contacto com as professoras titulares de turma da escola para aferir um grupo de pais que enquadrassem o perfil necessário para realizar a entrevista, nomeadamente, serem pais de filhos em risco de exclusão motivado por incapacidade ou origem sociocultural. Após selecionarmos, por conveniência, um grupo de seis mães, as professoras titulares de turma, entraram em contacto com as mesmas, através de e-mail. Depois de recebermos a confirmação de cinco mães para participar no estudo, as entrevistas foram agendadas, já a partir do contacto da investigadora, de acordo com a disponibilidade das mães, e realizadas na escola, ao final do dia, numa sala de aula, num clima calmo e propício para o efeito. As entrevistas foram gravadas em áudio, utilizando um dispositivo móvel, tendo tido uma duração média de 15 minutos.

1.4. PLANO ANALÍTICO

As entrevistas foram integralmente transcritas para formato *word*, constituindo o *corpus* de análise (Apêndice F). Para efetuar a análise das entrevistas recorreremos a um processo indutivo de análise de conteúdo (Bardin, 2007), através da categorização de temas, categorias e subcategorias com o intuito de objetivar o discurso das mães e torná-lo compreensivo e informativo para o desenvolvimento do programa de intervenção. Para o efeito organizámos e comparámos as *unidades de significado* encontradas no discurso das mães participantes. A *unidade de significado* foi estabelecida ao nível da frase ou da oração, isto é, o comprimento mínimo da produção discursiva das mães interpretada na análise (Apêndice D) Para garantir a fiabilidade da análise de conteúdo recorreremos a uma segunda investigadora na categorização das entrevistas. Assim, cada investigadora leu integralmente duas entrevistas e desenvolveu, de modo autónomo o seu sistema de categorização. Este foi comparado entre as duas investigadoras, e refinado, após discutidos os desacordos, culminando com um sistema de categorização comum, o qual foi aplicado às restantes entrevistas pelas duas investigadoras. O grau de concordância de aplicação do sistema de categorização às três entrevistas foi de, aproximadamente, 90%.

2. RESULTADOS

Os temas de análise são congruentes com os três eixos norteadores presentes nas questões colocadas nas entrevistas:

Experiência de inclusão dos filhos na escola

Sentimento de pertença

A partir das narrativas das entrevistas, foi possível perceber o sentido de pertença destes alunos, em particular. Em todas as entrevistas foi possível apurar que este grupo gosta muito de ir à escola e que se sentem felizes em participar nas atividades. Não experienciaram dificuldades de adaptação ao contexto escolar à exceção de uma entrevistada que refere que o filho teve dificuldades em adaptar-se na mudança para o 2º ciclo.

Sim. Gosta de ir à escola e sente-se integrado na turma. (E1)

Ele gosta porque é fácil de se notar se ele gosta ou se não gosta. (E2)

Agora sim, ele custou muito a adaptar-se. Ele agora está no sexto, mas o quinto ano foi muito complicado, foi muito difícil. Foi uma adaptação lenta e dura muito difícil. (E3)

Hum, eu acho que a escola é muito tranquila para ela. Ela gosta muito e está sempre muito animada para vir para a escola. (E4)

Sim, penso que até é muito feliz. (E5)

Sentem-se integrados na escola, embora, num dos casos, existam experiências de frustração que surgiram pelas dificuldades de aprendizagem académicas.

E não sentir que esteve ali um período em que nada era adequado à situação dele e sentir-se frustrado porque não consegue e ver os outros a conseguir. (E1)

A parte que ele menos gosta da escola é a parte dele, o esforço dele o não conseguir ultrapassar as dificuldades que ele sente. (E1)

Relação com a comunidade educativa

Estas entrevistas foram realizadas também com o intuito de perceber a relação dos alunos com a comunidade educativa, para enquadrar a pertinência do programa de intervenção. As narrativas analisadas sugerem que os alunos têm uma boa relação com os pares.

Sim, claro (dá-se bem com todos os meninos). (E1)
Vejo que ele tem alegria quando fala deles. (E2)
Mas com relação à turma sempre foi muito querido e bem aceite pela turma. (E3)
Muito boa, eu acho que ela lida com todo o mundo. (E4)
até onde eu sei é uma boa relação. (E5)

E também têm uma boa relação com os funcionários e com os professores, à exceção de um caso que refere dificuldades na adaptação inicial aos novos professores.

Sim, ele gosta. (relação com os funcionários). (E1)
Também muito bem. (relação com os professores). (E1)
vê-se na cara dele que ele conhece toda a gente (E2)
e com a professora T. ele, desde o primeiro dia que também (E2)
Hum, (sim) com as funcionárias depois aos poucos foi assim criando com os funcionários, com o porteiro, e pronto aos poucos. (E3)
Os professores de sala de aula, não foi fácil ele criar assim uma empatia. (E3)
E com os funcionários é exatamente a mesma coisa. (relaciona-se bem) (E4)
Então em relação aos docentes, eu acho que acaba por ser exatamente o mesmo (E4)
Também me parece que ela é bem-querida. (E5)
Pelo que eu percebo é excelente. (E5)

No que refere à aceitação pelos pais de outros alunos, o grupo de mães foi unânime em referir que experienciaram situações de atitudes e comportamentos menos positivos face à inclusão de alunos com incapacidade nas salas de aula regulares.

mas acho que ainda não temos essa mentalidade inclusiva. (E1)
Acham que vão prejudicar os filhos, porque vão fazer barulhos, porque a sala de aula não vai ter a mesma dinâmica. (E2)
mas existem pais que hum, aceitam muito bem, que acham muito bem, que a diversidade até ajuda no crescimento do seu próprio filho, e existem pais que realmente não gostam, acham que atrapalha a aula, que atrapalha a turma. (E2)
muitas perguntas em relação ao que ela traz e ao que ela tem e tal. (E4)
Para falar bem sinceramente eu acho que Portugal ainda tem bastante dificuldade em relação a aceitar pessoas diferentes. (E5)

Apesar disso, a criança, diretamente, não foi alvo de exclusão, à exceção de um caso particular em que houve um tratamento diferente.

Sim, tenho de ser sincera que sim. (os pais dos colegas da turma tratam o filho de forma diferente). (E1)
Porque sim, porque comentam. Já fui questionada, aí, porque é que ele não tem os mesmos livros. Por exemplo, eu nunca faria isso. (E1)
Sinceramente, não notei nada, não houve nenhuma situação que eu tivesse notado (E2)

No geral não sentia que tratavam o meu filho de forma diferente. Podiam tratar de forma diferente, para melhor, com carinho. (E3)

Não, nunca. (nunca trataram de forma diferente). (E4)

Aqui? Não. Não. (tratamento diferente). (E5)

Importa referir que estes comportamentos dos outros pais não foram referidos nas entrevistas que enquadram situações risco de exclusão como pertencer a uma etnia ou outra nacionalidade.

Há alguns que acham... eu acho que pelo menos na sala da A. A maior parte dos alunos acha normal a presença da A. (E4)

não digo a escola, porque essa escola é excelente, eu digo de um modo geral. (E5)

O que valorizam os pais de alunos em risco de exclusão social numa escola inclusiva

Aprendizagem académica e de valores

Com a realização deste estudo, pretendíamos analisar também o que é mais decisivo para os pais aquando da escolha da escola para os seus filhos. Pretendíamos perceber o quão importante é, para eles, a inclusão dos seus filhos nas turmas regulares. Se por um lado foi possível perceber o impacto positivo desta inclusão, por outro, a preocupação com as aprendizagens académicas e com os apoios educativos é algo que está muito presente na agenda destas mães.

ter mais possibilidades em ir ao encontro das necessidades (curriculares) (E1)

Uma equipa de educação especial que tivesse vontade mesmo para hum, olhar para o aluno um a um, tipo, não ter um programa para todos. (E3)

Primeiro o trabalho que se faz com a criança. (E3)

então eu acho que tenho de olhar muito p'ra capacidade da escola de poder dar algum apoio nesta área, nesta questão. (E4)

É isso, a metodologia (E5)

Portanto (risos), eu para mim, o que eu queria mesmo era ter uma equipa que pudesse apoiá-lo ao máximo. (E3)

Bem, neste momento o que eu estou a olhar é para uma escola que possa dar a atenção que ela necessita (E4)

Mais formações em ensino especial ter pessoas mais disponíveis, neste caso, para retirar o menino da sala. (E1)

Existe também uma preocupação com a transmissão de valores e o desenvolvimento pessoal e social.

Os valores, independente do ensino. Sei lá, é a convivência, é o respeito mútuo... acho que isso é importante tanto quanto os ensinamentos. (5)

Pronto, a parte emocional, a parte como são educados para a vida a nível emocional e como são tratados a nível das relações pessoais. (E1)

mas a escola é importante para eles verem outras coisas que se calhar, às vezes, não têm em casa e a empatia é o principal. (E2)

Relação pedagógica, individualização e comunicação

Um outro aspeto referido neste ponto da entrevista é a relação pedagógica que se estabelece nos espaços formais e informais das escolas, bem como a comunicação escola/família. As entrevistadas consideram primordial uma relação positiva, compreensiva e estável entre alunos, docentes e restante comunidade.

mas não sei se corre como eu acho que deveria, por isso eu não vou dizer que valorizo a esquipa. (E3)

para com ele que o tratou como uma criança normal. (E2)

O que eu mais valorizo aqui nessa escola acho que é o acolhimento. (E5)

A outra é a compreensão, a pessoa entender minimamente que tem que dar espaço à criança, que tem que observar a criança como um todo, e que às vezes, num momento a criança não é o que ela é. (E2)

Valorizo ele estar estável, porque ele esteve muito instável e isso para mim é grande, uma grande ajuda. (E3)

Duas mães fazem ainda referência ao processo de aprendizagem mais individualizado, de acordo com as necessidades dos filhos, como critério para escolha da escola.

Achei que iriam olhar para os alunos de forma individual. (E3)

Que tivesse um apoio mais específico para a situação dele, que outros métodos mais específicos de acordo com as necessidades dele, não uma coisa tão generalizada. (E1)

Eu acho que as escolas se devem preocupar com os alunos de forma diferente. (E3)

Ainda neste ponto, as mães, de forma unânime, procuram uma escola que esteja disponível para dialogar com as famílias de forma regular e eficaz, sobretudo no caso de alunos com mais dificuldade na comunicação. Referem também que deve haver um espaço de partilha, que deve partir da escola, para informar a comunidade sobre casos de alunos específicos.

Há sempre alguém com quem eu posso falar. Eu chego ali e dou uma informação e chega a toda a gente. (E2)

tem de haver comunicação todos os dias (E2)

Olhem o que mudaria era isto: a comunicação. Nesta escola tem funcionado maravilhosamente, mas a maior parte das escolas não tem. (E2)

Mostrar aos pais que um aluno com necessidades específicas, tem tanto direito a estar onde ele quiser como os outros. (E3)

a escola deveria sim informar os pais (E1)

Eu acho que é interessante ficar bem claro, o que é de diferente naquela criança, qual a deficiência, ou qual a diferença dela e aquilo ser explicado abertamente, sem ter nenhum tabu. (E5)

Envolvimento/atitudes dos pais numa escola inclusiva

Definição de educação inclusiva

No intuito de validar a temática da inclusão no programa de intervenção para pais, realizado para este projeto de mestrado, pareceu-nos importante perceber junto das mães entrevistadas o que é, no entender das mesmas, a inclusão, e de que forma é que os pais de todos os alunos devem ser incluídos no processo de criação de culturas educativas inclusivas. Foi possível perceber que o grupo transmite de modo congruente a ideia de que a inclusão passa pela aceitação da diferença no outro e que, no contexto escolar, incluir, é adequar estratégias, proporcionar momentos de aprendizagem e de participação junto dos colegas e onde todos têm as mesmas oportunidades de se prepararem para a vida adulta.

Que aceita todo o tipo de pessoas sem humm... as características... e tentar adequar as características da escola à pessoa e não a pessoa ao que tem. (E1)

Uma escola inclusiva é uma escola que o tente tratar, o meu filho, ou outro qualquer, como normal, sabendo que ele também precisa de outras coisas, que os normais não precisam. (E2)

Para mim incluídos eles têm que fazer todas as atividades que os outros alunos fazem, serem aceites e terem tarefas para eles. (E3)

uma escola onde todos os alunos têm a possibilidade de expressar-se... (E4)

e eu acho que é enriquecedor até você ter outras pessoas na sua sala da escola de outros países é enriquecedor. (E5)

Cada um tem uma capacidade diferente, mas sempre, hum, preocupados com a autonomia, que eu acho que eles têm de ter autonomia. Acho que eles têm de ser capazes de fazer, deixa-me ver, o que é básico. (E3)

é acima de tudo preparar para a vida (E1)

Envolvimento dos pais

Um dos objetivos destas entrevistas era encontrar informação sobre qual o papel dos pais na construção de culturas educativas mais inclusivas, mais concretamente, qual o papel dos pais cujos filhos não enquadram nos critérios de alunos em risco de exclusão social. Mais uma vez, o grupo de mães foi concordante afirmando a necessidade de haver uma educação que transmita valores, responsabilizando também a escola neste papel de formação aos pais.

Ou seja, acho que se todos nós somos na sociedade, acho que sim, poderia ajudar. (formar os pais). (E1)

Os pais são mais importantes que a escola, se calhar (na educação de valores). (E2)

E os pais deviam fazer atividades com os olhos vendados para perceber a dificuldade que é para poder encarar a vida de uma outra forma e ver realmente...(E3)

Por isso os pais têm que ver isso como uma coisa normal. (E3)

passar mensagens aos pais de formas positivas de ajudar os próprios filhos a estarem abertos para esse tipo. (E4)

Sim eu acho. (E5)

temos que mudar um bocadinho de postura, eu acho que todos nós estamos a ser, somos egoístas acabamos de certa forma, por, por excluir. (E1)

os pais mesmo em casa, falarem com as crianças para as crianças não terem medo, porque...(E2)

Em suma, as principais reflexões retiradas das entrevistas apresentam-se neste quadro:

- De um modo geral, os pais descrevem que os alunos gostam de estar nas escolas; sendo a adaptação inicial é algumas vezes mais desafiante, principalmente na criação de relações empáticas entre os alunos e os profissionais de referência (professores e funcionários);
- A expectativa em relação às escolas é que ouça os pais e atenda à individualidade dos seus filhos;
- As características das escolas como os apoios educativos que oferece aos alunos com dificuldades, o foco no desenvolvimento de valores e os mecanismos de articulação com as famílias são fatores decisivos na escolha da escola;
- Os pais dos alunos com desenvolvimento típico têm um papel importante na criação de comunidades educativas por veicularem, por vezes, atitudes negativas aos seus filhos baseadas na crença de que a presença de alunos com dificuldades nas salas de aula diminuirá o tempo de ensino aos restantes alunos.

ESTUDO 3. *IT TAKES A VILLAGE PARA CONSTRUIR UMA ESCOLA INCLUSIVA*: EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA PAIS

Com base nos estudos descritos, foi possível criar um programa de intervenção – *It takes a village para construir uma escola inclusiva* – e implementá-lo no grupo de pais de uma turma do segundo ano de uma escola privada em Vila Nova de Gaia. Este estudo, de natureza quasi-experimental, teve como objetivo avaliar os efeitos de um programa de intervenção para pais, em contexto escolar, no intuito de aumentar o seu envolvimento na promoção de culturas educativas inclusivas. Através de uma lógica pré-pós teste, os resultados a serem medidos ao nível das atitudes dos pais face à educação inclusiva, mas também ao nível da experiência de inclusão dos filhos, o sentido de pertença e o autoconceito académico dos seus filhos. Além disso, procurou-se conhecer as atitudes dos pais, no momento inicial e a sua relação com as atitudes dos seus filhos.

1. MÉTODO

1.1. AMOSTRA

A amostra deste estudo, selecionada por conveniência, consistiu em 32 pais com filhos a frequentar o segundo ano de uma escola em Vila Nova de Gaia, divididos em dois grupos: turma A – grupo de controlo, GC ($n=16$) e turma B – grupo experimental, GE ($n=16$). Os pais do GE foram alvo de intervenção, isto é, participaram no programa *It takes a village para construir uma escola inclusiva*. No Apêndice G podem ser lidas as características da amostra de ambos os grupos relativamente aos dados demográficos.

1.2. INSTRUMENTOS

Questionário aplicado aos pais

Aos pais, dos dois grupos, foi pedido para preencherem um Questionário (Anexo A), em formato digital, antes e após a implementação da intervenção. Este questionário incluiu quatro partes, cada uma consistindo em: 1) dados sociodemográficos; 2) levantamento de dados sobre a perceção acerca da experiência de inclusão dos seus filhos; 3) atitudes de aceitação relativamente à inclusão de alunos – em risco potencial de exclusão social por incapacidade ou origem sociocultural; 4) o papel da escola e a participação dos pais. A fim de poder correlacionar as respostas, foi atribuído, aleatoriamente, um nome de um animal a cada díade pai/filho.

Dados sociodemográficos – foram recolhidos dados sobre o grau de parentesco, idade e habilitações literárias.

Perceção acerca da experiência de inclusão dos seus filhos – foi aplicada a PIQ, *Perceptions of Inclusion Questionnaire* (Venetz et al., 2015), versão em português para pais. Esta escala é formada por 12 itens que avaliam se o educando gosta de ir à escola; como é que aprende; e como se relaciona com os pares. Foram acrescentados três itens da escala *Middle Years Development Instrument* (Schonert et al., 2013) sobre o sentimento de pertença à escola.

Atitudes de aceitação relativamente à inclusão de alunos em risco potencial de exclusão na escola – as atitudes dos pais foram avaliadas através do seu posicionamento face a seis alunos, cada um descrito através de vinheta (cada vinheta correspondia a uma criança em risco de exclusão: criança com outra nacionalidade; criança que usa cadeira de rodas; criança com dificuldades de comportamento e autorregulação; criança com autismo; criança com dificuldades de aprendizagem; criança de outra etnia. e.g. “A Joana é uma menina que usa cadeira de rodas. Ela fica muitas vezes sozinha no recreio, pois não pode correr e saltar como as outras crianças.”). Sobre cada vinheta, os pais reponderam face à possibilidade de inclusão do aluno representado partindo de itens selecionados da escala *Parental Attitudes to Inclusion Scale* (Bryer et al., 2004; Palmer, 1998), pontuando seis itens – Foi solicitado aos pais que pontuassem o seu nível de concordância com a afirmação presente em cada item (escala de Likert de 1=discordo completamente a 5=concordo completamente).

O papel da escola e a participação dos pais – esta parte do questionário pretendia avaliar a perceção dos pais sobre o papel da escola e o seu envolvimento recorrendo à seleção de itens da *Parental Perception of Inclusive Education Climate* (Sharma, et al, 2022).

Validade social – ao questionário pós-teste (Anexo B) foram acrescentados 16 itens para avaliar o programa de intervenção, ao nível de três dimensões (Carter, 2009): 1) a relevância/pertinência da implementação do programa; 2) a adequabilidade das estratégias; 3) a avaliação dos efeitos sentidos após a intervenção.

Questionário aplicado aos alunos

Conforme referido anteriormente, a experiência de inclusão dos alunos – filhos dos participantes neste estudo – e as suas atitudes de aceitação face aos pares com possível risco de exclusão na escola foram avaliadas usando os mesmos instrumentos preenchidos pelos seus pais – *versão alunos*. O questionário aplicado aos alunos (Anexo C), em formato papel, foi dividido em duas partes: 1) Itens da PIQ (Venetz et al., 2015), versão em português para alunos a que se acrescentaram três itens da escala *Middle Years Development Instrument* (Schonert et al., 2013) sobre o sentimento de pertença à escola; 2) Seis vinhetas dos questionários dos pais às quais foi pedido que respondessem a sete itens, partindo das propostas da Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale, CATCH, (Bossaert & Petry, 2013) sobre a possibilidade

de inclusão no contexto escolar (e.g., “Gostaria de brincar com o Pedro durante o intervalo.”) Às quais, cada aluno, avaliou numa escala de Likert de 5 pontos.

Grupo Focal

Com vista a analisar a viabilidade do programa de intervenção foi realizado um grupo focal com quatro participantes do programa, duas mães e dois pais do GE, em regime de voluntariado. O grupo focal realizou-se duas semanas após a intervenção, e uma semana após a conclusão da última tarefa atribuída a realizar em casa com os filhos.

Este grupo focal foi facilitado por uma investigadora externa e teve lugar numa sala da escola onde foi criado um ambiente propício. Foi pedido ao grupo autorização para realizar uma gravação áudio, reforçando a confidencialidade das suas respostas. As perguntas (Apêndice H) pretenderam aferir a validade social do programa de intervenção, bem como avaliar as estratégias e dinâmicas utilizadas, tendo o guião incidido sobre: i) a opinião geral dos pais sobre a intervenção (e.g., *Gostaria de vos ouvir acerca da intervenção. Como correu?*); ii) a pertinência deste tipo de intervenções (e.g. *Foi a primeira vez em que participaram em algo do género? Qual vos parece/qual a vossa opinião acerca da escola na relação com a família?*); iii) a adequação dos temas abordados e das estratégias utilizadas (e.g. *Das 4 sessões qual foi o tema mais pertinente? Porquê? Mas agora gostaria de vos ouvir falar sobre os aspetos mais práticos da duração da sessão, das estratégias usadas.*) e iv) sobre as mudanças de atitude face à inclusão após a intervenção (e.g. *Gostaria que descrevessem se, identificaram em vocês alguma mudança após a intervenção?*).

1.3. PROCEDIMENTOS

Após revisão sistemática sobre intervenções junto dos pais em contexto educativo (Estudo 1) e a análise das entrevistas com os pais de crianças com algum tipo de risco de exclusão social (Estudo 2), elaborámos o programa de intervenção *It takes a village para construir uma escola inclusiva*. Em seguida, foi realizada uma reunião com elementos da direção da escola e com a professora titular do segundo ano para explicar a pertinência e o desenho dos estudos, bem como requerer a autorização necessária para cedência dos espaços e a colaboração da colega professora na comunicação com os pais e com os alunos que viriam a fazer parte dos grupos de controlo.

Posteriormente, os pais foram contactados, via e-mail, sobre a natureza do estudo convidando-os assim a integrar o mesmo. Foi também enviado um consentimento impresso para os pais autorizarem os seus filhos a realizarem o questionário (Apêndice I). Após recebermos os consentimentos informados, as sessões do programa foram agendadas, tendo em conta a disponibilidade dos pais.

As sessões foram realizadas na escola, numa sala de aula com quadro interativo e acesso à internet, pelas 21 horas, durante quatro sextas-feiras, quando já não estavam alunos na escola e, por isso, num ambiente tranquilo.

1.4. INTERVENÇÃO

Sendo o objetivo principal da intervenção aumentar a participação dos pais na promoção de culturas inclusivas nas escolas, ao preparar as sessões da intervenção, foi importante estipular objetivos específicos a referir: i) Promover um espaço de partilha entre os pais e as suas experiências enquanto educadores de filhos em idade escolar; ii) Criar espaços de formação para pais de modo a empoderá-los com conhecimentos sobre a inclusão e iii) Reconhecer a importância da heterogeneidade das turmas, bem como da inclusão de crianças com incapacidade nas turmas regulares.

Tendo como linha de base a pré-análise dos estudos anteriores, o programa foi desenvolvido ao longo de quatro sessões com a duração de 90 minutos cada. Cada sessão tinha um tema e objetivos específicos e as sessões, no seu conjunto, tinham uma linha condutora que partia do geral para o particular e cada sessão era composta por três momentos. O primeiro momento consistia numa atividade inicial de *quebra-gelo*, ou seja, uma atividade mais criativa que promovesse a participação de todos, que surgisse como estímulo para o tema a desenvolver durante a sessão e que permitisse aumentar o espírito de equipa. Numa segunda parte, a partir da visualização de vídeos, frases e/ou *cartoons* alusivos ao tema da sessão, surgia um espaço para debate de ideias que concluía com um resumo das ideias chave realizado pela investigadora. O terceiro momento consistia em lançar um desafio para realizar em casa, durante a semana, com os filhos/as filhas, tendo como mote o tema desenvolvido na sessão. Na Tabela 4 podemos ler uma breve descrição das sessões.

Tabela 4 – Descrição das sessões do programa.

Nº da sessão	Tema	Descrição
1	Atitudes e comportamentos tolerantes	Reconhecer o sentido de pertença a uma comunidade.
2	Discriminação	Compreender a importância da linguagem verbal e não verbal na relação com o outro.
3	Experiência de inclusão	Compreender a importância da relação da escola com os pais na educação integral do(a) seu/sua filho(a).
4	Participação dos pais na escola	Incluir os pais na planificação de atividades para a escola.

A partir da análise dos estudos efetuada na revisão sistemática (e.g. Dinaj-Coci et al., 2015; Healy & Sanders, 2014; Korkoutas et al., 2015; Lester et al., 2017) foi possível identificar alguns princípios básicos a implementar naquilo que são sessões de formação para adultos. Destes salientamos: i) apelar a todos os sentidos usando estratégias visuais e auditivas; ii) proporcionar momentos de libertação emocional a partir de vídeos criados para o efeito com imagens dos pais e dos filhos; iii) manter um clima propício à partilha, estimulando a participação de todos; iv) garantir uma distância “confortável” entre a investigadora e o grupo de pais, de modo a que cada pai se sentisse “à vontade” para partilhar as suas opiniões sem juízos de valores e /ou críticas; e v) resumir os conteúdos e as ideias principais da sessão anterior, para que todos se sintam incluídos (sobretudo os pais que não estiveram presentes em todas as sessões).

1.5. PLANO ANALÍTICO

Questionários pré e pós-teste

Para analisar os dados referentes aos inquéritos dos pais e dos alunos recorreremos ao programa *Statistical Package for Social Science (SPSS)*. Numa primeira fase analisámos as propriedades psicométricas das escalas e subescalas utilizadas relativas às três partes dos inquéritos. De seguida, referente aos pré-testes, calculamos as médias e o desvio padrão relativos a todos os dados obtidos e estabelecemos as correlações entre os dados dos pais e os dados dos filhos. Posteriormente, comparamos os efeitos da intervenção comparando os resultados do pré e pós teste, do grupo experimental com o grupo de controlo entre si mesmo e entre ambos. Ainda

correlacionamos os dados do pós testes dos filhos com os pais, separadamente, grupo experimental e grupo de controlo.

Grupo Focal

No intuito de apurar a validade social do programa de intervenção realizado junto dos pais, foi realizado um grupo focal anteriormente descrito. A fim de analisar qualitativamente os dados obtidos, estes, foram organizados, codificados e categorizados. A transcrição realizada a partir do registo áudio procurou ser o mais fiel possível (Apêndice J) e, após a leitura exaustiva da mesma, procedemos à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2007) procurando encontrar temas, categorias e subcategorias para as quais pudessem ser enquadradas as narrativas do discurso dos elementos do grupo. Dentro das narrativas, eram selecionados excertos das frases como “unidade de registo”. Para garantir a viabilidade do processo, a segunda investigadora, que aplicou a entrevista ao grupo, participou na seleção de tema, de categorias e de subcategorias, chegando a uma percentagem de total concordância (Apêndice K).

2. RESULTADOS

INQUÉRITOS PÓS E PRÉ TESTE

Conforme mencionado anteriormente, pretendeu-se, com este estudo, descrever as atitudes dos pais face à inclusão, bem como analisar o impacto de um programa de intervenção realizado em contexto escolar. Além disso, procurou-se analisar em que medida as atitudes dos pais se correlacionavam com as dos seus filhos, face às mesmas descrições. Por outras palavras, em que medida os pais que participaram no programa de intervenção apresentam alterações ao nível das suas atitudes face à inclusão e do seu conhecimento acerca da auto-perceção de inclusão evidenciada pelos seus filhos?

Consistência interna

A primeira análise consistiu na verificação das propriedades psicométricas das escalas utilizadas. Para o efeito, procedemos à análise da consistência interna de cada uma das subescalas usadas, de modo a verificar o seu comportamento na amostra em estudo e garantir que todos os itens estavam a contribuir para o fator presente na respetiva subescala (Tabela 5).

Tabela 5 - Valores de alfa *Cronbach* para as subescalas

	Pais		Alunos	
	Pré	Pós	Pré	Pós
PIQ				
Inclusão Emocional	0.907	0.752	0.780	0.750
Inclusão Social	0.822	0.829	0.764	0.744
Autoconceito académico	0.858	0.784	0.845	0.771
Atitudes				
Outra língua materna	0.742	0.758	0.813	0.749
Deficiência motora	0.722	0.710	0.817	0.918
Problemas de comportamento	0.819	0.826	0.946	0.939
Autismo	0.744	0.839	0.909	0.929
Dificuldades na aprendizagem	0.764	0.797	0.775	0.909
Etnia	0.735	0.744	0.914	0.919
Sentimento de pertença	0.776	0.824	0.749	0.717
Importância do envolvimento dos pais	0.799	0.743		

Os valores de *alfa de Cronbach* foram superiores a 0.7 (Hu, 1991) em todas as subescalas, no pré e pós-teste, legitimando o cálculo da média dos itens compreendidos em cada subescala.

Caracterização das atitudes, da percepção da experiência de inclusão dos filhos e do envolvimento dos pais na escola

Com o objetivo de descrever 1) as atitudes face a alunos com diferentes tipos de dificuldade; 2) a percepção dos pais sobre a experiência de inclusão dos filhos e 3) o envolvimento dos pais na escola analisamos os resultados obtidos nos pré-teste, tomando em consideração a amostra total de pais e alunos que responderam na totalidade aos inquéritos (pais $N= 27$ e alunos $N= 32$).

1) Atitudes face a alunos com diferentes tipos de dificuldades

Conforme se pode observar na Tabela 6 as atitudes dos pais e dos alunos são globalmente positivas, pois as pontuações médias aproximam-se do valor máximo de 5. A exceção ocorre para as atitudes demonstradas por ambos os grupos relativamente ao caso compatível com a descrição de um aluno com problemas de comportamento, sendo a pontuação média inferior às restantes. O teste de comparações múltiplas evidenciou diferenças estatisticamente significativas nas atitudes demonstradas face aos diferentes tipos de dificuldades, quer para os pais, $F(5,140)=53.508$, $p<0.001$, $\eta^2=0.656$, quer para os alunos, $F(5,155)=31.833$, $p<0.001$, $\eta^2=0.507$.

Tabela 6 - Média e desvio-padrão das atitudes dos pais e dos alunos face a diferentes tipos de dificuldade.

	Pais		Alunos	
	M	DP	M	DP
Atitudes				
Outra língua materna	4.18	0.50	4.21	0.74
Deficiência motora	4.50	0.45	4.42	0.69
Problemas de comportamento	3.22	0.69	2.32	1.25
Autismo	3.80	0.54	3.80	0.99
Dificuldades na aprendizagem	3.97	0.52	4.39	0.59
Etnia	4.58	0.50	4.25	0.95

Os dados da correção de *Bonferroni* encontram-se na Tabela 7 e indicam que os pais demonstram atitudes de maior aceitação face a casos compatíveis com criança de outra etnia ou criança com

deficiência motora, comparativamente aos restantes casos. Por sua vez, demonstram atitudes de menor aceitação face a casos compatíveis com problemas comportamentais ou criança com autismo. As atitudes dos alunos são de certa forma semelhantes, pois evidenciam atitudes significativamente menos positivas face a alunos com problemas comportamentais e criança com autismo, comparativamente às restantes descrições. Os casos compatíveis com criança com deficiência motora são igualmente os casos que demonstram atitudes mais positivas.

Tabela 7 – Correção de *Bonferroni* para a comparação das atitudes dos pais e dos alunos face a diferentes tipos de incapacidades (p).

	Pais					Alunos				
	Def. motora	Prob. de comportamento	Autismo	Dif. de aprendizagem	Etnia	Def. motora	Prob. de comportamento	Autismo	Dif. de aprendizagem	Etnia
Atitudes										
Outra língua materna	0.005	<0.001	0.007	0.472	0.005	1.000	<0.001	0.088	1.000	1.000
Deficiência motora		<0.001	<0.001	<0.001	1.000		<0.001	<0.001	1.000	1.000
Problemas comportamento			<0.001	<0.001	<0.001			<0.001	<0.001	<0.001
Autismo				0.254	<0.001				0.015	0.019
Dificuldades de aprendizagem					<0.001					1.000
Etnia										

Quando correlacionadas as atitudes dos pais com as dos seus filhos verificou-se que apenas existem correlações significativas positivas nas atitudes face a crianças com mobilidade reduzida ($r=.380, p=0.046$) e crianças de outra etnia ($r=.420, p=0.026$).

2) *Conhecimento dos pais sobre a perceção de inclusão sentida pelos seus filhos*

Conforme se pode observar na Tabela 8, as médias para as subescalas da PIQ são positivas, aproximando-se do valor máximo no caso da Inclusão Emocional e da Inclusão Social. A média do Autoconceito académico é a mais baixa. Implementado o teste de comparações múltiplas com correção de *Bonferroni* verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas nas médias das subescalas da PIQ, quer para os pais, $F(2,62) = 38.428, p < 0.001, \eta^2 = 0.553$, quer para os alunos, $F(2,56) = 21.712, p < 0.001, \eta^2 = 0.437$. O autoconceito académico é significativamente mais baixo do que as restantes subescalas ($p < 0.001$) para ambos os grupos.

Tabela 8 – Média e Desvio-Padrão obtidos nas subescalas da PIQ nos pais e nos alunos.

	Pais		Alunos	
	M	DP	M	DP
PIQ				
Inclusão Emocional	3.78	0.42	3.76	0.43
Inclusão Social	3.78	0.39	3.70	0.48
Autoconceito acadêmico	3.16	0.62	2.98	0.50
Sentimento de Pertença	3.72	0.42	3.64	0.59

Importa ainda realçar que os pais apresentam pontuações ligeiramente mais positivas nas três subescalas da PIQ do que os seus filhos, ainda que não tenham sido detetadas diferenças estaticamente significativas.

Com o propósito de analisar em que medida a experiência de inclusão dos alunos está correlacionada com a perceção acerca da mesma evidenciada pelos seus pais, empreendemos o coeficiente de correlação de *Pearson*, tendo sido encontrada uma associação significativa ao nível da subescala do autoconceito acadêmico, embora negativa, isto é, os pais de alunos com autoconceito acadêmico mais baixo reportam o contrário, e da subescala de Sentimento de Pertença (Tabela 9).

Tabela 9 – Correlação entre as subescalas da PIQ preenchida pelos pais e pelos alunos.

	Pais			
	Inclusão Emocional	Inclusão Social	Autoconceito acadêmico	Sentimento de pertença
Alunos				
PIQ				
Inclusão Emocional	.255 ($p=0.190$)			
Inclusão Social		.056 ($p=0.776$)		
Autoconceito acadêmico			-.454 ($p=0.015$)	
Sentimento de Pertença				.549 ($p=0.002$)

3) *Papel dos pais nos contextos educativos inclusivos*

Conforme se pode observar na Tabela 10, os pais atribuem uma elevada importância ao seu papel dentro do contexto escolar, com as pontuações muito próximas do valor máximo de 7 – muito importante.

Tabela 10 – Média e Desvio Padrão do papel dos pais na escola.

<i>N</i> =29	<i>M</i>	<i>DP</i>
1. O envolvimento dos pais na educação dos seus filhos deve ser valorizado pela escola	6.83	0.60
2. Os pais devem ter um papel ativo na criação de um espírito de comunidade dentro da escola	6.48	0.87
3. Todos os pais devem sentir-se bem-vindos nas reuniões de pais	6.72	0.70
4. A escola deve fomentar um ambiente convidativo, um lugar ao qual os pais “pertencem”	6.62	0.62
5. As atitudes dos pais dos alunos são importantes para criar um clima inclusivo na escola	6.62	0.78
Total	6.67	0.64

Efeitos e avaliação do programa de intervenção

Com o objetivo de descrever 1) os efeitos do programa de intervenção e 2) a avaliação do programa, analisamos os resultados obtidos nos pós- teste, tomando em consideração a amostra total de pais e alunos que responderam na totalidade aos inquéritos (pais *N*= 27 e alunos *N*= 32).

1) Efeitos do programa de intervenção

Na Tabela 11 é possível observar os dados relativos ao efeito do programa de intervenção comparando os grupos entre si.

Tabela 11 – Efeitos do programa de intervenção.

	Intervenção (<i>n</i> =15)			Controlo (<i>n</i> =12)		
	Pré-teste <i>M</i> (<i>DP</i>)	Pós-teste <i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>p</i>	Pré-teste <i>M</i> (<i>DP</i>)	Pós-teste <i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>p</i>
Atitudes Pais						
Outra língua materna	4.13 (0.56)	4.16 (0.53)	0.422	4.29 (0.42)	4.22 (0.38)	0.282
Deficiência motora	4.48 (0.44)	4.64 (0.27)	0.115	4.53 (0.46)	4.65 (0.28)	0.099
Problemas de comportamento	3.18 (0.85)	3.19 (0.89)	0.480	3.24 (0.55)	3.23 (0.53)	0.472
Autismo	3.89 (0.53)	3.99 (0.64)	0.222	3.71 (0.59)	3.79 (0.62)	0.141
Dificuldades de aprendizagem	3.95 (0.64)	4.14 (0.47)	0.091	4.05 (0.38)	4.13 (0.35)	0.270
Etnia	4.53 (0.55)	4.63 (0.45)	0.170	4.64 (0.45)	4.58 (0.36)	0.211
PQ Pais						
Inclusão Emocional	3.82 (0.31)	3.87 (0.33)	0.212	3.69 (0.57)	3.68 (0.51)	0.377
Inclusão Social	3.72 (0.34)	3.77 (0.36)	0.255	3.81 (0.47)	3.77 (0.45)	0.219
Autoconceito académico	3.20 (0.50)	3.35 (0.48)	0.007	3.10 (0.73)	3.08 (0.71)	0.437

Sentimento de pertença Pais	3.62 (0.49)	3.91 (0.27)	0.027	3.81 (0.33)	3.72 (0.45)	0.096
Importância do envolvimento do papel	6.72 (0.49)	6.81 (0.72)	0.574	6.62 (0.59)	6.58 (0.52)	0.415

2) Avaliação do Programa

Na tabela 12, é possível analisar a avaliação que os pais do grupo experimental fizeram relativamente à avaliação do programa de intervenção, sendo esta amostra de 15 pais.

Tabela 12 – Avaliação do programa.

		M	DP
Relevância Social	1.É pertinente debater o tema do risco de exclusão social nas escolas.	4.87	0.35
	3.A escola deve promover momentos de aprendizagem para uma parentalidade mais positiva.	4.80	0.41
Adequação das estratégias e estrutura da intervenção	9.As estratégias utilizadas no programa foram adequadas aos objetivos propostos.	4.80	0.41
	12.A duração das sessões foi adequada	4.80	0.41
	13.O ambiente criado durante as sessões foi acolhedor	4.93	0.26
Efeitos da intervenção	4.Enquanto pai/mãe fiz novas aprendizagens sobre o tema da exclusão social.	4.47	0.83
	5.A forma como abordo estes temas com o meu filho/a minha filha foi enriquecida com os contributos deste programa.	4.73	0.46
	7.As minhas atitudes e comportamentos face às pessoas com incapacidade mudaram.	4.00	1.07
	14.Estou mais desperto para o tema dos direitos humanos e do respeito pela diferença	4.60	0.83
	15.Sinto-me mais capaz de falar com o meu filho/a minha filha sobre tolerância e respeito pelos outros	4.40	1.06
Preparação para lidar com a diversidade	2.Os alunos estão preparados para lidar com a diferença nas escolas.	3.80	1.01
	6.Já tinha conhecimento sobre os temas tratados nas sessões.	3.53	1.19
Satisfação/ Avaliação global da intervenção	10.Voltaria a participar num programa de intervenção para pais em contexto escolar.	4.87	0.35
	11.Recomendaria esta intervenção a outros pais.	4.80	0.41
	Globalmente, avalio positivamente o programa de intervenção	4.93	0.26

Os dados mostram que os pais apreciaram positivamente o programa de intervenção ($M= 4.93$), considerando o valor máximo da escala de 5. Os valores mais elevados situam-se na pertinência dos temas ($M= 4.87$), no ambiente acolhedor ($M= 4.93$) e na vontade de participar novamente ($M= 4.87$).

Os itens em que reuniram médias não tão positivas foram os relacionados com a preparação inicial, quer dos pais, quer dos alunos para lidarem com o tema da diversidade e da aceitação das diferenças.

GRUPO FOCAL

O grupo focal, realizado com um pequeno grupo de três mães e um pai que integraram o grupo experimental, constituiu uma oportunidade de: i) avaliar o impacto do programa de intervenção; ii) perceber as mudanças sentidas nos seus comportamentos e atitudes face à inclusão de alunos com incapacidade nas turmas regulares e iii) o papel dos pais na relação com a escola e na construção de comunidades inclusivas. Conforme mencionado anteriormente, estes participantes voluntariaram-se para participar no grupo focal.

De seguida passamos a descrever os resultados com maior destaque, focalizando cada um dos três temas principais: 1) relevância da intervenção na parentalidade; 2) adequabilidade dos procedimentos usados para atingir os objetivos da intervenção e 3) importância social dos efeitos do programa na mudança de atitudes e comportamentos dos pais face à inclusão.

Relevância da intervenção na parentalidade

Papel dos pais na educação

A participação dos pais neste programa promoveu a reflexão sobre a importância de uma parentalidade positiva que não prescinde da responsabilidade dos progenitores em transmitir valores aos seus filhos. O grupo concorda que o papel dos pais é fundamental na tarefa de ensinar os valores e, para tal, o diálogo entre pais e filhos é crucial. O grupo exprimiu a necessidade de aprender a dialogar com os filhos, a mostrar interesse nestes diálogos e a desenvolver relações positivas e abertas.

Para além disso, depois, temos outro trabalho fundamental que é junto dos nossos pequenitos...(E2)

Temos de puxar por eles, não é? (E2)

Se nós tivermos em casa e damos todos os valores e depois aqui na escola não acompanhar, a escola também tem de acompanhar, é fundamental. (E2)

É, e ouvir os miúdos, às vezes que nós também, com a nossa vida toda, andamos atrapalhados e quando os nossos miúdos... (E2)

*tentar fazer ali alguns tipos de perguntas e tudo para tentar puxar coisas da escola, puxar ali um bocadinho o fio (E2)
No fundo é isso, para eles não se sentirem também isolados neste mundo e ver na escola e não ver na família. (E2)*

Relação escola/família

O grupo refere que a articulação entre a família e a escola é fundamental para que a educação das crianças seja coerente. Comparam esta parceira a um trabalho de equipa onde a linguagem deve ser universal e inclusiva. Por outro, o grupo explica que a integração dos pais, enquanto membros da comunidade educativa, não é uma realidade em várias escolas e que falham vários canais de comunicação entre pais e escola. Mas os pais mostraram-se interessados e disponíveis para ter um papel mais ativo nas dinâmicas da escola e ficou clara a ideia de que as parcerias escola/família são essenciais para sustentar uma escola inclusiva.

É assim, nós temos de trabalhar sempre com uma equipa, cada um (E4)

A escola pode ensinar os pais, para os pais também darem o exemplo em casa (E4)

...porque se o exemplo não vier dos dois lados, também a criança não absorve, não é (E4)

Os pais que estão, que é uma comunidade... não existe, quer dizer isso não existe, não há esse trabalho (E1)

nós muitas das coisas que se passam na escola não estamos envolvidos verdadeiramente (E1)

E para os pais também sentirem-se aí, sim, incluídos nos, nos projetos da escola. (E2)

até ficamos a perceber que a maior parte de nós estaria disponível para, para ajudar e para fazer. (E1)

mas que os pais deviam estar mais ativos na escola, não tenho dúvida nenhuma. Acho que devia ser uma realidade. (E1)

é por isso que é muito importante nós estarmos incluídos nestas questões (inclusão). (E1)

Adequabilidade dos procedimentos usados para atingir os objetivos da intervenção

Satisfação global com a intervenção

O grupo focal mostrou-se satisfeito com a sua participação no programa de intervenção. Consideraram enriquecedor, quase terapêutico, mas também referem que é importante existirem programas a ser implementados desde cedo e com frequência. Referem também que lhes permitiu refletir sobre várias questões e sentirem-se envolvidos.

Acho que foi bastante importante a todos os níveis, quer como mãe, quer como ser humano (E1)

Foi bom. parar para fazer uma introspeção (E2)

Acho que é devia ser algo de repetir até todos os meses. (continuidade das sessões) (E3)

foi muito enriquecedor enquanto ser humano enquanto mãe, pois despertou-nos para muitas questões (E1)

É como se fossemos uma terapia, não é (E3)

E ter as pessoas todas envolvidas e conseguimos este envolvimento. Acho que foi fantástico. Mesmo muito bom... (E1)

Eu fiquei muito feliz em fazer parte e acho que foi para mim muito enriquecedor. (E1)

Terem nos dado a oportunidade de participar num projeto que eu acho que realmente devia ser aplicado desde base. (E1)

Avaliação das sessões

As sessões foram consideradas motivadoras e que apelavam não só aos conhecimentos, mas também a momentos de partilha, de troca de experiências e até fazem referência ao apelo ao emocional, como aspeto positivo. Sugerem que as estratégias eram diversificadas, que tocavam temas e aspetos relevantes e pertinentes e que, no seu todo, encaixavam “como peças de puzzle”.

Eu acho é em todas (as sessões) (E1)

Foi uma parte muito emocional também (E2)

De facto, foi por essa troca de experiências entre todos os pais ou por quem estava, por exemplo, lá, mas muito engraçado (E2)

Também acho que sim. Acho que houve partilha em todas elas (E4)

Ao princípio estávamos um bocado perdidos, mas depois no fim percebíamos que o puzzle combinava. (E4)

E foi sempre ao fundo da questão daquilo que era preciso retirar dali, foi sempre feito. (E3)

Importância social dos efeitos do programa na mudança de atitudes e comportamentos dos pais face à inclusão

Mudanças sentidas na transmissão de valores de tolerância e respeito

A transmissão de valores foi um tema amplamente referido pelo grupo. Explicaram que se por um lado sabemos o que é estar no lugar do outro, por outro nem sempre temos atitudes que põe em prática essa teoria.

Estamos tão focados em nós e na nossa realidade que não nos apercebemos daquilo que está ao nosso redor. (E1)

Depois, e pensamos, se calhar eu podia ser uma daquelas pessoas (E1)

Tou a dizer que ajudava, mas se calhar passava-me ao lado. (E1)

há coisas que se sabe, mas que às vezes andamos tão atarefados na nossa vida que acabamos por não nos apercebermos de determinadas questões (olhar os outros) (E1)

Na dificuldade que o outro tem e de facto, esta, estas formações foram uma formação, seja aquilo que fomos tendo a sexta-feira. Foi de facto (Estar atento ao outro) (E2)

Atitudes dos pais face à inclusão

Um dos grandes objetivos deste programa é perceber se existem mudanças de atitudes face à inclusão a partir da clarificação de conceitos, da partilha de experiências etc., desenvolvidas na implementação do programa. De facto, os pais revelam que houve uma mudança de atitude e, ao longo de diversos momentos da entrevista, referiram no seu discurso, exemplos e aspetos pertinentes sobre atitudes mais ou menos inclusivas sobre uma perspetiva reflexiva dos factos e exemplificando o impacto do programa.

haveria pessoas na sala que não estavam e que tomaram consciência de algumas coisas que acho que são muito importantes (E1)

abriu-nos um bocadinho o horizonte na perspetiva das diferenças (E1)

Quando na realidade não sabem a limitação daquela, daquela criança, não é (E1)

porque há muitas questões como sendo crianças que têm hum, enfim, que têm outro tipo de característica. e os pais não entendem e depois chegam a casa e os meninos vão contar (E1)

Até porque também às vezes chegávamos alguma informação através dos nossos filhos em relação a alguns meninos e pronto, isto veio alterar... (E3)

Mais sensíveis também, criar mais uma empatia em relação à situação dos outros, sim. (E3)

Relação entre os pais da mesma turma

Um aspeto que o grupo mencionou, várias vezes, e que não fazia parte das expectativas para este programa, foi o espírito de grupo que se criou entre os pais da turma. Estes referem que os momentos de partilha, e até de algum convívio, permitiram aos pais conhecerem-se melhor e atuar com os filhos de outra forma, por conhecerem os pais dos colegas.

Este tipo de trabalho que nós fizemos aqui, e que acho para nós, enquanto pais, é importante para trocarmos experiências (E1)

Hoje em dia estamos à vontade uns com os outros e conseguimos falar, isto e aquilo, o que aconteceu e porquê, e também trouxe-nos um bocadinho. (E2)

fico com mais à-vontade para expor qualquer assunto que antes eu não tinha não conhecia os pais e podia ser interpretada, não da melhor maneira, e agora, depois, depois, desta, desta partilha, deste convívio, acho que sim, que deu-me este à vontade para, para fazer. (E3)

E se calhar, se todos se juntassem, se tivessem a abertura ou até o conhecimento do que se passa, ia ser mais fácil para todos e até mesmo para sensibilizar as próprias crianças se isso acontecer. (E1)

Envolvimento dos pais de filhos com desenvolvimento típico

Uma das problemáticas mais refletidas no programa foi de que forma é que os pais podem, e devem ser chamados à escola, e a participar na criação de comunidades inclusivas pois, este papel, é mais visível nos pais com filhos com desenvolvimento atípico. Foi visível a disponibilidade dos pais para estarem mais atentos ao fenómeno da inclusão, como conceito mais lato, bem como para contribuírem para educar os filhos nesse sentido, e envolverem-se em atividades promotoras de inclusão.

É que a inclusão não pode existir se não houver se nós próprios, não nos incluirmos nos projetos, não é? (E1)

Porque depois hoje ou amanhã aquele problema vai me tocar a mim, então se calhar eu já vou ter outra ferramenta para, para me defender e assim sucessivamente. (E2)

E continuo a ter a mesma opinião desde que muito bem feita. Acho fantástico. Quando as pessoas também não estão preparadas para a inclusão, as coisas dão asneira. Mas aqui, na nossa bolha, acho que funciona, ou funcionaria. (E4)

É um assunto (inclusão) que deve ser falado com eles (E3)

não quer dizer que seja melhor ou pior que a minha filha, não tem a nada a ver com isso é isto que os pais também têm de interiorizar(E1)

Este trabalho também me parece bastante, bastante importante envolver os pais) (E1)

Envolvimento da comunidade educativa

Um outro aspeto, referido pelos pais, e que também não estava na base do programa, foi o envolvimento da comunidade educativa no processo de inclusão. Os pais consideram que há falhas no processo de inclusão nas escolas, devido a atitudes e comportamentos da comunidade educativa, sobretudo dos docentes, face a este novo paradigma. Consideram que os alunos são mais sensíveis e que a grande maioria dos pais também, mas que é necessário formar mais os professores.

Mas, mas ainda há um trabalho muito, muito longo a percorrer com a própria, com a própria comunidade escolar, e é isso falo dos docentes (sobre a inclusão) (E1)

Quando uma própria professora faz isto. Está automaticamente a colocar aquela criança de parte. (E1)

Acredito que que a grande culpa também não seja das pessoas, a formação que se calhar não tiveram, ou que também não se interessam em ter, não é? (E1)

CAPÍTULO III – DISCUSSÃO

DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa de intervenção para pais, em contexto escolar, a fim de aferir o impacto indireto dos pais nas atitudes e comportamentos dos filhos face a alunos com diferentes tipos de dificuldade, considerando que este grupo de pais tem filhos com desenvolvimento típico. Tinha igualmente como objetivo perceber o nível de envolvimento dos pais na construção de culturas educativas inclusivas. Nesta fase do projeto, após analisarmos todos os dados, quantitativos e qualitativos obtidos, propomo-nos a discutir os resultados em relação aos três estudos efetuados e anteriormente descritos, relacionando-os entre si.

No que diz respeito à revisão sistemática (estudo 1), esta forneceu informações relevantes para elaborar o programa relativamente às estratégias de tempo (número e duração das sessões) e às dinâmicas de interação e de reflexão (e.g. Cenk et al, 2016; Kim et al., 2021). A partir da revisão dos estudos, pudemos apurar que existem poucos estudos que contemplam intervenção com pais, em contexto escolar, sobre a inclusão, e os que existem são antigos (e.g. Arman & Kurniawati, 2019; Sakiz, 2017) mas todos referem a importância deste tipo de intervenção (e.g. McWayne, 2022; Kim, 2021; Kourkoutas et al., 2015). Existem vários estudos exploratórios de intervenção com pais, mas que não são realizados em contexto escolar (e.g. Sanders, 2008; Schmidt et al., 2019). Estes reforçam a ideia de que há resultados significativos na intervenção com pais, o que pode ser transposto para os contextos escolares.

As temáticas mais significativamente intervencionadas são diversificadas, mas encontramos maior enfoque, aquando da pesquisa para esta revisão, sobre temas como nutrição (e.g. Raush et al., 2015; Thai et al., 2013) e *bullying* (e.g. Heally & Sanders 2014; Kim et al., 2021; Lester et al., 2017). Ainda foi possível perceber, pela pesquisa e análise dos estudos, que os pais são chamados à escola maioritariamente por questões de avaliação e de comportamento (Fontes et al., 2011; Carvalho, 2000) e pouco para participar em projetos ou serem envolvidos em atividades, conforme foi sugerido na literatura (Lopes, 2008).

Os resultados das entrevistas realizadas às mães forneceram informações sobre a importância das atitudes dos pares e dos pais bem como conteúdo no que diz respeito às temáticas a abordar

no programa de intervenção. As entrevistas mostraram que, assim como também vemos no estudo de Garrote e colegas (2017), é importante envolver os pares para aumentar a participação dos alunos com Necessidades Adicionais de Suporte nos contextos educativos, mas que, também como refere Pereira e colegas (2008) no seu estudo, existe uma associação positiva entre o envolvimento parental nas escolas e o ajustamento das crianças, sobretudo na perspetiva dos professores, o que justifica o envolvimento dos pais em projetos da escola. As mães referem que é muito importante serem envolvidas nos processos educativos dos seus filhos, conforme corrobora o estudo de Mackinchan & Harkins (2013), pois as famílias são as mais conhecedoras dos seus filhos, mas estas também sugerem a necessidade de comprometer toda a comunidade educativa, principalmente os professores para implementar a inclusão nas escolas, conforme sugerem Santos e colegas (2021). Por fim, estas entrevistas mostraram que é importante dotar os pais de conhecimentos sobre a inclusão, sobre os obstáculos que enfrentam as famílias das crianças com deficiência e incapacidade, bem como os desafios que as próprias crianças enfrentam, sendo necessário formar e informar os pais dos alunos sobre de que forma é positivo incluir estas crianças nas turmas regulares – algo visível na literatura em Ainscow & Miles (2008), Dias et al, (2017), Sakiz, (2017) e Sira et al. (2018).

Podemos assim concluir que estes dois estudos evidenciam a pertinência da realização do terceiro estudo (programa de intervenção). Neste, iniciamos por analisar os dados obtidos junto dos pais no momento de pré-teste de modo a conhecer como se caracterizam as suas atitudes face a diferentes tipos de dificuldades, o conhecimento que têm acerca da perceção de inclusão dos seus filhos, o sentimento de pertença, acerca do papel dos pais numa escola que se pretende inclusiva e como se correlacionam as suas atitudes com as demonstradas pelos seus filhos.

Os dados mostraram que os pais apresentam atitudes globalmente positivas face aos diferentes tipos de incapacidade, no entanto, as atitudes são negativas quando se trata de alunos com dificuldades de comportamento. Nos estudos de, por exemplo, McMahon (2006) e Silveira & Wagner (2012) podemos ler sobre a correlação e o impacto das práticas parentais nos comportamentos disruptivos dos alunos, o que pode justificar estas respostas nos inquéritos. Em contrapartida, os resultados, demonstram atitudes mais positivas face a criança com deficiência motora. A literatura aponta que os níveis de tolerância são maiores naquilo que é a deficiência visível e conhecida, e que o desafio é incluir as crianças e alunos também na sua dimensão social

e afetiva, distinguindo assim a educação especial da educação inclusiva (Alves, 2015; Kauffman & Hornby, 2020; Paseka & Schwab, 2020).

O estudo da correlação entre as atitudes dos pais e as dos seus filhos evidenciou correlações significativas positivas face a alunos com deficiência motora e crianças que pertencem a outra etnia. Mais uma vez aqui, as atitudes, pautam-se pelo visível, o que difere, por exemplo numa criança com autismo que pode ter um perfil mais irrequieto e barulhento, associando-se a problemas de comportamento e não a uma incapacidade. Também aqui podem ser pertinentes as referências da literatura que explicam que o desconhecimento da causa da incapacidade pode condicionar as atitudes e o comportamento (e.g. Alves, 2015; Arman & Kurniawati, 2019).

Quanto à perceção de inclusão denota-se a ausência de correlação entre a forma como os alunos se sentem na escola e o que os pais conhecem acerca dessa perceção demonstrada pelos seus filhos. Esta ausência de correlação pode ser explicada, em parte, por algum *desengajamento* dos pais naquilo que pode estar a ser a experiência dos seus filhos na escola, ou por associarem o risco de exclusão apenas à deficiência e/ou à incapacidade, daí a importância de envolver as famílias, segundo Weinganrten e colegas (2020), no processo de ensino-aprendizagem dos filhos, quer na educação especial, quer na educação regular. Por outro lado, existe uma correlação de carácter negativo entre a perceção que os pais têm dos filhos em relação ao seu autoconceito académico. Um estudo de Cia e colegas (2012) explica que quanto maior for a participação dos pais nas atividades escolares, maior o autoconceito e o desempenho académico dos filhos. Podemos aqui ir em duas direções: ou os pais estão menos participativos, ou as exigências são grandes concretizando-se nos filhos por um baixo autoconceito académico, como justificam Reis e Peixoto (2013).

Quanto aos efeitos da intervenção, os resultados mostraram não existirem diferenças estatisticamente significativas ao nível das atitudes dos pais face aos diferentes tipos de incapacidades. Este dado pode dever-se a diferentes aspetos. Por um lado, as atitudes são um constructo relativamente estável e por isso mais dificilmente modificável (Alves, 2015), em particular num curto espaço de tempo. Além disso, as atitudes tendem a ser mais estáveis à medida que a idade avança, sendo mais permeáveis à intervenção em crianças mais novas e menos permeáveis nos adultos (Vidal, 2018). Importa aqui cruzar estes dados com o parecer das entrevistas realizadas às mães. Estas, referem experiências negativas sobre a opinião dos outros

pais da turma sobre inclusão dos seus filhos nas turmas regulares, logo, podemos ponderar que, algumas das respostas, mesmo no pré-teste, podem estar sujeitas ao efeito da deseabilidade social, conforme podemos ler na literatura (Todorov et al., 2020). Porém, no que diz respeito aos itens relacionados com o sentido de pertença houve uma alteração significativamente positiva após a intervenção o que sugere, segundo a literatura, a pertinência de validar os contributos dos pais para avaliar a qualidade da inclusão (Sharma et al., 2022).

Importa ainda realçar que não há diferenças significativas na comparação entre o grupo de controlo e o grupo experimental. Este acontecimento também pode ser interpretado como uma mais-valia, se considerarmos que as atitudes dos pais de ambos os grupos já eram positivas face a alunos com diferentes tipos de dificuldade. Podemos ver nos estudos de Dias e colegas (2017) e em Paseka & Schwab (2020) que existe maior abertura da comunidade à inclusão nas escolas, bem como ao respeito pela diferença.

No entanto, apesar destes dados estatísticos, a análise dos dados do grupo focal e das perguntas do questionário, relacionadas com a avaliação da intervenção, sugerem uma avaliação muito positiva da intervenção, como podemos confrontar com a literatura que impõe a necessidade de criar espaços de partilha entre os pais (Henderson & Mapp, 2002), de criação de parcerias escola/família (Emerson et al., 2012; Kourkoutas, 2015) e de formação para pais (Rait, 2012).

A partir dos dados do grupo focal e das perguntas do questionário de avaliação do programa, podemos verificar que os pais consideram que houve um maior conhecimento sobre o tema, que fizeram novas aprendizagens, que estão mais despertos para estas temáticas, que se sentem mais capazes para abordar os temas com os filhos e, inclusivamente, sugerem uma mudança nas suas atitudes e comportamentos face às pessoas com incapacidade. Como podemos suportar pela literatura, o envolvimento dos pais nos projetos das escolas, o empoderamento das famílias e a intervenção em contexto escolar, promove nos pais aprendizagens e comprometimentos face não só a uma parentalidade positiva, mas como a uma maior participação na construção de comunidades inclusivas (Fontes et al., 2011; Felizardo & Ribeiro, 2017).

Ainda neste ponto da discussão, realça-se que, do ponto de vista da análise qualitativa, podemos considerar que o plano de ação realizado na última sessão do programa de intervenção (Apêndice L) e as intervenções registadas pela investigadora, aquando da implementação do programa

(Apêndice M), sugerem um empenhamento do grupo em se comprometer com o seu envolvimento nos projetos da escola. Verifica-se igualmente no estudo de Arman e de Kurniawati (2019) que as criações de planos de ação para a inclusão suportam a mudança de atitudes dos pais face à incapacidade. Parece existir uma correlação entre o trabalho prático e as mudanças de atitude. Durante as sessões, os pais revelaram interesse em partilhar as suas experiências pessoais por forma a ajudarem-se mutuamente, naquilo que pode ser uma parentalidade mais positiva e assertiva. Os estudos apontam igualmente para uma mais-valia naquilo que podem ser as escolas de pais para pais (McWayne et al., 2022), com intermediação de professores ou outros profissionais escolares.

Face aos resultados do grupo focal, podemos concluir que houve mudança relativamente: a atitude dos pais face à relação que estabelecem entre si, estando mais disponíveis para a comunicação e para evitar inferências no que diz respeito à comunicação que chega a casa por parte dos filhos; existe um maior conhecimento teórico sobre os conceitos de inclusão, incapacidade, emponderamento, tolerância e diálogo com os filhos; existe uma maior disponibilidade em envolver-se nas atividades da escola, percecionando a importância do seu papel nas dinâmicas das vivências da escola e na construção de culturas mais inclusivas. Estudos neste campo (Kim et al., 2021; McWayne et al., 2022) consideram positivo o trabalho realizado entre pais, quer pela partilha de experiências de parentalidade, quer pelas aprendizagens, quer pela promoção de espaços de interajuda entre pais.

Em suma, considerando que ainda há um longo caminho a percorrer, na promoção de práticas inclusivas, foi possível obter um indicador positivo na relevância da intervenção para aumentar o envolvimento parental em contexto escolar, pois, muito embora os pais com filhos com Necessidades Adicionais de Suporte estejam mais despertos para a inclusão (Al-Hassan & Lansfor, 2011), a literatura considera que é necessário o envolvimento de toda uma comunidade (*It takes a village*) para promover a inclusão e desenvolver culturas educativas inclusivas (Booth & Ainscow, 2002; Nilhom, 2021; Sharma, et al., 2022).

LIMITAÇÕES

Este estudo, começando pelo facto de ser um estudo quasi experimental, tem como principal limitação o número reduzido de amostras. Embora, em termos de dinâmica de grupo possa ter

sido mais positivo para as interações o facto do grupo ser pequeno, logo, os resultados devem ser lidos nesta perspectiva.

Constituiu um grande desafio obter os dados relativos ao grupo de controlo. De futuro, será pertinente considerar um momento mais formal para obter os dados. Ainda que seja uma forma de simplificar o processo de preenchimento, os questionários em formato online têm como desvantagem o facto de os respondentes não completarem o processo ou não o fazerem imediatamente após a solicitação.

No que diz respeito ao número de sessões do programa, pré-estabelecido a partir da investigação, consideramos que haveria ganhos em realizar mais sessões, visto que apenas numa sessão tivemos *quórum* total. Também teria sido positivo realizar um *follow up* para analisar os efeitos do programa.

Importa considerar que os grupos, quer de controlo, quer experimental são homogéneos na sua composição, pertencentes a um contexto escolar privilegiado, o que pode ter tido influência nos resultados.

CONCLUSÃO

O presente projeto de investigação teve como ideia central o papel dos pais na construção de culturas educativas inclusivas. Para tal, tivemos sempre como linha de pensamento, três reflexões fundamentais: 1) o papel dos pais no desenvolvimento académico, emocional e social dos seus filhos; 2) a importância da relação escola/família e 3) o envolvimento dos pais na escola. Desta forma, mantendo-nos sempre no contexto da inclusão nos espaços formais e informais do sistema educativo, procuramos perceber se um programa de intervenção direcionado aos pais sobre as temáticas da educação inclusiva, teria impacto nas suas atitudes e comportamentos face à participação de alunos em risco de exclusão social (motivada por incapacidade, por pertença a uma etnia ou por ter outra nacionalidade) nas turmas dos seus filhos.

Os estudos realizados neste projeto permitiram concluir que:

- O processo de inclusão, sob o ponto de vistas dos pais, é algo que ainda não é muito visível nas escolas. Muito embora as atitudes e comportamentos dos alunos sejam mais propensa à tolerância e ao respeito mútuo, existe um caminho importante a fazer-se na comunidade educativa através de formações específicas e de vivências proporcionadas quer pela escola, quer pelos pais;
- Os pais, e restante família alargada, constituem um elemento fundamental na transmissão de valores através de uma parentalidade positiva. No entanto, escola e família devem estabelecer parcerias que promovam estilos de educação semelhantes reforçando a importância do desenvolvimento integral do aluno partilhando as responsabilidades do ensino de conteúdos, de valores e de desenvolvimento emocional;
- A escola deve ser responsabilizada por formar os pais através da articulação com os mesmos, envolvendo-os em atividades relacionadas com os projetos de escola, incentivando-os a estar presentes na escola de uma forma mais pró-ativa, fomentando a comunicação e trabalhando em equipa;
- Os programas de intervenção, realizados em ambiente escolar, constituem uma ferramenta que permite à escola trazer os pais a um espaço de partilha, de conhecimento mútuo, mas também de

formação. Mais concretamente no campo da inclusão, considera-se urgente sensibilizar os pais para esta matéria dotando-os de conhecimentos e ferramentas que os ajudarão a concretizar uma parentalidade mais positiva, contribuindo para a promoção da inclusão nas escolas e, por conseguinte, noutros contextos.

Em suma, alinhado com as agendas políticas internacionais focadas no desenvolvimento de sociedades democráticas pautadas por valores como a valorização e o respeito pela diversidade, neste trabalho, concluímos que criar uma comunidade educativa inclusiva não é uma missão interna exclusiva da escola, esta missão envolve todos os agentes locais e em particular os pais de todos os alunos, o que reforça a ideia de que *It Takes a Village* para criar uma escola inclusiva.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceves, T. (2014). Supporting Latino Families in Special Education Trough Community Agency-School Partnerships. *Multicultural Education*, 21(3/4), 45.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15–34 (2008). <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>.
- Al-Hassn, S. & Lansford, J. (2011). Evaluation of the Better Parenting Programme in Jordan. *Early Child Development and Care* 181(5) 587–598.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Alves, S. (2015). *Avaliação das atitudes de alunos do ensino básico face aos pares com incapacidade e ensiao exploratório de um programa de intervenção* [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/102370>.
- Arman, A., & Kurniawati, F. (2019). Psychoeducation “AKU PEDULI” for parent with typically. *ASEAN Journal of Community Engagement*, (2), 243–265. <https://doi.org/10.7454/ajce.v3i2.1060>.
- Attanasio, O., Cunha, F., & Jervis, P. (2019). *Subjective parental beliefs. their measurement and role* (No. w26516). National Bureau of Economic Research.
- Avramidis, E. & Norwich (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. DOI: 10.1080/08856250210129056.
- Barge, J. & Loges, W. (2003). Parent, student, and Teacher Perceptions of Parental Involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31 (2), 140–163. DOI:10.1080/0090988032000064597.

- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beneke, M. R., and G. A. Cheatham. 2016. "Inclusive, Democratic Family–Professional Partnerships: (Re)conceptualizing Culture and Language in Teacher Preparation." *Topics in Early Childhood Special Education* 35 (4): 234–244. doi:10.1177/0271121415581611.
- Bennetti, I., Vieira, M., Crepaldi, M. & Schneider, D. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9 (16),89–99.
- Bonança, R., Castanho, M. & Morgado, E. (2022). O Decreto-Lei nº54/2018: Um desafio Para a Inclusão. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 15 (1), 135–143. DOI <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v15.se1.135-143>.
- Booth, T., and M. Ainscow. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. 3rd ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bossaert G. & Petry K. (2013). Factorial validity of the Chedoke–McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Scale (CATCH). *Research in Developmental Disabilities* 34(4) 1336–1345. doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.007.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of human development. In M. Gauvain & M. Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children, (2nd Ed. pp 37–43)*, NY: Freeman
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R., Wozniak, & K., Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments (pp. 3–44)*. Hillsdale–NJ: Erlbaum.
- Bryer, F., Grimbeek, P., Beamish, W. & Tony, S. (2004). How to use the Parental Attitudes to Inclusion scale as a teacher tool to improve parent-teacher communicatio. *Issues in Educational Research* 14(2)

- Carvalho, M. (2000). *Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. Psychology Press. https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=IS-RAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=Family-School+relations:+A+critique+of+parental+involvement+in+schooling.&ots=mccdr7MUfF&sig=1dQ4nBW4DnHYSLUX2fAKMSNnyrA&redir_esc=y#v=onepage&q=Family-School%20relations%3A%20A%20critique%20of%20parental%20involvement%20in%20schooling.&f=false.
- Carter, S. L. (2009). *The social validity manual: A guide to subjective evaluation of behavior interventions*. London, UK: Academic Press.
- Cenk, S., Muslu, G. & Sarlak, D. (2016). The Effectiveness of Structured Supported Education Programs for Families with Intellectually Disabled Children: The Example of Turkey. *Archives of Psychiatric Nursing, 30 (6)*, 704-709
- Christenson & Sheridean, (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. The Guilford Press.
- Cia, F., Barham, J., Germaine, V. & Fontaine, V. (2012). Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno. *Estudos de Psicologia 29(4)* 461-470.
- Clarke, B., Seridan, S. & Wodds, K. (2010). Elements of Healthy Family-School Relationships. In Christenson, S. & Reschly, A. (Eds), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 61-79). Routledge. https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=zL0SAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA61&dq=relation+between+family+and+school&ots=WoC6vhKAec&sig=5tY3sZTNHoF8lqUWEmZrvZxtKqs&redir_esc=y#v=onepage&q=relation%20between%20family%20and%20school&f=false.
- Comer, P. & Haynes, N. (1991). Parent Involvements Schools: An Ecological Approach. *The Elementary School Journal. 91(3)*, 271-277. <http://www.jstor.org/stable/1001713>.
- Craig, M. (2022). *Educations starts at home! A strong family relationship is the foundation for success in school. The importance of family and school relationships in education.*

<https://www.iienstitu.com/en/blog/the-importance-of-family-and-school-relationships-in-education>

Decreto-Lei nº 319/91 do Ministério da Educação e Ciência. (1991). Diário da República: nº193/1991, Série I-A.

Decreto-Lei nº3/2008 do Ministério da Educação e Ciência. (2008). Diário da República: nº4/2008, Série I.

Decreto-Lei nº54/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República nº 129/2018, série I.

Dessen, M. & Polonia, A. (2007). A Família e a Escola Como Contextos de Desenvolvimento Humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. doi: 10.1590/S0103-863X2007000100003.

Dias, P., Leal, A., Flores, P. & Diáz, J. (2017). Atitudes dos pais em relação à inclusão: contributos de um estudo quantitativo. *Saber & Educar* 23, 112 – 121. https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/33258/1/2017_Atitudes_dos_Pais.pdf

Dinaj, V., Deveaux, L., Wang, B., Lunn, S., Marshall, S., Li, X. & Stanton, B. (2015). Adolescent Sexual Health Education: Parents Benefit Too! .*Health Education and Behavior*, 648-653, 42(5). 10.1177/1090198114568309.

Douglass, A. (2011). Improving Family Engagement: The Organizational Context and Its Influence on Partnering with Parents in Formal Child Care Settings. *Early Childhood Research*. 13(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ956369.pdf>

Dowling, E. & Osbourne, E. (2003). *The family and the school: A joint systems approach to problems with children*. (3rd. ed). Karmac Books Ltd.

Dower & Myer (2010). Applications of a Development/Ecological Model to Family-School Partnerships. In Christenson, S. & Reschly, A. (Eds), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 03-29). Routledge. <https://books.google.pt/books?hl=pt->

PT&lr=&id=zLOSAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA61&dq=relation+between+family+and+school&ots=WoC6vhKAec&sig=5tY3sZTNHoF8lqUWEmZrvZxtKqs&redir_esc=y#v=onepage&q=relation%20between%20family%20and%20school&f=false.

Dusi, P. (2012). The family–school relationships in Europe: A research review. *CEPS Journal*, 2(1), 13–33. DOI:10.26529/cepsj.393

Dusi, P. & Addi Ruccah, A. (2022). Time to rethink the teacher–family alliance? Central issues in the “pandemic” literature on home–school cooperation. *Encyclopedia – Journal of Phenomenology an Education*, 26(63), 7–29. <https://orcid.org/0000-0002-0796-5986>

Eagle, E. (1995). Socioeconomic Status, Family Structure, and Parental Involvement: The Correlates of Achievement. *American Education Research Association*.

Emerson, L., Fear, J., Fox, Stacey & Sanders, E. (2012). *Parental Engagement in Learning and Schooling: Lessons from Research*. Family–School and Community Partnerships Bureau. A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family–School and Community Partnerships Bureau: Canberra. https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/7/filename/Parental_engagement_in_learning_and_schooling_Lessons_from_research_BUREAU_ARACY_August_2012.pdf

Epstein, J. (2007). Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools. *The Educational Digest*. <http://homeschoolconnect.pbworks.com/f/Improving+Family+and+Community+Involvement.pdf>

Epstein, J., Sanders, M., Sheldon, S., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., Voorhis., F., Martin, C., Thomas, B., Greenfeld, M., Hutchins, D., & Williams, K. (2019). *School, family, and community partnerships, your handbook for action*. (4th ed.). Corwin.

- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 367–376.
- Felizardo, S. A. & Ribeiro, E. (2017). Envolvimento parental e inclusão na escola. In M. Figueiredo, L. Menezes, J. Balula, B. Rego, A. Cardoso & S. Felizardo (Orgs.), *Olhares sobre a Educação* (pp.231–239). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/5594>.
- Ferguson, M., Dotterer, A., Schwartz, S. & Bradford, K. (2023). Parental sexual communication self-efficacy with toddlers and young children: an active learning intervention. *Sex Education, 128* – 146, 23(1). 10.1080/14681811.2022.2034612.
- Filho, L. (2000). Para Entender a Relação Escola-Família: Uma contribuição da História da Educação. *São Paula em Perspectiva, 14*(2), 44– 50. doi.org/10.1590/S0102-88392000000200007.
- Fontes, I., Boissel, M., Veríssimo, L. & Veiga, E., (2011). Relação família-escola: percepções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 10*, pp. 157–174.
- Forlin, C. (2008). Education reform for inclusion in the Asia-Pacific Region: What about Teacher Education? In C., Forlin, & J., Lian, Ming-Gon (eds.) (2008) *Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region*. London: Routledge.
- Garrote, A. Dessemontet, R. & Optiz, E. (2017). *Facilitating the social participation of pupil with special educational needs ins mainstream schools: a review of schooll-based interventions*. Educational Research Review. Vol.20. DOI. 10.1016/j.edurev.2016.11.001.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014) Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 265–280. DOI: 10.1080/08856257.2014.933545.

- Hallam, S., Rogers, L., Shaw, J., & Rhamie, J. (2007). The Provision of educationally focused parenting programmes in England. *European Journal of Special Needs Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250701430901>.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778.
- Healy, K & Sanders, M. (2014). Randomized Controlled Trial of a Family Intervention for Children Bullied by Peers. *Behavior Therapy*, 760–777, 45(6). 10.1016/j.beth.2014.06.001.
- Henderson, A. & Mapp, K (2002). *A new Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. Advancing Research Improving Education.
- Henniger, M. L. (2009). *An introduction to teaching young children (4th ed.)*. New Jersey: Pearson.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special education needs and disabilities. *British Journal of Special Education*. 42(3) 234–256. Doi: 10.1111/1467-8578.12101.
- Hoover-Dempsey, K., Whitaker, M. & Ice, C. (2010). Motivation and Commitment to Family-School Partnerships. In S., Christenson, & A., Reschly (Eds), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 31-60). Routledge. https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=zLOSAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA61&dq=relation+between+family+and+school&ots=WoC6vhKAec&sig=5tY3sZTNHoF8lqUWEmZrvZxtKqs&redir_esc=y#v=onepage&q=relation%20between%20family%20and%20school&f=false.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities: Relationships between mothers' comments and children's ideas about

disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 103–111. Doi: 10.1177/027112149901900204

Jespersen, J., Morris, A., Hubbs-Tait, L. & Washburn, I. (2021) Evaluation of a Parent Education Program Emphasizing Responsive Parenting and Mindfulness: An Inclusive Randomized Controlled Trial. *Child Youth Care Forum*, 50, 859–883 <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09597-2>

Kauffman, J., & Hornby, G (2020). Inclusive vision versus Special Education Reality. *Educations Sciences*, 10(9):258, DOI10.3390/educsci10090258.

Kim, J., Hahlweg, K. & Schulz, W. (2021). Early childhood parenting and adolescent bullying behavior: Evidence from a randomized intervention at ten-year follow-up. *Social Science and Medicine*, 282.114114. 10.1016/j.socscimed.2021.114114.

Kourkoutas, E. Eleftherakis, T., Vitalaki, E. & Hart, A. (2015). Family-School-Professionals Partnerships: An Action Research Program to Enhance the Social, Emotional, and Academic Resilience of Children at Risk. *Journal of Education and Learning*, 4(3). 10.5539/jel.v4n3p112.

Kummabutr, J., Phuphaibul, R., Suwonnaroop, N., Antonia M. Villarruel, A. & Nityasuddhi, D. (2013). The Effect of a Parent Training Program, In Conjunction with a Life Skills Training Program for School-age Children, on Children's Life Skills, and Parents' Child-rearing Skills and Perceptions of Support for Child Life Skills Development. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 17(1), 3–27. Retrieved from <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/PRIJNR/article/view/6357>.

Lester, L., Pearce, N., Waters, S., Barnes, A., Beatty, S. & Cross, D. (2017). Family involvement in a whole-school bullying intervention: Mothers' and fathers' communication and influence with children. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 2716–2727. 10.1007/s10826-017-0793-6.

- Leyser, Y. & Kirk, R. (2004). Parents' perspectives on inclusion and schooling of students with angelman syndrome: suggestions for educators. *International journal of special education*, 26(2), 79-91.
- Li, A. Y., Chau, C. L., & Cheng, C. (2019). Development and Validation of a Parent-Based Program for Preventing Gaming Disorder: The Game Over Intervention. *International journal of environmental research and public health*, 16(11), 1984. <https://doi.org/10.3390/ijerph16111984>.
- Liberati, A., Altaman, D., Tezlaff, J. Mulrow, C., Gotzsche, P., Loannidis, A., Clarke, M., Devereaux, P., Kleijnen, J. & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *J Clin Epidemiol*, 62(10) 1-34 DOI: 10.1016/j.jclinepi.2009.06.006.
- Lindsay, S., & Edwards, A., (2012) – A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability & Rehabilitation*, 35(8), 623–646. DOI: 10.3109/09638288.2012.702850.
- Lopes, J. (2008). Relações escola-família. In J., Lopes, & M., Santos (Eds) *Ciência e crença na gestão de sala de aula* (pp.93-98). Quarteto.
- MacKinchan, M. & Harkins, M. (2013). Inclusive Education: Perceptions of Parents of Children with Special Needs of the Individual Program Planning Process. *Electronic Journal for Inclusive Education* 3(1).
- Mautone, J., Lefler, E. & Power T. (2011). Promoting Family and School Success for Children With ADHD: Strengthening Relationships While Building Skills. *Theory Into Practice*, 50(1), 43-51, DOI: 10.1080/00405841.2010.534937.
- McMahon, R. (2006). Intervenções de capacitação de pais de crianças em idade pré-escolar. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento da Primeira Infância*. <https://www.encyclopedia-crianca.com/habilidades-parentais/segundo-especialistas/intervencoes-de-capacitacao-de-pais-de-criancas-em-idade>.

- McWayne, C., Hyun, S., Diez, V. & Mistry, J. (2022). "We Feel Connected... and Like We Belong": A Parent-Led, Staff-Supported Model of Family Engagement in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 445–457, 50(3). 10.1007/s10643-021-01160-x.
- Mereoiu, M., Abercrombie, S. & Murray, M. (2016). Structured Intervention as a Tool to Shift Views of Parent-Professional Partnerships: Impact on Attitudes Toward the IEP. *Exceptionality Education International*, 36–52, 26(1). <https://doi.org/10.5206/eei.v26i1.7734>.
- Minke, K. M. (2006). Parent-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 73–85), Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Morris, S., Wishart, R., Husain, F., Marshall, L. & Vojtkova, M. (2019). Evaluating the effectiveness of a family literacy programme on the attainment of children with English as an additional language—a cluster randomised controlled trial. *Educational Research*. 408–424, 61(4). 10.1080/00131881.2019.1657779.
- Natale, R., Sudduth, C., Dowling, M., Messiah, S., Nunez, C. & Schladant, M. (2020). The development of an assistive technology toolkit for early literacy instruction. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 36–51.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Parenting matters supporting parents of children ages*. Washington. National Academies Press.
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. DOI: 10.1080/08856257.2020.1754547.
- Orchad, L. (2007). Evaluating parenting classes held at a secondary school. *Research in Post-Compulsory Education*, 91–205, 12(1). 10.1080/13596740601155454.
- Rausch, J., Berger-Jenkins, E., Nieto A., McCord, M. & Meyer, D. (2015). Effect of a School-Based Intervention on Parents' Nutrition and Exercise Knowledge, Attitudes, and Behaviors. *American Journal of Health Education*, 33–39, 46(1). 10.1080/19325037.2014.977411.

- Ouzzani, M., Hammady, H. Fedorowicz, Z. & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan – a web and mobile app for systematic reviews. *Syst Rev* 5(210). doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G. & Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent’s View. *Frontiers of Education*. (6) 46878, 1–13. doi.org/10.3389/feduc.2021.646878.
- Paseka, A. & Birne, D. (2020). Parental Involvement across European Education System. *Critical Perspectives*.
- Paseka, A. & Schwaba, S. (2019). Parents’ attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254–272. DOI: 10.1080/08856257.2019.1665232.
- Passmore, A., & Zarate, K., (2020). Helping Families Reach Their PEAK: Partnerships That Promote Family Empowerment. *TEACHING Exceptional Children*, 53(4), 310–318. <https://doi.org/10.1177/0040059920958737>.
- Pereira, A., Canavarro, J., Cardoso, M. & Denisa, M. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 42(1) 91–110. DOI:http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_42-15.
- Piaget, J. (1971). *A epistemologia genética*. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p.
- Rait, S. (2012). The Holding Hands Project: effectiveness in promoting positive parent–child interactions. *Educational Psychology in Practice*, 28(4) 353–371. DOI: 10.1080/02667363.2012.712916.
- Rausch, J., Berger-Jenkins, E., Nieto A., McCord, M. & Meyer, D. (2015). Effect of a School-Based Intervention on Parents' Nutrition and Exercise Knowledge, Attitudes, and Behaviors. *American Journal of Health Education*, 33–39, 46(1). 10.1080/19325037.2014.977411.

- Reis, I. & Peixoto, F. (2013). "Os meus pais só me criticam" – Relações entre práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica) e a autoestima, o autoconceito académico, a motivação e a utilização de estratégias de self-handicapping. *Análise Psicológica*, 4(31) 343–358, DOI:10.14417/S0870-8231201300040007
- Rouse, E. (2020). The family-teacher partnership: What is the nature of this relationship when children are schooled in hospital? *Early Years – An International Research Journal*. doi.org/10.1080/09575146.2020.1843411.
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 3–21). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-001>.
- Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*, 22(4), 506–517. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506>,
- Santos, M., Silveira Maia, M. & Martins, S. (2021). Trajetórias para a Educação Inclusiva: Análise da Legislação e das suas Implicações nas Práticas e na Formação de Professores com Base nas Tendências Europeias. In M. Cruz & C. Pinto (Eds). *Issues in Education*. (pp 61-75). IPP.
- Santos, L. & Toniosso, J. (2014). A Importância da Relação Escola-Família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP*. 1(1). 122-134. <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074149.pdf>.
- Sakiz, H. (2017). Impact of an inclusive program on achievement, attendance and perceptions towards the school climate and social-emotional adaptation among students with disabilities. *Educational Psychology*, 37(5), 611– 631, 10.1080/01443410.2016.1225001.
- Schonert-Reichl, K.A.; Guhn, M.; Gadermann, A.M.; Hymel, S.; Sweiss, L.; Hertzmann, C. (2013). Development and validation of the middle years development instrument (MDI):

Assessing children's well-being and assets across multiple contexts. *Soc. Indic. Res.*, 114, 345–369. doi.org/10.1007/s11205-012-0149-y

Sharma, U., Woodcock, S., May, F. & Subban, P. (2022). Examining Parental Perception of Inclusive Education Climate. *Frontiers in Education*. 7:907742. doi: 10.3389/feduc.2022.907742.

Schmidt, B., Gomes, L., Bossardi, C., Bolze, S., Vieira M., & Crepaldi, M. (2019) Envolvimento parental e temperamento de crianças: uma revisão sistemática da literatura. *Contextos Clínic* 12(1) <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2019.121.04>.

Sira, N., Maine, E. & McNeil, S. (2018). Building alliance for preschool inclusion: Parents of typically developing children, attitudes and perceptions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39, 32–49. doi.org/10.1080/10901027.2017.1415238.

Sheridan, S., Witte, A., Holmes, S., Coutts, M., Kunz, G. & Wu, C. (2017). A randomized trial examining the effects of Conjoint Behavioral Consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher–parent relationship. *Journal of School Psychology*. 61. 33–57. Doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.002.

Silva, M. & Sanches-Ferreira, M. (2015). O contributo da família na escola: Estudo da satisfação da família com os Serviços de Educação Especial. *Exedra. Revista Científica*, (4), 234– 253.

Silveira, L. & Wagner, A. (2012). A interação família-escola diante dos problemas de comportamento da criança: estudos de caso. *Psicologia da Educação* 35(2) 95–119.

Sofronoff, K., Jahnel, D. & Sanders, M. (2011). Stepping Stones Triple P seminars for parents of a child with a disability: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2253–2262, 10.1016/j.ridd.2011.07.046.

Sousa, A., & Filho, M., (2008). A Importância da Parceria entre Família e Escola no Desenvolvimento Educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 44(7). DOI:10.35362/rie4472172.

- Strickland-Cohen, M., Kyzar, K. & Garza-Fraire, F. (2021). School-family partnerships to support positive behavior: assessing social validity and intervention fidelity. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 65(4) 362-370. DOI: 10.1080/1045988X.2021.1913084.
- Thai, C., Prelip, M., Toller, J. & Slusser, W. (2012). Lessons learned from the development and implementation of a parent nutrition education program with low-income latina mothers in an urban school district setting. *American Journal of Health Education*. 242-249, 43(4). 10.1080/19325037.2012.10599242.
- Thompson, I., Willemse, T., Mutton, T. & Burn, K. (2018). Teacher Education and Family-School Partnerships in Different Contexts: A Cross Country Analysis of National Teacher Education Frameworks across A Range of European Countries. *Journal of Education for Teaching* 44 (3): 258-277. doi:10.1080/02607476.2018.1465621.
- Tudge, J., Navarro, J., Vargas-Merçon, E. & Payir, A. (2021). The promise and the practice of early childhood educare in the writings of Urie Bronfenbrenner. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2020.1844193
- Todorov, J., França, B., Andrade, Y., (2020). Comportamento politicamente correto de participantes humanos na pesquisa analítico-comportamental. In C., Todorov (org.) *Comportamento e cultura, análise de interações*. Technopolitik.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca*. Conferência Mundial sobre Educação Especial.
- Vandell, D., Belsky, J., Burchinal, M., Vandergrift, N., & Steinberg, L., (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756. [https:// doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x).
- Venez, M., Zurbriggen, C., Schwab, S. (2019). What Do Teacher Think About Their Students Inclusion. Consistency of Students Self-Reports and Teacher Rattings. *Sec. Educational*

Psychology, 10Vidal, M. (2018). *Atitudes de alunos de 1º ciclo face aos seus pares com incapacidades*. [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação do Porto].

Vidal, M. (2018). *Atitudes de alunos de 1º ciclo face aos seus pares com incapacidades*. [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação do Porto].

Weingarten, Z., Edmonds, R. & Arden, S. (2020). Better Together: Using MTDD as a Structure for Building School-Family Partnerships. *Teaching Exceptional Children*, 53(2) 122-130 DOI: 10.1177/004005992093773

Xu, Yaoying & Filler, J. (2008). Facilitating Family Involvement and Support for Inclusive Education. *The School Community Journal*, 18(2), 53-71.

Yildirim, A., & Simsek, H. (2005). *Qualitative Research Methods in Social Sciences* (5th ed.). Ankara: Seçkin Publications.

ANEXOS

Anexo A: Questionário pré-teste efetuado a ambos os grupos de pais e pós-teste efetuado ao grupo de controlo

Questionário - Impacto de um programa de intervenção para pais_

Existem 13 perguntas neste questionário.

Consentimento informado

O inquérito que irá preencher em seguida enquadra-se no estudo que tem como objetivo analisar o impacto de um programa de intervenção para pais, em contexto escolar, avaliando o envolvimento parental na promoção de culturas educativas inclusivas.

O preenchimento do questionário é anónimo pelo que não será identificado. Ser-lhe-á atribuído um código para fazer par com o inquérito do(a) seu/sua filho(a). Mais se informa que pode aceder ou retificar os dados, ou cancelar, ou opor-se à sua participação no estudo a qualquer momento, sem que daí advinha qualquer efeito negativo.

O preenchimento deste inquérito confirma o seu consentimento para participar no estudo.

Deseja prosseguir com o inquérito? *

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- Sim
 Não

Dados biográficos

Código

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Grau de parentesco *

Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- Mãe
 Pai

Idade *

Neste campo só é possível introduzir números.

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Habilitações *

Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- Ensino Secundário
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento

Outro

Experiência de inclusão do seu filho na escola

Leia com atenção cada frase e seleccione a opção que melhor se adapta à experiência do(a) seu/sua filho(a) na escola. Responda a todas as perguntas, por favor.

*

Por favor, seleccione a posição apropriada para cada elemento:

	Completamente falso	Em parte falso	Em parte verdadeiro	Completamente verdadeiro
Ele(a) gosta de ir à escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ele(a) tem muitos(as) amigos(as) na turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ele(a) aprende depressa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ele(a) não tem vontade de ir à escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ele(a) dá-se muito bem com os outros alunos da turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ele(a) consegue fazer exercícios muito difíceis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ele(a) gosta da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ele(a) sente-se sozinho(a) na turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ele(a) é bom (a) aluno(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ele(a) acha que a escola é divertida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ele(a) tem muito boas relações com os outros alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na escola, muitas coisas são demasiado difíceis para ele(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Completamente falso	Em parte falso	Em parte verdadeiro	Completamente verdadeiro
Ele(a) sente que pertence a esta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ele(a) sente que é aceite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ele(a) sente que faz parte de um grupo de amigos que fazem coisas juntos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Alunos com diferentes características na sala de aula

Teado em conta cada um dos casos descritos, em que medida concorda com as seguintes afirmações.

*O Pedro é um rapaz de sete anos que acabou de chegar a Portugal vindo de outro país. Ele entrou na tua turma, mas quase não percebe português, nem consegue falar em português. **

Por favor, seleccione a posição apropriada para cada elemento:

	Discordo completamente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo completamente
O Pedro pode estar na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Pedro pode estar sentado ao lado do(a) meu/minha filho(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Pedro vai necessitar de mais atenção da professora do que os outros colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu filho aprende menos com o Pedro na turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Salas de aula regulares providenciam mais oportunidades de aprendizagem significativa para o Pedro, do que salas de aula de Educação Especial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É mais difícil manter a ordem com o Pedro na sala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter o Pedro na sala de aula ajuda os outros alunos a serem mais sensíveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É possível modificar as aulas e os materiais na sala de aula regular para ir ao encontro das necessidades do Pedro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo completamente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo completamente
Quanto mais tempo o Pedro passar na sala de aula regular, maior é a probabilidade de ser tratado com mais gentileza pelos outros colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O/a professora tem formação para trabalhar com o Pedro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*A Joana é uma menina que usa cadeira de rodas. Ela fica muitas vezes sozinha no recreio, pois não pode correr e saltar como as outras crianças. **

Por favor, seleccione a posição apropriada para cada elemento:

	Discordo completamente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo completamente
A Joana pode estar na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Joana pode estar sentada ao lado do(a) meu/minha filho(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Joana vai necessitar de mais atenção da professora do que os outros colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu filho aprende menos com a Joana na turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Salas de aula regulares providenciam mais oportunidades de aprendizagem significativa para a Joana, do que salas de aula de Educação Especial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É mais difícil manter a ordem com a Joana na sala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter a Joana na sala de aula ajuda os outros alunos a serem mais sensíveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É possível modificar as aulas e os materiais na sala de aula regular para ir ao encontro das necessidades da Joana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo completamente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo completamente
Quanto mais tempo a Joana passar na sala de aula regular, maior é a probabilidade de ser tratada com mais gentileza pelos outros colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O/a professora tem formação para trabalhar com a Joana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A Irls é uma menina do segundo ano. Ela tem uma cor de pele escura. Ela gosta muito de andar no escorrega.*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	Disordo completamen te	Disordo em parte	Nem conordo nem disordo	Conordo em parte	Conordo completamen te
A Irls pode estar na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Irls pode estar sentada ao lado do(a) meu/minha filho(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Irls vai necessitar de mais atenção da professora do que os outros colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu filho aprende menos com a Irls na turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Salas de aula regulares providenciam mais oportunidades de aprendizagem significativa para a Irls, do que salas de aula de Educação Especial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É mais difícil manter a ordem com a Irls na sala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter a Irls na sala de aula ajuda os outros alunos a serem mais sensíveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É possível modificar as aulas e os materiais na sala de aula regular para ir ao encontro das necessidades da Irls	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Disordo completamen te	Disordo em parte	Nem conordo nem disordo	Conordo em parte	Conordo completamen te
Quanto mais tempo a Irls passar na sala de aula regular, maior é a probabilidade de ser tratada com mais gentileza pelos outros colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ola profesoria tem formação para trabalhar com a Irls	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O Papel da Escola e a Participação dos Pais

Os itens que se seguem dizem respeito ao papel da escola na educação dos alunos e à participação dos pais. Por favor, pontue cada uma das afirmações quanto à importância que atribui a cada uma das afirmações:

*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1 - Nada Important	2	3	4	5	6	7 - Muito Important
As políticas e atividades da escola devem refletir, respeitar e valorizar a diversidade das famílias da comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos da escola são tratados de forma justa, independentemente de sua raça ou origem cultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As escolas devem respeitar todas as culturas e diversidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As escolas devem ser um ambiente amigável para alunos, pais e famílias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As escolas devem ser um lugar seguro para aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O envolvimento dos pais na educação dos seus filhos deve ser valorizado pela escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os pais devem ter um papel ativo na criação de um espírito de comunidade dentro da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 - Nada Important	2	3	4	5	6	7 - Muito Important
Todos os pais devem sentir-se bem-vindos nas reuniões de pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola deve fomentar um ambiente convidativo, um lugar ao qual os pais "pertencem"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola deve focar mais o sucesso acadêmico dos alunos do que a sua formação nos valores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atitudes dos pais dos alunos são importantes para criar um clima inclusivo na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Submeter o seu inquérito
Obrigado por ter concluído este inquérito.

Anexo B: Questionário pós-teste aplicado apenas ao grupo experimental

(apenas a pergunta sobre a avaliação do programa

11/07/23, 14:21 Gestor de inquéritos da ESE - Impacto de um programa de intervenção para pais (2)

	Discordo completamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo completamente
Sinto-me mais capaz de falar com o meu filho/a minha filha sobre tolerância e respeito pelos outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A investigadora mostrou domínio sobre os temas abordados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Por favor, seleccione a posição apropriada para cada elemento:

	1 - muito negativo	2	3	4	5	6	7 - muito positivo
Globalmente, como avalia o programa de intervenção, numa escala de 1 a 7 (1=muito negativo; 7= muito positivo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/07/23, 14:21 Gestor de inquéritos da ESE - Impacto de um programa de intervenção para pais (2)

	Discordo completamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo completamente
Já tinha conhecimento sobre os temas tratados nas sessões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As minhas atitudes e comportamentos face às pessoas com incapacidade mudaram.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero que, para abordar estes temas, é necessário o recurso a materiais muito específicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As estratégias utilizadas no programa foram adequadas aos objetivos propostos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voltaria a participar num programa de intervenção para pais em contexto escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recomendaria esta intervenção a outros pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A duração das sessões foi adequada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O ambiente criado durante as sessões foi acolhedor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou mais desperto para o tema dos direitos humanos e do respeito pela diferença	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/07/23, 14:21 Gestor de inquéritos da ESE - Impacto de um programa de intervenção para pais (2)

Após ter participado no programa de intervenção, venho fazer algumas questões acerca do mesmo, das temáticas abordadas, estratégias usadas e mudanças sentidas. Assim, peço por favor que pontue cada uma das afirmações que se seguem quanto ao seu grau de concordância relativo ao conteúdo das mesmas. Conforme, mencionado anteriormente, o uso do código garante o anonimato das suas respostas. A sua resposta sincera é fundamental. *

Por favor, seleccione a posição apropriada para cada elemento:

	Discordo completamente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo completamente
É pertinente debater o tema do risco de exclusão social nas escolas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos estão preparados para lidar com a diferença nas escolas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola deve promover momentos de aprendizagem para uma parentalidade mais positiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enquanto pai/mãe fiz novas aprendizagens sobre o tema da exclusão social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A forma como abordo estes temas com o meu filho/a minha filha foi enriquecida com os contributos deste programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<https://fs.ese.ipp.pt/index.php/admin/printablesurvey/sa/index/surveyid/373372> 19

11/07/23, 14:21 Gestor de inquéritos da ESE - Impacto de um programa de intervenção para pais (2)

Por favor, deixe o seu comentário global acerca da intervenção e das mudanças que sentiu na sua forma de olhar para as diferenças, no seu interesse pela temática e na importância que atribui ao papel da escola para lidar com estes temas.

*

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Submeter o seu inquérito
Obrigado por ter concluído este inquérito.

Anexo C: Questionário pré e pós-teste aplicado aos alunos

Inquérito aos alunos do 2º ano

Este questionário tem como objetivo estudar as atitudes das crianças de 1º ciclo face aos colegas com incapacidade, ou em risco de exclusão. Os dados que a seguir se pedem são confidenciais. Por favor, responde o mais verdadeiramente possível.

Dados:

Género: Feminino Masculino

Consentimento informado:

Fui informado sobre os objetivos deste estudo e aceito participar neste estudo:

Sim Não

Questões sobre a escola

Vais responder a perguntas sobre a escola e os teus amigos. Coloca um X, de acordo com a tua opinião. Por favor, responde o mais verdadeiramente possível.

		Completamente falso	Em parte falso	Em parte verdadeiro	Completamente verdadeiro
1	Gosto de ir à escola.				
2	Tenho muitos(as) amigos(as) na minha turma.				
3	Aprendo depressa.				
4	Não tenho vontade de ir à escola				
5	Dou-me muito bem com os outros alunos da minha turma.				
6	Consigo fazer exercícios muito difíceis.				
7	Gosto da escola.				
8	Sinto-me sozinho(a) na minha turma.				
9	Sou bom (a) aluno(a).				
10	A escola é divertida.				
11	Tenho muito boas relações com os outros alunos.				
12	Na escola, há muitas coisas que são demasiado difíceis para mim.				
13	Eu sinto que pertenço a esta escola.				
14	Sinto que sou aceite.				
15	Sinto que faço parte de um grupo de amigos que fazem coisas juntos.				

**Agora vais responder sobre o que farias se conhecesses estes meninos.
Por favor, responde o mais verdadeiramente possível.**

O Pedro é um rapaz de sete anos que acabou de chegar a Portugal vindo de outro país. Ele entrou na tua turma, mas quase não percebe português, nem consegue falar em português.		Discordo Completamente	Discordo	Nem concordo Nem discordo	Concordo	Concordo Completamente
1	Eu gostaria de ter o Pedro como meu vizinho					
2	Ficaria feliz em ser amigo do Pedro					
3	Eu ficaria feliz se o Pedro me convidasse para a sua casa					
4	Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com o Pedro					
5	Eu convidaria o Pedro para dormir em minha casa					
6	Eu contaria os meus segredos ao Pedro					
7	Gostaria de brincar com o Pedro durante os intervalos					
A Joana é uma menina que usa cadeira de rodas. Ela fica muitas vezes sozinha no recreio, pois não pode correr e saltar como as outras crianças.		Discordo Completamente	Discordo	Nem concordo Nem discordo	Concordo	Concordo Completamente
1	Eu gostaria de ter a Joana como minha vizinha					
2	Ficaria feliz em ser amigo da Joana					
3	Eu ficaria feliz se a Joana me convidasse para a sua casa					
4	Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com a Joana					
5	Eu convidaria a Joana para dormir em minha casa					
6	Eu contaria os meus segredos a Joana					
7	Gostaria de brincar com a Joana durante os intervalos					
O Ricardo é novo na turma. Ele nunca faz o que a professora manda e fica muitas vezes de castigo. Faz muito barulho na sala e, no recreio, às vezes bate nos meninos e diz palavrões.		Discordo Completamente	Discordo	Nem concordo Nem discordo	Concordo	Concordo Completamente
1	Eu gostaria de ter o Ricardo como meu vizinho					
2	Ficaria feliz em ser amigo do Ricardo					
3	Eu ficaria feliz se o Ricardo me convidasse para a sua casa					
4	Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com o Ricardo					
5	Eu convidaria o Ricardo para dormir em minha casa					
6	Eu contaria os meus segredos ao Ricardo					
7	Gostaria de brincar com o Ricardo durante os intervalos					
A Sara é nova na turma. Ela não fala conosco e fica, muitas vezes, a brincar sozinha, correndo à volta do recreio. Gosta de fazer sons e de saltitar. Na sala ela não trabalha como nós e, por vezes, grita sem percebermos o motivo.		Discordo Completamente	Discordo	Nem concordo Nem discordo	Concordo	Concordo Completamente
1	Eu gostaria de ter a Sara como minha vizinha					
2	Ficaria feliz em ser amigo da Sara					
3	Eu ficaria feliz se a Sara me convidasse para a sua casa					
4	Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com a Sara					
5	Eu convidaria a Sara para dormir em minha casa					
6	Eu contaria os meus segredos a Sara					
7	Gostaria de brincar com a Sara durante os intervalos					

O João tem oito anos e ainda não sabe ler bem. Ele também não percebe matemática e escreve com erros. Ele tem apoio da professora para aprender melhor.		Discordo Completamente	Discordo	Nem concordo Nem discordo	Concordo	Concordo Completamente
1	Eu gostaria de ter o João como meu vizinho					
2	Ficaria feliz em ser amigo do João					
3	Eu ficaria feliz se o João me convidasse para a sua casa					
4	Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com o João					
5	Eu convidaria o João para dormir em minha casa					
6	Eu contaria os meus segredos ao João					
7	Gostaria de brincar com o João durante os intervalos					
A Íris é uma menina do segundo ano. Ela tem uma cor de pele escura. Ela gosta muito de andar no escorega.		Discordo Completamente	Discordo	Nem concordo Nem discordo	Concordo	Concordo Completamente
1	Eu gostaria de ter a Íris como minha vizinha					
2	Ficaria feliz em ser amigo da Íris					
3	Eu ficaria feliz se a Íris me convidasse para a sua casa					
4	Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com a Íris					
5	Eu convidaria a Íris para dormir em minha casa					
6	Eu contaria os meus segredos a Íris					
7	Gostaria de brincar com a Íris durante os intervalos					

APÊNDICES

Apêndice A: Características da amostra, Desenho de Estudo, Variáveis, Medidas de Avaliação, Resultados e Limitações

Referência	Características da amostra		Desenho do estudo	Variáveis	Medidas de avaliação	Resultados	Limitações
	Descrição da amostra	Recrutamento					
Arman & Kurniawati (2019)	6 mães (pré-escolar) 6 educadores 84 crianças (4 com incapacidade)	Jardim de infância Amostra acidental	Estudo pré e pós teste	Conhecimento dos pais acerca de crianças com incapacidades e educação inclusiva Avaliação da intervenção	Questionário criado para o efeito Entrevista semiestruturada	Não se verificaram melhorias significativas no conhecimento das mães após a intervenção. Resultados da entrevista mostram um maior envolvimento das mães na inclusão em casa. O plano de ação criado pelas mães participantes revela maior conhecimento dos pais sobre crianças com NEE e sobre inclusão.	Pouco tempo de implementação (< 2h30m). Sessões frequentemente interrompidas e equipamento de projeção de pouca qualidade. Período de recrutamento curto resultou numa amostra reduzida. Possível efeito de desajustabilidade social
Healy & Sanders (2014)	111 famílias de alunos (6-12 anos) GC n=55 GE n=56	Jornal da escola	Estudo experimental GE & GC 3 momentos de avaliação: inicial, pós 3 meses e pós 9 meses	Vitimização pelos pares e angústia infantil <i>Bullying</i> Sensibilidade ao comportamento dos pares Comportamento social Relacionamentos com pares e família Satisfação com	Alunos: <i>Things Kids Do</i> (Healy & Sanders, 2008); Child report of change in bullying and distress Sensitivity to Peer Behavior ¹ Child Role Play Assessment (Healy & Sanders, 2009) Loneliness Questionnaire (Asher & Wheeler, 1985) Satisfaction with Program Pais: Child report of change in bullying and distress Preschool Feelings	Melhorias significativas no GE e GC na maioria das variáveis, ao longo do tempo. Melhorias significativamente maiores no GE na vitimização, angústia da criança, relacionamentos entre pares e com a família, sentimentos de internalização da criança, sintomas depressivos, agressividade perante pares e motivação para ir à escola	Baixa representatividade de minorias. Um tamanho maior da amostra teria permitido a investigação de mais variáveis. Seria benéfico avaliar um longo prazo. Intervenções mais curtas com a participação da escola podem ajudar os grupos de controlo. As combinações entre intervenções familiares com intervenções

				o programa	Checklist (Luby et al., 1999) Facilitative Parenting Scale (Healy & Sanders, 2008) Parent Child Discussion task Parental Expectations and Perceptions of Children's Sibling Relationship Questionnaire (Kramer, 1995) Parents Satisfaction Contextual Changes Over Period of Monitoring Professores: Peer Victimization Measure (Crick et al., 1999); Preschool Social Behavior Scale-Teacher (Crick et al., 1997).		escolares são mais eficazes.
Dinaj-Coci et al. (2015)	1833 pais	Escola	Estudo experimental 3 momentos de avaliação: inicial, pós 6 meses e pós 12 meses	Conhecimento sobre utilização de contraceção; Comunicação sobre sexo; Monitorização parental; eficácia no uso do preservativo.	Instrumentos pais com diferentes: <i>condom use skills checklist</i> ; <i>Youth Health Risk Behavior Inventory</i> (5-point Likert-type scale, Adapt); <i>parental monitoring</i> (5-point Likert-type scale); <i>Parent-adolescent communication about sex</i> (5 point Likert-type scale).	Registam-se aumentos no conhecimento dos pais, bem como na comunicação com os filhos sobre o tema, sobretudo a longo prazo.	Uso de relatos pessoais para análise, que podem induzir a respostas enviesadas. Alguns resultados podem ter sofrido de "efeito teto".
Ferguson et al. (2022)	169 pais, 3 grupos GC=55 Gfactsheet=58 G.aprendizagem=56	1º Creches e centros com "parenting classes"; 2º Redes sociais.	Estudo Quantitativo com pré e pós teste e recurso a questionário para definir a linha de base.	Autoeficácia parental em comunicar sobre sexualidade Comunicação Pais-Criança	Communication About Sex Self-Efficacy Scale (Adaptada de Dilorio et al., 2001) Personal Safety Questionnaire (Adaptada de Wurtele et al., 2008)	Não se registam aumentos na autoeficácia dos pais em comunicar sobre sexualidade com os filhos, quando comparados os 3 grupos A intervenção foi eficaz	Não teve estudo-piloto. O tipo de materiais utilizados na intervenção. Nº de participantes decresceu devido ao COVID. Dificuldade em analisar

				Conhecimento dos pais sobre sexualidade	Parent-Child Communication scale (McMahon et al., 1997)	em aumentar o conhecimento dos pais sobre o desenvolvimento sexual dos filhos.	a linha de base com o <i>exit survey</i> por ter usado um código de identificação para assegurar a confidencialidade.
				História de abuso sexual	(adaptada de Wurtele & Kennedy, 2011 e SIECUS, 2004)		Zona alargada de seleção da amostra é mais conservadora.
				Religiosidade	McCree Religiosity Scale (Adaptada de McCree et al., 2003)		
Kim et al. (2021)	280 mães GE=186 GC=94	Pré-escola	Estudo misto, com um <i>follow up</i> de 10 anos, com recurso a entrevista semiestruturada, inquérito escrito e inquérito on-line.	Tipo de agressão Contexto familiar	-----	Parentalidade gera na criança características que tornam as crianças mais propensas a serem agressoras. Programas de intervenção sobre <i>bullying</i> são mais eficazes nos rapazes.	Orçamento. Intervenção universal (<i>no targeted</i>). Tempo longo de avaliação. Mais recolha de dados. Não houve mais nenhuma análise no período de dez anos.
Kourkoutas et al. (2015)	94 famílias Não diz o número de profs. Mas refere que participavam das sessões do programa	Escola primária pública	Estudo piloto anterior; Avaliação 4 anos pós intervenção.	Conhecimentos e atitudes.	Entrevista de avaliação da intervenção aos professores, direção e psicólogos. Questionário de avaliação aos pais	Bons resultados na implementação do programa. Melhoramentos na comunicação pais/escola. Maior capacitação para lidar com crianças em risco.	Não houve oportunidade de aceder aos efeitos a curto e longo prazo do programa de intervenção, nem houve oportunidade de avaliar os resultados do programa no imediato e a longo prazo; Os resultados não podem ser generalizados para famílias com baixo nível de formação.
Kummabutr, et al. (2013)	53 famílias crianças/pais	Escola	Estudo quasi-experimental com pré e pós teste. Levantamento de linha de base. <i>Follow up</i> de 1 e 3 meses pós.	Demografia; Life skills	Demographic Data Questionnaire (DDQ); The Life Skills Questionnaire for School-age Children (LSQSAC); 31, 32 and, a researcher-developed Child Life Skills Development	Não há resultados significativos na implementação do programa nas crianças. Os resultados estatísticos não são significativos na intervenção com os pais. Efeitos positivos na	Pouco tempo de intervenção; Tamanho da amostra; Não é possível generalizar, geograficamente, os resultados do estudo.

					Questionnaire for Parents (CLSDQP).	melhoria da habilidade dos pais para educarem os filhos.	
Lester et al. (2017)	1400 pais (2º, 4º e 6º ano)	Escola	Estudo longitudinal, quantitativo com um pré teste e dois pós testes (10 meses e 22 meses depois)	Conversas com os filhos sobre o bullying; Conselhos dados; Influência percebida nas respostas das crianças vítimas; Influência percebida na decisão da criança de intimidar ou não.	Não consigo perceber	Mães e pais referem melhorias significativas na frequência das conversas como filhos sobre bullying. Mães têm uma atitude mais pró-social enquanto os pais são mais adeptos da retaliação. Maior percepção da influência dos pais na resposta que os filhos dão nas situações de bullying. Intervenção melhora a comunicação entre pais e filhos.	Recolha de dados por <i>self-report</i> dos pais que pode não coincidir com as experiências dos filhos; Diferenças de formação entre o grupo que constituiu a linha de base do <i>low dose group</i> .
Li, et al. (2019)	374 (grupo de intervenção, n= 163, grupo de controlo, n =199).	70 escolas primárias, do 4º ao 6º ano.	Ensaio controlado randomizado , com pré e pós teste uma semana e três meses depois.	Tempo de jogo; Distúrbio de jogo, grave; Exposição a jogos de vídeo violentos.	Entrevista com perguntas diretas; Protocolo da pesquisa Growing up with Media; Observador da escala coreana de vício em internet para adolescentes K-scale (adapt; 15 itens com escala de Likert)	Os resultados indicam uma redução geral ao longo do período de três meses.	Intervenção também devia ser realizada em pais com filhos adolescentes. O grupo de controlo não devia ter sido alvo de qualquer intervenção.
McWayne et al. (2022)	164 crianças (2 e 4 anos).	Head Start center (home-to-school approach)	Programa piloto aleatório, controlado. Entrevistas semi-estruturadas (não tem análise estatística)	-----	-----	Ponto positivo: trabalho entre pais, associação, projetos externos e funcionários.	Não há garantias de funcionamento do projeto noutros contextos demográficos; Implementação de curto prazo.

Mereoiu, et al. (2016)	27 (pais, $n=12$) 15 (profissionais = 15).	Escolas do distrito	Pré e pós teste.	Análise do plano; Análise do currículo; Instrução individual; Equipa de planeamento; Atitudes.	Questionário demográfico; <i>Attitudes Toward the IEP</i> (adaptados para pais e professores, escala Likert) Análise estatística	Os resultados deste estudo indicam que os pais e professores de educação especial veem o valor do processo de elaboração do PEI, para instrução individualizada, de uma forma neutra a positiva. Os resultados deste estudo também indicam que a participação nesta oportunidade de desenvolvimento profissional colaborativo por seis meses criou mudanças positivas na atitude geral dos professores em relação aos PEI's.	Pequena amostra (não permite a generalização dos resultados); Amostra não representativa.
Morris et al. (2019)	2500 alunos (grupo de controlo, $n = 54$ escolas, grupo de intervenção, $n = 56$)	115 escolas	Estudo aleatório, com análise quantitativa através de observações de sessões numa pequena amostra de escolas e entrevistas a professores das turmas, tutores e pais.	Variáveis escolares: tipos de escola e dados dos alunos;	Medidas de avaliação: resultados dos alunos na prova: <i>CEM BASE Reception Baseline Assessment</i>	Antecipar a intervenção (crianças mais novas). Resultados positivos com resultados limitados.	Pouca adesão dos pais; Faltas dos pais às sessões (que compromete os dados).
Natale et al (2020)	148 (56 crianças, $n = 56$, pais, $n=56$, profissionais da escola, $n = 36$)	Creche (3 a 5 anos)	Estudo piloto realizado ao longo de dois anos;	---	-----	Resultados positivos	Reduzido envolvimento parental tendo em conta que as suas limitações como meio de transporte, horário de trabalho, etc; Falta de recursos tecnológicos.

Orchad, (2007)	Escolas demograficamente com baixo poder económico	Escola	Estudo misto. Entrevistas para base de avaliação. Testes empíricos para avaliar os conhecimentos dos alunos comparativamente ao seu historial escolar.	Resultados dos testes empíricos feitos aos alunos. Comportamento na escola	Testes de raciocínio não verbal NFER. Testes empíricos.	Os resultados forneceram uma confirmação clara da pesquisa qualitativa existente sobre os benefícios no que diz respeito a melhores relacionamentos em casa e à confiança dos pais; A confiança dos pais melhorou; Os pais sentiram que desenvolveriam as suas próprias habilidades e a sua 'posição' aos olhos de seus filhos.	• Número reduzido de participantes no grupo experimental. • Pouco destaque no programa à temática da competência social na relação com os pares.
Rausch, et al. (2015)	277 pais	7 turmas da pré-escolar.	Pré teste no ano de entrada na escola; avaliação pós 1 e pós 2 anos.	Dados sociodemográficos; variáveis socioeconómicas;	Inquéritos sobre conhecimento, atitudes e comportamento	Não houve aumento estatisticamente significativo no conhecimento dos pais sobre nutrição saudável ou atividade física em nenhum dos momentos. Houve um aumento na prontidão dos pais para mudar para um estilo de vida fisicamente mais ativo; Embora os comportamentos nutricionais saudáveis relatados não tenham mudado, os comportamentos não saudáveis relatados foram significativamente menores.	Não houve grupo de controlo. Não é possível generalizar os resultados para outros contextos demográficos. Alguns resultados não são consistentes.
Sakiz, (2016)	94 participantes (alunos com deficiência leve, n = 50 –	4 escolas de	Estudo misto com pré e pós teste. Análise de	Género; ano escolar;	School Climate Scale Social-Emotional	Maior frequência e desempenho dos alunos,	Falta de levantamento de dados por observação.

	grupo de intervenção, n = 25, grupo de controlo n = 25) (funcionários n = 17, pais, n = 25, formadores, n = 2).	ensino regular	registos escolares e roteiros de entrevistas semiestruturadas.	Dificuldade; Idade	Adaptation Scale	desenvolvimento socio emocional e percepções positivas sobre o clima escolar.	Fragilidade das escalas utilizadas para medir o clima escolar e a adaptação socio emocional. Os resultados não podem ser generalizados para crianças com deficiência grave.
Cenk Y, et al. (2016)	104 pais	Escolas de educação especial	Estudo quasi-experimental Pré-pós teste.	Comportamento da criança; Estilos de parentalidade; Confidências parentais; Ajustes parentais e funcionamento da família; Conflitos sobre educação da criança; Relação de qualidade.	<i>Sociodemographic Data Form; Knowledge Level Form; Family Burden Assessment Scale for Families of Children with ID and Beck Hopelessness Scale.</i>	Um aumento estatisticamente significativo nos níveis de conhecimento dos pais nos pós.	Não tinha grupo de controlo para comparar os resultados; Programa de curta duração.
Sofronoff, et al (2011)	52 pais (2 a 10 anos.; grupo de controlo/lista de espera n = 22, grupo de intervenção n = 20).	-----	• Ensaio aleatório controlado; Análise em três momentos: pré, pós intervenção e <i>follow up</i> de 3 meses.	Desenvolvimento e manutenção dos problemas de comportamento infantil.	Family Background Questionnaire (FBQ) Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) Parenting Scale (PS) Parenting Sense of Competence Scale (PSOC) Parent Problem Checklist (PPC) Relationship Quality Index (RQI) Depression Anxiety Stress Scale (DASS-42) Family Assessment Device-General Functioning Scale (FAD-GF)	Os resultados fornecem apoio empírico sobre a eficácia dos seminários como uma intervenção eficaz e economicamente rentável para melhorar o comportamento da criança e manutenção dos problemas emocionais, através de uma educação pais pró-positiva. Observam-se resultados positivos no <i>follow up</i> de 3 meses.	O tamanho da amostra é reduzido. As diferenças nos resultados entre os dois grupos analisados são pequenas, mas significativas.
Thai, et al (2013)	507 pais	Distrito escolar	Teste piloto (entrevista a	Conhecimento,	-----	Os pais que participaram	-----

			grupos focais), implementação do projeto e avaliação	atitudes, comportamentos e autoeficácia na alimentação saudável.		das oficinas de educação nutricional apresentaram mudanças positivas em seus conhecimentos, atitudes, autoeficácia e comportamentos em relação à alimentação saudável quando comparados aos países que não participaram das oficinas.	
Aceves, et al (2014)	190 países (com e sem NAS)	Escolas	Pré e pós teste; análise quantitativa e qualitativa. Entrevistas semiestruturadas pós intervenção, a 38 países (pelo telefone; entrevistas a outros profissionais	???		O estudo reforça a necessidade de parcerias das escolas com outras instituições; Resultados positivos na implementação.	Devia envolver mais os professores.

Apêndice B: País, População Alvo, Designação, Tema da Intervenção, Número e duração das sessões, Estratégias Usadas e Quem implementou.

Estudo/País	População alvo (País)	Designação	Tema da intervenção	Nº de sessões/duração	Estratégias usadas	Quem implementou
Arman & Kurniawati (2019) Indonésia	País de crianças com desenvolvimento típico Intervenção universal	AKU PEDULI (programa de psicoeducação)	Deficiência e incapacidade	2 sessões de 1h30min	PowerPoint, leitura de folhetos e livretos; discussão dos temas e visualização de vídeos com animação; Tarefa no final da sessão: S1 – “ficha de trabalho”; S2 – Criação de um plano de ação (atividade para crianças com incapacidades e desafios associados; pessoas envolvidas).	Investigador
Healy Sanders (2014) Austrália	País de alunos vítimas de <i>bullying</i> (sinalizado pelas famílias) Intervenção num grupo-alvo	Resilience Triple P	Bullying	8 sessões	<i>Roleplay</i> da criança com um ator; Discussão/reflexão com os pais sobre o <i>roleplay</i> .	Investigador
Dinaj-Coci et al (2015) Bahamas	País de alunos do 10º ano (<i>targeted group</i> ; GE	Bahamian Focus on Older Youth; Health and Family Life Education	Sexualidade	10 sessões	Vídeos; Discussões e tarefas práticas.	Professores com formação
Ferguson et al (2022) Utah, USA	País de alunos com idades entre 1 e 5 anos Intervenção universal	-----	Sexualidade	Ao longo de seis semanas	<i>Factsheet group</i> : folha com informação relevante; <i>Active learning group</i> : apresentações interativas de uma hora. (online); <i>topical conversations</i> ; apresentação de situações hipotéticas com respostas prévias para selecionar e consequência de cada resposta.	Link Online
Kim et al (2021) Alemanha	Famílias de alunos em idade pré-escolar Intervenção universal	Triple P – Positive Parenting Program	<i>Bullying</i>	4 sessões de 2 horas	Ensino de estratégias de competência e de desenvolvimento sobre gestão	Investigador

Kourkoutas et al (2015) Grécia	Pais e professores (alunos entre 6 a 8 anos) (<i>targeted group</i>)	----- ----	Resiliência social, emocional e acadêmica de crianças em risco de exclusão	2,5 a 3,5 horas por sessão 20 sessões; Sessões de 20 em 20 dias, durante 4 anos com média de 15 participantes por sessão.	do comportamento. Reflexão/partilha de experiências/conhecimentos sobre a criança; Sessões com gravação de áudio.	2 psicólogos e 1 conselheiro escolar e um investigador externo (reuniam-se após a sessão para, a partir do discutido nessa sessão, prepararem a sessão seguinte)
Kummabutr, et al (2013) Tailândia	Famílias e filhos (5º ano) (<i>whole group</i>)	Projeto <i>Thai people project of the PI's academic institution</i>	Competências parentais na promoção de desenvolvimento de competências para a vida	3 sessões de 3 horas, uma vez por semana (1ª, 6ª e 10ª semana) (crianças- 11 sessões)	Ferramenta: <i>Theory of Planned Behavior (TPB) Life Skills Training Program for School-aged Children (LSTPSAC)</i> - alunos <i>Parent Training Program (PTP)</i> - pais Pais- Handbook Programa dos pais: apresentação teórica do tema; <i>handbook</i> com resumos dos conteúdos e participação no trabalho de casa proposto aos filhos. Estratégias de <i>coaching, role-play</i> e discussão em grupo e reforço.	PI (pais)
Lester et al Austrália (2017)	Famílias com filhos com idades entre 6 a 11 anos) (<i>Whole group</i>)	Friendly Schools Friendly Families	Bullying	3 anos	Atividades para realizar em casa com os filhos; 6 folhas de comunicação com informação sobre autoajuda e atividades para estimular o diálogo com os filhos; receber mais informação (inputs) em folhetos; jornais; atividades da escola.	School-teams
Li, et al Hong Kong (2019)	Famílias com filhos na primária (<i>targeted group</i>)	Game Over Intervention	Transtorno de jogo	Formação de 4 horas	Os três módulos compreendem acompanhamento parental, cuidado parental e psico- educação, concebidos para	

					promover a satisfação das necessidades de autonomia, relacionamento e competência, respetivamente. Estratégias: exposição de informação; pesquisa de sites e aplicativos; vídeos; reflexão sobre posturas positivas e comunicativas na educação.	
McWayne et al USA (2022)	Famílias multiculturais com baixo rendimento económico. (<i>whole group</i>)	Projeto Head Start (parceria)	Diversidade cultural e linguística (promoção da inclusão)	5 meses	Colaboração casa-escola: "Hora do Café" - atividade mensal de convívio, partilha cultural e de ideias; Atividades informais realizada na escola; Propostas de atividades casa-escola que se focassem na cultura das famílias para as crianças mostrarem na escola; Folhas informativas, em várias línguas sobre as atividades.	Associação de pais, direção, equipa do Head Start
Mereoiu, et al USA (2016)	Díades Profissionais de EE e pais de filhos com deficiência (<i>whole group</i>)	-----	Colaboração entre pais e escola na elaboração do PEI	6 meses	Cada equipa de pais e professores foi solicitada a desenvolver um plano estratégico para continuar a implementar os princípios e estratégias de parceria desse modelo de treinamento nos seus distritos escolares. Estes incluíram estratégias para comunicação eficaz, igualdade nas parcerias, princípios de tomada de decisão sobre a educação de alunos com deficiência, respeito, confiança, defesa e princípios de parcerias colaborativas.	-----

Morris et al Reino Unido 2009	Pais de alunos com 4 a 5 anos, com inglês língua não materna (<i>whole group</i>)	Family Skills	Estratégias de alfabetização (bilinguismo e multilinguismo)	11 sessões de 2h30	As crianças participaram numa das sessões. Temas: bilinguismo, leitura para crianças, fonética, alfabetização doméstica e uma visão geral da educação primária na Inglaterra.	Formadores
Natale et al USA 2020	Famílias com minoria étnica, com incapacidade (<i>whole group</i>)	Step Up AT to Promote Early Literacy Project	Uso de tecnologia assistida em criança com deficiência	6 meses	Os módulos de aprendizagem on-line autoguiados para professores e pais em inglês e espanhol, (b) acesso a dispositivos e recursos de AT por meio de um kit de ferramentas de sala de aula e da biblioteca Step Up AT Lending, e (c) treinamento por meio de coaching e workshops coordenados. O currículo foi dividido em seis módulos para professores e quatro módulos para pais e famílias.	Equipa do Step Up AT
Orchad Reino Unido (2007)	Pais de crianças do 7º ano de crianças com dificuldades de aprendizagem (<i>whole group</i>)	-----	Capacitar os pais para ajudarem os filhos a atingir todo o seu potencial.	10 semanas	Palestras. Temas: Educação positiva; comunicação pais/filhos; métodos de gestão do comportamento; estratégias académicas; uso das TIC.	Investigador Professores da escola Prof de EE
Rausch, et al. USA (2015)	Pais de alunos no pré-escolar (comunidade minoritária, baixo poder económico- (<i>Whole group</i>))	Estilos de Vida Saudáveis e Ativos/Escolas Saudáveis Famílias Saudáveis (CHALK/HSHF) são Programas Coordenados de Saúde Escolar (CSHP)	Nutrição	Ao longo de dois anos	Envio de boletins mensais para os pais; Oficinas nutricionais; <i>workshops</i> e aulas de culinária (disponíveis para quem quiser participar); Quadros de avisos com hábitos de estilo de vida saudável (no átrio das escolas).	Coordenador do programa; assistente social, nutricionista e coordenador de atividades físicas.

Sakiz Turquia (2016)	Funcionários da escola, pais e crianças (<i>targeted group</i>)	-----	Promover e aumentar a participação dos alunos com deficiência	1 ano letivo	Cada grupo (pais, funcionários...) tinha um pacote de formação diferente. Pais: Instrução didática e discussões em grupo; Ensino por demonstração; Desenvolvimento de atividades. Reflexão com professores e funcionários sobre os temas.	Formadores do programa
Cenk Y, et al. Turquia (2016)	Pais de crianças em escolas especiais com deficiência intelectual (<i>whole group</i>)	-----	Deficiência Intelectual	3 sessões, 1 vez por semana; 75 a 90 min	Palestras; discussões em grupo; role-play e contagens de histórias.	Investigador
Sofronoff, et al. Austrália (2011)	Pais de crianças com deficiência (<i>targeted group</i>)	Stepping Stones Triple P (SSTP)	Deficiência	2 seminários de 2 horas	Palestras com temas e apresentação de estratégias práticas para os pais (os pais podem fazer questões no final); Entrega de folheto com os temas tratados.	Investigador (?)
Thai, et al. USA (2013)	Pais de filhos que frequentem as escolas selecionadas (<i>whole group</i>)	-----	Nutrição	5 workshops, durante 5 semanas	Projeção dos temas; discussão em grupo; sessão de perguntas e respostas; preparação de refeições em casa.	Nutricionistas 2 formadores
Aceves, et al. USA (2014)	Famílias latinas com filhos com NAS (<i>whole group</i>)	-----	Apoio a famílias Latinas com filhos com Necessidades adicionais de suporte	6 workshops 2 meses, sessões de 2 horas	Workshop	Formadores

Apêndice C: Guião da Entrevista do estudo 2; Consentimento informado

Levantamento das necessidades e expectativas sobre as escolas, a partir do ponto de vista dos pais

Introdução

A presente entrevista enquadra-se num estudo a desenvolver para um projeto de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição. No desenvolvimento deste estudo pretende-se efetuar um levantamento das necessidades e expectativas dos pais sobre a escola e os seus contextos formais e informais, mais concretamente no âmbito da cultura inclusiva.

Assim, temos como objetivo:

- Compreender a opinião dos pais sobre o que valorizam numa escola (no momento de escolher uma escola para o seu filho/para a sua filha);
- A experiência de inclusão do seu filho/filha;
- Perceber as relações esperadas pelos pais entre os alunos e os restantes membros da comunidade educativa
- Percecionar qual o papel de cada membro da comunidade educativa no sentido de criar políticas inclusivas no meio escolar;
- Perceber o que significa para os pais uma escola inclusiva.

Os dados desta entrevista permitirão também encontrarmos um fio condutor que conduzirá à criação de um programa de intervenção para pais no contexto da educação inclusiva.

I

Dados biográficos:

Género: _____

Ano de escolaridade em que se encontra o/a filho/a: _____

O seu filho/a sua filha tem algum tipo de medidas de apoio à aprendizagem? Quais?

II

Entrevista

Experiência de inclusão do/da filho/filha

1. Como perceciona a inclusão do seu filho/da sua filha na turma? O seu filho/a gosta de vir à escola/sente-se bem na escola?
2. Como vê a relação do seu filho/da sua filha com:
 - a. os seus pares?
 - b. com os docentes?
 - c. com os educadores não docentes?

O que valorizam numa escola:

3. O que é mais decisivo para si no momento de escolher uma escola para o seu filho/a sua filha?

4. O que mais valoriza na escola do seu filho/da sua filha?
5. Se tivesse a possibilidade de mudar algo nas escolas: o que nunca mudaria? O que mudaria com urgência?

Escola inclusiva

6. O que é para si uma escola inclusiva?
7. Quais são as suas expectativas perante o papel de intervenção da escola na preparação para a vida adulta?
Quais os valores mais importantes que uma escola deve ensinar? Porquê?

Envolvimento/atitudes dos pais numa escola inclusiva

8. No que diz respeito à comunidade escolar, o que acha que pensam os pais de filhos com desenvolvimento típico sobre a presença na sala de aula de alunos com diferentes características, ou que aprendem em ritmos diferentes; ou oriundos de diferentes países/de minorias étnicas?
8.1. Alguma vez sentiu que os pais dos colegas de turma do seu filho/da sua filha o tratavam de forma diferente? Porquê?
9. No seu caso em particular, ou no caso de um aluno com desenvolvimento atípico/que necessita de mais tempo para aprender ou um aluno que corresponde a uma minoria, que informação seria relevante a escola passar para a comunidade educativa, nomeadamente para os pais dos alunos da turma?
10. De que forma é que a escola se devia responsabilizar para (in)formar mais os pais e encarregados de educação sobre o caminho para um projeto de escola mais inclusivo?
11. Estaria disponível para conversar com os outros pais acerca do seu filho/da sua filha?

Apêndice D: Análise de conteúdo das entrevistas do estudo 2

Entrevistado 1, masculino, 9 anos, RTP – 4º ano

Entrevistado 2, masculino, 7 anos, RTP – 1º ano

Entrevistado 3, masculino, 12 anos, PEI- 6º ano

Entrevista 4, feminino, 9 anos, vai iniciar RTP, Nacionalidade: Nigeriana – 4º ano

Entrevista 5, feminino, 7 anos, Nacionalidade: Inglesa (do pai), Irlandesa (de nascimento) e brasileira (da mãe) – 2º ano

Temas	Categorias	Subcategorias	Excertos
Experiência de inclusão dos filhos	Sentimento de pertença	Gosta de vir à escola	<p>– Sim. Gosta de ir à escola e sente-se integrado na turma. (E1)</p> <p>– e a grande dificuldade dele é a autoestima, sentir-se integrado. (E1)</p> <p>– E não sentir que esteve ali um período em que nada era adequado à situação dele e sentir-se frustrado porque não consegue e ver os outros a conseguir. (E1)</p> <p>– Ele gosta porque é fácil de se notar se ele gosta ou se não gosta. (E2)</p> <p>– Muito. (sente-se muito bem). (E4)</p> <p>– Hum, eu acho que a escola é muito tranquila para ela. Ela gosta muito e está sempre muito animada para vir para a escola. (E4)</p>
		É feliz na escola	<p>– O M. entra sempre bem, sim sempre. Ele vem sempre feliz. De manhã ele vem sempre bem. À noite é que nunca quer vir, mas veja de manhã vem sempre bem. À noite diz sempre “escola não, escola não” “tá bem filho, amanhã. Hoje não, hoje vamos dormir” (E2)</p> <p>– Sim, penso que até é muito feliz, claro, porque hã, por causa dela, como ela é bem diferente das outras crianças por ela ter nascido noutra país, país... então ela tem muita mistura de idiomas. Então ela falava inglês, teve de parar de falar inglês para falar português, assim meio confuso. Então a gente fica muito feliz dela ‘tar sendo bem acolhida. (E5)</p> <p>– a nível pessoal o menino evolui muito bem e está feliz. (E1)</p> <p>Ele é capaz de no dia a seguir dizer que não quer vir à escola, mas quando vem de manhã vem sempre feliz. E sai feliz por isso é fácil de se notar se ele gosta ou se não gosta. (E2)</p>
		Sente-se integrado (adaptação)	<p>– e a grande dificuldade dele é a autoestima, sentir-se integrado. (E1)</p> <p>– E não sentir que esteve ali um período em que nada era adequado à situação dele e sentir-se frustrado porque não consegue e ver os outros a conseguir. (E1)</p> <p>– A parte que ele menos gosta da escola é a parte dele, o esforço dele o não conseguir ultrapassar as dificuldades que ele sente. (E1)</p> <p>– E então quando viemos para cá, ela começou e adaptou-se logo. (E 4)</p> <p>– Está adaptado por isso ele conhece toda a gente e toda a gente o conhece. (E3)</p> <p>– Agora sim, ele custou muito a adaptar-se ele agora está no sexto, mas o quinto ano foi muito complicado, foi muito difícil. Foi uma adaptação lenta e dura muito difícil. (E3)</p> <p>– Eles se sentem bem, integrados e se ajudam mutuamente, cada um com as suas características (E1)</p> <p>e a grande dificuldade dele é a autoestima, sentir-se integrado, motivado e sem dúvida que aqui nisso, teve uma grande ajuda. É mérito dele. (E1)</p>
		Aceitação pelos pares	<p>– Sim, sim (os meninos dão-se bem com ele) (E1)</p> <p>– Bem, também não, não noto aí qualquer alteração. (E1)</p> <p>– Ele gosta de estar com o grupo de amigos, tanto que já fomos a festas em que os meninos estavam, e eu via a alegria dele ver que eles estavam lá presentes, (E2)</p> <p>– Agora sinceramente a relação, eu acho que é boa. (E2)</p> <p>Também acho que sim. Pelo menos dos meninos que eu conhecia mais na pré porque para mim era mais fácil, que eu vinha buscá-lo mais cedo e via as atitudes dos meninos com ele. Era mais fácil de ver. Aqui na primária já é um bocadinho mais difícil eu ter a noção disso. Hã, porque ele sai as horas dos outros, é entregue ali. É diferente. É mais por aquilo que a professora me vai dizendo, as auxiliares, que eu vou perguntando, mas ali na pré eu tinha sensação que os meninos que já o acarinhavam. A professora dizia que muitas vezes eles se sentavam à beira dele, já sabiam que o M. precisava da chupeta para o momento de de de relaxar. E já conseguem perceber quando o M. está mais nervoso e precisa que</p>

eles se arrumem um bocadinho para ele se acalmar. Acho que já o entendem melhor. Também vieram quase todos com ele da pré. (E2)

- E, por exemplo, é muito engraçado. No outro dia houve aqui aquela feirinha (sim) e os meninos do quarto ano e todas as meninas "então M., como é que estás?" É bom ver essa reação porque a gente tem uma ideia, olha, se calhar nem se apercebem ou sabem quem é o M. mas nem ligam nem querem chegar perto dele. Mas virem ter com ele e falarem assim. Foi bom. (E2)

- Mas com relação à turma sempre foi muito querido e bem aceite pela turma. (E3)

- Já tinha amiguinhos que vieram da outra escola com ele, mas... e hum, os outros amiguinhos ficaram logo, porque ele é assim um bocadinho querido e todos gostaram. (E3)

- Ah, principalmente com as crianças, com os colegas (adaptação). (E4)

- e os colegas também gostam muito dela. (E4)

- Até onde eu sei, que a gente não sabe exatamente tudo o que acontece, até onde eu sei é uma boa relação. Nunca teve problema, graças a Deus ela nunca passou por nada. (E5)

Relação com os colegas

- Sim, claro (dá-se bem com todos os meninos). (E1)
- Mas eu sei que o M. gosta muito de ter as brincadeiras sozinhas dele. (E2)
- mas interagir com eles, acho que é a parte mais difícil do M. é essa. (E2)
- Mas gosta e conhece-os bem, sabem quem são: eu aponto em casa e ele diz os nomes. Vejo que ele tem alegria quando fala deles. (E2)
- Mas com relação à turma sempre foi muito querido e bem aceite pela turma. (E3)
- Muito boa, eu acho que ela lida com todo o mundo. Então ela tem aqueles dias que está mais com uns e outros com outros. Há dias em que está com as meninas e dias em que só está com os meninos. Eu acho que ela acaba por encontrar amiguinhos. (E4)
- e encontrar os colegas (gosta de vir para a escola e ver os colegas). (E4)
até onde eu sei é uma boa relação. (E5)

Relação com a comunidade educativa

- Sim, ele gosta. (relação com os funcionários). (E1)
- Olhe, com a S. ele adorava a S., mas isso notava-se a léguas e com a professora T. ele, desde o primeiro dia que também. (E com os outros professores?) Ele conhece toda a gente, pelo menos quando eu lhe mostro fotografias do colégio e aparecem uma professora ou outra, ele conhece toda a gente. Nomes das auxiliares sabe todas, as que estão com ele, das outras pessoas não sabe tão bem, mas conhece, vê-se na cara dele que ele conhece toda a gente. Mas sei que toda a gente conhece o M., porque quando entro ou quando há assim alguma uma festa ou assim toda a gente fala para o M. mesmo as professoras e tudo, toda a gente o conhecia. Mesmo quando ele estava na pré e eu vinha aqui as professoras da primária, que eu nem sabia quem eram, via-se que tinham à vontade com ele. (E2)

Hum... com as funcionárias depois aos poucos foi assim criando com os funcionários, com o porteiro, e pronto aos poucos. Os professores de sala de aula não foi fácil ele criar assim uma empatia. Até que uma professora lhe dava imensos chocolates e isso e aquilo, para ver se ele ia, mas ele não gostava dela de jeito nenhum. E pronto e assim foi, foi aos pouquinho. (E3)

- E com os funcionários é exatamente a mesma coisa. Nunca ouvi nada assim que chamasse a atenção ou se calhar chamasse a minha atenção. (E4)

- Eu acho que é assim, estes últimos três anos que ela cá passou...três anos, sim... já vai três anos, ela chegou em 2000 tá agora no quarto... (E4)

- Pelo que eu percebo é excelente. (E5)

- Também. Me parece que ela é bem-querida. (E5)

Relação com os docentes

- Também muito bem. (relação com os professores). (E1)
- Então em relação aos docentes, eu acho que acaba por ser exatamente o mesmo, ela tem, pronto, tem dias em que lida com esta, com aquela, fala com esta, fala com aquela... mas acaba sempre por ser normal. Nunca é assim nada de mal... (E4)

- Em relação ao, pronto, à professora ela tinha algumas dificuldades... (E4)

- Ela tinha algumas dificuldades em responder às perguntas porque ela não percebia muito bem as perguntas. Mas isso é uma questão que ela já

trazia e nós só ficamos a saber aqui, através da escola, hum, que a Dr. A depois encaminhou para a terapia da fala, hã e a terapeuta também encaminhou para uma médica de processamento auditivo, onde ela faz o diagnóstico e realmente comprovou-se que ela tinha esse problema. (E4)
– Ah, no início foi difícil, ele, ele, não, se aptou muito rápido. Senti, talvez o próprio professor dele, o de educação especial, dificultou um bocadinho em sua relação com o professor, ele não foi logo aquela empatia. E ele é um menino até cria que empatia com facilidade, mas com o professor não foi logo. (E3)

Aceitação pelos pais de outros alunos

– Sinceramente eu acho que, somos um bocadinho para o egoístas acho que às vezes não temos noção. Quando passamos, se calhar por uma situação destas é que temos verdadeiramente noção de que, do que, de que às vezes até inconscientemente, que é a nossa forma de estar, mas acho que ainda não temos essa mentalidade inclusiva. (E1)

– Sim, tenho de ser sincera que sim. (os pais dos colegas da turma tratam o filho de forma diferente). (E1)

– Porque sim, porque comentam. Já fui questionada, ai, porque é que ele não tem os mesmos livros. Por exemplo, eu nunca faria isso. (E1)

– Sim, que me perguntaram, mas por que é o S. não participa nisto ou naquilo, ou não sei quê, ou não hum... não está a dar os mesmos manuais, não entrou nesta atividade, prontos, acho que não...acho que é desadequado. (E1)

– Sinceramente? Assim de início acham que vão prejudicar os filhos. Acho que é isto que pensam, sinceramente. Acham que vão prejudicar os filhos, porque vão fazer barulhos, porque a sala de aula não vai ter a mesma dinâmica. De início acho que a maioria pensa assim, sinceramente, mas acho que há exceções, também, mas acho que a maioria pensa assim. (E2)

– Por causa desta situação da pandemia, eu nunca tive muito contato dos pais com as crianças aqui na escola, sabe. Agora começamos a ter mais. Eu do que vi, do pouco que vi, daqui do primeiro dia de aulas, da festa e tudo, não noto. Sinceramente, não notei nada, não houve nenhuma situação que eu tivesse notado. Mas não sei como é que é sinceramente, porque não há, não se vê muito. (E2)

– Exato. Fora da escola só tive a situação do aniversário e a mãe do amiguinho foi impecável. Os outros pais não foram, só deixaram lá as crianças, mas foi impecável. Ela nem sabia que o M. se quer tinha alguma coisa. Porque a professora no primeiro dia de aulas falou, mas não disse quem era a criança, disse que era (E2)

– Portanto, hum, eu não posso falar do geral, de todos os pais, mas existem pais que hum, aceitam muito bem, que acham muito bem, que a diversidade até ajuda no crescimento do seu próprio filho, e existem pais que realmente não gostam, acham que atrapalha a aula, que atrapalha a turma, que não funciona bem, mas na maioria dos casos acho que o meu filho, pelo menos o C., tem sido bem aceite pela maioria dos pais. (E3)

– Um caso, talvez, um caso. No geral não sentia que tratavam o meu filho de forma diferente. Podiam tratar de forma diferente, para melhor, com carinho. Não senti. Eu mesmo F. não senti assim muito, hum... uma vez, talvez um caso que eu possa dizer (E3).

– Há alguns que acham... eu acho que pelo menos na sala da A. A maior parte dos alunos acha normal a presença da A. É verdade que suscita assim alguma curiosidade, então há aí muitas perguntas, né (risos), muitas perguntas em relação ao que ela traz e ao que ela tem e tal. (E4)

– Não, nunca. (nunca trataram de forma diferente). (E4)

– Para falar bem sinceramente eu acho que Portugal ainda tem bastante dificuldade em relação a aceitar pessoas diferentes, eu acho que de todas as formas, pessoas pretas (não é, o certo agora é dizer preto), pessoas pretas, pessoas de outras... acho que Portugal ainda tem essa dificuldade. A gente morou muitos anos na Irlanda e lá eles aceitam muito melhor. Eles têm essa... parece que eles até gostam de ter pessoas diferentes, eles acolhem mais. Eu acho que Portugal, não digo a escola, porque essa escola é excelente, eu digo de um modo geral. (E5)

– Aqui? Não. Não. (tratamento diferente). (E5)

Aspetos valorizados na escolha da escola	Aprendizagem	Aprendizagem académica	<ul style="list-style-type: none"> - ter mais possibilidades em ir ao encontro das necessidades (curriculares) (E1) - a única coisa que eu reparo que acontece é ele ter noção que há muitos períodos em que a professora está a falar e ele... que aquilo não é para ele. (E1) - Portanto (risos), eu para mim, o que eu queria mesmo era ter uma equipa que pudesse apoiá-lo ao máximo. (E3) - Uma equipa de educação especial que tivesse vontade mesmo para hum, olhar para o aluno um a um, tipo, não ter um programa para todos. (E3) - Primeiro o trabalho que se faz com a criança. (E3) - Bem, neste momento o que eu estou a olhar é para uma escola que possa dar a atenção que ela necessita há, em termos de acomodar, digo assim, acomodar um pouco as dificuldades que ela vai tendo, porque neste momento ela ainda está em processo de organizar, organizar as ideias, escrever de forma mais organizada, pronto, aí um trabalho de organização, mais de organização que ela precisa de fazer e pronto, então eu acho que tenho de olhar muito p'ra capacidade da escola de poder dar alguma apoio nesta área, nesta questão. (E4) - Acho que isso aí depende do facto dela ser emigrante, assim que isso é... a metodologia, essa escola, (E5) - É isso, a metodologia (E5) - Mais formações em ensino especial (riso) ter pessoas mais disponíveis, neste caso, para retirar o menino da sala. (E1)
	Aprendizagem de valores	<ul style="list-style-type: none"> - Eles se sentirem bem, integrados e se ajudarem mutuamente, cada um com as suas características, não é, umas, mais aptos numas situações, outros noutras, mas se unirem para todos darem o perfeito. (E1) - Em termos pessoais, é olhar para os outros com empatia, pôr-se na situação dos outros, porque é muito fácil. (E2) - mas a escola é importante para eles verem outras coisas que se calhar, às vezes, não têm em casa e a empatia é o principal, é...hum...é o ver as diferenças e mostrar as diferenças mas que mostrar, ao mesmo tempo o que temos de igual, hum o que nos une, também, às pessoas diferentes. (E2) - no caso para mim, foi o facto de ela ser católica, porque toda a minha família é católica. (E5) - e o facto de escola ser católica também. (E5) - Os valores, independente do ensino. Sei lá, é a convivência, é o respeito mútuo... acho que isso é importante tanto quanto os ensinamentos. (E5) - os princípios fundamentais estão lá. (E1) - O que é que nunca mudaria? Pronto, a parte emocional, a parte como são educados para a vida a nível emocional e como são tratados a nível das relações pessoais, nunca mudaria porque acho que sem dúvida, é excelente. (E1) 	
	Relação pedagógica	Relações interpessoais positivas	<ul style="list-style-type: none"> - E depois vi a como é que o recebem e o tratamento da freira para com ele que o tratou como uma criança normal. (E2) - E depois foi-me proposto que o M. podia sair agora no primeiro ano e ir para uma escola onde tivesse mesmo um programa para crianças com autismo, porque as escolas públicas têm. Mas eu disse que preferia que ele continuasse aqui, porque toda a gente o conhecia, ele conhecia toda a gente, ele gosta da escola, era mais fácil para nós e para ele continuar aqui. (E2) - Que mais que eu posso valorizar assim de importante?... não quero estar a falar que não valorizo os profissionais porque não é isso que eu quero dizer, mas não sei se corre como eu acho que deveria, por isso eu não vou dizer que valorizo a equipa. (E3) - Há, neste momento, todo o apoio que a professora dá, há o apoio que tem sido dado pela Dra. A, isso para mim é uau! É muito bom. Porque eu cheguei aqui e ela parecia que não ia desenvolver, não ia chegar a lado nenhum e olha, este ano ela está tão bem! (E4) - O que eu mais valorizo aqui nessa escola acho que é o acolhimento. É bem bacana. Tudo o que acontece sempre alguém faz questão de falar. Me sinto segura. (E5)

Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> - A outra é a compreensão, a pessoa entender minimamente que tem que dar espaço à criança, que tem que observar a criança como um todo, e que às vezes, num momento a criança não é o que ela é. (E2) - Foi preciso compreensão, não é?(E2) - Exatamente. É preciso paciência e conseguir olhar para a criança sem ser só por uma atitude que ele teve, sabe. (E2) 	
Estabilidade emocional	<ul style="list-style-type: none"> Valorizo ele estar estável, porque ele esteve muito instável e isso para mim é grande, uma grande ajuda (E3) 	
Individualização	<ul style="list-style-type: none"> - E eu achei que a escola que eu escolhi seria assim. Achei que iriam olhar para os alunos de forma individual. (E3) - Claro que tem uma coisa em grupo, que faria para todos, mas que depois iriam olhar a especificidade de cada um para poder dar a resposta adequada. Isso para mim era importante. (E3) - estar perto de pessoas conhecidas, amigos e adultos inclusive e proximidade são três coisas que eu acho que são importantes. (E3) - Que tivesse um apoio mais específico para a situação dele que outros métodos mais específicos de acordo com as necessidades dele, não uma coisa tão generalizada. (E1) - Eu acho que as escolas se devem preocupar com os alunos de forma diferente. (E3) - Ter a possibilidade de o retirarem da sala nesse momento, trabalharem com ele, para quando ele voltar à turma sentir-se melhor. (E1) -Que mo retirassem da sala e que o ajudassem quando estar, estar a colaborar com a turma. (E1) 	
Comunicação	escola/pais	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, sim, eu acho que até na.. lá está, eu não tenho problemas em que efetivamente se falassem do caso em concreto, tendo por fim, uns temos mais aptidões numas coisas, e menos noutras, não temos todos as mesmas necessidades e que efetivamente é diferente, tem outro tipo de necessidades não... a escola deveria sim informar os pais até porque, por... diversificar os métodos e explicar porque há um menino que necessita deste método e isto até pode ser útil para outro menino que não tenha essa dificuldade mas até também se adapte bem e ajude mesmo quem não tem essas necessidades. Acho que havia de ser uma coisa mais ampla já por si só já devia de haver várias opções e não ser um método, só um método devíamos já ter essas estratégias e os pais estarem a par das situações e das possibilidades. (E1) - e as pessoas também, sinceramente, porque toda a gente está sempre disponível seja as irmãs, seja as professoras toda a gente está disponível para tudo. Há sempre alguém com quem eu posso falar. Eu chego ali e dou uma informação e chega a toda a gente. Mesmo que seja uma irmã que esteja ali na entrada eu digo qualquer coisa e chega à professora, chega a toda a gente. E isso é muito importante. Toda a gente sabe tudo do M. Era difícil eu chegar a uma escola "olhe, o M. tem isto" e depois nunca, a, a informação não passar aqui toda a gente sabe tudo do M. Toda a gente sabe como ele 'teve como é que não 'teve. Isso para mim é muito bom. (E2) - Olhem o que mudaria era isto: a comunicação. Nesta escola tem funcionado maravilhosamente, mas a maior parte das escolas não tem. E para mim é das coisas mais importantes principalmente numa criança que tem necessidades especiais, tem que haver comunicação todos os dias: como é que a criança 'teve, como é que não 'teve, porque é que está mais agitada, ou por que é que fez aquilo, esse é um dos temas. (E2) - Para a turma, é importantíssimo para mim, para os miúdos em si, os que convivem com ele, é muito importante. (E2) - Os pais também, porque se acontece uma situação de ele magoar uma criança, ou assim, que às vezes não é por nada é porque ele está nervoso e vai lá e aperta para se acalmar, é importante que eles saibam que não foi por maldade que o M. fez aquilo que não foi com a intenção de magoar a criança. (E2) - acho que todas as escolas deveriam na reunião de pais colocar as coisas todas em cima da mesa. A dizer que existe uma criança, sim, com este perfil, mas também essa criança precisa de ajuda, assi coo todos os outros precisam daquela criança para aprender a crescer saudável, então eu acho que essa informação é fundamental. Mostrar aos pais que um aluno com necessidades específicas, tem tanto direito a estar onde ele quiser como os outros. Por isso os pais têm que ver isso como uma coisa normal. (E3)

- É que...É que os pais tem de saber que nem todos os alunos vão, ou conseguem atingir as metas com a mesma facilidade, o mesmo tempo que os outros, não é? Cada um tem o seu tempo, e aí... (E4)
- Eu acho que é interessante ficar bem claro, o que é de diferente naquela criança, qual a deficiência, ou qual a diferença dela e aquilo ser explicado abertamente, sem ter nenhum tabu. Simplesmente falar o que é e pronto. A sua amiga é preta, porque ela é preta e porque isso, e isso, contar uma história do porquê das pessoas serem diferentes, assim como os japoneses e assim. E também contar de repente a história da M. que nasceu na Irlanda, contar a história da Irlanda, explicar o porquê que ela nasceu noutro país, e deixar isso claro que é para entender, principalmente as crianças, que é diferente mas é todo o mundo igual no final das contas. (E5)

Pais/escola

- Sim, claro que sim. (falar sobre o filho.) (E1)
- nesse ponto sim, é importante que eles saibam e eu não tenho quaisquer problemas em esconder.(E2)
-É assim, na minha visão, sim, mas acredito que muitos pais não queiram porque não querem pôr um rótulo no filho como diferente, mas na minha visão sim, porque acho que faz todo o sentido, para quando acontecem estas situações, e tudo, O M. faz muitos barulhos, muitos sons típicos... por exemplo eles agora são mais crescidinhos e já têm todos noção mas na pré, qualquer criança se assustavam com qualquer brulho que ele fizesse, e se os pais em casa soubessem, falassem à criança e tudo, acho que é mais fácil depois a criança aceitar a outra que é diferente. (E2)
- Completamente, sim. Não sou eu a primeira pessoa a ir ter e "olhe, o meu filho tem autismo", mas se a pessoa quiser falar e tiver curiosidade, tou aberta a isso. Tem uma menina nova até, e a mãe, no primeiro dia, tava a falar comigo e eu disse, mas o M. é especial e ela quis saber e interessou-se, perguntou. Agora se a pessoa não vier falar, também não sou eu que vou lá falar e "olha o meu filho tem autismo, o meu filho é diferente", não... não faz sentido (E2)
- Sim, sempre. Com certeza!(Falar sobre o filho). (E3)
- Sim, na verdade eu faço. Pelo menos com uma e outra, hã, não todos, claro, mas com uma e outra eu falo e converso e conto as dificuldades, inclusive eu fui ver uma médica que foi recomendada por uma das mães de um colega da minha filha. Não tenho nenhum problema. (E4)
- Sim, com certeza. (disponível para partilha com pais). (E5)

Gestão pedagógica

Entrada dos pais na escola

- e a outra que eu mudava, porque para já nesta escola eu não tenho razão de queixa, mas sei que na maior parte das escolas têm, hã, de ter a compreensão por exemplo, se a criança precisa do pai para conseguir entrar na escola, a maior parte das escolas não deixa os pais entrar. Agora, por causa da pandemia, tudo mudou e é uma desculpa para muitas escolas e isso. E é muito importante. Às vezes há dias em que ele, se calhar, vai precisar que eu entre com ele, por alguma coisa...e (E2)

Espaço

- Para mim, no primeiro momento que vi esta escola foi o espaço exterior. Eu queria uma escola com muito espaço, porque o M. precisa de andar fora da sala de aula também. Para ele um sítio fechado, durante muito tempo deixa-o mais agitado. Eu sei que ele precisa de ir lá para fora, precisa de brincar no exterior de correr e quando cheguei aqui e vi tanto espaço... foi uma freira que me foi mostrar, porque estávamos em pandemia, estava tudo fechado...quando vi tanto espaço disse "André, é esta a escola! É esta!" Mesmo para o pequenino, a maior parte das escolas que vamos ver é um edifício que pouco espaço tem fora e isso não dava para ele. Já na Turquia foi a primeira escola que eu decidi foi a que tivesse mais espaço fora. A primeira coisa era isso. (E2)
- É o espaço exterior (E2)

Turmas pequenas

-Se for um meio mais pequeno, que, sou seja, como, que à partida, tem um número menor de crianças ter mais base de resposta, ter menos alunos, uma professora mais disponível; (E1)
- Poderem adequar mais os métodos as necessidades dele, ter mais estratégias, mais "diversificidade" de estratégias. (E1)
-É mais isso e tou a buscar uma escola que seja não muito grande, que as turmas não sejam muito grandes, que haja realmente ali um núcleozinho de apoio para que ela possa enquadrar-se. É mais assim. (E4)

			Horários	<ul style="list-style-type: none"> - o facto de ser uma escola menor, acho que acaba de ser mais confortável e acolhedora (E5) - o sistema que funciona nesse momento. Acho que as pessoas estão muito preocupadas com horários, os horários têm de ser feitos, a carga horária tem de ser cumprida, e hum... até dos próprios professores em primeiro lugar do que a dos alunos e depois esqueçam da coisa fundamental. (E3) - Por exemplo o meu filho tem coadjuvância em educação física, o que eu acho ridículo, porque um professor de educação física é perfeitamente normal a ajudar o meu filho, porque ele é uma criança autónoma, ele corre, ele anda, ele salta, ele pula, para que é que ele precisa de coadjuvância em educação física? É para dizer que ele tá! Ele precisa de coadjuvância no português, na matemática, seja no que for, pronto, eu isso mudava, o sistema, como as coisas estão a funcionar. Tem que ter coadjuvância, sim, não tem um professor por cada aluno, não tem, mas tem que se fazer um horário, de acordo com eles consigam acompanhar dois ou três na sala de aula. (E3)
Experiência de inclusão dos pais	Definição de inclusão	de		<ul style="list-style-type: none"> - Que aceita todo o tipo de pessoas sem humm... as características... e tentar adequar as características da escola à pessoa e não a pessoa ao que tem. (E1) - Uma escola inclusiva é uma escola que o tente tratar, o meu filho, ou outro qualquer, como normal, sabendo que ele também precisa de outras coisas, que os normais não precisam. Precisam de outro...mais paciência, precisa de outro espaço, que precisa de mais atenção, hum...e que precisa de alguém que, que veja a capacidade dele, que consiga observar o que é que é possível ele evoluir ou não, porque há... é muito fácil chegar ali e olhe, o M. não consegue e desistir. Pô-lo a fazer qualquer coisa que ele queira ele tá entretido. O insistir o ter a capacidade de criar ideias novas para motivar o M. a trabalhar é o mais difícil. (E2) - Uma escola inclusiva... portanto, muitas pessoas pensam que os alunos estarem lá dentro estão incluídos, não. Estão integrados, para já. Incluídos não estão. Para mim incluídos eles têm que fazer todas as atividades que os outros alunos fazem, serem aceites e terem tarefas para eles. Por exemplo, nesse momento se eu for no Classroom, tem matérias e dicas e atividades, e até dicas de livros para os alunos todos. Menos para o meu filho. Por isso ele não está incluído, né. Ele está integrado, incluído não está. Por isso eu acho que falta aos professores serem mais especializados e poderem ajudar os alunos todos, no geral. (E3) - Então, eu acho que hum, pronto, uma escola onde todos os alunos têm a possibilidade de expressar-se, né e mostrar as suas ideias, há, ó pá e tarem conforme a minha filha tá! (E4) - Acho que é um bom esclarecimento para todas as crianças do que é ser diferente; ser diferente é normal; é porque a gente vai conviver com pessoas a vida inteira diferentes da gente, que falem outros idiomas, outra cultura, e eu acho que é enriquecedor até você ter outras pessoas na sua sala da escola de outros países é enriquecedor. (E5)
			Preparação para a vida adulta	<ul style="list-style-type: none"> - É muito importante. É exatamente isso que estamos a tocar, é acima de tudo preparar para a vida. (E1) - Cada um tem uma capacidade diferente, mas sempre, hum, preocupados com a autonomia, que eu acho que eles têm de ter autonomia. Acho que eles têm de ser capazes de fazer, deixa-me ver, o que é básico. Vamos lá ver, que uma criança consiga trabalhar no seu dia-a-dia o mais possível. Por exemplo, saber ver as horas, se for possível, o dinheiro, se for possível, escrever, porque são coisas básicas, mesmo que eles sejam auxiliar de alguma coisa. Tá ali e ele não tem um computador. Então ele não te que escrever no computador, ele tem que ter um papel e uma caneta para escrever pró chefe, "Fui À casa de banho" Uma coisa simples. Pronto, acho que isso é importante para os alunos. Claro que tem alunos que acabam por não ter capacidades, né, então eles têm que ter autonomia e conseguir fazer o melhor possível. (E3) - Olhe, é assim, hã, para mim é eu acho que a escola e esta especificamente dá ao aluno um pouquinho do, dá aquela capacidade de poder comunicar com o mundo lá for, as pessoas, ver... (E4) - Olha, a A. Precisa, ela precisa de eu acho que até ela já ganhou um pouquinho, essa maturidade, olhar para as coisas à volta dela com sentido mais humano, né. (E4) - é acima de tudo preparar para a vida (E1)

Formação para pais

- *Ou seja, acho que se todos nós somos na sociedade, acho que sim, poderia ajudar. Sim, acho. (E1)*
- *Os pais são mais importantes que a escola, se calhar (na educação de valores). (E2)*
- *Portanto, deveria começar com partilhas, ciclos de partilhas, com workshops e uma formação de inclusão, digamos assim, para pais e filhos, não só para filhos, mas acho que os pais deviam participar de gincanas, promovidas pela escola para perceber como é que é a vida de uma criança, por exemplo, que é cega. E os pais deviam fazer atividades com os olhos vendados para perceber a dificuldade que é para poder encarar a vida de uma outra forma e ver realmente... (E3)*
- *Eu não diria desresponsabilizar-se, né, mas passar mensagens, não é, não exatamente palestras ou assim, mas passar mensagens aos pais de formas positivas de ajudar os próprios filhos a estarem abertos para esse tipo. (E4)*
- *Sim eu acho. (E5)*

os pais mesmo em casa, falarem com as crianças para as crianças não terem medo, porque... (E2)

temos que mudar um bocadinho de postura, eu acho que todos nós estamos a ser, somos egoístas acabamos de certa forma, por, por excluir. (E1)

Apêndice E: Informação sobre o estudo (documento entregue à direção da escola)



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Exma. Senhora Diretora,

No contexto do desenvolvimento de um projeto integrado no Mestrado de Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição, pretendo realizar um estudo qualitativo que tem em vista efetuar um levantamento das necessidades e expectativas dos pais sobre a escola e os seus contextos formais e informais, mais concretamente no âmbito da cultura inclusiva. Para tal, pretendemos entrevistar cinco encarregados de educação que enquadram o perfil de pais com filhos com incapacidade/ou pertencentes a uma minoria/ou com baixo rendimento social, durante o mês de novembro.

A partir do resultado deste estudo será possível recolher dados que nos irão permitir criar um programa de intervenção para pais, sendo a implementação deste programa parte integrante de um segundo estudo do referido projeto de mestrado. Este segundo estudo será implementado na turma do segundo ano A (como grupo experimental) e no segundo ano B (como grupo de controle), entre os meses de dezembro e janeiro.

Estamos, assim, a contactar a direção do externato, por forma a poder fazer as entrevistas, bem como a implementação de um programa de intervenção na instituição que dirige.

Encontro-me ao dispor para prestar todos os esclarecimentos adicionais necessários à melhor compreensão destes estudos e apresentar mais aprofundadamente o projeto e os instrumentos usados.

Cordialmente,

Helena Durães
Mestranda na Escola Superior de Educação do Porto

Apêndice F: *Transcrição das entrevistas às mães (estudo 2)*

Legenda: Investigadora (I); Mãe entrevistada (M).

Entrevista 1

I: Então, como percebe a inclusão do seu filho na turma? Ele gosta de vir à escola? Sente-se bem na escola.

M: Sim. Gosta de ir à escola e sente-se integrado na turma.

I: E como vê a relação do seu filho com os seus pares, com os seus amigos da escola?

M: Bem, também não, não noto aí qualquer alteração.

I: Dá-se bem com todos os meninos?

M: Sim, claro.

I: E os meninos dão-se todos bem com ele?

M: Sim, sim.

I: E com os professores, com os docentes?

M: Também muito bem.

I: E com os funcionários, com educadores não docentes?

M: Sim, ele gosta. A parte que ele menos gosta da escola é a parte dele, o esforço dele o não conseguir ultrapassar as dificuldades que ele sente.

I: O que é que foi mais decisivo para si no momento de escolher uma escola para o seu filho? O que é que foi mais decisivo? (Silêncio) Quando escolheram o colégio... ou outra escola, o que e que pensaram?

M: Que tivesse um apoio mais específico para a situação dele que outros métodos mais específicos de acordo com as necessidades dele, não uma coisa tão generalizada.

I: E o que é que mais valoriza na escola do seu filho/da sua filha?

M: Agora não me vou conseguir exprimir. O que eu quero dizer é hum.. ter mais possibilidades em ir ao encontro das necessidades. Se for um meio mais pequeno, que, sou seja, como, que à partida, tem um número menor de crianças ter mais base de resposta, ter menos alunos, uma professora mais disponível, terem mais... é isso, poderem adequar mais os métodos as necessidades dele, ter mais estratégias, mais "diversificidade" de estratégias (risos)

I: Se tivesse a possibilidade de mudar algo nas escolas, no geral: o que nunca mudaria? O que mudaria com urgência? O que é que nunca mudaria? Pronto, a parte emocional, a parte como são educados para a vida a nível emocional e como são tratados a nível das relações pessoais, nunca mudaria porque acho que sem dúvida, é excelente e que a nível pessoal o menino evolui muito bem e está feliz e que os, os princípios fundamentais estão lá e a grande dificuldade dele é a autoestima, sentir-se integrado, motivado e sem dúvida que aqui nisso, teve uma grande ajuda. É mérito dele.

I: E o que é que...Mudaria com urgência aqui na escola.

M: Mudaria com urgência... Mais formações em ensino especial (riso) ter pessoas mais disponíveis, neste caso, para retirar o menino da sala para não haver esta coi... a única coisa que eu reparo que acontece é ele ter noção que há muitos períodos em que a professora está a falar e ele... que aquilo não é para ele. Ter a possibilidade de o retirarem da sala nesse momento, trabalharem com ele, para quando ele voltar à turma sentir-se melhor. E não sentir que esteve ali um período de tempo em que nada era adequado à situação dele e sentir-se frustrado porque não consegue e ver os outros a conseguir. Que mo retirassem da sala e que o ajudassem quando estar, estar a colaborar com a turma.

I: E em relação assim à escola no geral? O que é para si uma escola inclusiva?

M: Que aceita todo o tipo de pessoas sem humm... as características... e tentar adequar as características da escola à pessoa e não a pessoa ao que tem.

I: E quais são as suas expectativas perante o papel de intervenção da escola na preparação para a vida adulta? Quais os valores mais importantes que uma escola deve ensinar? Porquê?

M: É muito importante. É exatamente isso que estamos a tocar, é acima de tudo preparar para a vida. Eles se sentem bem, integrados e se ajudarem mutuamente, cada um com as suas características, não é, umas, mais aptos numas situações, outros noutras, mas se unirem para todos darem o perfeito.

I: No que diz respeito à comunidade escolar, o que acha que pensam os pais de filhos com desenvolvimento típico sobre a presença na sala de aula de alunos com diferentes características, ou que aprendem em ritmos diferentes; ou oriundos de diferentes países/de minorias étnicas?

M: Sinceramente eu acho que, somos um bocadinho para o egoístas acho que às vezes não temos noção. Quando passamos, se calhar por uma situação destas é que temos verdadeiramente noção de que, do que, de que temos que mudar um bocadinho de postura, eu acho que todos nós estamos a ser, somos egoístas acabamos de certa forma, por, por excluir. Às vezes até inconscientemente, que é a nossa forma de estar, mas acho que ainda não temos essa mentalidade inclusiva.

I: Alguma vez sentiu que os pais dos colegas de turma do seu filho o tratavam de forma diferente?

M: Sim, tenho de ser sincera que sim.

I: E porquê? Porque é que acha que o faziam?

M: Porque sim, porque comentam. Já fui questionada, aí porque é que ele não tem os mesmos livros. Por exemplo, eu nunca faria isso

I: E foram pais que perguntaram?

M: Sim, que me perguntaram, mas por que é o S. não participa nisto ou naquilo, ou não sei quê, ou não hum... não está a dar os mesmos manuais, não entrou nesta atividade, prontos, acho que não...acho que é desadequado.

I: No seu caso em particular, ou no caso de um aluno com desenvolvimento atípico/que necessita de mais tempo para aprender ou um aluno que corresponde a uma minoria, que informação seria relevante a escola passar para a comunidade educativa, nomeadamente para os pais dos alunos da turma? O que é que era importante ser passado?

M: Sim, sim, eu acho que até na.. lá está, eu não tenho problemas em que efetivamente se falassem do caso em concreto, tendo por fim, uns temos mais aptidões numas coisas, e menos noutras, não temos todos as mesmas necessidades e que efetivamente é diferente, tem outro tipo de necessidades não... a escola deveria sim informar os pais até porque, por... diversificar os métodos e explicar porque há um menino que necessita deste método e isto até pode ser útil para outro menino que não tenha essa dificuldade mas até também se adapte bem e ajude mesmo quem não tem essas necessidades. Acho que havia de ser uma coisa mais ampla já por si só já devia de haver várias opções e não ser um método, só um método devíamos já ter essas estratégias e os pais estarem a par das situações e das possibilidades.

I: De que forma é que a escola se devia responsabilizar para (in)formar mais os pais e encarregados de educação sobre o caminho para um projeto de escola mais inclusivo?

M: Ou seja, acho que se todos nós somos na sociedade, acho que sim, poderia ajudar. Sim, acho.

I: E no seu caso em particular, estaria disponível para conversar com os outros pais acerca do seu filho/da sua filha?

M: Sim, claro que sim.

ENTREVISTA 2

I: Como perceciona a inclusão do seu filho/da sua filha na turma? O seu filho/a gosta de vir à escola/sente-se bem na escola?

M: Ele gosta porque é fácil de se notar se ele gosta ou se não gosta. Ele é capaz de no dia a seguir dizer que não quer vir à escola, mas quando vem de manhã vem sempre feliz. E sai feliz por isso é fácil de se notar se ele gosta ou se não gosta.

I: Como vê a relação do seu filho/da sua filha com os seus pares?

M: É assim, as informações que tenho é mais do que a professora me transmite das auxiliares e tudo. Mas eu sei que o M. gosta muito de ter as brincadeiras sozinhas dele. Ele gosta de estar com o grupo de amigos, tanto que já fomos a festas em que os meninos estavam, e eu via a alegria dele ver que eles estavam lá presentes, mas interagir com eles, acho que é a parte mais difícil do M. é essa. Mas gosta e conhece-os bem, sabem quem são: eu aponto em casa e ele diz os nomes. Vejo que ele tem alegria quando fala deles. Agora sinceramente a relação, eu acho que é boa.

I: E da parte dele para os amigos e dos amigos para ele?

M: Também acho que sim. Pelo menos dos meninos que eu conhecia mais na pré porque para mim era mais fácil, que eu vinha buscá-lo mais cedo e via as atitudes dos meninos com ele. Era mais fácil de ver. Aqui na primária já é uma bocadinho mais difícil eu ter a noção disso. Hã, porque ele sai as hora dos outros, é entregue ali. É diferente. É mais por aquilo que a professora me vai dizendo, as auxiliares, que eu vou perguntando, mas ali na pré eu tinha sensação que os meninos que já o acarinavam. A professora dizia que muitas vezes eles se sentavam à beira dele, já sabiam que o M. precisava da chupeta para o momento de de de relaxar. E já conseguem perceber quando o M. está mais nervoso e precisa que eles se arrumem um bocadinho para ele se acalmar. Acho que já o entendem melhor. Também vieram quase todos com ele da pré.

I: Sim, só quem não ficou cá. Basicamente.

M: Sim. E, por exemplo, é muito engraçado. No outro dia houve aqui aquela feirinha (sim) e os meninos do quarto ano e todas as meninas "então M., como é que estás?" É bom ver essa reação porque a gente tem uma ideia, olha, se calhar nem se apercebem ou sabem quem é o M. mas nem ligam nem querem chegar perto dele. Mas virem ter com ele e falarem assim. Foi bom.

I: E com os docentes?

M: Olhe, com a S. ele adorava a S., mas isso notava-se a léguas e com a professora T. ele, desde o primeiro dia que também. (E com os outros professores?) Ele conhece toda a gente, pelo menos quando eu lhe mostro fotografias do colégio e aparecem uma professora ou outra, ele conhece toda a gente. Nomes das auxiliares sabe todas, as que estão com ele, das outras pessoas não sabe tão bem, mas conhece, vê-se na cara dele que ele conhece toda a gente. Mas sei que toda a gente conhece o M., porque quando entro ou quando há assim alguma uma festa ou assim toda a gente fala para o M. mesmo as professoras e tudo, toda a gente o conhecia. Mesmo quando ele estava na pré e eu vinha aqui as professoras da primária, que eu nem sabia quem eram, via-se que tinham à vontade com ele.

I: O que é mais decisivo para si no momento de escolher uma escola para o seu filho/a sua filha?

M: Para mim, no primeiro momento que vi esta escola foi o espaço exterior. Eu queria uma escola com muito espaço, porque o M. precisa de andar fora da sala de aula também. Para ele um sítio fechado, durante muito tempo deixa-o mais agitado. Eu sei que ele precisa de ir lá para fora, precisa de brincar no exterior de correr e quando cheguei aqui e vi tanto espaço... foi uma freira que me foi mostrar, porque estávamos em pandemia, estava tudo fechado...quando vi tanto espaço disse "André, é esta a escola! É esta!" Mesmo para o pequenino, a maior parte das escolas que vamos ver é um edifício que pouco espaço tem fora e isso não dava para ele. Já na Turquia foi a primeira escola que eu decidi foi a que tivesse mais espaço fora. A primeira coisa era isso. E depois vi a como é que o recebem e o tratamento da freira para com ele que o tratou como uma criança normal foi logo... eu disse "não, tem de ser esta escola" Isto é um sinal que tem de ser esta escola. Depois a primeira reunião com a S. e tudo, eu adorei logo. Disse, "não. Tem que ser aqui". E depois foi-me proposto que o M. podia sair agora no primeiro ano e ir para uma escola onde tivesse mesmo um programa para crianças com autismo, porque as escolas públicas têm. Mas eu disse que preferia que ele continuasse aqui, porque toda a gente o conhecia, ele conhecia toda a gente, ele gosta da escola, era mais fácil para nós e para ele continuar aqui.

I: O que mais valoriza na escola do seu filho/da sua filha?

M: É o espaço exterior e as pessoas também, sinceramente, porque toda a gente está sempre disponível seja as irmãs, seja as professoras toda a gente está disponível para tudo. Há sempre alguém com quem eu posso falar. Eu chego ali e dou uma informação e chega a toda a gente. Mesmo que seja uma irmã que esteja ali na entrada eu digo qualquer coisa e chega à professora, chega a toda a gente. E isso é muito importante. Toda a gente sabe tudo do M. Era difícil eu chegar a uma escola "olhe, o M. tem isto" e depois nunca, a, a informação não passar aqui toda a gente sabe tudo do M. Toda a gente sabe como ele 'teve como é que não 'teve. Isso para mim é muito bom.

I: Se tivesse a possibilidade de mudar algo nas escolas: o que nunca mudaria? O que mudaria com urgência?

M: Olhem o que mudaria era isto: a comunicação. Nesta escola tem funcionado maravilhosamente, mas a maior parte das escolas não tem. E para mim é das coisas mais importantes principalmente numa criança que tem necessidades especiais, tem que haver comunicação todos os dias: como é que a criança 'teve, como é que não 'teve, por que é que está mais agitada, ou por que é que fez aquilo, esse é um dos temas. A outra é a compreensão, a pessoa entender minimamente que tem que dar espaço à criança, que tem que observar a criança como um todo, e que às vezes, num momento a criança não é o que ela é. O M. andou a fazer uma medicação e nesse período que ele andava a fazer a medicação o M. era outro. Era muito mais agressivo, que ele nunca foi, e nem nós conseguíamos explicar porquê, porque a medicação era para o acalmar e estava a deixar mais calmo de cabeça, mas mais reativo de corpo, para como se ele reagisse logo a tudo, impulsivamente com o corpo, sabe? Andava mais tranquilo, pensamento mais lento, falava mais devagar, mas reagia a tudo. Falava mais e tudo. Havia benefícios, mas estava muito mais agressivo, porque qualquer coisa, ele reagia e ele não era assim...e hum...

I: Foi preciso compreensão, não é?

M: Exatamente. É preciso paciência e conseguir olhar para a criança sem ser só por uma atitude que ele teve, sabe. Isso era das principais coisas e... e a outra que eu mudava, porque para já nesta escola eu não tenho razão de queixa, mas sei que na maior parte das escolas têm, hã, de ter a compreensão por exemplo, se a criança precisa do pai para conseguir entrar na escola, a maior parte das escolas não deixa os pais entrar. Agora, por causa da pandemia, tudo mudou e é uma desculpa para muitas escolas e isso. E é muito importante. Às vezes há dias em que ele, se calhar, vai precisar que eu entre com ele, por alguma coisa...e

I: Mas ele entra bem.... Que eu vejo-o a passar

M: O M. entra sempre bem, sim sempre. Ele vem sempre feliz. De manhã ele vem sempre bem. À noite é que nunca quer vir, mas veja de manhã vem sempre bem. À noite diz sempre "escola não, escola não" "tá bem filho, amanhã. Hoje não, hoje vamos dormir" (risos).

I: O que é para si uma escola inclusiva?

M: Uma escola inclusiva é uma escola que o tente tratar, o meu filho, ou outro qualquer, como normal, sabendo que ele também precisa de outras coisas, que os normais não precisam. Precisam de outro...mais paciência, precisa de outro espaço, que precisa de mais atenção, hum...e que precisa de alguém que, que veja a capacidade dele, que consiga observar o que é que é possível ele evoluir ou não, porque há.. é muito fácil chegar ali e olhe, o M. não consegue e desistir. Pô-lo a fazer qualquer coisa que ele queira ele tá entretido. O insistir o ter a capacidade de criar ideias novas para motivar o M. a trabalhar é o mais difícil.

I: Quais são as suas expectativas perante o papel de intervenção da escola na preparação para a vida adulta? Quais os valores mais importantes que uma escola deve ensinar? Porquê?

M: É assim. Em relação a todas as crianças ou ao meu filho?

I: Toda a gente. Qual é a nossa responsabilidade enquanto escola, na preparação da vida adulta. Claro que aqui é 1º ciclo, não é? Mas pensemos na escola como um todo, qual é a nossa responsabilidade enquanto escola.

M: Em termos pessoais, é olhar para os outros com empatia, pôr-se na situação dos outros, porque é muito fácil. Não é? Uma criança olha, ele é esquisito, não é? Porque é verdade. E a escola, eu acho que a escola, é mais.... Os pais são mais importantes que a escola, se calhar, mas a escola é importante para eles verem outras coisas que se calhar, às vezes, não têm em casa e a empatia é o principal, é...hum...é o ver as diferenças e mostrar as diferenças mas que mostrar, ao mesmo tempo o que temos de igual, hum o que nos une, também, às pessoas diferentes, e hum..o que hei de dizer mais...

I: E pronto está muito bem!

I: No que diz respeito à comunidade escolar, o que acha que pensam os pais de filhos com desenvolvimento típico sobre a presença na sala de aula de alunos com diferentes características, ou que aprendem em ritmos diferentes; ou oriundos de diferentes países/de minorias étnicas?

M: Sinceramente? Assim de início acham que vão prejudicar os filhos. Acho que é isto que pensam, sinceramente. Acham que vão prejudicar os filhos, porque vão fazer barulhos, porque a sala de aula não vai ter a mesma dinâmica. De início acho que a maioria pensa assim, sinceramente, mas acho que há exceções, também, mas acho que a maioria pensa assim.

I: Alguma vez sentiu que os pais dos colegas de turma do seu filho/da sua filha o tratavam de forma diferente? Porquê?

M: Por causa desta situação da pandemia, eu nunca tive muito contato dos pais com as crianças aqui na escola, sabe. Agora começamos a ter mais. Eu do que vi, do pouco que vi, daqui do primeiro dia de aulas, da festa e tudo, não noto. Sinceramente, não notei nada, não houve nenhuma situação que eu tivesse notado. Mas não sei como é que é sinceramente, porque não há, não se vê muito.

I: Fora da escola?

M: Exato. Fora da escola só tive a situação do aniversário e a mãe do amiguinho foi impecável. Os outros pais não foram, só deixaram lá as crianças, mas foi impecável. Ela nem sabia que o M. se quer tinha alguma coisa. Porque a

professora no primeiro dia de aulas falou, mas não disse quem era a criança, disse que era isso era uma questão que eu ia perguntar. Acha que é importante, que é relevante a escola passar essa informação para a turma. Para a turma, é importantíssimo para mim, para os miúdos em si, os que convivem com ele, é muito importante. Eu até falei com a professora, não sei se a psicóloga fala se não fala, que era importante, porque há situações em que ele está mais nervoso, que tem uma birra, que não consegue controlar. E é importante que eles saibam que aquilo vai passar, que aquilo é normal no M. mas que tá tudo bem...que ele vai ficar bem

I: E os pais saberem também?

M: Os pais também, porque se acontece uma situação de ele magoar uma criança, ou assim, que às vezes não é por nada é porque ele está nervoso e vai lá e aperta para se acalmar, é importante que eles saibam que não foi por maldade que o M. fez aquilo que não foi com a intenção de magoar a criança e, nesse ponto sim, é importante que eles saibam e eu não tenho quaisquer problemas em esconder.

I: Também lhe ia perguntar isso se estava disponível para conversar com os pais à cerca do seu filho e explicar a situação.

M: Completamente, sim. Não sou eu a primeira pessoa a ir ter e "olhe, o meu filho tem autismo", mas se a pessoa quiser falar e tiver curiosidade, tou aberta a isso. Tem uma menina nova até, e a mãe, no primeiro dia, tava a falar comigo e eu disse, mas o M. é especial e ela quis saber e interessou-se, perguntou. Agora se a pessoa não vier falar, também não sou eu que vou lá falar e "olha o meu filho tem autismo, o meu filho é diferente", não... não faz sentido

I: De que forma é que a escola se devia responsabilizar para (in)formar mais os pais e encarregados de educação sobre o caminho para um projeto de escola mais inclusivo?

M: É assim, na minha visão, sim, mas acredito que muitos pais não queiram porque não querem pôr um rótulo no filho como diferente, mas na minha visão sim, porque acho que faz todo o sentido, para quando acontecem estas situações, e tudo, os pais mesmo em casa, falarem com as crianças para as crianças não terem medo, porque... O M. faz muitos barulhos, muitos sons típicos... por exemplo eles agora são mais crescidinhos e já têm todos noção mas na pré, qualquer criança se assustavam com qualquer brulho que ele fizesse, e se os pais em casa soubessem, falassem à criança e tudo, acho que é mais fácil depois a criança aceitar a outra que é diferente.

I: Estaria disponível para conversar com os outros pais acerca do seu filho?

M: Sim

ENTREVISTA 3

I: Como perceciona a inclusão do seu filho na turma? O seu filho gosta de vir à escola e sente-se bem na escola?

M: Agora sim, ele custou muito a adaptar-se ele agora está no sexto, mas o quinto ano foi muito complicado, foi muito difícil. Foi uma adaptação lenta e dura muito difícil. Mas com relação à turma sempre foi muito querido e bem aceite pela turma. Já tinha amiguinhos que vieram da outra escola com ele, mas... e hum, os outros amiguinhos ficaram logo, porque ele é assim um bocadinho querido e todos gostaram

I: E com os adultos, como vê a relação do seu filho com os docentes?

M: Ah, no início foi difícil, ele, ele, não, se aptou muito rápido. Senti, talvez o próprio professor dele, o de educação especial, dificultou um bocadinho em sua relação com o professor, ele não foi logo aquela empatia. E ele é um menino até cria que empatia com facilidade, mas com o professor não foi logo. Hum... com as funcionárias depois aos poucos foi assim criando com os funcionários, com o porteiro, e pronto aos poucos. Os professores de sala de aula não foi

fácil ele criar assim uma empática. Até que uma professora lhe dava imensos chocolates e isso e aquilo, para ver se ele ia, mas ele não gostava dela de jeito nenhum. E pronto e assim foi, foi aos pouquinho.

I: O que é mais decisivo para si no momento de escolher uma escola para o seu filho?

M: Portanto (risos), eu para mim, o que eu queria mesmo era ter uma equipa que pudesse apoiar-lo ao máximo. Uma equipa de educação especial que tivesse vontade mesmo para hum, olhar para o aluno um a um, tipo, não ter um programa para todos. E eu achei que a escola que eu escolhi seria assim. Achei que iriam olhar para os alunos de forma individual. Claro que tem uma coisa em grupo, que faria para todos, mas que depois iriam olhar a especificidade de cada um para poder dar a resposta adequada. Isso para mim era importante. Primeiro o trabalho que se faz com a criança e hum, estar perto de pessoas conhecidas, amigos e adultos inclusive e proximidade são três coisas que eu acho que são importantes.

I: O que mais valoriza na escola do seu filho?

M: Neste momento? Ele ter hum, uma adaptação feita completa. Está adaptado por isso ele conhece toda a gente e toda a gente o conhece. Valorizo ele estar estável, porque ele esteve muito instável e isso para mim é grande, uma grande ajuda. Que mais que eu posso valorizar assim de importante?...não quero estar a falar que não valorizo os profissionais porque não é isso que eu quero dizer, mas não sei se corre como eu acho que deveria, por isso eu não vou dizer que valorizo a equipa.

I: Então assim, se tivesse a possibilidade de mudar algo nas escolas: o que é que nunca mudaria? O que é que mudaria com urgência?

M: O que eu nunca mudaria? Não sei. O que eu nunca mudaria, não sei. Vou ser sincera, o que nunca mudaria não sei. O que eu mudaria: o sistema que funciona nesse momento. Acho que as pessoas estão muito preocupadas com horários, os horários têm de ser feitos, a carga horária tem de ser cumprida, e hum... até dos próprios professores em primeiro lugar do que a dos alunos e depois esqueçam da coisa fundamental. Por exemplo o meu filho tem coadjuvância em educação física, o que eu acho ridículo, porque um professor de educação física é perfeitamente normal a ajudar o meu filho, porque ele é uma criança autónoma, ele corre, ele anda, ele salta, ele pula, para que é que ele precisa de coadjuvância em educação física? É para dizer que ele tá! Ele precisa de coadjuvância no português, na matemática, seja no que for, pronto, eu isso mudava, o sistema, como as coisas estão a funcionar. Tem que ter coadjuvância, sim, não tem um professor por cada aluno, não tem, mas tem que se fazer um horário, de acordo com eles consigam acompanhar dois ou três na sala de aula.

I: O que é para si uma escola inclusiva?

M: Hum... ok, agora temos aqui tema para um dia ou dois (risos) Uma escola inclusiva... portanto, muitas pessoas pensam que os alunos estarem lá dentro estão incluídos, não. Estão integrados, para já. Incluídos não estão. Para mim incluídos eles têm que fazer todas as atividades que os outros alunos fazem, serem aceites e terem tarefas para eles. Por exemplo, nesse momento se eu for no Classroom, tem matérias e dicas e atividades, e até dicas de livros para os alunos todos. Menos para o meu filho. Por isso ele não está incluído, né. Ele está integrado, incluído não está. Por isso eu acho que falta aos professores serem mais especializados e poderem ajudar os alunos todos, no geral.

I: Quais são as suas expectativas perante o papel de intervenção da escola na preparação para a vida adulta? Quais os valores mais importantes que uma escola deve ensinar? Porquê?

M: Portanto, eu acho que as escolas, hum, devem se preocupar com os alunos de forma diferente. Cada um tem uma capacidade diferente, mas sempre, hum, preocupados com a autonomia, que eu acho que eles têm que ter autonomia. Acho que eles têm de ser capazes de fazer, deixa-me ver, o que é básico. Vamos lá ver, que uma criança consiga trabalhar no seu dia-a-dia o mais possível. Por exemplo, saber ver as horas, se for possível, o dinheiro, se for possível, escrever, porque são coisas básicas, mesmo que eles sejam auxiliar de alguma coisa. Tá ali e ele não tem um computador. Então ele não tem que escrever no computador, ele tem que ter um papel e uma caneta para escrever pró chefe, "Fui À casa de banho" Uma coisa simples. Pronto, acho que isso é importante para os alunos. Claro que tem alunos que acabam por não ter capacidades, né, então eles têm que ter autonomia e conseguir fazer o melhor possível.

I: No que diz respeito à comunidade escolar, o que acha que pensam os pais de filhos com desenvolvimento típico sobre a presença na sala de aula de alunos com diferentes características, ou que aprendem em ritmos diferentes; ou oriundos de diferentes países/de minorias étnicas?

M: Portanto, hum, eu não posso falar do geral, de todos os pais, mas existem pais que hum, aceitam muito bem, que acham muito bem, que a diversidade até ajuda no crescimento do seu próprio filho, e existem pais que realmente não gostam, acham que atrapalha a aula, que atrapalha a turma, que não funciona bem, mas na maioria dos casos acho que o meu filho, pelo menos o C., tem sido bem aceite pela maioria dos pais.

I: Mas alguma vez sentiu que os pais dos colegas de turma do seu filho o tratavam de forma diferente? Porquê?

M: Um caso, talvez, um caso. No geral não sentia que tratavam o meu filho de forma diferente. Podiam tratar de forma diferente, para melhor, com carinho. Não senti. Eu mesmo F. não senti assim muito, hum... uma vez, talvez um caso que eu possa dizer.

I: No seu caso em particular, ou no caso de um aluno com desenvolvimento atípico/que necessita de mais tempo para aprender que informação seria relevante a escola passar para a comunidade educativa, nomeadamente para os pais dos alunos da turma?

M: Ahm... acho que todas as escolas deveriam na reunião de pais colocar as coisas todas em cima da mesa. A dizer que existe uma criança, sim, com este perfil, mas também essa criança precisa de ajuda, assim como todos os outros precisam daquela criança para aprender a crescer saudável, então eu acho que essa informação é fundamental. Mostrar aos pais que um aluno com necessidades específicas, tem tanto direito a estar onde ele quiser como os outros. Por isso os pais têm que ver isso como uma coisa normal.

I: De que forma é que a escola se devia responsabilizar para (in)formar mais os pais e encarregados de educação sobre o caminho para um projeto de escola mais inclusivo?

M: Portanto, deveria começar com partilhas, ciclos de partilhas, com workshops e uma formação de inclusão, digamos assim, para pais e filhos, não só para filhos, mas acho que os pais deviam participar de gincanas, promovidas pela escola para perceber como é que é a vida de uma criança, por exemplo, que é cega. E os pais deviam fazer atividades com os olhos vendados para perceber a dificuldade que é para poder encarar a vida de uma outra forma e ver realmente...

I: Estaria disponível para conversar com os outros pais acerca do seu filho?

M: Sim, sempre. Com certeza!

ENTREVISTA 5

I: Como perceciona a inclusão da sua filha na turma? Ela sente-se bem na escola?

M: Muito. A A. Veio para cá já no 1º ano. Já tinha iniciado o 1º ano em Angola antes. Teve no pré-escolar também lá e então quando ela cá chegou... mas também era uma escola portuguesa, colegas portugueses, a professora era portuguesa, já estava praticamente incluída. E então quando viemos para cá, ela começou e adaptou-se logo. Ah, principalmente com as crianças, com os colegas Em relação ao, pronto, à professora ela tinha algumas dificuldades...

I: Sim, também lhe vou perguntar como vê a relação da sua filha com os amigos, com os professores.

M: Ela tinha algumas dificuldades em responder às perguntas porque ela não percebia muito bem as perguntas. Mas isso é uma questão que ela já trazia e nós só ficamos a saber aqui, através da escola, hum, que a Dr. A depois encaminhou para a terapia da fala, hã e a terapeuta também encaminhou para uma médica de processamento auditivo, onde ela faz o diagnóstico e realmente comprovou-se que ela tinha esse problema.

I: Mas como é que vê a relação dela com os amigos?

M: Muito boa, eu acho que ela lida com todo o mundo. Então ela tem aqueles dias que está mais com uns e outros com outros. Há dias em que está com as meninas e dias em que só está com os meninos. Eu acho que ela acaba por encontrar amiguinhos.

I: E então em relação aos docentes?

M: Então em relação aos docentes, eu acho que acaba por ser exatamente o mesmo, ela tem, pronto, tem dias em que lida com esta, com aquela, fala com esta, fala com aquela... mas acaba sempre por ser normal. Nunca é assim nada de mal...

I: E com os funcionários?

M: E com os funcionários é exatamente a mesma coisa. Nunca ouvi nada assim que chamasse a atenção ou se calhar chamasse a minha atenção. Hum, eu acho que a escola é muito tranquila para ela. Ela gosta muito e está sempre muito animada para vir para a escola e encontrar os colegas, e os colegas também gostam muito dele. Eu acho que é assim, estes últimos três anos que ela cá passou...três anos, sim... já vai três anos, ela chegou em 2000 tá agora no quarto...

I: Então e o que é mais decisivo para si no momento de escolher uma escola para o a sua filha?

M: Bem, neste momento o que eu estou a olhar é para uma escola que possa dar a atenção que ela necessita hã, em termos de acomodar, digo assim, acomodar um pouco as dificuldades que ela vai tendo, porque neste momento ela ainda está em processo de organizar, organizar as ideias, escrever de forma mais organizada, pronto, aí um trabalho de organização, mais de organização que ela precisa de fazer e pronto, então eu acho que tenho de olhar muito p'ra capacidade da escola de poder dar alguma apoio nesta área, nesta questão. É mais isso e 'tôu a buscar uma escola que seja não muito grande, que as turmas não sejam muito grandes, que haja realmente ali um núcleozinho de apoio para que ela possa enquadrar-se. É mais assim.

I: O que mais valoriza na escola da sua filha?

M: Hã, neste momento, todo o apoio que a professora dá, há o apoio que tem sido dado pela Dra. A, isso para mim é uau! É muito bom. Porque eu cheguei aqui e ela parecia que não ia desenvolver, não ia chegar a lado nenhum e olha, este ano ela está tão bem!

I: Mas falando assim nas escolas em geral, se tivesse a possibilidade de mudar algo nas escolas: o que nunca mudaria? O que mudaria com urgência?

M:(risos) Ai, não sei... não sei... em termos de outras escolas realmente não sei. Não tenho uma perspetiva nem nenhuma noção.

I: E aqui? Mudava alguma coisa?

M: Eu acho que nada...eu estou tão satisfeita! (risos)

I: Então, mudando assim um pouco de tema, o que é para si uma escola inclusiva?

M: Olha, para mim.. olha emocionei-me agora...

I: Não faz mal, todos têm chorado aqui comigo...

M: Então, eu acho que hum, pronto, uma escola onde todos os alunos têm a possibilidade de expressar-se, né e mostrar as suas ideias, há, ó pá e tarem conforme a minha filha tá!

I: Quais são as suas expectativas perante o papel de intervenção da escola na preparação para a vida adulta?

M: Ui...

I: O que é que é mais importante a escola ensinar e porquê?

M: Olhe, é assim, hã, para mim é eu acho que a escola e esta especificamente dá ao aluno um pouquinho do, dá aquela capacidade de poder comunicar com o mundo lá for, as pessoas, ver...

I: O que é preciso para preparar para a vida adulta à A.? O que é que ela precisa?

M: Olha, a A. Precisa, ela precisa de eu acho que até ela já ganhou um pouquinho, essa maturidade, olhar para as coisas à volta dela com sentido mais humano, né .

I: Então e em relação à comunidade escolar, o que acha que pensam os pais de filhos com desenvolvimento típico ou que não pertencem a minorias, sobre a presença na sala de aula de alunos com diferentes características?

M: Olha, isso é relativo, é completamente relativo. Há alguns que acham... eu acho que pelo menos na sala da A. A maior parte dos alunos acha normal a presença da A. É verdade que suscita assim alguma curiosidade, então há aí muitas perguntas, né (risos), muitas perguntas em relação ao que ela traz e ao que ela tem e tal.

I: Mas alguma vez sentiu que os pais dos colegas de turma, os pais, tratavam a A. de forma diferente?

M: Não, nunca.

I: Mas no seu caso em particular, no caso da A. mesmo no caso de ela precisar de mais tempo para aprender, ou pertencer a uma minoria que informação seria relevante a escola passar para a comunidade educativa, nomeadamente para os pais dos alunos da turma?

M: É que,...É que os pais tem de saber que nem todos os alunos vão, ou conseguem atingir as metas com a mesma facilidade, o mesmo tempo que os outros, não é? Cada um tem o seu tempo, e aí...

I: Mas, acha que a escola devia ser responsável para (in)formar os pais e aos encarregados de educação de forma a escola ser mais inclusiva? Ou não? Acha que a escola se devia desresponsabilizar desse papel?

M: Eu não diria desresponsabilizar-se, né, mas passar mensagens, não é, não exatamente palestras ou assim, mas passar mensagens aos pais de formas positivas de ajudar os próprios filhos a estarem abertos para esse tipo.

I: E no seu caso, estaria disponível para conversar com os outros pais acerca do seu filho/da sua filha?

M: Sim, na verdade eu faço. Pelo menos com uma e outra, hã, não todos, claro, mas com uma e outra eu falo e converso e conto as dificuldades, inclusive eu fui ver uma médica que foi recomendada por uma das mães de um colega da minha filha. Não tenho nenhum problema.

Apêndice G: Descrição dos dados demográficos da amostra do grupo experimental e do grupo de controlo

	Grau de parentesco	Idades (média)	Habilitações académicas
Grupo controlo (n=12)	16 mães	40.6	3 Ens. Sec. 2 mestrados 7 Licenciatura
Grupo experimental (n=16)	6 pais 10 mães	41.8	3 Ens. Sec. 9 Licenciatura 1 Pós-Graduação 3 Mestrado

Apêndice H: Guião da entrevista semiestruturada realizada ao grupo focal

A entrevista que irei conduzir tem como objetivo realizar uma avaliação da intervenção dinamizada pela Professora Helena no âmbito do seu estudo de mestrado.

O programa de intervenção *It Takes a Village*, realizado nas últimas quatro sextas-feiras, no qual participaram, tinha como objetivo analisar o impacto de um programa de intervenção para pais, em contexto escolar, avaliando o envolvimento parental na promoção de culturas educativas inclusivas. Assim, para podermos avaliar este programa criamos este grupo focal.

A participação nesta entrevista de grupo focal, é de carácter voluntário e toda a informação será analisada garantido o vosso anonimato. A vossa presença, aqui, e as vossas respostas confirma o vosso consentimento para participar nesta entrevista.

1. Gostaria de vos ouvir acerca da intervenção? Como correu?
2. Alguém gostaria de me descrever o que retiveram das sessões?
3. Foi a primeira vez em que participaram em algo do género? Qual vos parece – qual a vossa opinião acerca do papel da escola na relação com a família?
4. Esta intervenção abordou diferentes aspetos/temas – tolerância, respeito pela diferença – qual vos parece ser o papel da escola no fomento destes valores?
5. Já me falaram muito sobre a intervenção – os temas abordados, a novidade que sentiram por participar nesta intervenção –
6. Das 4 sessões qual foi o tema mais pertinente? Porquê?
7. Das quatro sessões, qual foi a mais enriquecedora? Porquê?
8. Agora gostaria de vos ouvir falar sobre os aspectos mais práticos da duração da sessão, das estratégias usadas?
9. Gostaria que descrevessem se identificaram em vocês alguma mudança após a intervenção? ...No estar alerta para determinados assuntos? Mais vigilante sobre injustiças sociais? Mais dedicados em focar a importância do respeito pelo outro e da tolerância com os vossos filhos?
10. Há mais alguma coisa que gostariam de dizer?

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia¹ e a Convenção de Oviedo¹

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

No contexto do desenvolvimento de um projeto integrado no Mestrado de Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição, pretendo realizar um estudo qualitativo que tem em vista efetuar um **levantamento das necessidades e expectativas dos pais sobre o seu envolvimento na promoção de culturas educativas inclusivas**. Para tal, pretendo implementar um programa de intervenção que vise formar os pais e famílias para enfrentar os desafios da inclusão – sobretudo nas situações de alunos com incapacidade/ou minorias/ou baixo rendimento social. De modo a obter dados para uma análise fiável e construtiva, equiparando os resultados dos pais e dos filhos, necessitamos de realizar um breve inquérito aos alunos das turmas do segundo ano.

O questionário será passado durante esta semana e demora cerca de 10 minutos a responder. O preenchimento do questionário é anónimo pelo que os alunos não serão identificados. Ser-lhe-á atribuído aleatoriamente um código para fazer par com o inquérito dos pais. Mais se informa que pode aceder ou retificar os dados, ou cancelar, ou opor-se à participação do seu educando no estudo sem que daí advinha qualquer efeito negativo.

Caso surjam questões/ dúvidas relativas ao inquérito, por favor, contacte por telefone (914990205) ou por e-mail: helena.marques.duraes@gmail.com

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Helena Isabel Durães

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno
----- declaro que autorizo o meu educando a preencher o questionário CATCH, adaptado.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação:

¹http://portal.arsnorte.min-2saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinquia_2008.pdf

¹<http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

Apêndice J: Transcrição da entrevista ao grupo focal

Entrevistadora: Então vamos iniciar e bem sei que nas últimas 4 semanas participaram no programa IT takes a Village, aqui às sextas-feiras à noite. Assim, um esforço suplementar. E a minha primeira grande questão era, não é uma questão, mas um comentário pedia-vos que fizessem um comentário acerca de como é que correu a intervenção, que é que acharam qual a vossa opinião acerca da intervenção?

E 1: Acho que para todos nós foi enriquecedor, porque também deu-nos ali um bocadinho ah, abriu-nos um bocadinho o horizonte na perspetiva das diferenças entre as pessoas e de como é que às vezes há coisas que se sabe, mas que às vezes andamos tão atarefados na nossa vida que acabamos por não nos apercebermos de determinadas questões e no ponto de sensibilização, acho que foi fantástico. Acho que todos nós aprendemos e enriquecemos enquanto seres humanos com um material que nos foi colocado ao nosso dispor e também para trabalharmos. Acho que foi bastante importante a todos os níveis, quer como mãe, quer como ser humano. Esse também é uma parte muito importante.

Entrevistadora: Sim, sim sim.

E 1: Embora que alguns de nós já estamos, já temos algumas situações em que estamos já mais alerta para determinadas questões, mas com certeza haveria pessoas na sala que não estavam e que tomaram consciência de algumas coisas que acho que são muito importantes, quer para, para as pessoas com as ditas limitações, quer para os cuidadores, digamos assim. As pessoas que estão à volta.

Entrevistadora: Obrigada, não sei se mais alguém gostaria de fazer um comentário geral acerca da intervenção.

E 2: Não, não. Foi muito assim. Sim, foi muito interessante, de facto, ou seja, foi de facto muito interessante, quer dizer, nós felizmente temos todos filhos saudáveis, não é? Portanto, não quer dizer que os outros, não sejam, mas, não têm qualquer tipo de limitação e se calhar no futuro, não terão esse tipo de dificuldade. Eu pelo menos falo pela minha família também, não tenho ninguém com esse tipo de..., então às vezes é para nós difícil pormo-nos na pele do outro, não é? Na dificuldade que o outro tem e de facto, esta, estas formações foram uma formação, seja aquilo que fomos tendo a sexta-feira. Foi de facto...

E 1: Foi quase foi um bocadinho, não é?

E2: ...abrir horizontes e tentar, porque muitas vezes passa-nos ao lado, não é? Todos nós, um bocadinho, andamos na nossa vida no dia a dia. Andamos sempre muito e não olhamos e a pessoa está.. e às vezes é fácil ajudar ou é fácil tentar. Para além disso, depois, temos outro trabalho fundamental que é junto dos nossos pequenitos...

Vários: Ruído

E 2: Temos que puxar por eles, não é?

E 3: Foi bom. Fez-nos parar, parar para fazer uma introspeção se assim não fosse, se calhar havia alguns, ou então todos, que não o faríamos.

E 1: Principalmente naqueles vídeos iniciais quando toda a gente dizia que ia ajudar.

Vários: Sim, é verdade.

E 1: Depois, e pensamos, se calhar eu podia ser uma daquelas pessoas. Tou a dizer que ajudava, mas se calhar passava-me ao lado.

Entrevistadora

Que intenção é boa, não é? Todos nós somos feitos de boas intenções.

E 3: Na teoria é uma coisa na prática é outra

E 1: Exatamente

Vários: Ruído

E 1: Ou porque estamos focados noutras coisas...

E 2: No nosso dia a dia...passa-nos ao lado, infelizmente, não é?

E 1: Passa-nos completamente despercebido coisa que às vezes passam ao nosso lado. Os nossos sensores não estão ligados para ali. Estamos tão focados em nós e na nossa realidade que não nos apercebemos daquilo que está ao nosso redor. E acho que foi, aliás, penso que até essa foi a primeira sessão que nós tivemos e foi assim tipo: realmente podia ser qualquer um de nós ali! Podia ter sido eu!

Entrevistadora: Sim, sim, sim

Vários: Ruído

E 3: Muitas das vezes a gente não faz.

E 1: Sem dúvida.

Entrevistadora: Sim, e aqui. Foi a primeira vez, ou é também uma pergunta: foi a primeira vez que vocês foram chamados à escola a participar num programa deste género? Não?

E 1: Eu sim.

E 2: Eu também.

E 3: Sim.

E 4: Sim

Entrevistadora: O que é que acha, ou qual é que acham que deve ser o papel da escola no envolvimento dos pais também para trabalhar a questão dos valores, aqui porque o objetivo do programa, não é, trabalhando os pais estamos indiretamente a trabalhar os filhos, não é, claro que este é que é o nosso grupo-alvo último. Qual é que acham que deve ser aqui o papel da escola ou como é que a escola deve trabalhar, primeiro, em relação à relevância do programa, mas depois como é que a escola deve trabalhar com as famílias. Que tipo de conteúdos? A relação entre a escola e a família?

E 3: É assim, nós temos de trabalhar sempre com uma equipa, cada um. A escola pode ensinar os pais, para os pais também darem o exemplo em casa, porque se o exemplo não vier dos dois lados, também a criança não absorve, não é? Se falarem todos a mesma linguagem é muito mais fácil para a criança perceber e achar que aquilo é normal e não é nada de extraordinário e que devia de ser sempre assim. Agora, exemplos...?

E 2: Mas nós tivemos... na última semana, terá sido das mais engraçadas, quer dizer, todas foram, mas a última foi engraçada, porque a Helena depois puxou um bocadinho por nós, até criamos aqui uns grupos de trabalho engraçados, pois cada um de nós teve, cada um de nós no grupo, cada grupo, teve que, portanto, criar ou imaginar algum tipo de atividades para, de parte a parte, a escola, miúdos pais, miúdos, ou seja, e todos nós criámos aqui de certa forma ou ideias, depois ela, penso eu, que deve até anexar isso ao próprio, ao próprio projeto. Ideias, algumas

delas muito válidas, para que a escola, ou seja, ajudar a integrar os miúdos, na parte de chamar cá pessoas com limitações, mas que envolvem uma vida perfeitamente normal a nível profissional. Não me lembro de todas, mas é, mas esse papel, ou seja, nós transmitimos à Helena e... Mas depois aquilo que estava a perguntar de facto, é verdade, é como diz, não há volta a dar. Se nós tivermos em casa e damos todos os valores e depois aqui na escola não acompanhar, a escola também tem que acompanhar, é fundamental.

E 3: E ao contrário. Temos de estar todos em sintonia.

E 1: Há muito aquela ideia chamada um bocado "para inglês ver". Os pais que estão, que é uma comunidade... não existe, quer dizer isso não existe, não há esse trabalho! Este tipo de trabalho que nós fizemos aqui, e que acho para nós, enquanto pais, é importante para trocarmos experiências, apesar de ser muito difícil às vezes conciliar a nossa vida profissional com tudo isto, que depois também acabamos por tirar um bocadinho de tempo ao nosso tempo familiar, acho que é muito importante, porque é uma forma de envolver a família também na educação, não é? Nós acabamos por... nós muitas das coisas que se passam na escola não estamos envolvidos verdadeiramente. Não é? Ah, esta é a vossa casa, sim, OK, mas, eu não sei muita coisa que se passa, se calhar, às vezes se trocássemos este tipo de ideias, como foi feito nesta última sessão, em particular darmos ideias de coisas que até ficamos a perceber que a maior parte de nós estaria disponível para, para ajudar e para fazer. Acho que é bastante interessante, acho que é uma coisa que não, que não acontece. Isto é notório, até em situações. Há muitos pais, isto não é o nosso caso, nós vivemos, nós estamos aqui numa bolha, não é, não é uma realidade de uma escola pública, e felizmente, não é? Porque que há diversas, por diversos motivos. É importante às vezes até que os pais se juntem, porque há muitas questões como sendo crianças que têm hum, enfim, que têm outro tipo de característica e os pais não entendem e depois chegam a casa e os meninos vão, contar ai "O menino fez-me isto, fez-me aquilo" e os pais acabam por recriminar aquela criança não é, estar a conotá-la como coitadinho, é maluquinho. Já ouvi isso muitas vezes. É maluquinho é isto, não sei o quê... Quando na realidade não sabem a limitação daquela, daquela criança, não é? E se calhar, se todos se juntassem, se tivessem a abertura ou até o conhecimento do que se passa, ia ser mais fácil para todos e até mesmo para sensibilizar as próprias crianças se isso acontecer.

Entrevistadora: É exatamente, não é? Ou seja, há aqui a questão de... e hoje falamos de educação inclusiva, educação inclusiva, educação inclusiva e quando falamos da participação dos pais, e a maior parte dos estudos dizem-nos isso, também foi, daí que veio a ideia deste projeto, também, é que quando falamos de envolvimento dos pais, falamos dos pais dos alunos com dificuldades que são chamados para os professores lhes falarem sobre as dificuldades dos alunos

Vários: É. Sim. Faz sentido

Entrevistadora: Exatamente, não é? E os pais dos outros alunos, sendo que os outros alunos são quem os vão aceitar, quem vão brincar, quem lhes vão dar oportunidade para se desenvolverem, não é?

E 1: Não são sensibilizados para essas questões.

Entrevistadora: Sim. Ou seja, acham que é também papel da escola, ou que a escola poderia fomentar mais?

Vários: Sim. Muito mais. Deveria sim.

E 4: A minha filha antes... só para dar, só para dar um exemplo antes de vir para aqui, ela só veio este ano, ela andava numa escola pública e tinha muitos... Era uma turma especial, porque só tinha 20 meninos, porque tinha um menino com necessidades especiais que na realidade eram vários meninos que não era só um, era só um identificado. Quem era esse menino identificado? Eu até meio ano não sabia quem era. Mas porque é que não chegaram lá e disseram, nós temos um menino, ou melhor, a professora disse na altura da apresentação, na nossa turma tem uma criança com necessidades especiais e por isso é que só estamos 20 e não 24. Vai haver uma segunda professora que vem dar apoio. Nós não sabemos o que é que era, o que é que tinha a criança – que por acaso era uma criança hiperativa, perfeitamente controlada, em que ela foi sinalizada, porque, primeiro, a mãe não tinha nacionalidade portuguesa e depois porque a mãe, ao início, como todas as mães, recusou-se até determinado ponto a dar-lhe medicação, porque queria ver como é que ela se adaptava ao meio escolar. E pronto, então a criança... decidiram que ela tinha que ser sinalizada quando havia lá problemas de muitos, muito graves de... de outra criança que era... tinha maus-tratos em casa, pronto, tinha assim vários. E porque é que a professora não chegou lá e disse, nós temos uma turma especial, porque é um menino especial e um menino especial que tem isto, isto e isto. Vamos trabalhar com o menino, precisamos disto, disto e disto e disto preciso. Vocês precisam trabalhar isto, para as coisas correrem bem. E o que aconteceu? A R., claro ficou cheia de medo, nunca mais falou na escola. Nunca mais nos contou nada do que se passava, lá dentro.

E 1: O problema é que agora a questão da proteção de dados é castradora, porque acaba por... as professoras, não podem falar, não é? Não podem falar da tua filha a mim, nós falamos uns com os outros. Mas a professora não pode e não pode fazer a enumeração de nomes. E isso acaba por...ou os pais aceitam, enfim, vêm à escola e fazem este tipo de interações. O próprio professora a fazê-lo são... é uma questão muito delicada, hoje em dia, não é, na nossa altura nem existiam essas coisas. (Ruído) Não é que eu acho que se calhar não existia, não.

Entrevistadora: Sim, sim, mas também nós, acho que a questão dos valores, né? E partilha e do do... da tolerância em relação aos outros, ou às vezes havia... todos tivemos colegas que eram um bocadinho diferentes, mas também não estavam tão presentes na escola, Né? Os alunos com incapacidades não estavam tão presentes na escola. Os alunos de origens diferentes não estavam tão presentes na escola, porque não era a realidade. E agora a realidade está a ficar cada vez mais, heterogénea, e ainda bem. E por isso também nós temos que evoluir no sentido da tolerância. Vá lá, sim.

E 1: Mas, mas ainda há um trabalho muito, muito longo a percorrer com os própria, com a própria comunidade escolar, e é isso falo dos docentes. Claro. Posso lhe dizer que eu tenho uma criança com autismo e a minha irmã vai à escola e não sei como é que alguém tem... é capaz de dizer uma coisa dessas. O menino anda lá na escola, uma escola pública e depois ainda no ATL. Porque a minha mãe não quer que ele vá para casa? Se ele for para casa, vai, vai focar-se numa outra coisa qualquer, normalmente em tecnologias, que é o que eles fazem. Então optou por colocá-lo ali no ATL. E a diretora da escola chamou a minha irmã a dizer o que é que ele estava a fazer no ATL, se aquilo não iria trazer benefício nenhum, até porque ele não ia aprender muito mais. Quando uma própria professora faz isto. Está automaticamente a colocar aquela criança de parte.

Entrevistadora: A baixar... a discriminar, os outros estão a ver, imitam aquele comportamento, se forem alunos, não é, e a baixar expectativas, não é? Se nós tivermos poucas expectativas, não vamos trabalhar para aqui. Vamos trabalhar para aqui... e o aluno vai atingir isto, não vai atingir isto? Oh, sim, mas é verdade. Esta é... a parte do corpo docente também é fundamental na educação inclusiva.

E 1: Sim, sem dúvida nenhuma. Acredito que que a grande culpa também não seja das pessoas, a formação que se calhar não tiveram, ou que também não se interessam em ter, não é? Porque depois chega-se àquela idade e todos sabemos disso, que já não, já estão ali a fazer corpo presente e é um bocadinho por aí.

E 4: Ou então nem têm vocação!

E 1: Nem tem a vocação! O problema é esse

Oradores: Ruído

E 4: Só estão ali na educação, porque não arranjaram mais nada. A educação acho que é daqueles, que têm mesmo de ter vocação.

E 1: Sim, sem dúvida nenhuma e sem dúvida nenhuma. Porque não chega só eu quero ser, porque eu quero ser, não é suficiente.

E 4: Eu tenho notas para...

E 1: Exatamente, eu tenho notas para exatamente, sem dúvida.

Entrevistadora: Sabe, também vou, vou chamar um bocadinho por si, à conversa, está bem?

E 3: Elas estão a falar bem.

Entrevistadora: Pronto, já me falaram muito sobre... bastante sobre a questão dos valores, não é? Trabalhados aqui, principalmente colocarem-se no lugar do outro, não é? Acho que foi aquilo que retive. Eu gostaria também de vos perguntar acerca da própria intervenção, das 4 sessões, qual, ou dos temas trabalhados, qual é que acham que foi o mais relevante para vocês?

E 4: A mais impactante para mim foi a primeira. A terceira eu não vim, não tive oportunidade.

E 1: Sim, para mim também.

E 3: Porque nós não sabíamos ao certo para o que vínhamos, e... Não estávamos à espera. Depois as imagens colocadas, acho que ali tocou-nos bem fundo. É a tal coisa, fez-nos parar e pensar um pouco.

Entrevistadora: Ou seja, mexeu aqui também com... com

E 3: Com o emocional.

Entrevistadora: Com a parte emocional, não é? E das 4 para além de relevância, esta foi a que foi mais impactante. Mas, qual é que vocês acham que retiraram mais aprendizagem? Vá lá, ou mais coisas que gostariam depois de levar para a vossa vida?

E 1: Eu acho é em todas.

E 3: Também acho que sim. Acho que houve partilha em todas elas

E 2: A terceira talvez,

E 3: A terceira foi quando vimos os vídeos.

E 2: Foi. Acho que vocês não estiveram. Houve pessoas que não vieram a umas... eu não vim à primeira... Por exemplo

Vários: Ruído

E 3: Eu à segunda não vim

E 2: Mas a terceira foi muito engraçada, por acaso, é foi. Por troca de partilha entre pais. A Helena sentou-nos aqui. Não sei, tem conhecimento? Pronto.

Entrevistadora: Mas eu prefiro que me que me diga um pouquinho.

E 2: Não, porque às vezes podia estar a dizer coisas, e não sabe o que eu estou a dizer. Sentou-nos aqui todos, então tivemos ali todos a trocar. Foi uma parte muito emocional também. Estivemos todo ali a falar um bocadinho de problemas dos nossos filhos. Não é? Acharmos todos que temos problemas muito graves, mas depois ao lado, está alguém com um problema ainda muito mais graves. Afinal o nosso... é tão bom.. E isso foi muito engraçado. Não, não teve, não foi uma situação tanto virada para a inclusão e tu também tocou, mas foi mais para nós, como pais, perceberam OK, quem está ao meu lado, que problemas é que ele tem? E como é que resolveu esse problema? Porque depois hoje ou amanhã aquele problema vai me tocar a mim, então se calhar eu já vou ter outra ferramenta para, para me defender e assim sucessivamente. E para mim foi a terceira, mas. Eu a primeira não vim, infelizmente. A terceira para mim foi muito séria, marcante. De facto, foi por essa troca de experiências entre todos os pais ou por quem estava, por exemplo, lá, mas muito engraçado, eu gostei, não que não tenha gostado das outras. Mas essa foi especial.

Entrevistadora: Também ia dizer, também ia dizer a terceira.

E 3: Sim, sim. Também concordo.

E2: Nós, tínhamos pouco conhecimento dos pais, ou seja, nós apanhámos um bocado COVID, todos nós, acho eu, e até o início deste ano conhecíamos muito, todos muito mal, não sabíamos, aliás não sabíamos quem eram as pessoas. Não sabíamos de quem era e quem já tem segundos filhos, que já andaram cá, havia uma relação muito próxima entre pais e nós não. Ou seja, as pessoas não sabiam quem era viemos um bocadinho a medo e tudo isso foi muito engraçado. Hoje em dia estamos à vontade uns com os outros e conseguimos falar, isto e aquilo, o que aconteceu e porquê, e também trouxe-nos um bocadinho.

E 1: Acabou por nos aproximar mais da escola, certo? Certo, não é.

E 2: E como grupo também, que é interessante.

Entrevistadora: Ou seja, agora vem a segunda parte, que é que mudanças é que vocês sentiram após estas 4 sessões, bem sei que foi muito pouco. Foi muito recente e que foram poucas sessões, mas que principais mudanças é que vocês já sentiram entre os pais, em vocês? E nesta neste relacionamento com os pais da turma?

E 2: É, é muito recente.

E 3: É, eu falo por mim, pelo menos é assim, fico com mais à-vontade para expor qualquer assunto que antes eu não tinha, não conhecia os pais e podia ser interpretada, não da melhor maneira, e agora, depois, depois, desta, desta partilha, deste convívio, acho que sim, que deu-me este à vontade para, para fazer.

E 2: É se os miúdos chegarem a casa a dizer "aconteceu-me isto ou aquilo." Se calhar, estou mais à vontade para no grupo dizer "Olhe, o meu filho contou-me isto. Alguém sabe alguma coisa? Correu tudo bem ou aconteceu isto". Se calhar isto também nos dá...

E 3: Até porque também às vezes chegávamos alguma informação através dos nossos filhos em relação a alguns meninos e pronto, isto veio alterar...

E 2: E nós conhecer os pais, de facto, conseguimos às vezes perceber algumas coisas, ou seja, vai, às vezes nos transmite uma situação, mas se calhar...

E 3: Às vezes acha-se que as crianças são de determinada maneira por causa da educação que têm em casa.

Vários: Ruído Não tem nada a ver com isso...

E 2: Tem a ver com as características da própria criança, umas são melhores comportadas outras são piores...e nem sempre é a educação, tem a ver com a própria a própria personalidade.

E 1: Ruído. Os filhos não são iguais na escola ao que são em casa.

E 2: Senão os dois filhos eram todos iguais, ou os três filhos (ruído) e a educação é a mesma e eles são diferentes.

Ruído

Entrevistadora: Achem que isso quer dizer que vos tornou mais tolerantes ou pelo menos mais atentos, que pode não ser bem assim. Não é? Que uma coisa é interpretação do nosso filho.

E 3: Mais sensíveis também, criar mais uma empatia em relação à situação dos outros, sim.

E 2: É, e ouvir os miúdos, às vezes que nós também, com a nossa vida toda, andamos atrapalhados e quando os nossos miúdos...

E 1: Há miúdos que não falam, mas há miúdos que não falam, a minha só a saca rolhas

E 2: Mas às vezes, eu sei lá, eu às vezes o meu pronto fala, a pessoa vai no carro e não está a prestar a mínima atenção, acho que isto nos puxou um bocado pá, se calhar não custa nada estar a ouvir o miúdo 5/10 min. Mas o que é que aconteceu? Eles contam as coisas e gente se não tem reação. Também não pode. (Ruído) Digo eu. Se ele não diz nada, eu não conto. Não estou a dizer que é o caso eu, estou a dizer só algo não é caso (ruído) acho que fechamos um bocado dizer assim, se o miúdo, chega, vamos tentar perceber. E a Helena também nos falou um pouco nisso, ou seja, tentar fazer ali alguns tipos de perguntas e tudo para tentar puxar coisas da escola, puxar ali um bocadinho o fio. O que é que aconteceu? O que é que fizeste? No fundo é isso, para eles não sentirem também isolados neste mundo e ver na escola e não ver na família.

E 1: Também acho que é importante para eles e dar-lhes alguma rede de segurança, saberem que os próprios pais dos, dos meninos com quem eles estão, que, que se conhecem e que contactam e que sabem, olha, aconteceu isto à Raquel então deixa ver, vou mandar uma mensagem à mãe da Raquel? Vamos ver pronto, acho que é isto transmite-lhes uma segurança também, que acho que é importante acaba também por ser a continuação da família. É um bocadinho por aí. Porque a minha avó com 93 anos, diz-me com quem andas, dir-te-ei quem és. E é um bocadinho o contágio, não é, entre, entre nós e se nós tivermos este tipo de abertura que acabamos todos por nos dar a conhecer uns mais, outros menos, mas eu sou muito emocional, portanto eu portanto, e...

Vários: Risos.

E 1: Portanto, mas acho que foi muito importante uns mais brincalhões, outros mais introvertidos. E e foi, foi giro perceber e interessante e é o que digo foi muito enriquecedor enquanto ser humano enquanto mãe, pois despertou-nos para muitas questões como sendo a essa, essa questão de todos nós acharmos que somos muito bons seres

humanos. Não quer dizer que não sejam, mas que depois na realidade...não... Acho que foi muito enriquecedora no nosso papel na sociedade. Acho que foi importante.

E 3: Acho que é devia ser algo de repetir até todos os meses.

E 2: Sim, eu, eu acho que sim. Acho que acho, que acho que devia ser algo se calhar semanalmente é mais complicado, não é? Mas uma vez por mês, lá está? E para os pais também sentirem-se aí, sim, incluídos nos, nos projetos da escola.

Entrevistadora: Sim, certo. O programa tinha como título It takes a Village não é, necessário uma aldeia, vá lá, acham que corresponde ou em que medida é que acham que o programa de intervenção correspondeu a este título?

E 2: Ai, eu acho que sim.

E 3: Sim, porque na aldeia existe uma maior proximidade entre as pessoas.

E 4: Uma troca de experiências, uma troca de tudo.

E 1: Portanto, houve ali um mix de tudo realmente, durante as sessões. E é o conceito, é ser uma aldeia, estarmos mais próximos é conseguirmos, que é mais fácil, estarmos ali numa bolha, conseguir transmitir as nossas emoções, os nossos, as nossas dificuldades. Que às vezes não são nenhuma, não?

Entrevistadora: Certo, certo.

E 3: Ali há o diálogo que existe nas aldeias que nas cidades, não existe?

E 1: E a entreajuda, sim, é essencial. Eu acho que aqui, que vai funcionar muito bem, até porque nós atingimos uma proximidade entre pais muito maior, eu acho.

E 3: Sim sim, concordo. Sim, sim, sim.

Entrevistadora: Quando se fala, também, em educação inclusiva, fala-se no envolvimento de todos. O que é que vocês conheciam sobre inclusão, aqui pensando, não é esta escola que está aqui em questão, percebem, mas o que é que vocês conheciam sobre? Como é que interpretavam esta questão da educação inclusiva? Olhavam só conhecendo um fenómeno de alunos com incapacidades, percebem, como é que entendiam a educação inclusiva e como é que a intervenção, ou não, se vos ajudou a ter outra opinião acerca da educação inclusiva daquilo que é o que se pretende com a educação inclusiva.

E 4: A mim ajudou-me bastante. Porque a minha experiência com a inclusão não correu muito bem. E até então era muito, era muito, era "ai muito bem, a inclusão", acho que achava que era muito, desde que bem feita. E continuo a ter a mesma opinião desde que muito bem feita. Acho fantástico. Quando as pessoas também não estão preparadas para a inclusão, as coisas dão asneira. Mas aqui, na nossa bolha, acho que funciona, ou funcionaria.

E 2: Mas, mas são de então, quer dizer, não, não está. Eu não tinha, não, eu sou pronto e a minha esposa é professora eu devia ter mais algum conhecimento, mas de facto, não tinha. Ela também tem mais formação, mas eu não tinha e vim mais eu do que veio ela mais eu não estava minimamente ao corrente, de maneira nenhum. Nada. Nada, isto é, falo por mim só do que era geral. Características gerais. Perceber, ok, aconteceu isto, está a ser feito isto devíamos fazer... não tinha.

E 3: Não era uma palavra que fazia parte ainda no meu caso. Nós sabemos que existem essas medidas de inclusão. É preciso dar nome às coisas.

E 2: Quando temos próximo alguém, é mais fácil. Andamos a viver a nossa vida e não temos noção.

E 1: Eu estou mais habituada a conviver com isso. Infelizmente, nunca boas experiências, nunca teve. Acho que não houve uma escola que conseguisse lidar com essa questão de uma forma... os meninos não, e os pais não, curiosamente, por acaso é curioso. A própria escola com muitas dificuldades a lidar com o meu sobrinho que tem Espectro autista, mas os pais não. Os pais com uma sensibilidade, mas, felizmente, nas escolas particulares. No público isso não acontece, porque também não há essa proximidade da comunidade escolar, também é isso. É que a inclusão não pode existir se não houver se nós próprios, não nos incluirmos nos projetos, não é? É, mas não, não pode haver inclusão se nós próprios não tivermos a fazer parte ativa do projeto, não é, porque todos nós, com certeza na nossa vida de trabalho, na nossa vida profissional, toda a gente já lida com a inclusão. Ah somos uma empresa inclusiva, ah não sei porquê.

Entrevistadora: Sim, vejam que muitas vezes, e falava desta questão mais, mais geral da educação inclusiva, mas nós não podemos fazer educação inclusiva sem os pais também, não é?

E 1: Sem os pais...é impossível.

Entrevistadora: Nós não podemos fazer sem, porque chega o nosso filho chega a casa a dizer: Ai, o João bateu-me hoje e eu estou triste O que é que nós dizemos? É isso? O que é que nós pensamos em relação ao João, não é? E se calhar o João tem 1001 razões. Não é um menino mal-educado, não é um menino mal-formado, têm é outras razões para ter batido, pronto.

E 1: Exatamente

E 4: Isso já nos aconteceu aqui...

Vários: Ruído. Sim... aconteceu aqui...

E 1: E não é só o João bateu...houve uma razão, com certeza, que está por trás. Temos que entender: o contexto, como aconteceu. Se calhar primeiro não foi o João, não é? Nós temos que ... é por isso que é muito importante nós estarmos incluídos nestas questões.

E 3: Às vezes, nem é as situações, é o sentimento que não é expresso.

E 1: Sim, são formas diferentes de se expressar.

Entrevistador: Em relação à intervenção, o que é que acharam das estratégias utilizadas. Foram adequadas? O tipo de dinâmicas que foram aqui implementadas, o que, como é que descreveriam e quase que classificariam as dinâmicas implementadas?

E 1: Pois, foram várias. Nós trabalhamos em grupo, trabalhamos inicialmente... eu acho que todas elas foram adequadas porque foram-se adequando aos temas que íamos trabalhando digamos assim. Desde a primeira que foi um bocadinho o quebra-gelo para sabermos o que era realmente o projeto e aí sim mais individual, e depois na segunda não estive, por muita pena minha, fui para fora. Foi essa que estiveram sentados no chão?

E 2: A segunda ou a terceira? Achava que tinha sido a terceira

E 1: Não, tens razão foi a segunda.

(ruído)

E 2: A segunda foi em mesa e a terceira no chão.

E 1: Sim, a primeira e a segunda foi mais naquela, e depois a terceira é que eu não estive, que era isso o que eu estava a dizer. E a quarta é que foi trabalhar em grupo, portanto eu acho que foi tudo trabalhado de acordo com os temas apresentados, a melhor forma para os trabalhar.

E 2: Mas em nenhum momento senti “ah, isto não está bem...” ou.. eu pelo menos falo por mim, ai, que esquisito...não

Vários: Ruído. Sim.

E 4: Não, não, pelo contrário. Correu tudo muito bem

E 2: Era surpreendente...

E 4: Ao princípio estávamos um bocado perdidos, mas depois no fim percebíamos que o puzzle combinava.

E 3: E foi sempre ao fundo da questão daquilo que era preciso retirar dali, foi sempre feito.

Entrevistadora: Se repararem, as estratégias utilizadas não foram tanto de passar conteúdo ou de exposição...

E 2: Isso perdia-nos logo, se fosse isso estávamos perdidos...

Entrevistadora: A uma sexta-feira à noite (risos)

Vários: Ruído. Toda a gente desligava... não estou para isto (risos)

E 1: Mas é engraçado que realmente essa observação é pertinente, porque era uma sexta-feira à noite ao final duma semana de trabalho, e eu acho que toda a gente vinha com o espírito de ok, isto...

E 3: É como se fossemos uma terapia, não é. (risos)

E 1: Exato. É era um bocadinho isso. Isso é um bocadinho isso. Isso é um bocadinho. Acabamos todos por conviver e até antes de entrarmos, os pais juntavam-se ali na portaria e acabávamos por estar ali a conviver. E era um bocadinho um escape, não é... vamos ali... aliás, quando acabou toda a gente disse temos que...

E 2: Sem desculpa, ou seja, desconhecendo a situação, quando a Helena nos falou e ninguém disse que não, quer dizer, se calhar também não digo, mas podia dizer depois!

Risos

E 3: Não é, é professora dos nossos filhos, não dava muito jeito.

E 2: Mas a pessoa podia depois não vir ou, pá, não tenho interesse nenhum naquilo... podia acontecer, não é?

E 1: Houve pais que não vieram, não estou a lembrar nem interessa nada...

E 2: Mas toda a gente, desconhecendo, apareceram, e depois na semana seguinte, igual...

(ruído)

E 3: Sim, houve pais depois com feedback também, porque houve uma partilha no grupo.

E 1: Sim, depois vieram também.

E 2: Acho que só não veio quem não podia mesmo, porque tinha de ficar com os miúdos.

E 1: Mas foi, acho que sim fazer isto, logo numa sexta-feira foi logo uma proeza, né? E ter as pessoas todas envolvidas e conseguimos este envolvimento. Acho que foi fantástico. Mesmo muito bom.

Entrevistadora: Sim, sim, sim. E acham que sentiram diferenças, em, eu já vos perguntei em relação em vocês, não é, sentem-se hoje mais alerta para questões de injustiças sociais, por exemplo, a questão, sentem-se mais alerta para as notícias que dão assim, ah...

E 1: Eu já tinha esse alerta, portanto...

E 2: Sim, mas acho, eu acho que sim

E 3: Sim, é estar mais atentos

Entrevistadora: E na vossa forma de abordar os temas que foram aqui trabalhados. Vocês já deram por vocês próprios em casa a falarem com os vossos filhos sobre os temas, ou ainda não houve tempo, ou entretanto já fizeram...

E 2: Temos ainda um trabalho para fazer... eu ainda não fiz

E 1: Eu também não (risos)

Vários: Ruído. Risos.

Há um trabalho que está a ser feito...

E 3: Temos o trabalho para fazer em casa com os nossos filhos.

E 2: Todos nós tivemos que ler o direito da pessoa com deficiência, e pelo menos nisso falamos com os miúdos. Dissemos olha, há estes direitos...

E 1: A minha filha perguntava todas as sessões o que é que tínhamos falado, o que tínhamos feito.

E 4: A M?

E 1: Perguntava, sim, achava muito curioso porque é que a uma sexta feira, porque eu andava a sair à noite (risos).

E 3: É um assunto que deve ser falado com eles para que eles se tornam crianças diferentes, e que eles próprios façam a diferença, porque a diferença tem de começar em algum lado. E tem de começar realmente em casa, porque se não começa em casa não dá continuidade na escola e pelo futuro deles fora, não é, porque a inclusão vai existir sempre e cada vez mais.

E 1: Como estava a dizer no início da sessão, cada vez mais vais ser mais recorrente, quer dizer vão se deparar com situações que se calhar nós não nos deparávamos não é,
(Ruído)

E 2: Eles não ligam tanto, Para eles é um menino, é isso para eles é normal, e há aqui meninos com necessidades especiais e pelo menos o S. nunca chegou e disse, "Olha porque fez aquilo porque é assim, ou, porque é assado"... para eles está tudo bem, é um menino e onde está a brincar à parte, ou não quer brincar connosco ou porque ainda não pode,

E 1: A minha filha nunca se apercebeu que o primo é diferente das outras crianças.

E 2: Às vezes somos nós que criamos esses estigmas...

E 1: Sim, é isso eu acho que sim, porque é muito importante... (ruído) se nós agirmos com naturalidade, eles próprios...

Entrevistadora: Eles vão achar normal, eles não vão identificar como sendo

E 1: Exatamente, é isso mesmo

E 3: Sim, porque é preciso colocar a normalidade naquilo que se acha anormal. Se as coisas forem faladas, não há nada que não seja normalidade. Pelo menos pelo meu filho, eu falo com o meu filho, é claro que eu falo que aquela criança é diferente, que não é diferente, mas

Vários: Ruído. Há outros cuidados...há uns, uns que exigem mais cuidados. Há mais cuidado.

E 1: Precisam mais de um cuidador, por acaso a minha filha tem mais esse papel de cuidadora. Mas tenham ou não qualquer tipo de limitação.

Entrevistadora: É aí que eu ia chegar, não é só preciso ter apoio pelo autismo, há crianças que só custa-lhes dizer o "r" ou o "s". Pequenas especificidades, que não são incapacidades, vá lá. São...

Vários: Ruído.

E 3: A timidez, a vergonha isso são uma limitação também que faz com que ele...

E 1: São características que diferenciam.

E 3: E é preciso que eles realmente vejam isso como a normalidade e aceitar as coisas como elas são.

E 1: Mas já aqui na sala de aula, aliás já tenho trocado algumas impressões com a Cecília, não sei se sabe, porque não está, os métodos que a professora Helena usa com eles, tem muito também o conteúdo do trabalho que está a ser feito por trás. Por exemplo, a minha filha é uma criança que... eu sou uma stressada, e ela não, é a calma em pessoa, portanto, é muito lenta a fazer as coisas demora muito, então a professora tenta criar duplas de trabalho e tem funcionado lindamente, nota-se uma evolução muito grande. A minha filha não tem qualquer tipo de limitação simplesmente é uma criança que tem o seu tempo (ruído) Para ela está sempre tudo muito bem e há sempre tempo para tudo... E mesmo esta dinâmica que acaba também por ser inclusiva, não é, porque aquele tem uma característica qualquer, não quer dizer que seja melhor ou pior que a minha filha, não tem a nada a ver com isso é isto que os pais também têm que interiorizar: aquela criança tem umas características diferentes da minha que a pode ajudar naquela que tem mais dificuldades. Este trabalho também me parece bastante, bastante importante

E 4: Todos ficam sempre a ganhar! Quem ajuda e quem recebe!

E 1: Exatamente.

E 4: Porque quem ajuda vai aprender que existem pessoas ou crianças como a R., que já foi muito mais lenta...

E 1: É a R. que ajuda a M, neste momento.

E 4: E tinha tempo para tudo e mais alguma coisa. Agora não. Deu-lhe um clique e pronto!

E 1: Às vezes basta estas ajudas para haver aquele clique.

E 4: Há que aceitar a diferença no outro.

(ruído)

E 1: Aceitar os ritmos diferentes e eles, entre eles, ajudarem-se também, isso também é muito importante para eles, não é, porque hoje em dia estamos num mundo muito competitivo e completamente individualista. (ruído) Principalmente o mundo do trabalho é um bocadinho por aí e acho que isto é muito importante porque isto já é um valor.

(ruído)

Entrevistadora: Eu já fiz as questões todas que tinha aqui planeado. Mas ia vos perguntar ainda assim, há mais alguma coisa que vocês gostariam: primeiro, recomendariam este programa? Voltar a ser implementado na escola, na escola, noutras escola?

Vários: Sim, sem dúvida. Sim, sim

E 4: Mas desde a creche.

E 2: Desde base. Mais para a parte dos pais, é muito importante, eu acho. Nós aqui estamos numa bolha. Não são tantas as crianças assim... que eu saiba, mas também que eu saiba não são tantas assim as que têm algum tipo de necessidade. Mas sim...

E 1: Mas sim, pelo menos desde a pré.

E 4: Eu já tive as minhas filhas numa escola em que não incluíam os pais. Então os pais eram sempre postos de parte, porque dava muito trabalho gerir os pais.

E 1: Exatamente, dava muito trabalho.

(ruído)

E 2: E dá, de facto, dá muito trabalho gerir os pais...(risos)

E 3: Mas até esses pais têm de ser educados, não é?

E 4: Mas eles já perceberam que abriram a escola e perceberam que o rendimento das crianças, não a nível académico, mas a felicidade daquele grupo, daquele ano, em que eles abriram, foi antes do COVID abriram a escola para três ou quatro festas, era muito superior aos anteriores. Essas nunca queriam vir para casa, e as outras estavam a contar a hora...

Entrevistadora: Há mais alguma coisa que gostariam de acrescentar em relação ao programa de intervenção que eu não vos tenha colocado? Alguma questão?

E 2: Acho que não...

E 1: Eu fiquei muito feliz em fazer parte e acho que foi para mim muito enriquecedor.

E 2: Para todos nós, eu acho.

E 4: Para a professora, fizemos um favor, para nós acho que foi muito bom, uma mais-valia.

(ruído)

E 1: Terem nos dado a oportunidade de participar num projeto que eu acho que realmente devia ser aplicado desde base. Tu és livre de te incluíres no grupo ou não. Tu não és obrigado hã... mas que os pais deviam estar mais ativos na escola, não tenho dúvida nenhuma. Acho que devia ser uma realidade.

Apêndice K: Tabela de análise da entrevista ao grupo focal

Temas	Categorias	Subcategorias	Excertos
			<p>. Para além disso, depois, temos outro trabalho fundamental que é junto dos nossos pequenitos...(E2)</p> <p>. Temos que puxar por eles, não é? (E2)</p> <p>. Se nós tivermos em casa e damos todos os valores e depois aqui na escola não acompanhar, a escola também tem que acompanhar, é fundamental. (E2)</p> <p>. E ao contrário. Temos de estar todos em sintonia. (E4)</p> <p>. É, e ouvir os miúdos, às vezes que nós também, com a nossa vida toda, andamos atrapalhados e quando os nossos miúdos... (E2)</p> <p>. Há miúdos que não falam, mas há miúdos que não falam, a minha só a saca-rolhas (E2)</p> <p>. Mas às vezes, eu sei lá, eu às vezes o meu pronto fala, a pessoa vai no carro e não está a prestar a mínima atenção, acho que isto nos puxou um bocado pá, se calhar não custa nada estar a ouvir o miúdo 5/10 min. . . Mas o que é que aconteceu? (E2)</p> <p>. Eles contam as coisas e gente se não tem reação (E2) tentar fazer ali alguns tipos de perguntas e tudo para tentar puxar coisas da escola, puxar ali um bocadinho o fio (E2)</p> <p>. No fundo é isso, para eles não sentirem também isolados neste mundo e ver na escola e não ver na família. (E2)</p> <p>. É assim, nós temos de trabalhar sempre com uma equipa, cada um (E4)</p>
	Papel dos pais na educação		
Relevância da intervenção			<p>.A escola pode ensinar os pais, para os pais também darem o exemplo em casa (E4)</p> <p>porque se o exemplo não vier dos dois lados, também a criança não absorve, não é (E4)</p> <p>. Se falarem todos a mesma linguagem é muito mais fácil para a criança perceber e achar que aquilo é normal (E4)</p> <p>. para que a escola, ou seja, ajudar a integrar os miúdos (E2)</p> <p>. E ao contrário. Temos de estar todos em sintonia. (E3)</p> <p>. Os pais que estão, que é uma comunidade... não existe, quer dizer isso não existe, não há esse trabalho (E1)</p> <p>. nós muitas das coisas que se passam na escola não estamos envolvidos verdadeiramente (E1)</p> <p>. eu não sei muita coisa que se passa (na escola) (E1)</p> <p>. se calhar, às vezes se trocássemos este tipo de ideias, como foi feito nesta última sessão, em particular darmos ideias de coisas que até ficamos a perceber que a maior parte de nós estaria disponível para, para ajudar e para fazer (E1)</p> <p>. Ideias, algumas delas muito válidas, para que a escola, ou seja, ajudar a integrar os miúdos (E2)</p> <p>. acho que é muito importante, porque é uma forma de envolver a família também na educação, não é?(E1)</p>
		Relação família-escola	

Avaliação
da
intervenção

Avaliação/satisfação
global da intervenção

- . Nós acabamos por... nós muitas das coisas que se passam na escola não estamos envolvidos verdadeiramente. Não é? (E1)
- . se calhar, às vezes se trocássemos este tipo de ideias (E1)
- . até ficamos a perceber que a maior parte de nós estaria disponível para, para ajudar e para fazer. (E1)
- . Sim. Muito mais. Deveria sim. (a escola formar pais) (Vários)

- . E para os pais também sentirem-se aí, sim, incluídos nos, nos projetos da escola. (E2)
- . é por isso que é muito importante nós estarmos incluídos nestas questões (inclusão). (E1)
- . Eu já tive as minhas filhas numa escola em que não incluíam os pais. Então os pais eram sempre postos de parte, porque dava muito trabalho gerir os pais.(E4)

- . E dá, de facto, dá muito trabalho gerir os pais (E2)
- . Mas até esses pais têm de ser educados, não é? (E3)
- . mas a felicidade daquele grupo (com a abertura aos pais) era muito superior aos anteriores (E4)
- . mas que os pais deviam estar mais ativos na escola, não tenho dúvida nenhuma. Acho que devia ser uma realidade. (E1)
- . Sim. Muito mais. Deveria sim. (a escola devia envolver mais os pais) (Vários)
- . acho que é uma coisa que não, que não acontece (troca de ideias com a escola) (E1)
- . todos nós criámos aqui (trabalho de grupo) de certa forma ou ideias, (E2)
- . mas é, mas esse papel, ou seja, nós transmitimos (ideias) à Helena (E2)
- . Mais para a maior parte dos pais, é muito importante, eu acho (os pais participem em programas) (E2)
- . Há muito aquela ideia chamada um bocadinho "para inglês ver" (chamar os pais). (E1)
- . Acho que para todos nós foi enriquecedor (E1)
- . e no ponto de sensibilização, acho que foi fantástico (E1)
- . todos nós aprendemos e enriquecemos enquanto seres humanos (E1)
- . Acho que foi bastante importante a todos os níveis, quer como mãe, quer como ser humano (E1)
- . Sim, foi muito interessante, de facto, ou seja, foi de facto muito interessante (E2)
- . Foi bom. parar para fazer uma introspeção (E2)
- . acho que é muito importante, porque é uma forma de envolver a família também na educação, não é (E1)
- . Acho que é bastante interessante (E1)
- . Acabou por nos aproximar mais da escola, certo? Certo, não é. (E1)
- . foi muito enriquecedor enquanto ser humano enquanto mãe, pois despertou-nos para muitas questões (E1)
- . Acho que foi muito enriquecedora no nosso papel na sociedade. (E1)

- . Acho que é devia ser algo de repetir até todos os meses. (continuidade das sessões) (E3)
- . Mas é engraçado que realmente essa observação é pertinente, porque era uma sexta-feira à noite ao final duma semana de trabalho, e eu acho que toda a gente vinha com o espírito de ok, isto...(E1)
- . É como se fossemos uma terapia, não é (E3)
- . Exato. É era um bocadinho isso (idem) (E1)
- . E era um bocadinho um escape, não é... vamos ali... aliás, quando acabou toda a gente disse temos que...(E1)
- . E ter as pessoas todas envolvidas e conseguimos este envolvimento. Acho que foi fantástico. Mesmo muito bom... (E1)
- . Sim, sem dúvida. Sim, sim (recomendavam o programa) (vários)
- . Mas desde a creche (implementar o programa). (E4)
- . Mas sim, pelo menos desde a pré. (idem) (E1)
- . Eu fiquei muito feliz em fazer parte e acho que foi para mim muito enriquecedor. (E1)
- . Para todos nós, eu acho. (idem) (E2)
- . Para a professora, fizemos um favor, para nós acho que foi muito bom, uma mais-valia. (E4)
- . Terem nos dado a oportunidade de participar num projeto que eu acho que realmente devia ser aplicado desde base. (E1)
- . Acho que foi importante. (E1)
- . A mais impactante para mim foi a primeira (E4)
- . Sim, para mim também. (idem)(E1)
- . acho que ali tocou-nos bem fundo (E3)
- . É a tal coisa, fez-nos parar e pensar um pouco. (E3)
- . Com o emocional. (mexeu com) (E3)
- . Este tipo de trabalho que nós fizemos aqui, e que acho para nós, enquanto país, é importante para trocarmos experiências (E1)
- . Acho que é bastante interessante, acho que é uma coisa que não, que não acontece
- . Eu acho é em todas (as sessões) (E1)
- . Também acho que sim. Acho que houve partilha em todas elas (E4)
- . Foi uma parte muito emocional também (E2)
- . E isso foi muito engraçado. (E2)
- . De facto, foi por essa troca de experiências entre todos os país ou por quem estava, por exemplo, lá, mas muito engraçado (E2)
- . Mas a terceira foi muito engraçada, por acaso, é foi (E2)
- . Foi uma parte muito emocional também (E2)
- . E para mim foi a terceira, mas (E2)
- . A terceira para mim foi muito séria, marcante. (E2)
- . Mas essa foi especial. (A 3ª) (E2)

Avaliação das sessões

Adequabilidade da estrutura e estratégias e Número de sessões

usadas na
intervenção

Tipo de estratégias

- . Portanto, houve ali um mix de tudo realmente, durante as sessões (E1)
- . Nós trabalhamos em grupo, trabalhamos inicialmente (E1)
- . eu acho que todas elas foram adequadas porque foram-se adequando aos temas que íamos trabalhando digamos assim. (E1)
- . eu acho que foi tudo trabalhado de acordo com os temas apresentados, a melhor forma para os trabalhar. (E1)
- . Mas em nenhum momento senti “ah, isto não está bem...” ou.. eu pelo menos falo por mim, ai, que esquisito...não (E2)
- . Não, não, pelo contrário. Correu tudo muito bem (E4)
- . Era surpreendente...(E2)
- . Ao princípio estávamos um bocado perdidos, mas depois no fim percebíamos que o puzzle combinava. (E4)
- . E foi sempre ao fundo da questão daquilo que era preciso retirar dali, foi sempre feito. (E3)
- . Isso perdia-nos logo, se fosse isso estávamos perdidos... (se fosse mais expositivo) (E2)

- . então às vezes é para nós difícil pormo-nos na pele do outro, não é?(E2)
- . Estamos tão focados em nós e na nossa realidade que não nos apercebemos daquilo que está ao nosso redor. (E1)
- . (desenvolver enquanto ser humano). Esse também é uma parte muito importante (E1)
- . abriu-nos um bocadinho o horizonte na perspetiva das diferenças entre as pessoas e de como é que às vezes (E1)
- . há coisas que se sabe, mas que às vezes andamos tão atarefados na nossa vida que acabamos por não nos apercebermos de determinadas questões (olhar os outros) (E1)
- . Na dificuldade que o outro tem e de facto, esta, estas formações foram uma formação, seja aquilo que fomos tendo a sexta-feira. Foi de facto (Estar atento ao outro) (E2)
- . abrir horizontes e tentar, porque muitas vezes passa-nos ao lado, não é? (estar atento ao outro) (E2)
- . Andamos sempre muito e não olhamos e a pessoa está.. (E2)
- . Principalmente naqueles vídeos iniciais quando toda a gente dizia que ia ajudar. (E1)
- . Depois, e pensamos, se calhar eu podia ser uma daquelas pessoas (E1)
- . Tou a dizer que ajudava, mas se calhar passava-me ao lado. (E1)
- . No nosso dia a dia...passa-nos ao lado, infelizmente, não é?(E2)
- . Passa-nos completamente despercebido coisa que às vezes passam ao nosso lado (E1)

Efeitos da Mudanças
intervenção sentidas

Valores

- . realmente podia ser qualquer um de nós ali! Podia ter sido eu! (E1)
- . Muitas das vezes a gente não faz. (Ajudar os outros) (E3)
- . Sim, mas acho, eu acho que sim (mais alerta) (E2)
- . Sim, é estar mais atentos (idem) E3)
- . alguns de nós já estamos, já temos algumas situações em que estamos já mais alerta (E1)
- . Nós não sabemos o que é que era, o que é que tinha a criança (E4)
- . Quando uma própria professora faz isto. Está automaticamente a colocar aquela criança de parte. (E1)
- . Eu estou mais habituada a conviver com isso (E1)
- . Infelizmente, nunca boas experiências, nunca teve. (E1)
- . Eu já tinha esse alerta, portanto...(E1)
- . abriu-nos um bocadinho o horizonte na perspetiva das diferenças (E1)
- . haveria pessoas na sala que não estavam e que tomaram consciência de algumas coisas que acho que são muito importantes (E1)
- . os pais acabam por recriminar aquela criança não é (E1)
- . estar a conotá-la como coitadinho, é maluquinho. Já ouvi isso muitas vezes. É maluquinho é isto, não sei o quê (E1)
- . Quando na realidade não sabem a limitação daquela, daquela criança, não é (E1)
- . Nós não sabemos o que é que era, o que é que tinha a criança (E4)
- . porque há muitas questões como sendo crianças que têm hum, enfim, que têm outro tipo de característica. e os pais não entendem e depois chegam a casa e os meninos vão contar (E1)
- . e os pais acabam por recriminar aquela criança não é, estar a conotá-la como coitadinho, é maluquinho... Já ouvi isso muitas vezes. É maluquinho é isto, não sei o quê... (E1)
- . E se calhar, se todos se juntassem, se tivessem a abertura ou até o conhecimento do que se passa, ia ser mais fácil para todos e até mesmo para sensibilizar as próprias crianças se isso acontecer. (E1)
- . (Os pais) Não são sensibilizados para essas questões. (E1)
- . Até porque também às vezes chegávamos alguma informação através dos nossos filhos em relação a alguns meninos e pronto, isto veio alterar... (E3)
- . Às vezes acha-se que as crianças são de determinada maneira por causa da educação que têm em casa. (3)
- . Tem a ver com as características da própria criança, umas são melhores comportadas outras são piores...e nem sempre é a educação, tem a ver com a própria a própria personalidade. (E2)
- . Mais sensíveis também, criar mais uma empatia em relação à situação dos outros, sim. (E3)
- . Não era uma palavra que fazia parte ainda no meu caso. Nós sabemos que existem essas medidas de inclusão. É preciso dar nome às coisas. (E3)

- União do grupo de pais
- . Isso já nos aconteceu aqui... (discriminação) (E4)
 - . Sim... aconteceu aqui... (Idem) (vários)
 - . Temos que entender: o contexto, como aconteceu. (E1)
 - . Às vezes somos nós que criamos esses estigmas... (E2)
 - . E é preciso que eles (os filhos) realmente vejam isso como a normalidade e aceitar as coisas como elas são. (E3)
 - . Porque quem ajuda vai aprender que existem pessoas ou crianças como a R., que já foi muito mais lenta... (E4)
 - . Há que aceitar a diferença no outro. (E4)
 - . Aceitar os ritmos diferentes e eles, entre eles, ajudarem-se também, isso também é muito importante para eles (alunos), (E1)
 - . e acho que isto é muito importante porque isto já é um valor. (ajudarem-se mutuamente) (E1)
 - . até criamos aqui uns grupos de trabalho engraçados, (E2)
 - . Este tipo de trabalho que nós fizemos aqui, e que acho para nós, enquanto pais, é importante para trocarmos experiências (E1)
 - . É importante às vezes até que os pais se juntem (E1)
 - . Por troca de partilha entre pais (E2)
 - . foi por essa troca de experiências entre todos os pais ou por quem estava, (E2)
 - . Ou seja, as pessoas não sabiam quem era viemos um bocadinho a medo e tudo isso foi muito engraçado. (E2)
 - . Hoje em dia estamos à vontade uns com os outros e conseguimos falar, isto e aquilo, o que aconteceu e porquê, e também trouxe-nos um bocadinho. (E2)
 - . E como grupo também, que é interessante. (E2)
 - . fico com mais à-vontade para expor qualquer assunto que antes eu não tinha não conhecia os pais e podia ser interpretada, não da melhor maneira, e agora, depois, depois, desta, desta partilha, deste convívio, acho que sim, que deu-me este à vontade para, para fazer. (E3)
 - . Se calhar, estou mais à vontade para no grupo dizer (o que aconteceu na escola) (E2)
 - . E nós conhecer os pais, de facto, conseguimos às vezes perceber algumas coisas, ou seja, vai, às vezes nos transmite uma situação, mas se calhar... (E2)
 - . Também acho que é importante para eles e dar-lhes alguma rede de segurança, saberem que os próprios pais dos, dos meninos com quem eles estão, que, que se conhecem e que contactam e que sabem, (E1)
 - . acho que é isto transmite-lhes uma segurança (os pais se conhecerem) (E1)
 - . E é um bocadinho o contágio, não é, entre, entre nós e se nós tivermos este tipo de abertura que acabamos todos por nos dar a conhecer uns mais, outros menos (os pais conhecerem-se) (E1)
 - . Eu acho que aqui, que vai funcionar muito bem, até porque nós atingimos uma proximidade entre pais muito maior, eu acho. (E1)
 - . Sim, sim, concordo. Sim, sim, sim. (união entre pais) (E3)

Continuidade da implementação deste tipo de programas Envolvimento dos pais de filhos com desenvolvimento típico

. Acabamos todos por conviver e até antes de entrarmos, os pais juntavam-se ali na portaria e acabávamos por estar ali a conviver. (E1)

E se calhar, se todos se juntassem, se tivessem a abertura ou até o conhecimento do que se passa, ia ser mais fácil para todos e até mesmo para sensibilizar as próprias crianças se isso acontecer. (E1)

. É. Sim. Faz sentido (incluir os pais)

. não foi uma situação tanto virada para a inclusão e tu também tocou, mas foi mais para nós, como pais, perceberam OK, quem está ao meu lado, que problemas é que ele tem? (E2)

. Porque depois hoje ou amanhã aquele problema vai me tocar a mim, então se calhar eu já vou ter outra ferramenta para, para me defender e assim sucessivamente. (E2)

. Porque a minha experiência com a inclusão não correu muito bem (E4)

. E continuo a ter a mesma opinião desde que muito bem feita. Acho fantástico. Quando as pessoas também não estão preparadas para a inclusão, as coisas dão asneira. Mas aqui, na nossa bolha, acho que funciona, ou funcionaria. (E4)

. Eu não tinha (experiência de inclusão) (E2)

. Perceber, ok, aconteceu isto, está a ser feito isto devíamos fazer... não tinha. (E2)

. A mim ajudou-me bastante (a perceber a inclusão) (E4)

. Os pais com uma sensibilidade, mas, felizmente, nas escolas particulares. No público isso não acontece, porque também não há essa proximidade da comunidade escolar, também é isso. (E1)

. e pelo menos nisso falamos com os miúdos (E2)

. É um assunto (inclusão) que deve ser falado com eles para que eles se tornem crianças diferentes, e que eles próprios façam a diferença, porque a diferença tem de começar em algum lado. E tem de começar realmente em casa, porque se não começa em casa não dá continuidade na escola e pelo futuro deles fora, não é, porque a inclusão vai existir sempre e cada vez mais. (3)

. Como estava a dizer no início da sessão, cada vez mais vais ser mais recorrente, quer dizer vão se deparar com situações que se calhar nós não nos deparávamos não é, (E1)

. Sim, porque é preciso colocar a normalidade naquilo que se acha anormal. Se as coisas forem faladas, não há nada que não seja normalidade. Pelo menos pelo meu filho, eu falo com o meu filho, é claro que eu falo que aquela criança é diferente, que não é diferente, mas (E3)

. não quer dizer que seja melhor ou pior que a minha filha, não tem a nada a ver com isso é isto que os pais também têm que interiorizar (E1)

. Este trabalho também me parece bastante, bastante importante envolver os pais) (E1)

- . Quando temos próximo alguém, é mais fácil. Andamos a viver a nossa vida e não temos noção. (E2)
 - . Achamos todos que temos problemas muito graves, mas depois ao lado, está alguém com um problema ainda muito mais graves. (E2)
 - . É que a inclusão não pode existir se não houver se nós próprios, não nos incluirmos nos projetos, não é? (E1)
 - Sem os pais...é impossível. (E1)
- Envolvimento dos pais de filhos com desenvolvimento atípico
- . E isso acaba por...ou os pais aceitam, enfim, vêm à escola e fazem este tipo de interações (E1)
 - . a mãe não tinha nacionalidade portuguesa e depois porque a mãe, ao início, como todas as mães, recusou-se até determinado ponto a dar-lhe medicação, porque queria ver como é que ela se adaptava ao meio escolar. (E4)
 - . Mas, mas ainda há um trabalho muito, muito longo a percorrer com os própria, com a própria comunidade escolar, e é isso falo dos docentes (sobre a inclusão) (E1)
 - . (comentário de uma prof.) se aquilo (ir ao ATL) não iria trazer benefício nenhum, até porque ele não ia aprender muito mais. (E1)
 - . Quando uma própria professora faz isto. Está automaticamente a colocar aquela criança de parte. (E1)
 - . Sim, sem dúvida nenhuma (importância do corpo docente) (E1)
 - . Acredito que que a grande culpa também não seja das pessoas, a formação que se calhar não tiveram, ou que também não se interessam em ter, não é? (E1)
- Envolvimento da comunidade educativa
- . (os professores) já estão ali a fazer corpo presente (E1)
 - . Ou então nem têm vocação! (E3)
 - . Nem tem a vocação! O problema é esse (E1)
 - . Só estão ali na educação, porque não arranjaram mais nada. A educação acho que é daqueles, que têm mesmo de ter vocação. (E3)
 - . Sim, sem dúvida nenhuma e sem dúvida nenhuma. Porque não chega só eu quero ser, porque eu quero ser, não é suficiente (E3)
 - . Acho que não houve uma escola que conseguisse lidar com essa questão de uma forma... (E1)
 - . os meninos não, e os pais não, curiosamente, por acaso é curioso (os meninos não excluem) (E1)

Apêndice L: Exemplos do plano de ação realizados na última sessão do programa.

4ª Sessão: Elaboração de um plano de ação	
Atividade nº	
Título	No Lugar do outro
Objetivos	Sentir a dificuldade do outro, empaticamente.
Descrição da atividade	Durante a aula de educação física, todos os pais e alunos realizar as exercícios com algum tipo de limitação.
Participantes	Pais e Alunos
Recursos humanos necessários	Professores de Educação física Técnicos/auxiliares de ação educativa; pais
Recursos materiais necessários	Vendas, tampões curriculares;

Atividade nº	
Título	Desporto para todos
Objetivos	Escola proporcionar, a comunidade escolar a possibilidade de convívio com atletas de desporto adaptado.
Descrição da atividade	Dia do desporto adaptado, a uma condição física especial?
Participantes	Toda a comunidade escolar e um ou mais atletas de desporto adaptado
Recursos humanos necessários	Atletas treinados em desporto adaptado

Atividade nº	
Título	DIA "E R A S I L L I S"
Objetivos	PROMOVER A INTEGRAÇÃO ^{INCLUSÃO} ENTRE OS ALUNOS DE AMBAS ESCOLAS
Descrição da atividade	Os alunos de ambas as escolas recebem uma tarefa de outra escola e vice versa. Cada aluno de ambas as escolas fica com o "Atribuição", com o objetivo de mostrar a escola e a atividade didática a escola no final fazer um relatório das atividades realizadas.
Participantes	Alunos de ambas as escolas e os professores e assistentes
Recursos humanos necessários	Lista de correspondência
Recursos materiais necessários	Equipamentos de recreio

Atividade nº	50
Título	CAÇA AO TESOURO
Objetivos	FOMENTAR A INCLUSÃO ENTRE DIFERENTES TIPOS DE ALUNOS
Descrição da atividade	CAÇA AO TESOURO. SOLO DO PRSAS COM SOLOS DE CADA UM EM TEMAS - MAPA QUE OS ALUNOS TÊM QUE ENCONTRAR O DIFÍCIL DE ENCONTRAR O LOCAL DO TESOURO / DIFÍCIL ENCONTRAR
Participantes	TODOS OS ALUNOS 3 - 50
Recursos humanos necessários	ALUNOS AUXILIARES PESSOA DOCENTE
Recursos materiais necessários	MAPA DO LOCAL DO TESOURO

Apêndice M: Alguns apontamentos informais das sessões do programa de intervenção

1ª sessão

Nesta sessão compareceram 13 pais (os que faltaram justificaram).

Estamos a pensar muito em nós; podemos ser mal interpretados; Há pessoas que não deixam ajudar; Não estamos numa geração diferente; É preciso dar de forma genuína sem esperar nada em troca; Respeitar o espaço pessoal; Não fazemos por mal; Ajudar também depende das situações: ninguém com um mapa precisa de ajuda...

Após a visualização dos cartoons (frases chave):

Hipocrisia da inclusão

Não estamos ainda habituados a ver estas situações

A pessoas não têm conhecimento

A falta de informação leva à menor tolerância

Os pais são os primeiros a excluir

Era importante as crianças serem tratadas como iguais

Experiência de uma mãe com um sobrinho com autismo

Experiência de um pai em que o filho foi chamado de "gay"

A sociedade continua a pôr rótulos

O impacto das redes sociais que procuram padronizar a forma de estar e de ser pressionando a sociedade

As pessoas reagem mais quando toca a si próprio

A inclusão já devia estar mais interiorizada

Por outro lado, banaliza-se alguns temas

Acontece com todas situações desagradáveis a todos.

2ª Sessão

Nesta sessão compareceram 15 pais, tendo um casal. O grupo desvaloriza as frases com linguagem discriminatória; Não consideram discriminação, depende do contexto, do estado de espírito de quem ouve. Como não há casos específicos no grupo podemos falar mais à vontade. No caso da igualdade de género, houve mais pessoas a concordar com a distinção entre ela/ele/todos, mas ainda a maior parte desvaloriza a questão. Quando mostrei um vídeo sobre o Dia da Criança com Cancro, que era uma reportagem da RTP, sobre uma atividade que realizaram no IPO do Porto para assinalar o dia e que consistia num mural construído a partir de palavras que as crianças diziam sobre a sua experiência da doença e de sentirem vítimas da exclusão por serem diferentes das outras crianças (por terem uma vida diferente e um visual diferente), os pais mostraram-se mais disponíveis para aceitar o valor das palavras e o valor das palavras positivas! E aqui sim, falaram sobre situações em que a linguagem pode acentuar a diferença e pode ser discriminatória.

Sessão 3

Nesta sessão compareceram 11 pais

No geral todos os pais revelaram compreensão. Sugerem sempre o diálogo, apurar o que se passou ao detalhe; tentam dar algumas sugestões sobre como resolver o problema, não sobrevalorizando, mas também não valorizando demais. Ficaram sem saber o que dizer em relação a ter um aluno com incapacidade na turma, mas parece-lhes mais aceitável do que um menino com mau comportamento.

No final da sessão reforcei a questão de que se são coisas que se passam na escola, tem de existir o diálogo com “a escola”. Vimos também algumas formas sobre como comunicar com os filhos. Como abordá-los para obter algumas informações. Também importa referir que falamos no *bullying* e sobre como temos de agir no agressor, mas também na vítima.

4ª sessão

Nesta sessão estiveram presentes 16 pais, um casal.

Os pais trabalharam em pequenos grupos com gosto, foram partilhando ideias e experiências. No fim cada grupo apresentou as suas ideias e os restantes grupos tiveram a oportunidade de fazer comentários. As ideias são muito boas e os pais elogiaram o trabalho de cada grupo.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

Educação especial: Multifuncionalidade e Problemas
da Cognição

**It takes a village para construir uma escola inclusiva:
Efeitos de um programa de intervenção com pais.**
Helena Isabel Marques Pacheco Durães

