

*INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA*



AS NECESSIDADES DAS FAMÍLIAS DE JOVENS  
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E SEM  
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, FACE À ESCOLA

Liliana Brígida Castelo Vilar Lopes  
Nº 12395

Tese submetida com requisito especial para obtenção do grau de mestre em  
Psicologia Educacional

**Mestre em Psicologia Aplicada**  
Especialidade em Psicologia Educacional

2008

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

AS NECESSIDADES DAS FAMÍLIAS DE JOVENS  
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E SEM  
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, FACE À ESCOLA

Liliana Brígida Castelo Vilar Lopes

Dissertação orientada por Dr. José Morgado

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em  
Psicologia Educacional

**Mestre em Psicologia Aplicada**  
Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Doutor José Morgado, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

## Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos aqueles que permitiram a realização deste trabalho. Em particular, obrigada:

Ao Professor Doutor José Morgado, pela forma como orientou a execução deste trabalho, bem como pelos incentivos e confiança que sempre me transmitiu.

À Professora Doutora Lurdes Mata, pela colaboração no tratamento estatístico e todas as orientações prestadas ao longo do trabalho.

À minha família que sem o seu apoio e colaboração ao longo de todo o curso teria sido impossível chegar até aqui.

À Patrícia e ao Duarte por todos os momentos, força e amizade construída ao longo destes cinco anos.

À Cátia, Ana, Filipa e à Gracia por me apoiarem sempre e por toda a amizade.

À Filipa Vieira pela amizade e força que sempre me deu e por me aturar todos os dias e nunca reclamar.

À Rita pelo trabalho e amizade que construímos nestes dois últimos anos, foi sem dúvida uma agradável surpresa.

À Helena por estar sempre presente, pela amizade e ajuda durante o curso.

À Paula Almeida por toda a energia positiva que me transmite, pelo apoio e amizade.

À Li e à Zeza pelas manas que são e por todo o apoio, e ao mano Gui por ser tão especial.

«... temos de descobrir um caminho para ajudar a fazer com que a utopia de hoje se torne a realidade de amanhã...»

Danielle Bouvet, 1982

## Resumo

O presente estudo de natureza não experimental, comparativo e correlacional, pretende contribuir para o conhecimento das necessidades das famílias de jovens com necessidades educativas especiais e das necessidades das famílias de jovens sem necessidades educativas especiais. Tem como objectivos, perceber qual o tipo de necessidades mais sentidas pelas famílias, saber se essas necessidades diferem tendo em conta famílias de jovens com necessidades educativas especiais e famílias de jovens sem necessidades educativas especiais e saber se existem diferenças quanto às necessidades sentidas pelas famílias tendo em conta as suas habilitações literárias.

Para responder ao problema colocado neste estudo, foi utilizado um questionário sobre as necessidades das famílias, originalmente desenvolvido por Bailey e Simeonsson (1988) e adaptado à realidade portuguesa por Pereira (1994) e uma ficha biográfica da família. Os participantes do estudo foram 90 famílias, das quais 50 eram de jovens sem necessidades educativas especiais e 40 eram de jovens com necessidades educativas especiais.

A análise dos dados do questionário revelou que as necessidades mais sentidas pelas famílias de jovens com necessidades educativas especiais são em primeiro lugar as “necessidades de informação”, em segundo lugar as “necessidades financeiras” e em terceiro as “necessidades de apoio”. Relativamente às famílias de jovens sem necessidades educativas especiais, as necessidades mais sentidas são as “necessidades de informação”, em segundo lugar aparecem as “necessidades financeiras” e em terceiro as “necessidades de apoio”. Os dados analisados revelam a existência de diferenças estatisticamente significativas quanto às necessidades sentidas pelos dois grupos em estudo. Por fim foram também encontradas diferenças estatisticamente significativas relativamente às necessidades sentidas pelas famílias tendo em conta as suas habilitações literárias. Nomeadamente, nas necessidades de “explicar a outros”, quanto aos grupos 4º ao 6º ano e 10º e 11º ano; 4º ao 6º ano e ensino superior; 7º ao 9º ano e ensino superior. Nas necessidades “funcionamento da vida familiar”, quanto aos grupos 4º ao 6º ano e ensino superior e 7º ao 9º ano e ensino superior. Por ultimo, nas necessidades “serviços da comunidade”, relativamente aos grupos 4º ao 6º ano e ensino superior.

## Abstract

The present paper is a non-experimental study. It is a comparative and correlational work that aims to contribute to the understanding of both the needs of families with teenagers with special educational needs and the need of families with teenagers without special educational needs. Its objectives are: understanding which kind of family's needs are most felt; get to know if those needs differ between families with teenagers with special educational needs and families with teenagers without special educational needs; and identify if there are different needs among families with different educational backgrounds.

To answer these questions, an inquiry on the family' needs was made originally developed by Bailey and Simeonsson (1988) and adapted to the Portuguese reality by Pereira (1994) as well as a biographic record of each family. 90 families participated in this study, from which 50 were families with teenagers with special educational needs and 40 were families with teenagers without special educational needs

The analysis of the data collected revealed that the needs most felt by the families with young people with special educational needs are: "information needs", followed by "financial needs" and "support needs" respectively, the second and third most felt. Regarding the needs most felt by the families with young people without special educational needs, they are: "information needs", "financial needs" and "support needs", respectively the first, second and third most felt. The analysis also revealed the existence of statistically significant differences between the needs felt by each group of families. Finally, there were found statically significant differences between families with different educational backgrounds. Just to name a few, the needs "explaining to the others", within the groups 4th-6th and 10th-11th years; 4th-6th years and university; 7th-9th and university. The needs "family life environment", within the groups 4th-6th and university and university. And the needs "services provided by the community", within the group 4th-6th years and university.

## Índice

<b>Resumo</b>	IV
<b>Introdução</b>	1
<b>I. Revisão de Literatura</b>	3
1.1. O Envolvimento parental	3
1.1.1. O papel da família	3
1.1.2. A família na sociedade e na escola	5
1.1.3. Modelos teóricos que contribuíram para as práticas parentais	5
1.2. A Relação Escola – Família	8
1.2.1. Mudanças nos Papéis da Escola e da Família	9
1.2.2. Parcerias Escola – Família	10
1.2.3. A Escola, a Família e a Comunidade	13
1.3. As necessidades das famílias de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e sua inclusão	15
1.3.1. Enquadramento histórico-legal em Portugal: As crianças com NEE	16
1.3.2. Evolução do papel da família na área das NEE	19
1.3.3. Necessidades das famílias de crianças com NEE	20
1.3.4. Quando se fala de Inclusão	25
<b>II. Problemática, Objectivos e Hipóteses</b>	<b>29</b>
2.1. Descrição das variáveis	32
<b>III. Método e procedimento</b>	<b>33</b>
3.1. Caracterização dos participantes	33
3.2. Caracterização do instrumento	35
3.3. Procedimento	38
3.3.1. Procedimento de recolha	38
3.3.2. Procedimento de tratamento	38
<b>IV. Apresentação e análise dos resultados</b>	<b>39</b>
<b>V. Discussão</b>	<b>49</b>

<b>VI. Conclusão</b>	<b>52</b>
<b>VII. Referências Bibliográficas</b>	<b>54</b>

## **ANEXOS**

ANEXO A: “Questionário das Necessidades das Famílias” e “Ficha Biográfica”

ANEXO B: Tabela das idades dos jovens com e sem NEE

ANEXO C: Tabelas com a análise de conteúdo das perguntas abertas

ANEXO D: Outputs da Estatística efectuada

## **Lista de Quadros**

Quadro 1: Média de idades das famílias de jovens com NEE e sem NEE	33
Quadro 2: Frequência e percentagem das habilitações literárias das famílias de jovens sem NEE	34
Quadro 3: Resultados do coeficiente de alpha para cada um dos itens da escala	38
Quadro 4: Teste Mann-Whitney: comparação entre as necessidades das famílias de jovens com NEE e as necessidades das famílias de jovens sem NEE	41
Quadro 5: Comparação Múltipla de Medianas para as necessidades de informação e habilitações literárias das famílias dos jovens com e sem NEE	42
Quadro 6: Comparação Múltipla de Medianas para as necessidades de apoio e habilitações literárias das famílias dos jovens com e sem NEE	43
Quadro 7: Comparação Múltipla de Medianas para as necessidades de explicar a outros e habilitações literárias das famílias dos jovens com e sem NEE	43
Quadro 8: Comparação Múltipla de Medianas para as necessidades do funcionamento da vida familiar e habilitações literárias das famílias dos jovens com e sem NEE	44
Quadro 9: Comparação Múltipla de Medianas para as necessidades financeiras e habilitações literárias das famílias dos jovens com e sem NEE	44
Quadro 10: Comparação Múltipla de Medianas para as necessidades de serviços da comunidade e habilitações literárias das famílias dos jovens com e sem NEE	45
Quadro 11: Frequência das respostas das necessidades apresentadas pelas famílias de jovens com NEE na pergunta 1	46
Quadro 12: Frequência das respostas das necessidades apresentadas pelas famílias de jovens sem NEE na pergunta 2	47

**Lista de Gráficos**

Gráfico 1: Média das idades das famílias de jovens com e sem NEE	34
Gráfico 2: Média das necessidades sentidas pelas famílias de jovens com e sem NEE	40
Gráfico 3: Frequência das respostas na pergunta 1 para famílias de jovens com e sem NEE	48

## Introdução

A necessidade de intervir com fins preventivos no desenvolvimento das crianças, implica sempre, de uma forma ou de outra, que tenham de ser abordadas questões relacionadas com os pais (Pinto, 2003).

A relação família-profissionais implica uma abordagem individualizada já que as famílias apresentam características distintas resultantes da sua organização específica: estrutura familiar, nível cultural, estatuto sócio-económico, zona residencial, além de características individuais ligadas a outros factores como, por exemplo, a saúde. Desta forma, as combinações possíveis de diferentes factores leva a grandes variações que fazem de cada família uma família única (Pereira, 1994).

O conhecimento das ideias dos pais parece ser uma via para compreender os pais e o próprio desenvolvimento da criança. Segundo Seitz e Provence (1995), é necessário “tentar” converter os pais em agentes de intervenção ou co-terapeutas dos seus próprios filhos. Para que tal se verifique, é importante que os profissionais conheçam os pontos de vista dos pais, para que se possa intervir previamente.

Este estudo de natureza não experimental, comparativo e correlacional, pretende conhecer as principais necessidades sentidas pelas famílias de jovens com e sem necessidades educativas especiais, face à escola e de que forma essas necessidades são diferentes.

Deste modo, este estudo encontra-se organizado em três partes. Na primeira parte, constituída por três capítulos em que se procede à análise crítica da literatura. No primeiro capítulo aborda-se a temática do envolvimento parental, nomeadamente, o papel da família, a família na sociedade e na escola e modelos teóricos que contribuíram para as práticas parentais. Num segundo capítulo será abordada a temática da relação família-escola, nomeadamente, as mudanças nos papéis da família e da escola, as parcerias entre estes dois agentes educativos e a relação família-escola-comunidade. Por fim no terceiro capítulo será abordado o tema, as necessidades das famílias de crianças com necessidades educativas especiais e sua inclusão, que inclui o enquadramento histórico-legal em Portugal, as crianças com necessidades educativas especiais, a evolução do papel da família na área das necessidades educativas

especiais, as necessidades das famílias de crianças com necessidades educativas especiais e para finalizar o tema da inclusão.

Na segunda parte define-se a problemática e os objectivos, caracterizam-se os participantes, descrevem-se os instrumentos e os procedimentos utilizados, identificam-se as variáveis, apresentam-se os métodos estatísticos utilizados e a análise dos dados. Na terceira parte procede-se à apresentação e discussão dos resultados finalizando com a apresentação das conclusões retiradas ao longo deste trabalho.

## I – Revisão de Literatura

### 1.1. O Envolvimento Parental

Ao longo dos tempos a família tem merecido uma constante centralização na vida da sociedade, tem sofrido as mudanças desta e procurado sempre adaptar-se e estruturar-se em função das novas realidades e dos novos problemas (Dias, 2000).

Actualmente a família está profundamente envolvida na organização educacional dos filhos. No entanto, e embora conserve uma posição central, viu diminuir a própria importância na educação dos seus membros em detrimento da escola (Dias, 2000).

#### 1.1.1. O Papel da Família

Segundo Beltrão (1989, citado por Dias, 2000, p.81) a família é considerada como sendo um “grupo social no qual os membros coabitam unidos por uma complexidade muito ampla de relações interpessoais, com uma residência comum, colaboração económica e no âmbito deste grupo existe a função de reprodução”.

Deste modo, e segundo esta visão, a família é considerada como sendo o primeiro grupo humano organizado e como unidade-base da sociedade.

Gameiro (1992, p.187) define família como “...uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos isolados (...). A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e a complexidade relacional desta estrutura”.

Das várias funções desempenhadas pela família encontra-se, como fundamental, a criação e educação dos filhos. A família é o ecossistema mais importante, em que a criança aprende e adquire identidade. No seio da família, a criança aprende igualmente a ajustar-se e a adaptar-se às condições delicadas que o seu destino social acarreta (Gomes-Pedro, Nugent, Young & Brazelton, 2005). Ser pai ou ser mãe é um processo de uma incomensurável responsabilidade, pleno de implicações, tendo sido descrito como das tarefas mais difíceis, exigentes e, também, das experiências mais compensadoras (Becnel, 1990; Hart, 1990). Neste processo, o suprir

das necessidades físicas da criança acompanha-se do ensino de competências nas áreas social, emocional e cognitiva, ao longo de todo o seu desenvolvimento. Preparar a criança para viver no contexto que a rodeia é inevitável (Marujo, 1997).

A importância do desenvolvimento psicológico sócio-afectivo da criança e adolescente, e do papel dos educadores e da relação educativa e familiar nesse desenvolvimento, tem crescido exponencialmente (Bencel, 1990; Blanck, 1987; Osborne, 1989 citado por Marujo, 1997). Os pais e mães têm de se lançar num empreendimento que irá durar toda a vida, sem terem tido qualquer preparação ou apoio, vivendo, pelo contrário, uma forte pressão da sociedade que espera que sejam capazes, sozinhos, tal como os seus antecessores, de levar a tarefa a bom termo (Marujo, 1997).

Os pais sentem-se pouco preparados e o comportamento que revelam em relação às necessidades dos seus filhos reflecte esse problema. Esta atitude é o resultado do stress que a sociedade lhes provoca quando exercem os seus papéis parentais, constituindo, sem dúvida, um factor relevante para a vulnerabilidade (Gomes-Pedro et al, 2005).

Neste processo, os pais acabam por atribuir aos filhos e ao seu temperamento, ou aos professores e à sua ineficácia educativa, todas as dificuldades vividas, considerando, essa uma solução, para eventuais sentimentos de responsabilização com que não conseguem lidar. No entanto, existem outros pais que simplesmente, vivem indiferentes e insensíveis ao processo educativo, desconhecendo o seu verdadeiro impacto ou a possibilidade de formar alternativas de educar (Marujo, 1997).

Ambos os tipos de pais e de mães podem vir a sentir-se profundamente sós no desempenho de uma tarefa que é comum a tantos, como é o de educar os filhos. Já que, infelizmente, em Portugal, e acrescendo a esta situação de pressão psicológica, são francamente escassos os recursos e as respostas. Pais e mães ficam isolados, envolvidos numa rede de dúvidas diárias e numa ansiedade que pode vir a transformar-se numa angústia e vontade de se demitirem do papel de educadores fundamentais das suas crianças e de tentarem passar a outros – como os professores – a responsabilidade e o pesado fardo (Marujo, 1997).

Ser mãe e ser pai é um processo que se constrói, Donald & Mancuso (1987, citado por Marujo, 1997) e a dinâmica inerente a este processo acentua ainda mais a necessidade de

apoiar os pais na educação e de os informar e formar para melhor responderem aos desafios mutáveis impostos pela tarefa (Dinkmeyer & Mckay, 1982 citado por Marujo, 1997).

### **1.1.2. A Família na Sociedade e na Escola**

Dada a importância que a família assume na sociedade, também esta procura ajustar as instituições às exigências e suas necessidades. A família desempenha um papel influenciador muito importante, no que respeita a jardins-de-infância e até nas escolas mais avançadas. Tendo cada vez um papel mais activo e influenciador (Dias, 2000).

É geralmente nas escolas que são transmitidos valores, normas, atitudes e comportamentos, aos quais a família é sensível. De facto, a escola é o agente social de transmissão mais directo, onde os jovens interiorizam e fazem as suas escolhas pessoais, os seus juízos e decidem muito sobre aquilo que a família hoje não é capaz de lhes dar. Os espaços e o tempo que os alunos passam com as famílias são reduzidos, passando mais tempo nas instituições. Como consequência, os valores e comportamentos que os jovens adquirem através dos conhecimentos obtidos na escola podem ser bons ou maus, suficientes ou não. De qualquer forma, serão estes princípios que, de uma forma subtil, de muito cedo, governarão a sua vida adulta e familiar (Dias, 2000).

Apesar das profundas transformações ocorridas na família, quer quanto à sua natureza e composição social, quer quanto às suas funções e papéis sociais, a chamada crise da família, longe de a debilitar, reforçou-a como instituição social, ao redefinir a sua importância e o seu espaço social. A família de hoje não é a família das sociedades tradicionais, mas nem por isso ela entrou em decadência ou desapareceu (Miranda, 2002) como tal, é de grande importância salientar a função operacional no interesse, no apoio, na dinâmica que a família dá à instituição escolar. É ela que frequentemente altera o quadro educativo não só estrutural, mas também funcional das escolas (Dias, 2000).

### **1.1.3. Modelos teóricos que contribuíram para as práticas parentais**

Segundo Serrano e Correia (2002), um dos modelos teóricos que contribuiu para as práticas actuais de envolvimento parental foi a abordagem Sistémica da Família. Este modelo baseia-se na teoria geral dos sistemas, apresentada por Von Bertalanffy (1968, citado por Serrano e

Correia 2002) e essencialmente diz que todos os sistemas vivos são compostos por um conjunto de elementos que são interdependentes, ou seja, mudanças num dos elementos podem afectar os outros elementos. Segundo Robinson, Rosenberg & Beckman (1988, citado por Serrano & Correia 2002) as explicações da teoria Sistémica Familiar têm sido alargadas às famílias das crianças com necessidades educativas especiais (Dunst e colab., 1988; Fewell, 1986; Turnbull e colab., 1986 citados por Serrano & Correia 2002).

Turnbull e colab. (1986 citado por Serrano & Correia 2002) consideraram quatro componentes essenciais que integram a teoria sistémica familiar e a educação especial:

1. Recursos familiares, que consiste nos elementos descritivos da família, incluindo características das NEE (ex. grau de severidade), características da família (ex. backgrounds culturais), e características pessoais (ex. saúde, capacidade intelectual).

2. Interação familiar, que se referem às interações que ocorrem entre os subgrupos de membros da família, numa base diária e semanal. Estas relações e o processo de interação respondem às necessidades familiares individuais e colectivas.

3. Funções da família, representa as diferentes categorias de necessidades da família, cuja responsabilidade de resposta cabe à mesma (ex. económica, cuidados domésticos e de saúde, socialização). O objectivo das interações familiares é o de produzir respostas que vão de encontro às necessidades associadas com as diversas funções familiares.

4. O ciclo de vida da família, representa a sequência de mudanças desenvolvimentais e não desenvolvimentais que afectam as famílias. Estas mudanças alteram os recursos familiares (ex. nascimento de uma criança) e as funções da família (ex. a mãe que pára de trabalhar para ter mais tempo para cuidar dos filhos, o que economicamente acarreta mais limitações). E, por sua vez, estas mudanças influenciam a forma como a família interage.

Serrano & Correia (2002) enunciam, também, a abordagem Sistémica Social como um modelo teórico que contribui para as práticas de envolvimento familiar. Esta abordagem vê a família com um “todo” social, com características e necessidades únicas, que por sua vez, se inserem num conjunto mais vasto de influências e redes sociais formais e informais. Todos estes elementos são interdependentes e influenciam-se mutuamente (Serrano & Correia, 2002).

Deste modo, uma intervenção eficaz deve visar a família como um todo, pressupondo desta forma a compreensão da influência mutua que todos os membros da família têm, por consequência ao capacitar e apoiar a família como um todo teremos mais oportunidades de

influenciar positivamente todos os membros da família, Dunst e colab. (1988 citado por Serrano & Correia, 2002).

Bronfenbrenner (1979, citado por Serrano & Correia 2002) sugere que os diferentes contextos onde um individuo se desenvolve estão encaixados uns nos outros. Numa perspectiva Ecológica e Sistémica todos os indivíduos são vistos num processo de desenvolvimento constante e dinâmico, que progressivamente os faz passar para diferentes contextos, reestruturando os contextos onde se inserem.

O desenvolvimento consiste num processo de interacção recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, sendo uma função das forças que provêm de múltiplos contextos e de relações entre eles. O desenvolvimento ocorre, então, através de processos de interacção recíproca, progressivamente mais complexa, de um ser humano activo, biopsicologicamente em evolução com as pessoas, objectos e símbolos presentes em seu ambiente imediato (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Actualmente, através do envolvimento de novos elementos e de articulações em interacções mais dinâmicas que retomam, em especial, os aspectos da Pessoa, dos Processos e do Tempo, surge o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner & Cecci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Este novo modelo propõe então, que o desenvolvimento humano seja estudado através da interacção sinérgica de quatro núcleos inter-relacionados: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo. O Processo passou a ser o construto fundamental deste novo modelo, tendo destaque os “processos próximos” que são formas particulares de interacção entre o organismo e o ambiente que agem ao longo do tempo e são “os principais motores do desenvolvimento”. Estes processos próximos envolvem também interacções progressivamente mais complexas da pessoa em desenvolvimento com objectos e símbolos. A Pessoa é o segundo componente do modelo bioecológico, envolvendo tanto as características determinadas biopsicologicamente quanto aquelas características que foram construídas na interacção com o ambiente. O desenvolvimento está relacionado, ainda, com a estabilidade e a mudança nas características biopsicológicas da pessoa durante o ciclo vital (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Como terceiro componente deste modelo temos o Contexto, que compreende a interacção entre os quatro níveis ambientais denominados, microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Tais níveis estão articulados na forma de estruturas concêntricas inseridas uma na outra, formando o meio ambiente ecológico. Por fim, o quarto elemento deste modelo é o Tempo, que permite examinar a influência sobre o desenvolvimento humano de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo da

vida. Este elemento é analisado em três níveis: microtempo, refere-se à continuidade e descontinuidade, observadas dentro de pequenos episódios dos “processos próximos”; o mesotempo, periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos maiores de tempo como dias, semanas, sendo que os efeitos cumulativos destes processos podem produzir resultados significativos no desenvolvimento; macrotempo, abarca as expectativas e os eventos em mudança dentro da sociedade através de gerações, bem como a forma como estes eventos afectam e são afectados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo da vida (Brofenbrenner & Morris, 2006).

As características da pessoa são tanto produtoras como produto do desenvolvimento, constituindo um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direcção dos “processos próximos” e são, ao mesmo tempo, resultado da interacção conjunta dos elementos que se referem ao processo, à pessoa, ao contexto e ao tempo (Brofenbrenner & Cecci, 1994).

## **1.2. Relação Escola – Família**

É hoje inquestionável a importância da participação dos pais no processo educativo e naturalmente na vida das escolas, apresentando-se no entanto, ainda com muitas arestas por limar: a nível dos próprios pais e da sua consciencialização, bem como da sua afirmação pela positiva junto dos restantes parceiros da Comunidade Educativa (Sarmiento, 2003).

Os pais têm o conhecimento sobre os seus filhos que naturalmente interessa à escola, assim como a escola possui um conhecimento sobre os alunos que interessa aos pais para a sua actividade de educadores (Morgado, 2001).

Aspectos ligados ao meio familiar e à sua relação com o meio escolar são actualmente considerados como importantes factores contributivos para o desenvolvimento de trajectos educativos bem sucedidos. Esta importância reconhecida filia-se, entre outros aspectos, no entendimento de que a educação funciona num meio sistémico em que todos os intervenientes desempenham papéis concordantes para que o sistema funcione de forma equilibrada (Sarmiento, 2003).

Tendo por objectivo a promoção do diálogo entre pais e escola e a contribuição que a escola pode dispensar ao trabalho educativo dos pais, é necessário promover a comunicação o mais

cedo possível e de forma regular, assim como o envolvimento e participação esclarecida por parte dos pais (Morgado, 2001).

A principal dificuldade do relacionamento entre a escola e a família reside no facto de, por um lado, nem todas as famílias sabem como apoiar os filhos e, por outro, nem todas as escolas incentivam as famílias a fazê-lo (Epstein, 1987). Contudo, Epstein (1988) defende que escola e família são instituições complementares pelo que para existir um bom envolvimento e equilíbrio, entre ambas, a identidade e os pontos de vista de cada uma devem ser mutuamente respeitados.

É de extrema importância que a escola explicita e elucide os pais sobre os procedimentos, modelos de organização e funcionamento, objectivos, dispositivos de apoio, etc. Frequentemente os pais percebem a acção da escola através da observação dos filhos, o que obviamente diminui a sua capacidade de intervenção (Morgado, 2001).

A realidade evidenciada pelo quotidiano dos estabelecimentos de ensino em Portugal é uma escola fechada sobre si própria com reduzidos contactos e interacções com as famílias e os parceiros da comunidade (Morgado, 2001).

### **1.2.1. Mudanças nos Papéis da Escola e da Família**

Ao longo dos tempos foram-se verificando diversas mudanças na escola, tanto a nível quantitativo como a nível qualitativo. A nível quantitativo, verificou-se uma expansão e diversificação da população escolar, com o aumento da escolaridade obrigatória e o acesso generalizado de crianças e jovens de diversas origens socioculturais, Montandon (1994, citado por Diogo, Serpa, Caldeira, Moniz & Lopes, 2002).

Paralelamente a nível qualitativo, introduziram-se novos conteúdos e metodologias, vocacionados para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens. As finalidades da escola prolongaram-se, deste modo, para além da instrução, tocando de perto a esfera de actuação tradicionalmente da família (Diogo et al, 2002).

Na família, a criança adquiriu um lugar central em termos instrumentais e afectivos. Numa nova ordem social em que o capital escolar passou a ser o modo legítimo de transmissão

familiar da herança social, aspectos instrumentais, como a trajetória escolar dos filhos, tornaram-se lugar de uma forte mobilização parental. Por outro lado a relação com os filhos é cada vez mais encarada pelos pais com uma preocupação “científica”, acerca da qual procuram informações e conselhos de especialistas (Montandon, 1987; Singly, 1997, citado por Diogo et al, 2002).

### **1.2.2. Parceria Escola-Família**

Segundo Oliveira (2002) na relação entre a família e a escola, tende actualmente a dar-se mais importância às famílias e a pedir-se aos professores que abram a escola aos pais e que estes se disponham a colaborar melhor com a escola, pois são os primeiros responsáveis e educadores dos alunos-filhos ou, melhor, dos filhos-alunos.

Poussin (1999, citado por Oliveira 2002) afirma que a escola tende cada vez mais a esbater o papel dos pais ou a suprimir a “cultura” parental. Porém, a sua função deve ser antes promover os pais a ajudá-los na difícil tarefa educativa, sem de modo algum pretender substituir-se a eles.

De qualquer modo, a relação escola-família tem vindo a ganhar cada vez mais importância e consistência, verificando-se uma consciência cada vez mais alargada sobre a importância e a necessidade de os pais se envolverem na escolaridade dos filhos (Diogo et al, 2002).

No novo modelo de relação entre a escola e a família, a necessidade de interacção é constante. As funções dessas instituições são entendidas como duas esferas de actuação que, embora não se sobreponham totalmente, se intersectam em parte, tornando as competências e as fronteiras mais ténues e incertas (Diogo et al, 2002).

Porém, o diálogo entre as duas instituições nem sempre é fácil, e por vezes é “desigual e frágil” dado os pais encontrarem um corpo docente organizado e muitas vezes hermético, concebido para funcionar negociando pouco com os utentes. Quando os pais procuram forçar as portas, os professores podem reagir mais ou menos defensiva ou receptivamente (Montandon & Perrenoud, 1987 citado por Diogo et al 2002).

Num estudo empírico realizado por uma equipa de investigadores liderada por Davies (1989) sobre o envolvimento dos pais na escola verificou-se que este envolvimento traz grandes

vantagens não apenas para o sucesso escolar dos filhos, mas para os próprios pais e professores e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Todavia, há vários obstáculos ao envolvimento parental, como o baixo estatuto sociocultural dos pais, os conflitos entre as funções das famílias e da escola e as suas características organizacionais. Este estudo mostra que são os filhos e os pais de classe sociocultural mais baixa os que mais lucram com o maior envolvimento na escola, mas são precisamente estes que têm maior dificuldade em participar. Há pais que, embora não sabendo muito bem como interagir melhor com a escola e com os professores, manifestam esse desejo e gostariam que a escola também contribuísse para a sua própria educação (Davies, 1989).

Na escola, os professores atribuem uma influência considerável à família enquanto responsável pelos comportamentos académicos e disciplinar dos alunos (Rego & Caldeira, 1998). Os professores lamentam-se da ausência dos pais das classes populares, considerando-os ora culpados por desinteresse e incapacidade, ora vítimas de problemas sociais. Por seu lado, estes pais valorizam fortemente a escolaridade como meio de promoção social futura dos filhos, porém, mantêm uma relação de alguma distância com a escola (Boyer & Delclaux, 1995; Diogo, 1998; Lareau, 1987 citados por Diogo et al, 2002). Essa distância relaciona-se com a dificuldade de comunicação com os professores. Queixam-se de que os professores utilizam uma linguagem desconhecida por eles e do desconhecimento que têm do funcionamento actual da escola. Os pais consideram ainda que são alvo de discriminação e de serem apenas chamados à escola para ouvir exclusivamente acusações acerca dos filhos (Davies, 1989; Estrela & Boas, 1997; Quintas, 2001; Diogo et al, 2002).

A falta de envolvimento dos pais e a baixa participação nos processos de tomada de decisão continuam a ser uma realidade (Afonso, 1993).

Macbeth & Raven (1994 citado por Marques, 1994) afirmam que por lei, os pais têm novas responsabilidades que fomentam o seu papel na tomada de decisões, mas não incluem as funções educativas. Os estudos mostram que as funções educativas têm maior impacto no sucesso escolar.

Marques (1994), refere um projecto de investigação realizado em Portugal por um grupo de investigadores portugueses, acerca da colaboração entre escolas e famílias. Este projecto demonstrou que a colaboração entre famílias e escola pode contribuir directamente para fortalecer as famílias, de forma a serem mais capazes de se envolverem na escola e na

aprendizagem dos filhos, torna as escolas mais atentas às necessidades e expectativas das famílias, torna as escolas mais eficazes e eficientes ao reestruturarem a sua organização e o seu processo de tomada de decisões, modifica as atitudes dos professores relativamente às famílias através de um processo de acção investigação que tem significado para todos.

Os pais têm necessidades de informação e conhecimento a fim de serem capazes de desenvolver capacidades como educadores e exercerem funções educativas em casa, melhorar as expectativas educacionais, reforçar a motivação do aluno e os hábitos de estudo. Existe a necessidade de programas de educação dos pais, especialmente concebidos para grupos minoritários e de baixos rendimentos (Marques, 1994).

Tem-se verificado que os programas funcionam melhor quando os pais são vistos como parceiros no planeamento, no estabelecimento de prioridades, na tomada de decisões, sobre o que vai ser feito, e não como receptores passivos de informação ou de serviços (Davies, 1994; Diogo et al, 2002).

Davies (1994) refere um projecto de investigação do IRE (“Institute for Responsive Education”) desenvolvido em vários países, incluindo Portugal de equipas de pais e de professores que têm trabalhado em conjunto no planeamento de projectos de parcerias, na sua avaliação, e nas decisões sobre as mudanças que é necessário introduzir em resultado do que se foi aprendendo. O objectivo é desenvolver a capacidade das famílias para tomarem decisões, terem o sentido da autodeterminação e serem capazes de assumir as suas responsabilidades.

Segundo Marques (1991, citado por Diogo et al, 2002) muitos destes programas apoiam-se em tipologias com vários níveis ou modos de cooperação parental, partindo do postulado da heterogeneidade das famílias e da necessidade de adequar o tipo de envolvimento àquelas.

Orientar os pais a terem cada vez mais um papel mais lúcido na educação e na relação com os seus filhos, fará com que aceitem e enfrentem as dificuldades inerentes à problemática da criança mais depressa. Assim, serão também cada vez mais conscientes acerca das potencialidades dos seus filhos e mais capazes para lidar com os problemas que estes levantam (Gomes, 1998).

De acordo com Diogo et al (2002) foi realizado um estudo exploratório sobre a opinião dos professores acerca de factores influentes no comportamento escolar dos alunos onde foi possível concluir que os professores escolhem preferencialmente factores relacionados com a família para explicar os comportamentos problemáticos dos alunos, mas não apostam na utilização de estratégias de cooperação para os ultrapassar. Confirmou-se assim, a pertinência de uma intervenção centrada nas relações entre pais e professores.

Os benefícios que advém de um bom relacionamento entre os pais e os professores não só trazem implicações ao nível do rendimento escolar dos alunos, como também proporcionam aos pais uma maior valorização do seu papel e tornam o papel dos professores mais fácil e satisfatório (Epstein, 1991; Quintas, 2001).

### **1.2.3. A Escola, a Família e a Comunidade**

Segundo Davies (1994) a reforma da escola não é possível sem o apoio de base dos pais e da comunidade.

Existe a necessidade do desenvolvimento de parcerias pais-comunidade-escola de forma a concretizar uma estratégia de reforma do sistema educativo que promova a qualidade da educação em condições de poder ser garantido o sucesso de todos os alunos (Davies, 1994; Martins, 2003).

Como afirma John Garden “Se queremos que haja uma participação empenhada, cada um dos segmentos da comunidade deve sentir que conta, que é respeitado, e que será ouvido” (Davies, 1994, p.378).

É da responsabilidade dos profissionais encontrar formas que facilitem o envolvimento parental, devendo para isso saber respeitar, também, o direito das famílias relativamente ao tempo e níveis de envolvimento desejados. Desta forma, é importante referir que os serviços a prestar à criança e família não são apenas da responsabilidade do educador ou da equipa centrada na escola ou num serviço específico, mas sim resulta de uma colaboração entre várias instituições e apoios informais que melhor respondem à globalidade das necessidades e aspirações sentidas pelo núcleo familiar (Serrano & Correia, 2002).

As famílias constituem o elemento fundamental no desenvolvimento de crianças saudáveis, competentes e responsáveis, contudo, nem todas as famílias poderão realizar esta função tão bem quanto desejam se não tiverem o apoio de uma comunidade forte, responsável, pois é o apoio da comunidade que fornece os suplementos formais e informais aos recursos da família (Hobbs, Dokecki, Hoover-Dempsey, Moroney, Shayne & Weeks, 1984).

Desta forma, torna-se essencial uma ligação estreita entre os técnicos de saúde e educação no sentido de, em colaboração com os pais, encontrarem para cada criança a melhor solução possível, facilitando o desenvolvimento das suas capacidades e dar à criança oportunidade de uma realização plena com autoestima e autoconfiança num ambiente agradável em que ela se sinta feliz e a família esteja confiante e segura de que esta é a melhor solução para o seu filho (Andrada, Tinto, Amaro, Martins & Gonzalez, 1996).

Num estudo desenvolvido por Davies (1994) baseado na actividade de oito grupos de Encarregados de Educação, revela que muitos destes Encarregados de Educação não dispõem de informação sobre o sistema, preocupam-se fundamentalmente com a disciplina e com as aprendizagens básicas e têm uma atitude negativa em relação à escola dos seus filhos e à sua falta de envolvimento. Davies (1994) conclui com este estudo que as escolas que desejam que os pais sejam apoiantes da inovação e defensores de reforma devem aceitá-los como seus parceiros fundamentais na educação das crianças da comunidade, e oferecer-lhes um amplo conjunto de oportunidades para participarem.

Para que se possa satisfazer as necessidades das famílias, é necessário garantir que os professores e outros educadores tenham oportunidades sérias e com continuidade para se encontrarem com os Encarregados de Educação e outros representantes da comunidade para falarem sobre as crianças (Boavida, 1995; Ribeiro & Sarmiento, 2005).

Torna-se assim necessário um trabalho de equipa com inclusão dos pais como parceiros em todo o processo de intervenção e simultaneamente um trabalho de modificação das estruturas locais e apoio à comunidade. É necessário fornecer apoio à família, não apenas no aspecto psicológico, mas também nos seus problemas de carácter social (Andrada, 2000).

As equipas de apoio deverão actuar num modelo transdisciplinar, o que implica uma integração das metodologias e técnicas dos vários profissionais com partilhas de informação e de experiências, de modo a que a intervenção com a criança e sua família tenha coerência, objectivos bem definidos e continuidade, tentando sempre limitar o numero de intervenientes

e ter uma “pessoa-chave” facilitadora do programa, com selecção de estratégias e incluindo sempre os pais nas suas decisões (Andrada, 2001).

Quando se desenvolvem parcerias (pais-comunidade-escola), estas têm um efeito positivo no sucesso escolar das crianças, na estabilidade das famílias e no apoio dos pais e da comunidade para com a escola (Davies, 1994; Quintas, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Martins, 2003) só assim se poderão criar as práticas para uma escola diferente, onde cada um terá o seu lugar (Andrada e colab., 1996).

### **1.3. As Necessidades das Famílias de Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e sua Inclusão**

Pessoa com deficiência e não “pessoa deficiente”.

As palavras que vimos utilizando ao longo do tempo, para nos referirmos às pessoas com deficiência vêm sendo postas em causa, num processo em todo paralelo à mudança do seu papel na sociedade. A própria problemática da deficiência tende a reflectir a maturidade humana e cultural de uma comunidade, numa construção feita e moldada pelo próprio contexto social (Mendes, 2004).

A designação actual de pessoa com deficiência marca uma nova etapa no reconhecimento do facto de que a deficiência não é senão uma características da pessoa, variando bastante a sua importância de pessoa para pessoa e pouco informando sobre a sua personalidade real e maneira de ser (Mendes, 2004).

Com base neste novo conceito foi sendo dada progressivamente grande importância ao apoio, não apenas à criança, mas também ao envolvimento da família e sociedade em todo o processo. A importância das equipas multiprofissionais e a participação da pessoa com deficiência e suas famílias na equipa e em todo o processo de reabilitação, vieram dar grande impulso na sua integração na sociedade, com maior acessibilidade e modificação das atitudes segregadoras desta (Boavida, 1995).

Participação em igualdade de oportunidades pressupõe uma Reabilitação/Habilitação, com grande apoio na comunidade e modificação das estruturas da sociedade com apoio em todas

as áreas, a acessibilidade plena e inclusão da criança com problemas de desenvolvimento no ensino regular (Pinto, 2003).

### **1.3.1. Enquadramento histórico-legal em Portugal: As crianças com necessidades educativas especiais**

Segundo Pimentel (2005) com base em vários autores, as primeiras crianças atendidas na área das NEE foram as que eram portadoras de deficiências sensoriais, para as quais, até ao início do século XX, são conhecidas seis instituições, a primeira das quais fundada em 1823. Estas instituições, de natureza asilar, eram maioritariamente de iniciativa privada tendo pouco apoio por parte do Estado. Segundo o relatório dos peritos da OCDE esta corresponde à primeira fase do atendimento das crianças deficientes em Portugal.

O Instituto Médico-Pedagógico, fundado em 1915 e que, na década de 40 passou a chamar-se Instituto Médico Pedagógico António Aurélio da Costa Ferreira, em homenagem ao seu fundador, foi precursor na avaliação e educação das crianças com varias deficiências, nomeadamente deficiência mental, assim como na investigação e formação de professores de ensino especial. Também durante a primeira metade do século XX e por iniciativa dos médicos, pais e professores, foram criadas escolas especiais para determinado tipo de deficiências como Síndrome de Down, Paralisia Cerebral e Deficiência visual, Costa e Rodrigues (1999, citado por Pimentel, 2005). Só na década de 60 o então Ministério dos Assuntos Sociais toma medidas concretas e passa a apoiar as iniciativas privadas no campo da educação de deficientes, criando centros de observação e centros de educação especial, devendo-se também a este Ministério programas de formação especializada de professores. É segundo o relatório da OCDE (1984, referido por Bairrão et al., 1998 e citado por Pimentel, 2005) a segunda fase de atendimento às crianças deficientes, sem que o Ministério da Educação assumia qualquer papel de relevo.

A terceira fase de atendimento às crianças deficientes (OCDE 1984, referido por Bairrão et al., 1998 e citado por Pimentel, 2005) marca a liderança do Ministério da Educação e é iniciada com a organização do Departamento de Educação Especial, em 1973. Este departamento propunha-se iniciar um programa de atendimento a crianças com deficiência a nível nacional numa perspectiva de integração. É também da iniciativa do Ministério da Educação a criação, em 1975/76 das Equipas de Educação Especial cujos objectivos globais

eram promover a integração social, familiar e escolar das crianças com deficiências motoras e sensoriais, permitindo assim que essas crianças permanecessem nas escolas regulares. Foram também criadas as Unidades de Orientação Educativa (UOE) e os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA), numa perspectiva de orientação educativa junto dos professores. Em simultâneo, com estas iniciativas de características integradoras, surgem, na mesma década, cooperativas e associações de pais que criam escolas de ensino especial para crianças com deficiências profundas, Costa e Rodrigues (1999, citado por Pimentel, 2005).

A influência da PL 94/142 de 1975 e do Warnock Report de 1978 veio a sentir-se em Portugal na década seguinte e dá origem à publicação do Dec. Lei 319/91. Nesse Decreto-Lei foi estabelecido o direito de todas as crianças com necessidades educativas especiais frequentarem escolas regulares, definindo-se as medidas educativas que deveriam ser implementadas para que essa integração fosse possível, determinando-se também a obrigatoriedade da elaboração de um Plano Educativo Individual, que os pais das crianças com necessidades educativas especiais tinham, obrigatoriamente de assinar. Este Decreto-Lei conteve ainda o regime educativo especial, ou seja, adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais – com uma série de medidas hierarquizadas, das mais integradas até às mais restritivas de acordo com o princípio que a educação deve processar-se no meio o menos restrito possível, Bairrão et al. (1998, citado por Pimentel, 2005).

Durante a década de 80 e inícios da década de 90, muitos dos professores itinerantes das Equipas de Educação Especial começaram a fixar-se nas escolas e o apoio pedagógico em salas separadas da classe frequentada pelos alunos tornou-se o modelo mais comum de apoio à criança com variados tipos de necessidades educativas, Costa & Rodrigues, (1999, citado por Pimentel, 2005).

Com a publicação do Dec. Lei 105/97, profundamente influenciado pela Declaração de Salamanca de 1994, as equipas de educação especial dão lugar a equipas de apoio, coordenadas, a nível local, pelas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), responsabilizando-se desta forma a escola e os professores do ensino regular pela educação de todos os seus alunos, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais e reconhecendo que as medidas de apoio são função das necessidades dos alunos e da própria escola que deve organizar, integrada e coordenadamente, os diferentes apoios educativos, Bairrão et al. (1998, citado por Pimentel, 2005).

Actualmente, as crianças com necessidades educativas especiais encontram-se ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008. O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso educativo, a autonomia, e estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para a adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas. Sendo este o actual decreto-lei para todas as crianças com necessidades educativas especiais, consideramos de extrema importância enumerar os princípios orientadores do presente decreto:

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2— Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida

privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior (Decreto-Lei 3/2008).

### **1.3.2. Evolução do papel da Família na área das Necessidades Educativas Especiais**

Devido a questões como as taxas elevadas de divórcios, problemas económicos, mobilidade geográfica, emprego das mães, etc., foi necessário reforçar o papel tradicional da família, daí o surgimento em muitos países de políticas de apoio familiar (Turnbull Garlow & Barber, 1991; Singer & Powers, 1993 citados por Serrano & Correia 2002).

De acordo com Simeonsson & Bailey (1990) por volta dos anos 50, os serviços de atendimento a crianças com NEE começaram por se centrar em práticas que tinham por base o modelo médico, o que reflectia uma filosofia de intervenção que não valoriza o envolvimento parental, uma vez que os profissionais eram entendidos com *experts*. A família neste quadro não era considerada e quando o era ela constituía uma fonte de problemas, ou uma barreira, sendo vista numa perspectiva de patologia, Turnbull & Turnbull (1990, citado por Serrano & Correia, 2002).

Nos anos 70, verifica-se um progressivo reconhecimento dos profissionais e dos pais, da necessidade de um envolvimento parental nos programas educativos dos seus filhos. Com o progressivo envolvimento mais activo dos pais podemos descrever uma nova etapa, na qual se consolida a imagem dos pais como co-terapeutas ou co-tutores nos programas dos seus filhos, permitindo assim uma continuidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais. Nesta medida, a formação dos pais e outros membros da família torna-se um veículo importante no propósito de alargar os papéis de terapeutas e educadores especiais à família. De qualquer modo, neste período apesar de existir já algum envolvimento dos pais no trabalho educativo, o foco de atenção era ainda exclusivamente centrado na criança, Turnbull & Winton (1984, citado por Serrano & Correia, 2002).

Só nos anos 80 surge uma nova etapa que vai dar o devido reconhecimento ao envolvimento dos pais no trabalho educativo. A família e a criança passam a ser o alvo das intervenções, considerando a família como receptora de serviços, apresentando ela própria necessidades específicas, nomeadamente a nível de recursos e informações, inerentes ao facto de existir uma criança em risco (Simeonsson & Bailey, 1990).

O que se pretende na realidade é que os pais se tornem elementos competentes, capazes de poder intervir de forma positiva na educação e desenvolvimento do seu filho em risco, recebendo para isso apoio das redes sociais, formais e informais, existentes na comunidade. Isto porque o desempenho eficaz dos papéis de maternidade e paternidade na família depende das exigências desses papéis, do stress sentido pelos pais e dos apoios provenientes de outras estruturas (Brofenbrenner, 1979; Dunst, 1988 citados por Serrano & Correia, 2002).

### **1.3.3. Necessidades das famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais**

O envolvimento e participação dos pais de indivíduos com necessidades educativas especiais no processo educativo dos mesmos é actualmente considerada uma dimensão fundamental do sucesso da intervenção educativa (Morgado & Beja, 2000).

O trabalho com as famílias envolve não só um conhecimento profundo por parte dos profissionais acerca dos pressupostos teóricos em que assenta a dinâmica familiar e as características das famílias com crianças com NEE, mas também um conjunto de aptidões importantes dos profissionais no que respeita à comunicação (Correia, 1997).

A primeira interacção entre pais e os técnicos é muito importante. Os pais podem ouvir as primeiras palavras de esperança do terapeuta e esta atitude positiva pode auxiliá-los na relação com o seu filho (Pinto, 2003).

Vários estudos têm sido realizados sobre esta problemática das necessidades das famílias que têm filhos com NEE, tendo alguns deles chegado a resultados similares.

Sloper e Turner (1992, citado por Pinto 2003) desenvolveram um estudo em que se torna evidente a falta de serviços que vão de encontro às necessidades das famílias, particularmente no que se refere à prestação de informação. Os resultados deste estudo indicam a grande importância:

- Do conhecimento de serviços de apoio;
- Da informação aos pais destes serviços;
- Da coordenação destes serviços através de uma pessoa ligada a estes;
- Do apuramento e avaliação individual de cada família.

Também no estudo de Bailey, Blasco & Simeonsson (1992), realizado com mais de quatrocentos pais e mães, surgiram como sendo as necessidades mais prevaletentes, a “necessidade de informação”, o apoio financeiro e a oportunidade para se encontrarem com outros pais de crianças com deficiência.

No estudo desenvolvido por Pereira (1994) sobre as opiniões das famílias com crianças e jovens com deficiência sobre as suas necessidades específicas e as representações dos professores de educação especial sobre as suas práticas e procedimentos profissionais, foi possível concluir que as principais necessidades sentidas pelas famílias são as de “informação” identificada por 59.5% da totalidade da amostra, seguida das “necessidades financeiras”, “serviços da comunidade” e “necessidades de apoio”. As necessidades menos valorizadas pelas famílias foram as do “funcionamento da vida familiar” e “explicar a outros”.

Por vezes pode ser difícil para os pais terem acesso a serviços que vão ao encontro das suas necessidades e das do seu filho. Nem sempre é fácil para os pais aperceberem-se dos locais aos quais se devem dirigir para obter a ajuda ajustada às suas necessidades. A informação que os poderia ajudar a encontrar os serviços apropriados, parece não estar facilmente disponível. Os pais deveriam poder dispor de ajuda dos técnicos especializados capazes de os orientar na utilização da informação relativa a serviços a à condição da criança. A intervenção deve ser orientada de forma a encorajar a família a ter um papel mais activo nas várias estratégias de cooperação e a usar a informação para obter a ajuda apropriada aos seus problemas à medida que estes surjam, Dordio (1994, citado por Pinto, 2003).

Num estudo desenvolvido por Coutinho (1996) em que os principais objectivos eram a identificação das dificuldades, necessidades e expectativas dos pais de crianças em idades baixas com deficiências e sua comparação com as percepções dos técnicos relativamente às mesmas, foi possível concluir que as maiores necessidades sentidas pelas famílias resultam do número insuficiente e/ou das dificuldades no acesso a serviços de intervenção precoce de qualidade, relativamente aos técnicos o enfoque dado por estes foi relativamente ao tema da informação. Este aspecto é cada vez mais discutido pelos técnicos, mas insuficientemente divulgado a nível dos próprios pais, que se acomodaram a um papel passivo e, muitas vezes, nem sabem aquilo a que têm direito por lei, nem o que podem e devem reivindicar.

Um estudo levado a cabo por Morgado & Beja (2000) com o objectivo de identificar a natureza das necessidades das famílias de crianças com NEE e, por outro lado, verificar diferenças nas necessidades expressas por famílias com diferentes características, bem como perceber as relações existentes nessas diferenças, foi possível concluir que a “necessidade de informação” parece ser a mais frequente nomeadamente os serviços e apoios de que as crianças podem beneficiar no futuro. No entanto, os pais expressam preocupação também face à integração comunitária. As “necessidades de apoio” são também valorizadas significativamente, principalmente a necessidade de apoio por parte de um conselheiro. Relativamente às restantes necessidades, as referências não são significativas.

Por outro lado, numa análise feita segundo a ordenação dos itens por importância decrescente, é possível concluir como primeira das preocupações a informação sobre o problema e necessidades específicas da criança, bem como a necessidade de ajuda na forma de ensinar o filho e informações sobre os serviços mais adequados no presente.

Pinto (2003) efectuou um estudo em que os resultados obtidos vão de encontro aos dos estudos referidos anteriormente. Com este estudo foi possível, mais uma vez, concluir que as necessidades mais sentidas pelas famílias são a nível da informação, do apoio e das necessidades financeiras.

As famílias monoparentais (pai habitualmente ausente) e as mães solteiras representam um outro grupo de risco. A impossibilidade de recorrer ao cônjuge para apoio emocional e partilha das pesadas responsabilidades do cuidado da criança aumenta o stress das mães (Trivette & Dunst, 1992; Reyes-Blanes, Correa & Bailey, 1999; Frude, 1991 citado por Gomes & Geraldês, 2005). Os progenitores mais jovens encontram-se em maior risco, dada a sua experiência e imaturidade (Bristol, 1987, Marques, 2000 citado por Gomes & Geraldês, 2005), assim como as famílias de nível sócio-económico mais baixo, em que os recursos financeiros e redes de apoio social são mais frágeis (Rosenberg, 1979; Park, Turnbull & Turnbull, 2002 citados por Gomes & Geraldês, 2005).

Gomes & Geraldês (2005) realizaram um estudo sobre as necessidades das famílias de crianças com perturbação do espectro de autismo onde os resultados traçam um perfil das famílias de risco em que as necessidades são significativamente maiores nas mães, nas famílias com progenitores mais jovens e com baixas habilitações, e nas famílias em que a criança com deficiência é do sexo masculino.

Um outro estudo desenvolvido por Leal (2008) cujo objectivo era conhecer as necessidades das famílias com filhos em idade escolar (entre os 6 e os 18 anos) com NEE, especificamente com deficiência mental foi possível concluir que as “necessidades de informação” são as mais sentidas pela maioria das famílias, independentemente do contexto educativo frequentado pelo aluno. Seguem-se as “necessidades de apoio” em termos de suporte técnico, nomeadamente médicos, psicólogos e técnicos de serviço social, bem como a necessidade para falar com professores e terapeutas do filho.

É possível concluir com base nos estudos referidos anteriormente que existe uma grande carência de serviços que vão de encontro às necessidades das famílias de crianças com NEE. Nomeadamente no que se refere à falta de informação, seguindo-se a falta de apoio financeiro e a falta de serviços da comunidade.

Todos estes estudos têm tentado identificar os factores de risco e factores protectores das famílias com crianças com deficiência, no que se refere aos níveis de stress experienciados pela família e sua capacidade de lidar com a deficiência. A correcta enumeração destes factores facilita o diagnóstico das necessidades familiares e sugere prioridades da intervenção (Bailey & Simeonsson, 1988).

Stallard & Lenton (1992) consideram que existem ainda grandes discrepâncias entre as percepções dos pais face aos serviços que recebem (ajudas médicas, assistência social e outros serviços de suporte). É importante saber se os pais estão ou não satisfeitos com os serviços que recebem, porque através destes dados podemos tentar melhorá-los, determinar um plano para melhorar os cuidados de saúde prestados.

Para irem de encontro às necessidades das famílias os serviços deverão fazer uma avaliação detalhada dessas necessidades, Dordio (1994, citado por Pinto, 2003). Esta avaliação é também uma forma de tentar comunicar com as famílias, criando assim uma oportunidade para saber se as famílias estão a receber a informação e apoio de que necessitam, se se sentem bem com o envolvimento que têm na tomada de decisões e se as suas preocupações são compreendidas (Stallard & Lenton, 1992).

Quer as crianças de risco quer as suas famílias apresentam necessidades para as quais uma resposta eficaz implica o seu envolvimento activo. Mas não podemos ignorar que as famílias das crianças de risco apresentam elas próprias necessidades que poderão estar para além do

apoio específico ao desenvolvimento do seu filho(a). A satisfação dessas necessidades contribui igualmente de um modo directo ou indirecto para o resultado ultimo de desenvolvimento do seu filho(a) (Serrano & Correia, 2002).

Os pais de crianças com deficiências necessitam de serviços técnico-profissionais e referem como principal aspecto do seu relacionamento com profissionais a sensibilidade pessoal para com eles e para com as necessidades do seu filho (Case-Smith, 1991).

Esta relação entre pais e profissionais deve ser encarada como se se tratasse de uma relação entre membros da mesma equipa, visando o encorajamento aos pais para ganharem controlo e compreensão nas decisões que têm de ser tomadas em relação à criança. A disponibilidade e a partilha de informação é essencial na relação entre pais e profissionais, mas o que se verifica muitas vezes é que os técnicos não ouvem as necessidades dos pais, ou porque o tempo para estar com as famílias é curto, ou porque querem proteger a família ou, ainda porque se sentem desconfortáveis por não poderem ajudar ou encaminhar a família. Outras vezes, são as famílias que não escutam o que os profissionais lhes dizem, ou porque não se sentem capazes de compreender ainda a situação ou porque existem grandes barreiras criadas por uma informação transmitida de forma excessivamente técnica (Stallard & Lenton, 1992).

O objectivo não é transformar os Pais em técnicos, mas levá-los a participar na continuidade de cuidados que são essenciais e também na luta pelos direitos da criança com deficiência. Os Pais podem, assim, descobrir as potencialidades da criança e ajudar melhor o seu filho, estimulando as suas capacidades e favorecendo a sua integração social e escolar (Boavida, 1995).

Num estudo desenvolvido por Hinojosa & Anderson (1991, citado por Pinto 2003), os pais de crianças com paralisia cerebral pensam que falar sobre os seus filhos com os terapeutas é mais importante do que a própria terapia, principalmente quando os assuntos dizem respeito às actividades da vida diária. Existem mesmo pais que referiram que estas discussões são mais importantes que o tempo que os terapeutas despendem directamente a tratar da criança.

De acordo com os autores referidos anteriormente, o técnico na relação com os pais, deverá:

- Explorar as necessidades parentais e apoiar o desenvolvimento das suas próprias intervenções, apelando para a sua criatividade e reforçando o papel dos pais nos cuidados primários;
- Promover um apoio contínuo, fornecer um feedback das acções e soluções dos pais;

- Prestar assistência aos pais no desenvolvimento de actividades que vão de encontro às necessidades da criança e da família e que podem ser implementadas na sua rotina diária;
- Implementar metas de colaboração, que sejam realizáveis e reconhecer que os pais podem não conseguir executar as actividades recomendadas.

Num trabalho desenvolvido por Trivette, Dunst & Hamby (1996, citado por Pimentel, 2005), em que foi estudada a relação entre os sentimentos de fortalecimento da família, as práticas de ajuda que implicam envolvimento participativo e as características dos profissionais, verificou-se que as experiências participadas (ou práticas de envolvimento participativo) eram o factor mais associado aos sentimentos de controlo por parte dos pais, permitindo assim concluir que aumento dos sentimentos de fortalecimento está directamente relacionado com práticas de ajuda que façam apelo a experiências de participação dos utentes.

Dunst (1998, citado por Pimentel, 2005) refere ainda outros trabalhos em curso que se conclui que quer as características do profissional quer as práticas de ajuda que enfatizam as experiências participadas têm grande influência no bem-estar e saúde mental da família.

Para que se verifique uma intervenção eficaz, esta tem de ser consistente com os objectivos e prioridades da família, sendo o apoio a ela prestado a peça fundamental (Serrano & Correia, 2002).

#### **1.3.4. Quando se fala de Inclusão**

A escola aparece como a primeira instituição social com o objectivo de preparar cidadãos aptos a cooperar, defender, transformar e desenvolver a sociedade a que pertencem. A escola ganha ainda importância primordial nas sociedades modernas, pela sua função de gerar recursos humanos, factor fundamental do progresso e desenvolvimento (D`Orey, 1993). A escolaridade, é portanto, uma etapa indispensável, insubstituível e irrecuperável na trajectória de vida do homem moderno, por isso, a sua frequência torna-se um direito de todas as crianças (D`Orey, 1993). O direito à igualdade de oportunidades educacionais é uma longa luta histórica pelos direitos humanos, luta esta que implica a obrigatoriedade de o Estado garantir gratuitamente unidades de ensino para todas as crianças quer sejam ou não crianças com deficiência (Cruz, 1993).

A deficiência é, como todos sabemos, algo que, afectando profundamente o homem na sua dimensão individual e social, não reduz a sua dimensão humana e, por isso há que reclamar em nome dos direitos do homem, o direito à diferença (D`Orey, 1993).

Para que se verifique o progresso educativo é necessário decidir como responder de forma eficaz às necessidades educativas de um número crescente de alunos com características diversas e, de forma particular, aos que apresentam NEE. Como? Através da inclusão de quase todas as crianças com NEE nas escolas regulares, em conjunto com as crianças que não têm essas necessidades e utilizando práticas educativas eficazes que se baseiam directamente na sala de aula e em casa, locais onde se processa a aprendizagem (Pereira, 1997).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) o princípio fundamental das escolas inclusivas, “consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (...)” (Niza, 1996, p.147).

Conseguir a equidade educativa para todas as crianças, incluindo as que têm NEE, exige a mudança de um sistema fixo para um sistema flexível, capaz de garantir a equidade na oportunidade do aprender para todos os alunos. Sendo necessário desta forma, uma abordagem inclusiva do currículo (Pereira, 1997) importa desta forma sublinhar que um aluno com NEE, mesmo com NEE severas, deve ser inserido na classe regular, mas salvaguardando sempre os seus direitos, respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas (Correia, 2003; D`Orey, 1993).

No entanto para se desenvolver o Sistema Educativo no sentido da educação inclusiva são necessárias condições políticas e legislativas que promovam e apoiem esse objectivo, práticas escolares que tornem realidade a inclusão de todas as crianças com necessidades educativas especiais, mas também estratégias de sala de aula que resultem em crescimento e aprendizagem para alunos e professores (Pereira, 1997).

Não parece possível incluir alunos com qualquer tipo de problemática sem a adesão dos professores do ensino regular, a qual passa, também, pela formação contínua, como está

patente nos estudos que se têm desenvolvido neste campo (Vieira, 1995; Glat, 1995; Mazzotta, 1996, citados por Silva, 2002 e Correia, 1997).

A inclusão implicam mudanças, a nível das atitudes e da prática pedagógica dos professores, a nível da organização e da gestão da sala de aula e da própria escola como instituição, que passa também, pela formação continua dos professores, partindo do princípio que esta decorre e ocorre da, e com a participação destes (Silva, 2002).

Neste contexto, promover o desenvolvimento de escolas com mais qualidade e, portanto, mais inclusivas, solicitará, entre outros aspectos, fornecer aos professores ferramentas conceptuais e metodológicas e apoios que sustentem o desenvolvimento de mais e melhores competências na organização e gestão de sala de aula no sentido de assegurar, tanto quanto possível, o sucesso na aprendizagem para a totalidade dos alunos e ainda apoiar as escolas na definição e promoção de reestruturação que lhes permitem apoiar os professores nos processos de mudança que se julguem necessários Ainscow (1991 citado por Morgado, 2004).

Em Portugal tem-se verificado que a inclusão falha sobretudo por insegurança e dúvida dos professores que têm receio de não saber lidar com a situação que desconhecem. O ambiente da escola é muitas vezes adverso, mesmo para a criança com deficiência. Grandes progressos têm ocorrido no campo da prevenção e reabilitação de modo a conseguir uma melhor qualidade de vida para a criança e jovem com deficiência. As técnicas modernas com apoio mais individualizado e as novas tecnologias vieram dar novas possibilidades de ajuda à criança com deficiência para vencer as suas dificuldades e desenvolver as suas capacidades (Andrada et al., 1996).

Deste modo, o conceito de Educação inclusiva tem, procurado modificar a filosofia subjacente ao processo de educação de todos os alunos, designadamente dos alunos com NEE, baseando-se num conjunto de princípios dos quais irei referir seguidamente:

- 1- Os alunos com NEE têm o direito de, sempre que possível, ser educados em ambientes inclusivos.
- 2- Os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos.
- 3- Os alunos com NEE devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso.

4- Os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades.

5- Os alunos com NEE devem ter acesso a um currículo diversificado.

6- Os alunos com NEE devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra-escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos (Pereira, 1997).

A educação especial e a inclusão constituem-se, assim, como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social harmoniosa, produtiva e independente (Correia, 2005).

Segundo o Observatório dos Apoios Educativos (citado por Pereira, 1998) é possível identificar algumas medidas tomadas que permitiram introduzir melhorias significativas na forma de responder às necessidades educativas especiais:

- Publicação de legislação que define um novo modelo conceptual e organizativo para os apoios educativos;
- Definição de redes de escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos;
- Criação de um observatório permanente que permite conhecer o comportamento do sistema;
- Definição de medidas de política que promovam e incentivem a transformação das escolas especiais em centros de recursos;

É no entanto impossível esperar-se apenas da escola, uma resposta cabal a estes problemas pois é apenas uma peça, dum sistema mais alargado. A escola só poderá levar a cabo a sua tarefa, articulando por um lado com a família e, por outro, com a comunidade, numa atitude de permanente intercâmbio (D`Orey, 1993).

Actualmente o trabalho com os pais requer uma prática baseada na parceria educacional (Correia, 1997). Neste sentido, a ajuda eficaz deve, ser suficientemente flexível de forma a contemplar a resposta à diversidade e unicidade de necessidades sentidas pelas diferentes famílias. Para que isso se verifique, o comportamento de ajuda deve postular uma articulação de diversos serviços e uma identificação clara de recursos formais e informais existentes para cada família, que respondam às suas necessidades e aspirações e ao mesmo tempo

corresponsabilizem e capacitem as famílias, tornando-as mais autónomas na procura de soluções para os seus problemas (Serrano & Correia, 2002).

Ainscow (2000, citado por Rodrigues, 2003) refere que as escolas que procuram oferecer recursos educativos com vista à inclusão devem investir em seis tipos de mudanças: assumir como ponto de partida as práticas e conhecimentos existentes; ver a diferença como uma oportunidade para a aprendizagem; inventariar as barreiras à participação; usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem; desenvolver uma linguagem ligada à prática e criar condições que incentivem aceitar riscos.

## **II – Problemática, Objectivos e Hipóteses**

Vários estudos têm tentado identificar os factores de risco e factores protectores das famílias com crianças com deficiência, no que se refere aos níveis de stress experienciados pela família e sua capacidade de lidar com a deficiência. A correcta enumeração destes factores facilita o diagnóstico das necessidades familiares e sugere prioridades de intervenção (Bailey & Simeonsson, 1988).

Deste modo, pretendemos conduzir a nossa investigação tendo em conta os estudos já realizados sobre as necessidades das famílias de crianças com necessidades educativas especiais. De acordo com a bibliografia utilizada é-nos possível afirmar que os estudos desenvolvidos desde a década de 90 até aos nossos dias têm obtido resultados idênticos.

Num estudo desenvolvido por Sloper & Turner (1992, citado por Pinto 2003) torna-se evidente a falta de serviços que vão de encontro às necessidades das famílias, particularmente no que se refere à prestação de informação. Os resultados deste estudo indicam a grande importância do conhecimento de serviços de apoio, da informação aos pais destes serviços, da coordenação destes serviços através de uma pessoa ligada a estes e do apuramento e avaliação individual de cada família.

Bailey, Blasco & Simeonsson (1992), realizaram um estudo com mais de quatrocentos pais e mães, em que os resultados foram idênticos ao do estudo referenciado anteriormente. Neste estudo foram identificadas como necessidades mais prevalentes, a “necessidade de informação”, o “apoio financeiro” e a oportunidade para se encontrarem com outros pais de crianças com deficiência.

Pereira (1994) desenvolveu um estudo sobre as opiniões das famílias com crianças e jovens com deficiência sobre as suas necessidades específicas e as representações dos professores de educação especial sobre as suas práticas e procedimentos profissionais, onde foi possível concluir que as principais necessidades sentidas pelas famílias são as de “informação”, seguida das “necessidades financeiras”, “serviços da comunidade” e “necessidades de apoio”. As necessidades menos valorizadas pelas famílias foram as do “funcionamento da vida familiar” e “explicar a outros”.

Num estudo desenvolvido por Coutinho (1996) em que os principais objectivos eram a identificação das dificuldades, necessidades e expectativas dos pais de crianças em idades baixas com deficiências e sua comparação com as percepções dos técnicos relativamente às mesmas, foi possível concluir que as maiores necessidades sentidas pelas famílias resultam do número insuficiente e/ou das dificuldades no acesso a serviços de intervenção precoce de qualidade, relativamente aos técnicos o enfoque dado por estes foi relativamente ao tema da informação.

Assim, nos estudos cuja metodologia consiste na comparação de opiniões de pais e de profissionais relativamente ao desenvolvimento das crianças ou em relação a algumas competências destas, Martin & Johnson (1992) argumentam que os pais e técnicos têm vivências com as crianças em diferentes contextos e, como tal, as apreciações que realizam poderão ser funcionalmente diferentes.

No entanto num estudo levado a cabo por Morgado & Beja (2000) com o objectivo de identificar a natureza das necessidades das famílias de crianças com NEE e, por outro lado, verificar diferenças nas necessidades expressas por famílias com diferentes características, bem como perceber as relações existentes nessas diferenças, foi possível concluir que a “necessidade de informação” parece ser a mais frequente nomeadamente os serviços e apoios de que as crianças podem beneficiar no futuro. Também foi possível verificar que os pais expressam preocupação face à integração comunitária. As “necessidades de Apoio” são também valorizadas significativamente, principalmente a necessidade de apoio por parte de um conselheiro. Relativamente às restantes necessidades, as referências não são significativas. Por outro lado, numa análise feita segundo a ordenação dos itens por importância decrescente, é possível concluir como primeira das preocupações a “informação” sobre o problema e necessidades específicas da criança, bem como a necessidade de ajuda na forma de ensinar o filho e informações sobre os serviços mais adequados no presente.

Pinto (2003) efectuou um estudo em que os resultados obtidos vão de encontro aos dos estudos referidos anteriormente. Com este estudo foi possível, mais uma vez, concluir que as necessidades mais sentidas pelas famílias são a nível da “informação”, do “apoio” e das “necessidades financeiras”.

Gomes & Geraldês (2005) realizaram um estudo sobre as necessidades das famílias de crianças com perturbação do espectro de autismo onde os resultados traçam um perfil das famílias de risco em que as necessidades são significativamente maiores nas mães, nas famílias com progenitores mais jovens e com baixas habilitações, e nas famílias em que a criança com deficiência é do sexo masculino.

Um outro estudo desenvolvido por Leal (2008) cujo objectivo era conhecer as necessidades das famílias com filhos em idade escolar (entre os 6 e os 18 anos) com necessidades educativas especiais, especificamente com deficiência mental foi possível concluir que as “necessidades de informação” são as mais sentidas pela maioria das famílias, independentemente do contexto educativo frequentado pelo aluno. Seguem-se as “necessidades de apoio” em termos de suporte técnico, nomeadamente médicos, psicólogos e técnicos de serviço social, bem como a necessidade para falar com professores e terapeutas do filho.

De um modo geral, podemos concluir com base nos estudos referidos anteriormente e através da bibliografia utilizada, que as principais necessidades das famílias de crianças ou jovens com NEE se prendem com as “necessidades de informação”, desta forma, pretendemos analisar com o nosso estudo se estas necessidades se mantêm relativamente às famílias de jovens com NEE e se o mesmo se verifica com famílias de jovens sem NEE, para tal enunciaremos o nosso **problema** da seguinte forma:

Verificar quais as necessidades das famílias face à escola, e de que modo essas necessidades são diferentes em famílias de jovens com necessidades educativas especiais e famílias de jovens sem necessidades educativas especiais.

As necessidades a serem avaliadas, são as que constam no instrumento utilizado “Questionário das Necessidades das Famílias”, nomeadamente, “necessidades de informação”, “necessidades de apoio”, “explicar a outros”, “serviços da comunidade”, “necessidades financeiras” e, por último, “necessidades do funcionamento da vida familiar”.

Para dar resposta ao problema colocado neste estudo, pretendemos ter em conta os seguintes **objectivos**:

- Saber quais as necessidades sentidas pelas famílias de jovens com NEE e quais as necessidades sentidas pelas famílias de jovens sem NEE;

- Verificar se existem diferenças nas necessidades sentidas pelas famílias de jovens com NEE e sem NEE;
- Verificar se existem diferenças nas necessidades sentidas pelas famílias de jovens com e sem NEE, tendo em conta as habilitações literárias destas.

De forma mais objectiva e tendo em conta a literatura especializada referida anteriormente, enunciaremos as **hipóteses teóricas** a investigar no decurso do presente estudo:

**Hipótese Teórica 1:** Quais as diferenças nas necessidades sentidas pelas famílias de jovens com necessidades educativas especiais e sem necessidades educativas especiais.

**Hipótese Teórica 2:** Será que existem diferenças nas necessidades sentidas pelas famílias de jovens com e sem necessidades educativas especiais tendo em conta as habilitações literárias destas.

## **2.1. Descrição das variáveis**

No caso específico deste trabalho consideram-se dois tipos de variáveis: variável predictor e variável de critério.

Quanto à hipótese teórica 1, as categorias e subcategorias que constituem os itens do “Questionário das Necessidades das Famílias” são consideradas variáveis de critério.

Como variável predictor consideramos as famílias de jovens com necessidades educativas especiais e as famílias de jovens sem necessidades educativas especiais.

Relativamente à hipótese teórica 2, as famílias de jovens com e sem necessidades educativas especiais são consideradas variáveis de critério e a variável predictor corresponde às habilitações literárias das famílias.

Este estudo é de natureza não experimental, comparativo e correlacional.

### III – Método e Procedimento

#### 3.1. Caracterização dos participantes

Na realização deste estudo participaram 90 sujeitos, os quais se subdividiram em dois grupos: 50 famílias de jovens sem necessidades educativas especiais e 40 famílias de jovens com necessidades educativas especiais, a frequentarem o 2º ciclo do Ensino Básico, numa escola pública do concelho de Lisboa, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos. A média de idades dos jovens sem NEE é de 10,54 e a média de idades dos jovens com NEE é de 11,9 (anexo B).

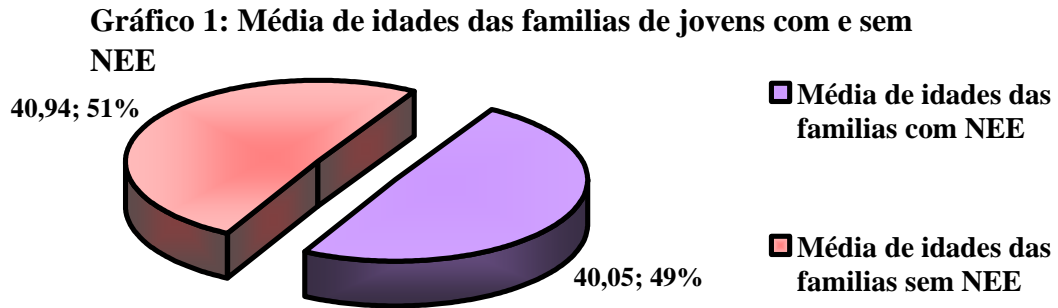
Relativamente às idades das famílias de jovens sem NEE e com NEE podemos verificar o seguinte (anexo D, output 1, 2 e3):

**Quadro 1:** Média de idades das famílias de jovens sem NEE (n = 50) e com NEE (n = 40)

	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Média de idades das famílias de jovens sem NEE</b>	47	40,94	5,062	28	48
<b>Média de idades das famílias de jovens com NEE</b>	38	40,05	5,492	33	60
<b>Total da média das idades das famílias com e sem NEE</b>	85	40,54	5,245	28	60

Relativamente às famílias de jovens sem NEE verifica-se através do quadro 1 uma média de idades de 40,94 anos ( $\sigma = 5,062$ ). Quanto às famílias de jovens com NEE verifica-se uma média de idades de 40,05 anos ( $\sigma = 5,492$ ). A totalidade dos participantes que responderam a esta questão apresenta uma média de idades de 40,54 ( $\sigma = 5,245$ ). De um total de 90 participantes, dos quais 50 são de famílias de jovens sem NEE, 47 responderam a esta questão. Das 40 famílias de jovens com NEE, responderam à questão 38 participantes.

Seguidamente, iremos analisar o gráfico 1, onde é apresentado as média de idades das famílias de jovens com e sem NEE.



Com base no gráfico 1 (anexo D, output 1 e 2), verificamos que existe semelhança relativamente à média de idades das famílias de jovens com NEE 40,05 (49%) e à média das idades das famílias de jovens sem NEE 40,94 (51%).

Quanto às habilitações literárias das famílias de jovens com e sem NEE, iremos analisar o quadro seguinte (anexo D, output 4 e 5):

**Quadro 2:** Frequências e percentagens das habilitações literárias das famílias de jovens com e sem NEE

Habilitações Literárias	Frequência (F)		Percentagem (%)	
	Famílias de jovens com NEE	Famílias de jovens sem NEE	Famílias de jovens com NEE	Famílias de jovens sem NEE
<b>4º ao 6º ano</b>	7	3	17,5%	6%
<b>7º ao 9º ano</b>	9	4	22,5%	8%
<b>10º e 11º ano</b>	9	15	22,5%	30%
<b>Curso Superior</b>	14	24	35%	48%
<b>Total de respostas</b>	39	46	97,5%	92%
<b>Ausência de resposta</b>	1	4	2,5%	8%
<b>Total</b>	40	50	100%	100%

Com base na análise do quadro 2, podemos concluir que 46 (92%) das famílias de jovens sem NEE que responderam a esta questão apresentam uma escolaridade superior (24; 48%).

Podemos também verificar que da totalidade dos participantes, 50 (100%) de famílias de jovens sem NEE, 4 (8%) não responderam à questão colocada.

Relativamente aos 39 (97,5%) participantes das famílias de jovens com NEE que responderam a esta questão, apenas se verificou 1 (2,5%) ausência de resposta. No que se refere aos resultados gerais para as famílias de jovens com NEE, constatamos resultados mais elevados na opção Curso Superior, com 14 (35%) das respostas.

### **3.2. Caracterização do Instrumento**

Para responder aos objectivos da investigação, foi utilizado um instrumento: “Questionário sobre as Necessidades das Famílias” acompanhado de uma “Ficha Biográfica da Família”.

#### **Questionário das Necessidades das Famílias**

O “Questionário das Necessidades das Famílias” (ver anexo A) consiste num inventário de necessidades e baseou-se no Questionário sobre Necessidades das Famílias de Pereira (1998) e Pinto (2003) que consistem numa adaptação de Pereira (1994) o qual foi originalmente desenvolvido por Bailey et al. (1988).

O questionário é constituído por 33 itens, dos quais 31 são apresentados sob a forma de um inventário de possíveis necessidades sentidas pelas famílias, que estão organizadas em seis dimensões:

- Necessidades de Informação (itens 1 a 8)
- Necessidades de Apoio (itens 9 a 14)
- Explicar a Outros (itens 15 a 18)
- Serviços da Comunidade (itens 19 a 22)
- Necessidades financeiras (itens 23 a 25)
- Funcionamento da Vida Familiar (itens 26 a 31)

As categorias podem ser descritas da seguinte forma:

**Necessidades de informação** – um conjunto de 8 itens que avaliam as necessidades das famílias em termos de informação, com base no princípio de que os pais das crianças com deficiência necessitam de informação para além daquela que é necessária para educar uma criança não deficiente. Dentro das necessidades prioritárias inclui-se informação acerca dos seus filhos,

informação sobre como ensinar ou interagir com eles e informação sobre os serviços de que os filhos poderão beneficiar no presente e no futuro.

**Necessidades de Apoio** – um conjunto de 6 itens que avaliam as necessidades dos pais respeitantes a recursos formais e informais; stress familiar; oportunidades para encontrar e para interagir com outras famílias de crianças com deficiência; apoio informal do marido/mulher, família alargada; e suporte de serviços oficiais.

**Explicar a Outros** – são 4 os itens que avaliam as necessidades das famílias no que se refere a explicar a situação do seu filho ao marido/mulher, a outras crianças, amigos, vizinhos ou estranhos.

**Serviços da Comunidade** – são 4 itens que avaliam as necessidades de informação acerca dos serviços da comunidade de que os pais podem beneficiar e dos apoios que necessitam para obterem esses serviços. Estes itens focalizam a necessidade de conseguir um médico, um serviço de colocação temporária ou um serviço de apoio social e educativo.

**Necessidades financeiras** – 3 itens focam as necessidades financeiras, desde as necessidades básicas como a comida, roupas, transportes, até às necessidades relativas ao pagamento de serviços de terapia ou de outros que a criança necessite.

**Funcionamentos da Vida Familiar** – 6 itens colocados para se perceber até que ponto os pais têm necessidades relacionadas com o funcionamento da vida familiar na globalidade. Estão incluídas as necessidades relacionadas com o ajudar a resolver problemas familiares e o ajudar a decidir sobre a divisão das tarefas domésticas.

Este questionário foi utilizado com o objectivo de fornecer 3 tipos de informações: conhecer as necessidades sentidas por cada família de uma forma geral, conhecer as necessidades sentidas por famílias de crianças sem necessidades educativas especiais e conhecer as necessidades sentidas por famílias de crianças com necessidades educativas especiais.

Este questionário é constituído por 31 itens de resposta fechada, na modalidade tipo Lickert, 1 item de preenchimento de espaços e 1 item de resposta aberta. As respostas ao questionário foram dadas numa escala de 1 a 5. Em 1 é seleccionada a resposta “Concordo totalmente com

a afirmação”; em 2 “Concordo com a afirmação”; em 3 “Nem concordo nem discordo da afirmação”, em 4 “Discordo da afirmação” e em 5 “Discordo totalmente da afirmação”.

No final do Questionário existe um item que contém a solicitação para que as famílias ordenem os 10 itens que melhor expressem as suas necessidades e uma questão aberta procurando identificar necessidades não contempladas nos itens do Questionário.

### **“Ficha Biográfica da Família”**

A “Ficha Biográfica da Família”, anexa ao Questionário, pretende caracterizar as famílias face à situação familiar, à dimensão do agregado familiar e à idade e nível de escolaridade dos pais.

### **Qualidades psicométricas do “Questionário das Necessidades das Famílias”**

O “Questionário das Necessidades das Famílias” foi originalmente desenvolvido por Bailey e Simeonsson (1988) e foi feita uma adaptação portuguesa por Pereira (1994) a qual não se encontra referenciada nos estudos já realizados anteriormente. A versão original do “Family Needs Survey” (FNS) foi testada com uma amostra de 34 famílias biparentais, nas quais existia uma criança em idade pré-escolar com uma deficiência não específica de gravidade média ligeira (quociente cognitivo médio de 66 e quociente motor médio de 57) (Bailey e Simeonsson, 1988). O instrumento original apresentou uma boa consistência interna (alfa de Cronbach  $\alpha = 0,86$ ) e temporal (intervalo de 6 meses,  $r = 0,67$  para as mães, e  $r = 0,81$  para os pais). A sub-escala que apresentou melhor consistência temporal, tanto para mães como para pais, foi “necessidades de apoio”, com  $r = 0,71$  e  $r = 0,79$  respectivamente (Bailey e Simeonsson, 1988).

Quanto à validade correlacional, o estudo original comparou o FNS com uma bateria de perguntas abertas, das necessidades referidas pelos pais no formato aberto, 60% correspondiam às necessidades identificadas no FNS e 40% a necessidades não identificadas no FNS (Bailey e Simeonsson, 1988).

Tendo por base a adaptação portuguesa da escala por Pereira (1994) e o instrumento utilizado neste estudo, foi realizado o cálculo do alpha de Cronbach, para avaliação da consistência interna da escala utilizada, que será apresentado de seguida.

**Quadro 3:** Resultados do coeficiente de alpha para cada uma das sub-escalas

<b>Tipo de necessidades</b>	<b>Alpha</b>
<b>Necessidades de Informação</b>	, 8869
<b>Necessidades de Apoio</b>	, 8283
<b>Explicar a Outros</b>	, 8612
<b>Serviços da Comunidade</b>	, 8685
<b>Necessidades Financeiras</b>	, 9761
<b>Funcionamento da Vida Familiar</b>	, 8623

Como se pode observar pela análise do quadro 3 (anexo D, output 6), o índice de consistência interna e fidelidade da escala é bastante elevado. A sub-escala que mais eleva o coeficiente alpha é a das “necessidades financeiras”. Relativamente à sub-escala “funcionamento da vida familiar” foi retirado o item 26 para que a consistência interna desta sub-escala não fosse prejudicada.

### **3.3. Procedimento**

#### **3.3.1. Procedimento de Recolha**

De acordo com a natureza dos objectivos estabelecidos, adoptou-se como metodologia dirigir o mesmo questionário tanto para as famílias de jovens com NEE como para as famílias dos jovens sem NEE. Daí, a utilização do “Questionário das Necessidades das Famílias” e a “Ficha Biográfica da família” (Anexo A).

A recolha da amostra teve por base famílias de jovens a frequentarem o 2º Ciclo de Ensino Básico. Os questionários foram realizados individualmente por um dos membros do casal ou, em alguns casos pelos dois. Os questionários foram entregues às famílias nas reuniões de avaliação de final do primeiro período, e foram preenchidos na altura, com a presença do técnico responsável pela investigação e com a colaboração dos Directores de Turma. As famílias dos jovens com NEE foram identificadas pelo Director de Turma, com base no processo individual de cada aluno. O preenchimento do questionário demorou cerca de 30 minutos. A recolha da amostra foi realizada na primeira e segunda semana de Janeiro.

Relativamente aos procedimentos a ter em conta na recolha dos dados, ficou acordado que os questionários só poderiam ser aplicados às famílias que estivessem dispostas a colaborar.

Informámos que o questionário era anónimo, pedindo unicamente às famílias que preenchessem a “Ficha Biográfica da família”.

### **3.3.2. Procedimento de tratamento**

A informação contida nos itens de resposta fechada, ou seja, no instrumento “Questionário das Necessidades das Famílias”, foi tratada a partir do programa SPSS. Relativamente aos dados recolhidos, foram analisados através da estatística descritiva, de forma a extrair tendências e informações representativas. Foi realizada a computação de frequências e percentagens das alternativas de resposta, no caso dos itens de resposta fechada. A avaliação da normalidade da amostra ao nível das variáveis tipo de família e sub-escalas do questionário, foi realizada através dos testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk (anexo D, output 7), não se tendo verificado a existência de distribuição normal da amostra para todas as sub-escalas que constituem o “Questionário das Necessidades das Famílias” ( $p < 0.05$  em algumas das sub-escalas). Desta forma foi utilizado o teste Mann-Whitney para a comparação das necessidades das famílias de jovens com e sem NEE. Foi realizado o teste de Comparação Múltipla de Medianas para verificar se existem diferenças nas necessidades das famílias de crianças com e sem necessidades educativas especiais quanto às habilitações literárias destas. Quanto ao item de preenchimento de espaços foi realizada uma análise de frequências, relativamente ao item de resposta aberta incluído no “Questionário das Necessidades das Famílias”, foi realizada uma análise de conteúdo no sentido de traduzir a informação recolhida em dados quantitativos. Nesta análise, procurámos nas respostas dadas pelas famílias todas as unidades de sentido, de forma a serem estabelecidas categorias.

## **IV – Apresentação e análise dos resultados**

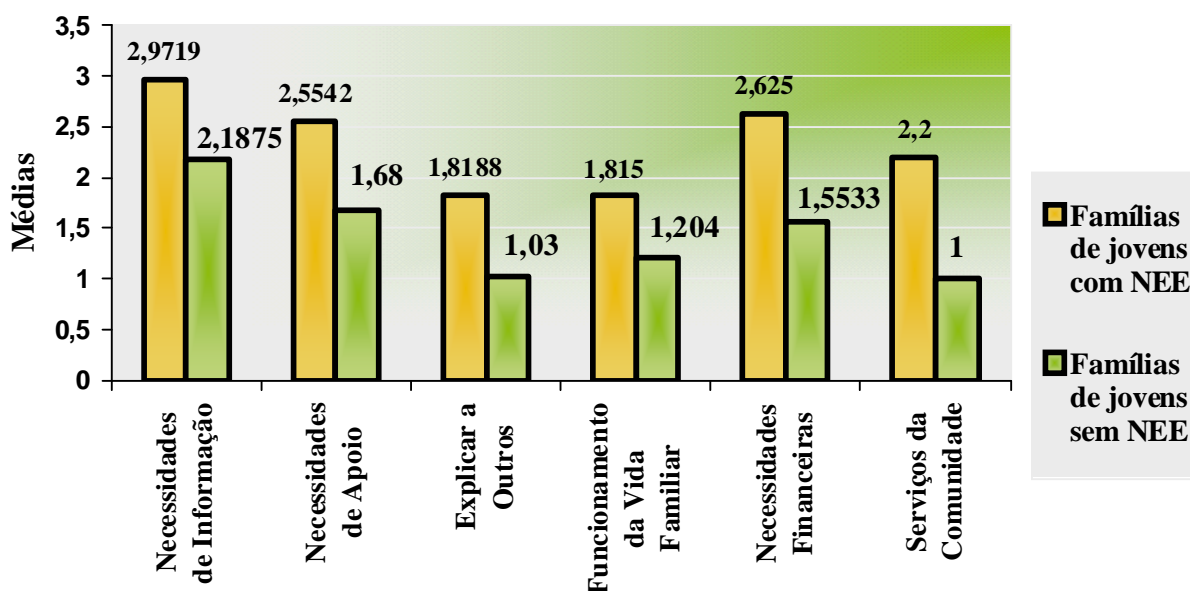
Com base nas hipóteses teóricas do presente estudo, seguidamente será apresentada a estatística descritiva para a totalidade dos participantes e será feita a comparação entre as necessidades das famílias de jovens com NEE e as necessidades das famílias de jovens sem NEE através do teste não paramétrico, Mann-Whitney. Será realizado o teste de Comparação Múltipla de Medianas para amostras independentes, relativamente a todas as sub-escalas e habilitações literárias das famílias de jovens com e sem NEE, de modo a responder à segunda

hipótese teórica desta investigação. Por fim será feita a análise de conteúdo das respostas abertas do “Questionário das Necessidades das Famílias”.

Considerando as características dos participantes em estudo, o gráfico 2 (anexo D, output 8) sintetiza os dados relativamente às necessidades das famílias de jovens com e sem NEE.

No gráfico 2, são apresentadas as médias das necessidades sentidas pelas famílias de jovens com e sem NEE.

**Gráfico 2: Média das necessidades sentidas pelas famílias de jovens com e sem NEE**



Como podemos analisar no gráfico 2, em ambos os grupos a necessidade mais sentida corresponde às “necessidades de informação”, o que não se verifica relativamente às restantes necessidades. Quanto às famílias de jovens com NEE, a segunda necessidade mais sentida corresponde às “necessidades financeiras” (média de 2,6), seguida das “necessidades de apoio” (média de 2,55) e “serviços da comunidade” (média de 2,2). Como necessidades menos sentidas, aparecem as necessidades de “explicar a outros” (média de 1,81) e com valores muito próximos as necessidades do “funcionamento da vida familiar” (média de 1,81). No que se refere às famílias sem NEE, a segunda necessidade mais sentida com uma média de 1,68 corresponde às “necessidades de apoio”, seguida das “necessidades financeiras” com uma média de 1,55. Por último e como sendo as necessidades menos sentidas por este grupo, aparecem as necessidades do “funcionamento da vida familiar” (média de 1,2), “explicar a

outros” (média de 1,03) e “serviços da comunidade” (média de 1) todas elas com valores muito próximos.

A decisão sobre a estatística utilizada foi tomada com base na realização dos testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk. O facto de não se verificar uma distribuição normal da amostra para todas as sub-escalas que constituem o “Questionário das Necessidades das Famílias” ( $p < 0.05$ ), foi necessário recorrer à estatística não-paramétrica, através do teste Mann-Whitney.

O quadro 4 apresenta os resultados do teste Mann-Whitney (anexo D, output 9), usado para comparar as necessidades das famílias de jovens com NEE e as necessidades das famílias de jovens sem NEE, sendo que  $p \leq 0,05$  é significativo.

**Quadro 4:** Teste Mann-Whitney: comparação das necessidades das famílias de jovens com NEE e das necessidades das famílias de jovens sem NEE (N=90)

		<b>Média de Rank</b>	<b>U</b>	<b>P</b>
<b>Necessidades de Informação</b>	<b>Famílias de jovens com NEE</b>	60,40	404,000	,001
	<b>Famílias de jovens sem NEE</b>	33,58		
<b>Necessidades de Apoio</b>	<b>Famílias de jovens com NEE</b>	63,58	277,000	,001
	<b>Famílias de jovens sem NEE</b>	31,04		
<b>Explicar a Outros</b>	<b>Famílias de jovens sem NEE</b>	60,74	390,500	,001
	<b>Famílias de jovens com NEE</b>	33,31		
<b>Funcionamento da Vida Familiar</b>	<b>Famílias de jovens sem NEE</b>	56,95	542,000	,001
	<b>Famílias de jovens com NEE</b>	36,34		
<b>Necessidades Financeiras</b>	<b>Famílias de jovens com NEE</b>	57,53	519,000	,001
	<b>Famílias de jovens sem NEE</b>	35,88		
<b>Serviços da Comunidade</b>	<b>Famílias de jovens sem NEE</b>	62,56	317,500	,001
	<b>Famílias de jovens com NEE</b>	31,85		

Através do quadro 4, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas para todas as sub-escalas, relativamente a famílias de jovens com e sem NEE.

De acordo com o teste efectuado, existem diferenças estatisticamente significativas quanto às “necessidades de informação” ( $U = 404$ ;  $p = 0,001$ ) sentidas pelas famílias de jovens com NEE

e sem NEE. Verificam-se diferenças estatisticamente significativas quanto às “necessidades de apoio” ( $U=277$ ;  $p=0,001$ ) sentidas pelas famílias de jovens com NEE e sem NEE. Relativamente às necessidades de “explicar a outros” ( $U=390,5$ ;  $p=0,001$ ) verificam-se diferenças estatisticamente significativas quanto à necessidade sentida pelas famílias de jovens com e sem NEE. Quanto às necessidades do “funcionamento da vida familiar”, ( $U=542$ ;  $p=0,001$ ) verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas quanto a este tipo de necessidades relativamente a famílias de jovens com e sem NEE. No que se refere às “necessidades financeiras” ( $U=519$ ;  $p=0,001$ ) verificam-se diferenças estatisticamente significativas relativamente à necessidade sentida pelas famílias de jovens com e sem NEE. Por ultimo, relativamente às necessidades “serviços da comunidade” ( $U=317,5$ ;  $p=0,001$ ) verificam-se diferenças estatisticamente significativas relativamente a famílias de jovens com e sem NEE.

Desta forma, conclui-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as necessidades sentidas pelas famílias de jovens com e sem NEE, no entanto, as necessidades mais sentidas pelos dois grupos de participantes são as “necessidades de informação”.

Apresentamos e analisamos de seguida os resultados do teste de comparação múltipla de medianas relativamente às várias sub-escalas de necessidades e às habilitações literárias das famílias de jovens com e sem NEE, tendo em conta que  $p \leq 0,05$  é significativo. Os dados são apresentados nas tabelas 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

**Quadro 5:** Comparação Múltipla de Medianas para as “necessidades de informação” e habilitações literárias das famílias de jovens com e sem NEE (anexo D, output 10A)

<b>Necessidades de Informação</b>	<b>Habilitações literárias</b>	<b>P</b>
		<b>4º ao 6º ano – 7º ao 9º ano</b>
	<b>4º ao 6º ano – 10º e 11º ano</b>	0,702
	<b>4º ao 6º ano – ensino superior</b>	0,808
	<b>7º ao 9º ano – 10º e 11º ano</b>	0,227
	<b>7º ao 9º ano – ensino superior</b>	0,141
	<b>10º e 11º ano – ensino superior</b>	0,824

Através do quadro 5, verificamos que as “necessidades de informação” não são estatisticamente significativas relativamente aos vários grupos de habilitações literárias.

Concluimos que as “necessidades de informação” não diferem quanto às habilitações literárias das famílias de jovens com e sem NEE.

**Quadro 6:** Comparação Múltipla de Medianas para as “necessidades de apoio” e habilitações literárias das famílias de jovens com e sem NEE (anexo D, output 10B)

<b>Necessidades de Apoio</b>	<b>Habilitações literárias</b>	<b>P</b>
	<b>4º ao 6º ano – 7º ao 9º ano</b>	0,917
	<b>4º ao 6º ano – 10º e 11º ano</b>	0,145
	<b>4º ao 6º ano – ensino superior</b>	0,156
	<b>7º ao 9º ano – 10º e 11º ano</b>	0,086
	<b>7º ao 9º ano – ensino superior</b>	0,089
	<b>10º e 11º ano – ensino superior</b>	0,863

Através do quadro 6, verificamos que as “necessidades de apoio” não são estatisticamente significativas relativamente aos vários grupos de habilitações literárias. Concluimos que as “necessidades de apoio” não diferem quanto às habilitações literárias das famílias de jovens com e sem NEE.

**Quadro 7:** Comparação Múltipla de Medianas para as “necessidades de explicar a outros” e habilitações literárias das famílias de jovens com e sem NEE (anexo D, output 10C)

<b>Explicar a Outros</b>	<b>Habilitações literárias</b>	<b>P</b>
	<b>4º ao 6º ano – 7º ao 9º ano</b>	0,963
	<b>4º ao 6º ano – 10º e 11º ano</b>	0,009
	<b>4º ao 6º ano – ensino superior</b>	0,006
	<b>7º ao 9º ano – 10º e 11º ano</b>	0,006
	<b>7º ao 9º ano – ensino superior</b>	0,003
	<b>10º e 11º ano – ensino superior</b>	0,988

Através do quadro 7, verificamos que as necessidades de “explicar a outros” são significativamente diferentes quanto às habilitações literárias entre os grupos 4º ao 6º ano e 10º e 11º ano, 4º ao 6º ano e ensino superior, 7º ao 9º ano e 10º e 11º ano e no grupo do 7º ao 9º ano e ensino superior. Concluimos que as necessidades de “explicar a outros” diferem por

grupo de habilitações literárias. Quanto aos restantes grupos de habilitações literárias não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às necessidades de “explicar a outros”.

**Quadro 8:** Comparação Múltipla de Medianas para as necessidades do “funcionamento da vida familiar” e habilitações literárias das famílias de jovens com e sem NEE (anexo D, output 10D)

<b>Funcionamento da Vida Familiar</b>	<b>Habilitações literárias</b>	<b>P</b>
	<b>4º ao 6º ano – 7º ao 9º ano</b>	0,991
	<b>4º ao 6º ano – 10º e 11º ano</b>	0,114
	<b>4º ao 6º ano – ensino superior</b>	0,034
	<b>7º ao 9º ano – 10º e 11º ano</b>	0,082
	<b>7º ao 9º ano – ensino superior</b>	0,019
	<b>10º e 11º ano – ensino superior</b>	0,531

Através do quadro 8, verificamos que as necessidades “funcionamento da vida familiar” são significativamente diferentes quanto às habilitações literárias entre os grupos do 4º ao 6º ano e ensino superior e no grupo do 7º ao 9º ano e ensino superior. Concluimos que as necessidades “funcionamento da vida familiar” diferem por grupo de habilitações literárias. Quanto aos restantes grupos de habilitações literárias não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às necessidades “funcionamento da vida familiar”.

**Quadro 9:** Comparação Múltipla de Medianas para as “necessidades de financeiras” e habilitações literárias das famílias de jovens com e sem NEE (anexo D, output 10E)

<b>Necessidades Financeiras</b>	<b>Habilitações literárias</b>	<b>P</b>
	<b>4º ao 6º ano – 7º ao 9º ano</b>	0,960
	<b>4º ao 6º ano – 10º e 11º ano</b>	0,610
	<b>4º ao 6º ano – ensino superior</b>	0,088
	<b>7º ao 9º ano – 10º e 11º ano</b>	0,620
	<b>7º ao 9º ano – ensino superior</b>	0,069
	<b>10º e 11º ano – ensino superior</b>	0,110

Através do quadro 9, verificamos que as “necessidades financeiras” não são estatisticamente significativas relativamente aos vários grupos de habilitações literárias. Concluimos que as “necessidades financeiras” não diferem quanto às habilitações literárias das famílias de jovens com e sem NEE.

**Quadro 10:** Comparação Múltipla de Medianas para as “necessidades serviços da comunidade” e habilitações literárias das famílias de jovens com e sem NEE (anexo D, output 10 F)

<b>Serviços da Comunidade</b>	<b>Habilitações literárias</b>	<b>P</b>
	<b>4º ao 6º ano – 7º ao 9º ano</b>	0,385
	<b>4º ao 6º ano – 10º e 11º ano</b>	0,152
	<b>4º ao 6º ano – ensino superior</b>	0,011
	<b>7º ao 9º ano – 10º e 11º ano</b>	0,608
	<b>7º ao 9º ano – ensino superior</b>	0,087
	<b>10º e 11º ano – ensino superior</b>	0,149

Através do quadro 10, verificamos que as “necessidades serviços da comunidade” são significativamente diferentes quanto às habilitações literárias no grupo do 4º ao 6º ano e ensino superior. Concluimos que as necessidades “serviços da comunidade” diferem por grupo de habilitações literárias. Quanto aos restantes grupos de habilitações literárias não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às “necessidades serviços da comunidade”.

Com base na análise do teste de Comparação Múltipla de Medianas para as várias sub-escalas de necessidades e habilitações literárias das famílias de jovens com e sem NEE, é-nos possível concluir que as diferenças estatisticamente significativas se verificam relativamente às necessidades de “explicar a outros”, nomeadamente nos grupos em que as habilitações literárias são 4º ao 6º ano e 10º e 11º ano, 4º ao 6º ano e ensino superior, 7º ao 9º ano e 10º e 11º ano, 7º ao 9º ano e ensino superior; necessidades “funcionamento da vida familiar”, particularmente nos grupos em que as habilitações literárias são 4º ao 6º ano e ensino superior e 7º ao 9º ano e ensino superior; quanto às necessidades “serviços da comunidade”, as diferenças verificam-se relativamente ao grupo do 4º ao 6º ano e ensino superior.

Desta forma concluímos que, o nível de escolaridade das famílias tem influência quanto às necessidades que estas sentem, sendo que o grupo 4º ao 6º ano e ensino superior foi onde se verificaram mais diferenças quanto às necessidades sentidas pelas famílias.

Apresentamos e analisamos de seguida os resultados relativos às questões de resposta aberta. Num primeiro momento iremos comentar os dados face à primeira questão, onde era pedido aos inquiridos que numerassem quais as necessidades mais sentidas por ordem decrescente. Estes dados serão apresentados no quadro 11 e 12.

**Quadro 11:** Frequência das respostas das necessidades apresentadas pelas famílias de jovens com NEE na pergunta 1

	<b>1º Lugar</b>	<b>2º Lugar</b>	<b>3º Lugar</b>	<b>4º Lugar</b>
<b>Necessidades de Informação</b>	14	2	6	8
<b>Necessidades de Apoio</b>	2	12	2	2
<b>Explicar a Outros</b>	0	2	1	0
<b>Serviços da Comunidade</b>	0	3	5	1
<b>Necessidades financeiras</b>	6	1	2	2
<b>Funcionamento da Vida Familiar</b>	1	0	1	2

Dos 40 participantes deste grupo, apenas 23 responderam à pergunta 1 (anexo C, tabela 1) no entanto através do quadro 11 podemos constatar que em primeiro lugar 14 famílias responderam sentir “necessidades de informação”, 2 “necessidades de apoio”, 6 “necessidades financeiras” e 1 necessidades do “funcionamento da vida familiar”.

Em segundo lugar, verificamos que a maioria das respostas incidem nas “necessidades de apoio” (12 respostas).

Em terceiro lugar as necessidades mais sentidas são as “necessidades de informação” (6 famílias) e “serviços da comunidade” (5 respostas).

Por ultimo, em quarto lugar aparecem novamente as “necessidades de informação” como as mais sentidas pelas famílias de jovens com NEE (8 respostas).

**Quadro 12:** Frequência das respostas das necessidades apresentadas pelas famílias de jovens sem NEE na pergunta 1

	<b>1º Lugar</b>	<b>2º Lugar</b>	<b>3º Lugar</b>	<b>4º Lugar</b>
<b>Necessidades de Informação</b>	18	1	1	2
<b>Necessidades de Apoio</b>	1	9	2	2
<b>Explicar a Outros</b>	0	1	0	0
<b>Serviços da Comunidade</b>	0	0	1	0
<b>Necessidades financeiras</b>	1	4	1	2
<b>Funcionamento da Vida Familiar</b>	3	2	4	0

Dos 50 participantes deste grupo, apenas 23 responderam à pergunta 1 (anexo C, tabela 2) no entanto através do quadro 12 podemos constatar que em primeiro lugar 18 famílias responderam sentir “necessidades de informação”, 1 “necessidades de apoio”, 1 “necessidades financeiras” e 3 necessidades do “funcionamento da vida familiar”.

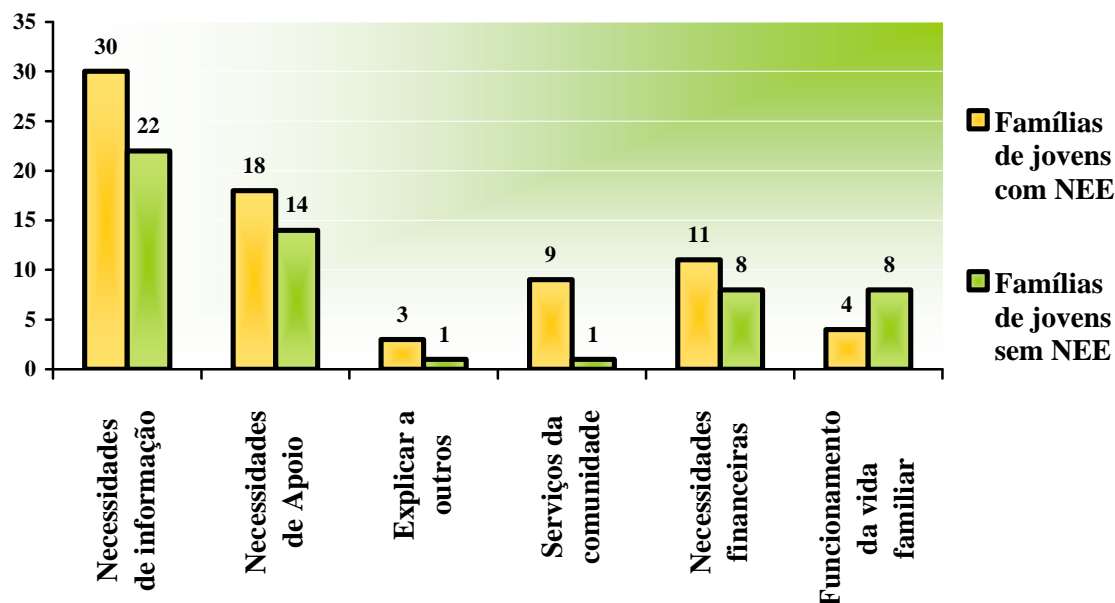
Em segundo lugar, verificamos que a maioria das respostas incidem nas “necessidades de apoio” (9 respostas).

Em terceiro lugar a necessidade identificada como a mais sentida foi “funcionamento da vida familiar” com 4 respostas.

Por ultimo, em quarto lugar, apresentam-se as “necessidades de informação”, as “necessidades de apoio” e as “necessidades financeiras”, cada uma com 2 respostas.

No gráfico 3 (anexo C, tabela 1 e 2) são apresentadas as frequências de resposta na pergunta 1 para as famílias de jovens com e sem NEE

**Gráfico 3: Frequência das respostas na pergunta 1 para famílias de jovens com e sem NEE**



Com base no gráfico 3, é possível verificarmos que as necessidades mais sentidas pelas famílias de jovens com e sem NEE, são as “necessidades de informação” seguidas das “necessidades de apoio”. Parece-nos assim importante referir que os resultados nesta pergunta, relativamente às “necessidades de informação” estão de acordo com os resultados já obtidos no questionário. Quanto às “necessidades de apoio” estas tinham obtido anteriormente valores mais elevados apenas para as famílias de jovens sem NEE, nesta pergunta os resultados obtidos indicam esta necessidade como a segunda mais sentida para os dois grupos de participantes.

De seguida, serão apresentadas as respostas dadas pelas famílias na pergunta 2 (anexo C, tabela 3) onde era pedido que acrescentassem alguma necessidade que não tivesse sido referida no questionário. A esta pergunta responderam apenas 3 famílias de jovens com NEE. Não houve registo de respostas das famílias de jovens sem NEE.

Devido ao número reduzido de respostas dos participantes, optámos por referenciar apenas as respostas obtidas.

Nesta questão foi necessário estabelecer algumas categorias:

**Apoio individualizado às famílias** – Apoio às famílias individualizado; Apoio familiar;

**Mais tempo de apoio aos filhos pela instituição educativa** – Acompanhamento mais intensivo por parte da escola e professores;

**Espaços apropriados** – Espaços onde deixar os filhos;

**Recursos financeiros** – Apoio financeiro; Necessidades financeiras;

Através das categorias estabelecidas, foi possível reconhecer como necessidades identificadas pelas famílias, o “apoio individualizado às famílias” (2 respostas), “mais tempo de apoio aos filhos pela instituição educativa” (1 resposta), “espaços apropriados” (1 resposta) e “recursos financeiros” (2 respostas).

## V – Discussão

Concluída a apresentação e respectiva análise qualitativa e quantitativa dos resultados, procedemos à apresentação das conclusões retiradas ao longo do presente trabalho, de forma a integrar e relacionar os aspectos que nos parecem mais significativos.

O objectivo deste estudo era conhecer as necessidades sentidas pelas famílias de jovens com e sem necessidades educativas especiais e verificar se existiam diferenças entre essas necessidades. Por último, propusemo-nos também, a verificar se existem diferenças nas necessidades das famílias tendo em conta as suas habilitações literárias.

De acordo com as hipóteses teóricas colocadas neste estudo, os resultados mostram que existem diferenças nas necessidades sentidas pelas famílias de jovens com e sem necessidades educativas especiais, assim como, relativamente a algumas das necessidades sentidas pelas famílias tendo em conta as suas habilitações literárias.

Após ter sido feita a análise dos dados relativos ao “Questionário das Necessidades da Família” verificamos que, tanto as famílias de jovens com NEE como as famílias de jovens sem NEE, sentem como principal necessidade a falta de informação. Este resultado é consistente com a literatura especializada, que refere que a necessidade mais sentida pelas famílias diz respeito às “necessidades de informação” (Sloper & Turner, 1992 citado por Pereira 2003; Pereira, 1994; Morgado & Beja, 2000; Pinto, 2003; Leal 2008).

Os pais deveriam poder dispor de ajuda dos técnicos especializados capazes de os orientar de forma relativa a serviços e à condição da criança. A intervenção deve ser orientada de forma a encorajar a família a ter um papel mais activo nas várias estratégias de cooperação e a usar a informação para obter a ajuda apropriada aos seus problemas à medida que estes surjam, Dordio (1994, citado por Pereira, 2003). A disponibilidade e a partilha de informação é essencial na relação entre pais e profissionais, mas o que se verifica muitas das vezes é que os técnicos não ouvem as necessidades dos pais, ou porque o tempo para estar com as famílias é curto, ou porque querem proteger a família ou, ainda porque se sentem desconfortáveis por não poderem ajudar ou encaminhar a família. Outras vezes, são as famílias que não escutam o que os profissionais lhes dizem, ou porque não se sentem capazes de compreender ainda a situação ou porque existem grandes barreiras criadas por uma informação transmitida de forma excessivamente técnica (Stallard & Lenton, 1992).

No que se refere às “necessidades de apoio”, estas foram identificadas como sendo mais sentidas pelas famílias de jovens sem NEE do que pelas famílias de jovens com NEE, de acordo com a Coutinho (1996) os pais acomodaram-se a um papel passivo e, muitas vezes, nem sabem aquilo a que têm direito por lei, nem o que podem e devem reivindicar.

Quanto às “necessidades financeiras”, estas foram identificadas como sendo mais sentidas pelas famílias de jovens com NEE do que pelas famílias de jovens sem NEE, estes resultados são consistentes com a literatura especializada, que refere que as “necessidades financeiras” constituem um dos principais factores de stress nas famílias de crianças com deficiência, Pereira (1998 citado por Pinto, 2003; Serrano & Correia, 2002). É possível concluir com base nos resultados obtidos que as “necessidades de informação”, as “necessidades de apoio” e as “necessidades financeiras”, são as necessidades mais sentidas pelos dois grupos de participantes. Resultados similares foram obtidos nos estudos realizados por Bailey et al. (1992), Pereira (1994), Morgado & Beja (2000), Pinto (2003) e Leal (2008).

Relativamente às restantes necessidades, ou seja, “explicar a outros”, “serviços da comunidade” e “funcionamento da vida familiar” as referências não são significativas, estes resultados estão de acordo com os obtidos por Morgado & Beja (2000) e Pinto (2003). Os resultados verificados na categoria “serviços da comunidade” são mais relevantes para as famílias de jovens com NEE do que para as famílias de jovens sem NEE. No entanto, num estudo desenvolvido por Coutinho (1996) este tipo de necessidade foi identificada como sendo a mais sentida pelos pais de crianças com deficiência, sendo possível justificar este facto pela relutância dos pais em admitir as suas dificuldades pessoais, colocando a família como segunda fonte de preocupação e, salientando os problemas que têm a ver com a

conciliação das exigências da vida profissional com o apoio que o filho com deficiência necessita.

No seu conjunto a categoria “explicar a outros” foi mais valorizada pelas famílias de jovens com NEE do que pelas famílias de jovens sem NEE. Vários autores (Cooke & Lawton, 1984, Cluff & Cluff, 1983 e Heifetz, 1987 citados por Bailey et al., 1988) referem a existência de dificuldades por parte das famílias em explicar a outros a situação da criança.

Quanto às necessidades do “funcionamento da vida familiar” estas foram identificadas como sendo mais sentidas pelas famílias de jovens sem NEE do que pelas famílias de jovens com NEE. Este resultado encontra-se de acordo com os resultados obtidos por Pereira (1994) e Morgado & Beja (2000), no entanto, Pereira (1994) aponta as famílias com crianças e jovens com deficiência como famílias com um “stress” adicional necessitando de ajuda na organização e na resolução dos problemas relacionados com o funcionamento familiar.

Quanto à análise da ordenação dos itens por importância decrescente revela como primeiras preocupações, tanto para as famílias de jovens com NEE como para as famílias de jovens sem NEE, as “necessidades de informação” seguidas das “necessidades de apoio”, o que se encontra de acordo com os resultados obtidos nas respostas fechadas do “Questionário das Necessidades das Famílias”.

Quanto à segunda hipótese teórica colocada no nosso estudo, que pretendia averiguar se existem diferenças nas necessidades das famílias tendo em conta as suas habilitações literárias, podemos concluir que existem diferenças nas necessidades sentidas pelas famílias relativamente às necessidades de “explicar a outros” nomeadamente nos grupos 4º ao 6º ano e 10º e 11º ano, 4º ao 6º ano e ensino superior e 7º ao 9º ano e ensino superior. Verificam-se também diferenças nas necessidades do “funcionamento da vida familiar” quanto aos grupos 4º ao 6º ano e ensino superior e 7º ao 9º ano e ensino superior. Por último as necessidades de “serviços da comunidade” também apresentam diferenças relativamente aos grupos do 4º ao 6º ano e ensino superior. Podemos concluir com estes resultados que quanto mais baixo é o nível escolar das famílias mais acentuado está o tipo de necessidade que estas sentem. Resultados semelhantes foram obtidos num estudo desenvolvido por Pereira (1994), em que quanto mais baixo é o nível escolar do pai e da mãe mais as famílias referem necessitar de ajuda. Também num estudo desenvolvido por Gomes & Geraldês (2005) sobre as necessidades das famílias de crianças com perturbação do espectro de autismo, foram encontrados resultados que vão de encontro aos que referimos anteriormente. As famílias de risco em que as necessidades são significativamente maiores, são famílias com progenitores mais jovens e com baixas habilitações, relativamente a pais com habilitações mais elevadas.

Tendo em conta estes últimos resultados comparativamente aos obtidos no “Questionário Necessidades das Famílias”, verificamos que as necessidades que foram referenciadas como as menos sentidas, são aquelas em se verificam diferenças significativamente maiores quanto às habilitações literárias das famílias.

## VI – Conclusão

A avaliação da satisfação das famílias relativamente aos serviços, apoio e prestação de cuidados de que necessitam é essencial para a melhoria dos serviços e para a avaliação das áreas em que as necessidades das famílias não estão a ser satisfeitas, segundo Serrano & Correia (2002) a ajuda eficaz deve ser suficientemente flexível por forma a contemplar a resposta à diversidade e unicidade de necessidades sentidas pelas diferentes famílias.

Desta forma e tendo em conta os resultados obtidos no nosso estudo, consideramos que seria interessante em estudos posteriores analisar as necessidades das famílias quanto ao seu estatuto socioeconómico e às suas habilitações literárias de modo a perceber se existem diferenças nas necessidades sentidas pelas famílias.

A análise dos resultados e as conclusões deste trabalho devem entender-se tendo em conta algumas limitações.

Em primeiro lugar é importante referir que não foi feita qualquer diferenciação relativamente às necessidades educativas especiais dos jovens que participaram no estudo. Em estudos posteriores seria importante existir diferenciação relativamente a necessidades educativas especiais permanentes e temporárias, segundo a literatura existente as necessidades das famílias, o seu envolvimento nos programas educativos dos filhos e as suas expectativas em relação à eficácia dos programas variam em função do tipo de necessidade educativa especial da criança ou jovem.

Outra das limitações prende-se com o facto da metodologia por nós utilizada na aplicação do Questionário, não questionar separadamente os pais e as mães, o que pode ser uma condicionante.

Relativamente ao instrumento utilizado, sugerimos que em estudos posteriores deverão ser utilizadas outras metodologias consideradas adequadas para medir e avaliar o funcionamento da criança e da sua família. O recurso à entrevista poderá ajudar a clarificar as necessidades expressas pelos pais.

No âmbito da avaliação das necessidades das famílias, este era o nosso principal objectivo. Esperamos que de alguma forma tenhamos contribuído para responder às necessidades não só das famílias de jovens com necessidades educativas especiais mas também às necessidades das famílias de jovens sem necessidades educativas especiais.

## **VII – Referências Bibliográficas**

- Afonso, N. (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Inovação*, 6 (2), 131-155.
- Andrada, M. G.; Tinto, M. H. R.; Amaro, O.; Martins, R.; Gonzalez, C. (1996). Integração: Uma realidade, que problemas? *Análise Psicológica*, 14 (3), 371-374.
- Andrada, M. G. (2000). *A criança com deficiência e a comunidade*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Andrada, M. G. (2001). *Detecção e Intervenção Precoce. Acção Social na Deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bailey, D. B. & Simeonsson, R. J. (1988). Assessing Needs of Families with Handicapped Infants. *Journal of Special Education*, 22 (1), 117-127.
- Bailey, D.; Blasco, P. e Simeonsson R. (1992). Needs expressed by mothers and fathers of young children with disabilities. *American Journal of Mental Retardation*, 97 (1), 1-10.
- Becnell, B. C. (1990). *The co-dependent parent: Free yourself by freeing your child*. Los Angeles, C.A.: Lowell House.
- Boavida, J. E. (1995). Um processo transdisciplinar e inter serviços – Intervenção precoce no distrito de Coimbra. In *Actas do III Encontro Nacional de Intervenção Precoce – A família na Intervenção Precoce – Da Filosofia à Acção...* Coimbra.
- Bouvet, D. (1982). *Enfant sourd: un être de langage*. Geneve : Universite de Geneve.
- Bronfenbrenner, U. & Cecci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective : A bioecological model. *Psychological Rews*, 101 (4), 568-586.
- Brofenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In Lerner, R. (Eds.), *Handbook of child Psychology* (pp. 793-828) (Vol.1). Hoboken, New Jersey.

- Case-Smith, J. (1991). The family perspective. In W. Dunn (Ed.). *Pediatric occupational therapy: facilitating effective service provision* (pp.319-331). Kansas City, K.S.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Educação Especial e inclusão*. In Correia, L. (Ed.), *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativa Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão* (pp.11-39). Porto Editora.
- Correia, L. (2005). O estado da arte da educação especial em Portugal: Algumas considerações. *Inclusão*, 6, 7-20.
- Cruz, A. M. (1993). Necessidades Educativas Especiais – A escola e a sociedade. *Integrar*, 1, 12-17.
- Coutinho, M. T. (1996). Intervenção precoce – Dificuldades, necessidades e expectativas das famílias. *Integrar*, 10, 5-16.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal. Realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (1994). Parcerias Pais-Comunidade-Escola – Três mensagens para professores e decisores políticos. *Inovação*, 7 (2), 377-389.
- Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Ensino Especial.
- Dias, M. O. (2000). A família numa sociedade em mudança, problemas e influencias recíprocas. In Dias, M. (Ed.), *Gestão e desenvolvimento* (pp.81-102) (Vol.9). Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Diogo, A; Serpa M.; Caldeira, S.; Moniz, A.; Lopes, M. (2002). *Pais e professores um desafio à cooperação*. In A. Diogo; M. Serpa; S. Caldeira; A. Moniz; M. Lopes (Eds.), *Escola*

& Pais de mãos dadas: um projecto de intervenção educativa, (pp.283-319). Edições ASA.

D`Orey, I. (1993). Escola, Família e Deficiência. *Integrar*, 1, 20-21.

Epstein, J.L. (1987). Parent Involvement: What Research Says to Administrators. *Educational Horizons*, 19-2, pp.119-136.

Epstein, J.L. (1988). Parents and Schools. *Educational Horizons*, 66 (2).

Epstein, J.L. (1991). Effect on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 91 (3).

Estrela, M. T. & Villas-Boas, M. A. (1997). A relação pais e escola – reflexões sobre uma experiência. In H. Marchand & H. Pinto (Eds.). *3º Colóquio – Família: contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* (pp.103-116). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Gameiro, J. (1992). *Voando sobre a Psiquiatria*. Porto: Afrontamento.

Gomes, M. C. C. S. (1998). *Ideias das mães de crianças com paralisia cerebral acerca do desenvolvimento dos seus próprios filhos e das crianças em geral*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto. Porto.

Gomes, F. S. & Geraldês, S. (2005). Necessidades das famílias de crianças com perturbações do espectro de autismo. Um estudo com 40 famílias. *Inclusão*, 6, 45-61.

Gomes-Pedro, J.; Nugent, J. H.; Young, J. G.; Brazelton, T.B. (2005). *A criança e a família no século XXI*. Dinalivro.

Hart, L. (1990). *The winning family: Increasing self-esteem in your children and yourself*. Oakland, C.A.: LifeSkills Press.

- Henderson, A. & Mapp, K. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. *Southwest Educational Development Laboratory*.
- Hobbs, N.; Dokecki, P. R.; Hoover-Dempsey, K. V.; Moroney, R. M.; Shayne, M. W.; Weeks, K. H. (1984). *Strengthening families*. San Francisco: Jossey Bass.
- Leal, S. R. S. L (2008). *Deficiência Mental e Necessidades das Famílias – A influência do contexto educativo*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Marques, R. (1994). Colaboração família-escolas em escolas portuguesas: Um estudo de caso. *Inovação*, 7 (2), 357-375.
- Martin, C. A. & Johnson, J. E. (1992). Children's self-perception and mother's beliefs about development and competencies. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (pp. 95-113). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Martins, E. D. (2003). Dinâmicas de envolvimento da família na vida escolar. *Actas da 2ª Conferência de Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental: diversidade e multiculturalidade* (pp. 97-106). Lisboa: ISPA.
- Marujo, H. A. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional. *Colóquio – Família: contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* (pp. 129-141). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Mendes, C. S. (2004). Promover a saúde em saúde escolar. *Actas do Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: a psicologia da saúde num mundo em mudança* (pp. 141-147). Lisboa: ISPA.
- Miranda, M. M. (2002). A família como primeiro espaço educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 62, 11-15.

- Morgado, J. & Beja, A. (2000). As necessidades das famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais. *Inclusão*, 1, 45-51.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica* (2ª Ed.). Editorial Presença. Lisboa.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – um desafio para os professores*. Editorial Presença. Lisboa.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.
- Oliveira, J. (2002). *Psicologia da família*. Lisboa: Universidade aberta.
- Pereira, F. (1994). Educação especial, as Representações dos professores e as Necessidades das Famílias. *Tese de licenciatura do curso de estudos especializados em Investigação e Educação*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pereira, F. (1997). *Pare, Escute e Pense. O sentir, o pensar e o agir na evolução das crianças e dos jovens*. In Centro Dr. João dos Santos – Casa da Praia (Ed.), Actas do 1º Encontro do Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia (pp.95-106). Lisboa.
- Pereira, F. (1998, Dezembro). Observatório dos Apoios Educativos. Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. *1º Seminário do Conselho Nacional de Educação* (pp.65-101). Lisboa: ISPA.
- Pimentel, J. V. Z. S. (2005). *Intervenção focada na família: Desejo ou realidade?: Percepção de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Pinto, S. (2003). *Necessidades das Famílias e Práticas de Avaliação e Intervenção no Âmbito de um Programa de Intervenção Precoce*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Quintas, J. (2001). Urge uma efectiva colaboração entre pais e professores. *O Professor*, 74, 29-31.
- Rego, I. E. & Caldeira, S. N. (1998). Perspectivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula – um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 83-107.
- Ribeiro, M. & Sarmiento, T. (2005). O envolvimento dos pais na construção de uma rede terapêutica-educativa. *Inclusão*, 6, 21-43.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Colecção Educação, 14. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, V. (2003). Participação dos pais no processo educativo. In J. Ornelas & S. Maria (Eds.), *3ª Conferência do Desenvolvimento Comunitário e Saúde Mental* (pp.99-102). ISPA. Lisboa.
- Seitz, V. & Provence, S. (1995). Caregiver-focused models of early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp.32-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Serrano, A. M. & Correia, L. M. (2002). Intervenção Precoce centrada na família: uma perspectiva ecológica de atendimento. In L. M. Correia e A. M. Serrano (Org.), *Envolvimento parental em intervenção precoce*, 11-32. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. O. E. (2002). A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e a análise de necessidades de formação continua de professores. *Inclusão*, 2, 33-48.
- Simeonsson, R.; Bailey, D. (1990). Family Dimensions in early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.). *Handboock of early intervention* (pp.428-444).Cambridge: Cambridge University Press.
- Stallard, P. & Lenton, S. (1992). How satisfied are parents of pré-school children who have special needs with the services they have received? A consumer survey. *Child: Care, health and development*, 18, 197-205.



# **ANEXO A**

## Questionário das Necessidades das famílias

O presente Questionário destina-se a ser preenchido pelas famílias. Os itens deste QUESTIONARIO referem-se a possíveis necessidades sentidas pelas famílias.

Dos vários itens seleccione **apenas** os que dizem respeito ao tipo de ajuda que a sua família necessita e de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Concordo totalmente com a afirmação	Concordo com a afirmação	Nem concordo nem discordo da afirmação	Discordo da afirmação	Discordo totalmente da afirmação

Para sinalizar a situação pretendida coloque uma cruz X no quadrado respectivo.

O QUESTIONARIO é anónimo. Deve, no entanto, preencher a ficha “Dados Biográficos da Família” que acompanha este Questionário.

Necessidades de informação	Concordo totalmente com a afirmação	Concordo com a afirmação	Não concordo nem discordo da afirmação	Discordo da afirmação	Discordo totalmente da afirmação
1. Necessito de maior informação sobre as dificuldades e as necessidades do meu filho.					
2. Necessito de maior informação sobre a maneira de lidar com o meu filho.					
3. Necessito de maior informação sobre a maneira de ensinar o meu filho.					
4. Necessito de maior informação sobre a maneira de falar e comunicar com o meu filho.					
5. Necessito de maior informação sobre os serviços e os apoios para o meu filho.					
6. Necessito de maior informação sobre os serviços e os apoios de que o meu filho poderá beneficiar no futuro.					
7. Necessito de maior informação sobre a maneira como a criança cresce e se desenvolve.					
8. Necessito de informação sobre a forma como os pais das outras crianças lidam com os problemas dos seus filhos.					

Necessidades de apoio	Concordo totalmente com a afirmação	Concordo com a afirmação	Não concordo nem discordo da afirmação	Discordo da afirmação	Discordo totalmente da afirmação
9. Necessito de ter alguém na minha família com quem possa falar mais sobre os problemas e as dificuldades do meu filho.					
10. Necessito de mais oportunidades para me encontrar e falar com os pais de outras crianças com os mesmos problemas ou dificuldades.					
11. Necessito de mais tempo para falar com os educadores/técnicos do meu filho.					
12. Necessito de mais oportunidades para falar com os técnicos acerca de mim próprio e da minha família e não só acerca do meu filho.					
13. Necessito que me dêem orientações para tarefas a realizar com o meu filho.					
14. Necessito de ajuda e orientação para poder aproveitar as rotinas do dia-a-dia para promover o desenvolvimento do meu filho.					

<b>Explicar a Outros</b>	<b>Concordo totalmente com a afirmação</b>	<b>Concordo com a afirmação</b>	<b>Não concordo nem discordo da afirmação</b>	<b>Discordo da afirmação</b>	<b>Discordo totalmente da afirmação</b>
<b>15. O meu marido/mulher necessita de ajuda para compreender o meu filho.</b>					
<b>16. Necessito de ajuda para conseguir explicar os problemas ou dificuldades do meu filho ao (s) irmão (s).</b>					
<b>17. Necessito de mais ajuda para saber qual a melhor forma de explicar aos meus amigos e familiares os problemas ou dificuldades do meu filho.</b>					
<b>18. Necessito de ajuda para saber como responder, quando amigos, vizinhos ou estranhos, me fazem perguntas sobre o meu filho.</b>					

<b>Serviços da Comunidade</b>	<b>Concordo totalmente com a afirmação</b>	<b>Concordo com a afirmação</b>	<b>Não concordo nem discordo da afirmação</b>	<b>Discordo da afirmação</b>	<b>Discordo totalmente da afirmação</b>
<b>19. Necessito de ajuda para encontrar um serviço ou uma pessoa que fique com o meu filho, por períodos relativamente prolongados (fins-de-semana, férias, ...).</b>					
<b>20. Necessito de um espaço onde o meu filho possa ficar depois da escola, para que eu possa ir buscar num horário que me seja mais conveniente.</b>					
<b>21. Necessito de apoio a nível de transporte do meu filho para a escola e/ou ATL.</b>					
<b>22. Necessito de ajuda para encontrar um serviço de apoio social e educativo para o meu filho.</b>					

<b>Necessidades Financeiras</b>	<b>Concordo totalmente com a afirmação</b>	<b>Concordo com a afirmação</b>	<b>Não concordo nem discordo da afirmação</b>	<b>Discordo da afirmação</b>	<b>Discordo totalmente da afirmação</b>
<b>23. Necessito de maior ajuda no pagamento de despesas como: alimentação, cuidados médicos, transportes, escola, ...</b>					
<b>24. Necessito de maior ajuda no pagamento do material escolar ou equipamento especial de que o meu filho precisa (óculos, transportes, livros, cadernos, ...).</b>					
<b>25. Necessito de maior ajuda para pagar outros serviços de que o meu filho necessita.</b>					

<b>Funcionamento da vida familiar</b>	<b>Concordo totalmente com a afirmação</b>	<b>Concordo com a afirmação</b>	<b>Não concordo nem discordo da afirmação</b>	<b>Discordo da afirmação</b>	<b>Discordo totalmente da afirmação</b>
<b>26. A minha família necessita de ajuda para discutir a situação do meu filho e encontrar as melhores soluções.</b>					
<b>27. A minha família necessita de ajuda para conseguir enfrentar os problemas ou dificuldades que o meu filho nos coloca.</b>					
<b>28. A minha família necessita de ajuda para reduzir e combater o stress e a ansiedade.</b>					
<b>29. A minha família necessita de ajuda para encontrar forma de, nos momentos difíceis, se apoiar mutuamente.</b>					
<b>30. Necessito de ajuda para conseguir que os outros membros da minha família colaborem mais no apoio ao meu filho.</b>					
<b>31. A minha família necessita de ajuda para decidir quem fará as tarefas domésticas, quem tomará conta das crianças e outras tarefas familiares.</b>					

**32 - Dos itens deste Questionário indique, até ao máximo de 10, os que na sua opinião correspondem às maiores necessidades da sua família, independentemente da ordem de importância que lhes atribui.**

1-.....

2-.....

3-.....

4-.....

5-.....

6-.....

7-.....

8-.....

9-.....

10-.....

**33- Utilize este espaço em branco para indicar outras necessidades da sua família não contempladas nos itens anteriores.**

## **“Ficha Biográfica da Família”**

## Dados Biográficos da Família

**1. A criança vive em situação familiar:**

(assinale a resposta com uma cruz X)

- com ambos os pais
- só com um dos pais
- com outros familiares

**2.  Número de pessoas que coabitam**

**3. Idade da mãe**

**4. Idade do pai**

**5. Nível escolar dos pais:**

(assinale com uma cruz X)

- |   | Mãe                      | Pai                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
| ● Analfabetos ou com menos de quatro anos de escolaridade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ● 4 a 6 anos de escolaridade                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ● 7º, 8º ou 9º ano de escolaridade                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ● 10º, 11º ou 12º ano de escolaridade                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ● Curso médio ou superior                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

# **ANEXO B**

**Tabela 1: Idades dos jovens com e sem NEE**

<b>Jovens com NEE</b>		<b>Jovens sem NEE</b>	
<b>Sujeitos</b>	<b>Idades</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Idades</b>
1	9	1	9
2	11	2	9
3	12	3	11
4	10	4	10
5	11	5	10
6	10	6	11
7	11	7	10
8	14	8	10
9	11	9	10
10	9	10	10
11	13	11	10
12	15	12	9
13	11	13	10
14	12	14	10
15	13	15	9
16	11	16	10
17	12	17	10
18	12	18	10
19	11	19	9
20	13	20	10
21	9	21	9
22	13	22	10
23	12	23	10
24	11	24	10
25	15	25	10
26	11	26	10
27	12	27	10
28	15	28	11
29	15	29	9
30	11	30	10
31	15	31	11
32	12	32	11
33	13	33	11
34	13	34	11
35	12	35	11
36	11	36	11

37	11	37	12
38	11	38	11
39	11	39	11
40	12	40	11
		41	11
		42	11
		43	11
		44	11
		45	11
		46	11
		47	10
		48	10
		49	12
		50	12

Média de idades dos jovens com NEE = 11,9

Média de idades dos jovens sem NEE = 10,54

# ANEXO C

**Tabela 1: Análise de conteúdo da pergunta 1 para famílias de jovens com NEE**

Famílias de jovens com NEE (sujeitos)	Ordem das necessidades por item e sub-escala									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	30/F VF	10/N A	13/N A	14/N A	15/NI	3/NI	4/NI			
4	4/NI	11/N A	15/S C	21/N F	26/F VF	27/F VF	24/N F	25/N F	6/NI	2/NI
8	NF	SC	NA	FVF						
9	25/N F	24/N F	23/N F	14/N A	13/N A	11/N A	10/N A	6/NI	5/NI	2/NI
11	NI									
12	3/NI	10/N A	23/N F	5/NI	6/NI	11/N A	24/N F	25/N F		
18	NI	NA	SC							
19	2/NI	20/S C	3/NI	4/NI	21/S C	7/N	6/NI	8/NI	13/N A	9/NA
20	23/N F	15/E O	1/NI	20/S C	24/N F	16/E O	1/NI	2/NI	4/NI	22/SC
22	1/NI	11/N A	20/S C	2/NI	3/NI	4/NI	5/NI	6/NI	7/NI	12/NA
23	1/NI	10/N A	4/NI	8/NI	11/N A					
24	NA									
27	23/N F	15/E O	1/NI	5/NI	9/NA	6/NI	4/NI			
28	3/NI	11/N A	5/NI	1/NI	8/NI	14/N A				
30	NF	NI								
33	1/NI	11/N A	20/S C	23/N F	6/NI	10/N A	25/N F	24/N F	8/NI	7/NI
34	6/NI	1/NI								
35	5/NI	11/N A	17/E O	28/F VF	6/NI	9/NA	14/N A	1/NI	3/NI	31/FV F
36	11/N A	SC	20/S C	3/NI	10/N A					
37	NF	NA	4/NI							
38	NI									
39	3/NI	11/N A								
40	1/NI	10/N A	28/F VF	2/NI	4/NI	5/NI	6/NI	9/NA	11/N A	

Tabela 2: Análise de conteúdo da pergunta 1 para famílias de jovens sem NEE

Famílias de jovens sem NEE (sujeitos)	Ordem das necessidades por item e sub-escala									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42	28/F VF	7/NI	29/F VF	1/NI	2/NI					
44	NI	NA	15/S C	NF						
45	1/NI	23/N F	11/N A	5/NI	6/NI	24/N F	25/N F	2/NI		
47	12/N A	15/E O	28/F VF	14/N A	29/F VF					
49	28/F VF	24/N F	23/N F	25/N F						
50	FVF									
51	1/NI	13/N A	28/F VF							
52	NI	NA								
55	NI									
58	NI									
59	NI	NF								
63	NI	FVF	NA							
65	NI									
66	NI	NA								
68	NF	FVF	NI	NA						
72	NI	NA	FVF							
73	NI	NA								
76	NI	NA								
81	NI	NF								
83	NI									
85	NI									
86	NI	NA								
87	NI	NA								

Legenda:

NI – “necessidades financeiras”

NA – “necessidades apoio”

EO – “explicar a outros”

SC – “serviços da comunidade”

NF – “necessidades financeiras”

FVF – “funcionamento da vida familiar”

**Tabela 3: Respostas dadas na pergunta 2 por famílias de jovens com NEE**

Famílias de jovens com NEE (sujeito)	Tipo de necessidade
<b>4</b>	<b>Acompanhamento mais intensivo por parte da escola e professores; Apoio individualizado às famílias;</b>
<b>8</b>	<b>Apoio financeiro; Apoio familiar;</b>
<b>20</b>	<b>Necessidades financeiras; Espaços onde deixar os filhos;</b>

Categorias:

Apoio individualizado – **Apoio às famílias individualizado; Apoio familiar;**

Mais tempo de apoio pela instituição educativa – **Acompanhamento mais intensivo por parte da escola e professores;**

Espaços apropriados – **Espaços onde deixar os filhos;**

Recursos financeiros – **Apoio financeiro; Necessidades financeiras;**

# **ANEXO D**

### Output 1 – Média de idades das famílias de jovens com NEE

Descriptives

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
famílias com e sem NEE	40	0	0	,00	,000
médias de idades do pai e da mae	38	33	60	40,05	5,492
Valid N (listwise)	38				

### Output 2 – Média de idades das famílias de jovens sem NEE

Descriptives

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
famílias com e sem NEE	50	1	1	1,00	,000
médias de idades do pai e da mae	47	28	48	40,94	5,062
Valid N (listwise)	47				

### Output 3 – Média de idades totais das famílias de jovens com NEE e sem NEE

Descriptives

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
famílias com e sem NEE	90	0	1	,56	,500
médias de idades do pai e da mae	85	28	60	40,54	5,245
Valid N (listwise)	85				

**Output 4 – Frequências e percentagens das habilitações literárias das famílias de jovens sem NEE**

Frequency Table

**famílias com e sem NEE**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid famílias sem NEE	50	100,0	100,0	100,0

**habilitações literárias totais dos pais**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4º ao 6º ano	3	6,0	6,5	6,5
7º ao 9º ano	4	8,0	8,7	15,2
10º ao 11º ano	15	30,0	32,6	47,8
curso superior	24	48,0	52,2	100,0
Total	46	92,0	100,0	
Missing 5	4	8,0		
Total	50	100,0		

**Output 5 – Frequências e percentagens das habilitações literárias das famílias de jovens com NEE**

Frequency Table

**famílias com e sem NEE**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid famílias com NEE	40	100,0	100,0	100,0

**habilitações literárias totais dos pais**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4º ao 6º ano	7	17,5	17,9	17,9
7º ao 9º ano	9	22,5	23,1	41,0
10º ao 11º ano	9	22,5	23,1	64,1
curso superior	14	35,0	35,9	100,0
Total	39	97,5	100,0	
Missing 5	1	2,5		
Total	40	100,0		

## Output 6 – Resultados do coeficiente alpha para o questionário necessidades das famílias

### RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

#### Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
NI1	17,5444	28,5205	,6525	,8737
NI2	18,1222	28,5804	,6492	,8740
NI3	17,7556	28,8834	,6971	,8689
NI4	18,0222	28,6512	,6965	,8689
NI5	17,4778	29,3085	,6954	,8694
NI6	17,1222	31,8613	,5625	,8820
NI7	17,7889	28,3032	,6922	,8693
NI8	18,1889	29,6381	,6303	,8755

#### Reliability Coefficients

N of Cases = 90,0

N of Items = 8

Alpha = ,8869

### RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

#### Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
NA9	10,6000	15,2539	,4221	,8369
NA10	10,2778	13,8433	,6733	,7853
NA11	9,8444	14,4025	,5968	,8011
NA12	10,7222	14,3826	,5652	,8075
NA13	10,2778	13,4164	,6788	,7831
NA14	10,3333	13,8202	,6660	,7866

#### Reliability Coefficients

N of Cases = 90,0

N of Items = 6

Alpha = ,8283

## RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

### Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
EO15	3,8111	5,3235	,6672	,8568
EO16	4,1111	5,8077	,7977	,7865
EO17	4,2333	5,8438	,8301	,7756
EO18	4,4111	7,0538	,5921	,8674

### Reliability Coefficients

N of Cases = 90,0

N of Items = 4

Alpha = ,8612

## RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

### Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
SC19	4,7889	10,0561	,7270	,8300
SC20	4,4889	9,7583	,6892	,8446
SC21	4,6333	9,4034	,7411	,8233
SC22	4,4889	9,6909	,7255	,8297

### Reliability Coefficients

N of Cases = 90,0

N of Items = 4

Alpha = ,8685

## RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

### Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
NF23	4,0444	6,0429	,9516	,9621
NF24	4,0000	5,8427	,9619	,9552
NF25	4,1333	6,3865	,9333	,9757

### Reliability Coefficients

N of Cases = 90,0

N of Items = 3

Alpha = ,9761

## RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

### Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FVF26	7,3778	15,2714	,1368	,8623
FVF27	7,6778	24,8725	,5961	,4451
FVF28	7,1889	26,0201	,3345	,5012
FVF29	7,4778	25,0388	,5184	,4574
FVF30	7,7000	24,3022	,5972	,4340
FVF31	7,9111	25,7223	,5422	,4664

### Reliability Coefficients

N of Cases = 90,0

N of Items = 6

Alpha = ,5501

**Output 7 – Avaliação da normalidade da amostra ao nível das variáveis tipo de família e sub-escala do questionário.**

**Tests of Normality**

familias com e sem NEE		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
necesinform	familias com NEE	,081	40	,200*	,983	40	,808
	familias sem NEE	,137	50	,019	,972	50	,290
necesapoio	familias com NEE	,116	40	,186	,966	40	,270
	familias sem NEE	,172	50	,001	,931	50	,006
explicaroutros	familias com NEE	,214	40	,000	,908	40	,003
	familias sem NEE	,180	50	,000	,944	50	,020
funciovidafamiliar	familias com NEE	,102	40	,200*	,978	40	,600
	familias sem NEE	,154	50	,005	,961	50	,098
necesfin	familias com NEE	,158	40	,013	,901	40	,002
	familias sem NEE	,237	50	,000	,905	50	,001
servcomunid	familias com NEE	,113	40	,200*	,961	40	,175
	familias sem NEE	,180	50	,000	,885	50	,000

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

**Output 8 – Estatística descritiva das necessidades sentidas pelas famílias de jovens com e sem necessidades educativas especiais**

**Group Statistics**

familias com e sem NEE		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
necesinform	familias com NEE	40	2,9719	,49232	,07784
	familias sem NEE	50	2,1875	,77066	,10899
necesapoio	familias com NEE	40	2,5542	,52078	,08234
	familias sem NEE	50	1,6800	,65883	,09317
explicaroutros	familias com NEE	40	1,8188	,80858	,12785
	familias sem NEE	50	1,0300	,59685	,08441
funciovidafamiliar	familias com NEE	40	1,8150	,85741	,13557
	familias sem NEE	50	1,2040	,59589	,08427
necesfin	familias com NEE	40	2,6250	1,15516	,18265
	familias sem NEE	50	1,5533	1,07245	,15167
servcomunid	familias com NEE	40	2,2000	,91322	,14439
	familias sem NEE	50	1,0000	,75085	,10619

**Output 9 – Mann-Whitney Test – comparação entre as necessidades das famílias de jovens com NEE e as necessidades das famílias de jovens sem NEE**

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	necesinform	necesapoio	explicaroutros	funciovidafamiliar	necesfin	servcomunid
Mann-Whitney U	404,000	277,000	390,500	542,000	519,000	317,500
Wilcoxon W	1679,000	1552,000	1665,500	1817,000	1794,000	1592,500
Z	-4,849	-5,891	-4,996	-3,744	-3,978	-5,584
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. Grouping Variable: familias com e sem NEE

**Famílias com e sem NEE**

Ranks

	<b>Famílias com e sem NEE</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>Sum of Ranks</b>
<b>necesinform</b>	famílias com NEE	40	60,40	2416,00
	famílias sem NEE	50	33,58	1679,00
	Total	90		
<b>necesapoio</b>	famílias com NEE	40	63,58	2543,00
	famílias sem NEE	50	31,04	1552,00
	Total	90		
<b>explicaroutros</b>	famílias com NEE	40	60,74	2429,50
	famílias sem NEE	50	33,31	1665,50
	Total	90		
<b>funciovidafamiliar</b>	famílias com NEE	40	56,95	2278,00
	famílias sem NEE	50	36,34	1817,00
	Total	90		
<b>necesfin</b>	famílias com NEE	40	57,53	2301,00
	famílias sem NEE	50	35,88	1794,00
	Total	90		
<b>servcomunid</b>	famílias com NEE	40	62,56	2502,50
	famílias sem NEE	50	31,85	1592,50
	Total	90		

## Output 10 – Comparação Múltipla de Medianas para amostras independentes

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	Habilitações literárias totais dos pais	N	Mean Rank
necesinform	4º ao 6º ano	10	38,90
	7º ao 9º ano	13	52,85
	10º ao 11º ano	24	42,48
	Curso superior	38	41,04
	Total	85	
necesapoio	4º ao 6º ano	10	52,20
	7º ao 9º ano	13	53,27
	10º ao 11º ano	24	38,69
	Curso superior	38	39,79
	Total	85	
explicaroutros	4º ao 6º ano	10	59,80
	7º ao 9º ano	13	59,35
	10º ao 11º ano	24	36,92
	Curso superior	38	36,83
	Total	85	
funciovidafamiliar	4º ao 6º ano	10	55,20
	7º ao 9º ano	13	55,31
	10º ao 11º ano	24	40,85
	Curso superior	38	36,93
	Total	85	
necesfin	4º ao 6º ano	10	51,05
	7º ao 9º ano	13	50,54
	10º ao 11º ano	24	46,38
	Curso superior	38	36,17
	Total	85	
servcomunid	4º ao 6º ano	10	57,90
	7º ao 9º ano	13	49,12
	10º ao 11º ano	24	44,88
	Curso superior	38	35,80
	Total	85	

### Test Statistics(a,b)

	Necesinform	necesapoio	explicaroutros	Funciovidafa miliar	necesfin	servcomuni d
Chi-Square	2,607	5,053	14,440	8,253	5,839	7,906
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. p. Sig.	,456	,168	,002	,041	,120	,048

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: habilitações literárias totais dos pais

### A – Necessidades de Informação

Comparação múltipla de Medianas para amostras independentes (ref: Maroco & Bispo (2003). Estatística aplicada às Ciências Sociais e humanas, p.246)						
Valores a introduzir do Output			Cálculos das comparações múltiplas para as necessidades de informação			
	Valor	N		mRi- mRj	E.T.	p- value
<b>Chi-square</b>	2,607	85	<b>Grupo1 (4º ao 6º ano) -Grupo2 (7º ao 9º ano)</b>	13,95	1,340488	0,184
<b>MeanRank1</b>	38,9	10	<b>Grupo1 (4º ao 6º ano) -Grupo3 (10º ao 11º ano)</b>	3,58	0,384441	0,702
<b>MeanRank2</b>	52,85	13	<b>Grupo1 (4º ao 6º ano) -Grupo4 (ensino superior)</b>	2,14	0,243369	0,808
<b>MeanRank3</b>	42,48	24	<b>Grupo2 (7º ao 9º ano) -Grupo3 (10º ao 11º ano)</b>	10,37	1,217128	0,227
<b>MeanRank4</b>	41,04	38	<b>Grupo2 (7º ao 9º ano) -Grupo4 (ensino superior)</b>	11,81	1,485625	0,141
			<b>Grupo3 (10º ao 11º ano) - Grupo4 (ensino superior)</b>	1,44	0,223226	0,824

Nota: p-values <0.05 indicam diferenças estatisticamente significativas para uma probabilidade de erro (tipo I) de 5% (i.e. Concluir que os grupos são diferentes quando de facto eles são iguais).

## B – Necessidades de Apoio

Comparação múltipla de Medianas para amostras independentes (ref: Maroco & Bispo (2003). Estatística aplicada às Ciências Sociais e humanas, p.246)						
Valores a introduzir do Output			Cálculos das comparações múltiplas das necessidades de apoio			
	Valor	N		mRi- mRj	E.T.	p- value
Chi-square	5,053	85	Grupo1 (4º ao 6º ano) -Grupo2 (7º ao 9º ano)	1,07	0,104399	0,917
MeanRank1	52,2	10	Grupo1 (4º ao 6º ano) -Grupo3 (10º ao 11º ano)	13,51	1,473086	0,145
MeanRank2	53,27	13	Grupo1 (4º ao 6º ano) -Grupo4 (ensino superior)	12,41	1,433011	0,156
MeanRank3	38,69	24	Grupo2 (7º ao 9º ano) -Grupo3 (10º ao 11º ano)	14,58	1,737563	0,086
MeanRank4	39,79	38	Grupo2 (7º ao 9º ano) -Grupo4 (ensino superior)	13,48	1,721769	0,089
			Grupo3 (10º ao 11º ano) - Grupo4 (ensino superior)	1,1	0,173141	0,863

Nota: p-values <0.05 indicam diferenças estatisticamente significativas para uma probabilidade de erro (tipo I) de 5% (i.e. Concluir que os grupos são diferentes quando de facto eles são iguais).

## C – Explicar a Outros

Comparação múltipla de Medianas para amostras independentes (ref: Maroco & Bispo (2003). Estatística aplicada às Ciências Sociais e humanas, p.246)						
Valores a introduzir do Output			Cálculos das comparações múltiplas das necessidades explicar a outros			
	Valor	N		mRi- mRj	E.T.	p- value
Chi-square	14,44	85	Grupo1 (4º ao 6º ano) -Grupo2 (7º ao 9º ano)	0,45	0,046775	0,963
MeanRank1	59,8	10	Grupo1 (4º ao 6º ano) -Grupo3 (10º ao 11º ano)	22,88	2,657767	0,009
MeanRank2	59,35	13	Grupo1 (4º ao 6º ano) -Grupo4 (ensino superior)	22,97	2,825705	0,006
MeanRank3	36,92	24	Grupo2 (7º ao 9º ano) -Grupo3 (10º ao 11º ano)	22,43	2,84774	0,006
MeanRank4	36,83	38	Grupo2 (7º ao 9º ano) -Grupo4 (ensino superior)	22,52	3,064372	0,003
			Grupo3 (10º ao 11º ano) - Grupo4 (ensino superior)	0,09	0,015092	0,988

Nota: p-values < 0.05 indicam diferenças estatisticamente significativas para uma probabilidade de erro (tipo I) de 5% (i.e. Concluir que os grupos são diferentes quando de facto eles são iguais).

### D – Funcionamento da Vida Familiar

Comparação múltipla de Medianas para amostras independentes (ref: Maroco & Bispo (2003). Estatística aplicada às Ciências Sociais e humanas, p.246)						
Valores a introduzir do Output			Cálculos das comparações múltiplas do funcionamento da vida familiar			
	Valor	N		mRi-mRj	E.T.	p-value
Chi-square	8,253	85	Grupo1 (4º ao 6º ano) -Grupo2 (7º ao 9º ano)	0,11	0,010957	0,991
MeanRank1	55,2	10	Grupo1 (4º ao 6º ano) -Grupo3 (10º ao 11º ano)	14,35	1,597386	0,114
MeanRank2	55,31	13	Grupo1 (4º ao 6º ano) -Grupo4 (ensino superior)	18,27	2,153781	0,034
MeanRank3	40,85	24	Grupo2 (7º ao 9º ano) -Grupo3 (10º ao 11º ano)	14,46	1,759286	0,082
MeanRank4	36,93	38	Grupo2 (7º ao 9º ano) -Grupo4 (ensino superior)	18,38	2,396711	0,019
			Grupo3 (10º ao 11º ano) - Grupo4 (ensino superior)	3,92	0,629911	0,531

Nota: p-values <0.05 indicam diferenças estatisticamente significativas para uma probabilidade de erro (tipo I) de 5% (i.e. Concluir que os grupos são diferentes quando de facto eles são iguais).

### E – Necessidades Financeiras

Comparação múltipla de Medianas para amostras independentes (ref: Maroco & Bispo (2003). Estatística aplicada às Ciências Sociais e humanas, p.246)						
Valores a introduzir do Output			Cálculos das comparações múltiplas para as necessidades financeiras			
	Valor	N		mRi-mRj	E.T.	p-value
Chi-square	5,839	85	Grupo1 (4º ao 6º ano) -Grupo2 (7º ao 9º ano)	0,51	0,05001	0,960
MeanRank1	51,05	10	Grupo1 (4º ao 6º ano) -Grupo3 (10º ao 11º ano)	4,67	0,511755	0,610
MeanRank2	50,54	13	Grupo1 (4º ao 6º ano) -Grupo4 (ensino superior)	14,88	1,726846	0,088
MeanRank3	46,38	24	Grupo2 (7º ao 9º ano) -Grupo3 (10º ao 11º ano)	4,16	0,498252	0,620
MeanRank4	36,17	38	Grupo2 (7º ao 9º ano) -Grupo4 (ensino superior)	14,37	1,844652	0,069
			Grupo3 (10º ao 11º ano) - Grupo4 (ensino superior)	10,21	1,615127	0,110

Nota: p-values <0.05 indicam diferenças estatisticamente significativas para uma probabilidade de erro (tipo I) de 5% (i.e. Concluir que os grupos são diferentes quando de facto eles são iguais).

## F – Serviços da Comunidade

Comparação múltipla de Medianas para amostras independentes (ref: Maroco & Bispo (2003). Estatística aplicada às Ciências Sociais e humanas, p.246)						
Valores a introduzir do Output			Cálculos das comparações múltiplas de serviços da comunidade			
	Valor	N	mRi-mRj	E.T.	p-value	
<b>Chi-square</b>	7,906	85	<b>Grupo1 (4º ao 6º ano) - Grupo2 (7º ao 9º ano)</b>	8,78	0,872572	0,385
<b>MeanRank1</b>	57,9	10	<b>Grupo1 (4º ao 6º ano) - Grupo3 (10º ao 11º ano)</b>	13,02	1,446027	0,152
<b>MeanRank2</b>	49,12	13	<b>Grupo1 (4º ao 6º ano) - Grupo4 (ensino superior)</b>	22,1	2,599338	0,011
<b>MeanRank3</b>	44,88	24	<b>Grupo2 (7º ao 9º ano) - Grupo3 (10º ao 11º ano)</b>	4,24	0,514685	0,608
<b>MeanRank4</b>	35,8	38	<b>Grupo2 (7º ao 9º ano) - Grupo4 (ensino superior)</b>	13,32	1,732933	0,087
			<b>Grupo3 (10º ao 11º ano) - Grupo4 (ensino superior)</b>	9,08	1,45575	0,149

Nota: p-values <0.05 indicam diferenças estatisticamente significativas para uma probabilidade de erro (tipo I) de 5% (i.e. Concluir que os grupos são diferentes quando de facto eles são iguais).