



Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**As Necessidades das Famílias de Adolescentes com
Deficiência Mental**

Ivo Ruben Correia Serra

Orientador de Dissertação:
Prof. Doutor José Morgado

Coordenador de Seminário de Dissertação:
Prof. Doutora Glória Ramalho

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA APLICADA
Especialidade em Psicologia Educacional

2009

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

*Ao meu amigo, João Rodrigues,
Para que nesta sua nova fase
continue a ter a força e
determinação que tanto me
inspiraram...*

AGRADECIMENTOS

Tendo em conta que este é o trabalho que marca o final de um trajecto, gostaria de deixar o meu obrigado aos que mais marcaram este meu caminho. Assim, o meu obrigado,

Ao Professor Doutor José Morgado, por me ter orientado neste trabalho e pela disponibilidade que sempre demonstrou em fazê-lo.

À Professora Doutora Glória Ramalho por ter sido uma presença constante nos momentos de maior pressão e necessidade.

À Dra. Sandra Leal pelo apoio incondicional que me deu ao longo de todo o meu trajecto.

Aos meus pais António Prates Serra e Maria Manuela Serra por serem os melhores pais e educadores do Mundo e o maior exemplo de força, dedicação e amor que algum dia poderei transportar comigo.

A todos os colegas que ao longo do meu trajecto me ajudaram a crescer, a sentir e a viver, participando com o seu carinho, amizade e companheirismo. À minha amiga Vera, um obrigado especial pela força que me deu nos momentos mais difíceis.

Um Obrigado muito especial ao Professor Doutor Luís Silva Pereira, ao Professor Doutor Victor Cláudio e ao Professor Doutor José Morgado, minhas “Eternas Referências”.

E por último Obrigado a ti Rita, minha eterna companheira... por tudo!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
REVISÃO DA LITERATURA	3
A Família	3
A Deficiência Mental, Um Conceito	4
A Família e a Deficiência Mental	6
Família, Deficiência Mental e Adolescência	
– Novos Desafios, Novas Necessidades	9
Amanhã e o Futuro – as Necessidades Eternas	12
Da Escola Especial, à Escola Regular	14
A Família e a Escola	18
O Jovem com Deficiência Mental – Da Integração, “há” Inclusão	20
OBJECTO DO ESTUDO	30
Objectivos do Estudo	30
Enunciado do Problema	30
MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	33
Caracterização dos Participantes	33
Características da Família	34
Caracterização da Pessoa com Deficiência	39
Caracterização dos Contextos Educativos	41
Variáveis	43
Instrumento	43
Procedimento	45
RESULTADOS	47
Necessidades de Informação	47
Necessidades de Apoio	48
Explicar a Outros	49
Serviços da Comunidade	50
Necessidades Financeiras	50
Funcionamento da Vida Familiar	52
Que Contexto, Que Necessidades?	54
Necessidades de Informação	54
Necessidades de Apoio	56
Explicar a Outros	57
Serviços da Comunidade	58

Tabela 3 - Necessidades de “Explicar a Outros” sentidas pela totalidade da amostra	49
Tabela 4 – Necessidades de “Serviços da Comunidade” sentidas pela totalidade da amostra	50
Tabela 5 - Necessidades de “Financeiras” sentidas pela totalidade da amostra	50
Tabela 6 – Necessidades de “Funcionamento da Vida Familiar” sentidas pela totalidade da amostra	52
Tabela 7 - Necessidades de “Informação” distribuídas por grupo amostral	54
Tabela 8 - Necessidades de apoio distribuídas por grupo amostral	56
Tabela 9 - Necessidades de “Explicar a Outros” distribuídas por grupo amostral	57
Tabela 10 – Necessidades de “Serviços da Comunidade” distribuídas por grupo amostral	58
Tabela 11 - Necessidades de “Financeiras” distribuídas por grupo amostral	59
Tabela 12 – Necessidades de “Funcionamento da Vida Familiar” distribuídas por grupo amostral	60
Tabela 13 - Diferenças nos Pais tendo em conta as habilitações literárias	61
Tabela 14 - Questão “Considera que a escola do seu filho tem em conta as necessidades da sua família?”	61

RESUMO

O presente estudo, de carácter não experimental, tem como objectivo principal a contribuição para o conhecimento das necessidades das famílias com filhos adolescentes com Deficiência Mental (DM). Esta investigação teve como objectivos saber quais as necessidades mais sentidas pelas famílias de adolescentes com deficiência mental, perceber se as famílias dos adolescentes com deficiência mental integrados no ensino regular têm as mesmas necessidades das famílias dos adolescentes que estão no ensino especial, perceber se existem diferenças nas necessidades sentidas pelas famílias de adolescentes com Deficiência Mental, tendo em conta as habilitações literárias destas e por fim sabermos até que ponto estas famílias consideram que as suas necessidades são tidas em conta por parte da Escola, na intervenção realizada com o adolescente com deficiência mental.

De forma a podermos obter os dados necessários para a nossa investigação foram utilizados dois instrumentos: a) Questionário sobre as necessidades das famílias; b) Ficha biográfica da família. Participaram no nosso estudo 52 famílias de adolescentes com Necessidades Educativas Especiais, sendo que todos os jovens tinham Deficiência Mental, e pertencendo à área da grande Lisboa. Da totalidade dos participantes, 23 estão no ensino regular integrados em projectos de parceria ao abrigo da Portaria 1102/97 (ERP); 7 têm os filhos integrados no Ensino Regular sem parceria (ER) e 22 estão em instituições de educação especial (EE). Para a recolha da amostra os critérios utilizados na selecção dos participantes foram: (i) adolescentes com Deficiência Mental; (ii) idade entre os 12 e os 19 anos.

A análise dos resultados obtidos permitiu-nos verificar que, à semelhança de outros estudos (Morgado e Beja, 2000; Leal, 2007; Lopes, 2009, entre outros) as necessidades de Informação de forma geral e especificamente as necessidades de informação relativamente a serviços e os apoios que os filhos poderão beneficiar no futuro foram as grandes prioridades das famílias que participaram neste estudo.

Quando comparadas as necessidades das famílias, tendo em conta o contexto educativo frequentado pelos seus filhos, as famílias com filhos inseridos no ensino regular em escolas com projectos ao abrigo da Portaria 1102/97 (ERP) foram as que apontaram mais necessidades, sendo as do Ensino Especial (EE) as que apresentaram menos necessidades. Outros estudos (Leal, 2007) obtiveram resultados diferentes. Ao contrário de Morgado e Beja (2000) e Lopes (2009), não foram encontradas no nosso estudo diferenças significativas relativamente às necessidades das famílias, tendo em conta as suas habilitações literárias. A grande maioria das famílias da nossa amostra considerou ainda que as escolas dos seus filhos têm em conta as necessidades destas famílias.

ABSTRACT

The present study, non-experimental, has as main objective to contribute to the knowledge of the needs of families with adolescent children with Mental Retardation (MR). This research aims was to find out what were the bigger needs experienced by families of adolescents with Mental Retardation, to see if the families of adolescents with Mental Retardation integrated into mainstream education have the same needs of the families of teens who are in special education, to see if there are differences in the needs experienced by families of adolescents with mental retardation, taking into account their educational qualifications and finally know the extent to which these families feel that their needs are taken into account by the school, the intervention performed with the adolescent with Mental Retardation .

In order for us to obtain the data necessary for our research we used two instruments: a) Questionnaire on the needs of families, b) Biographical Record of the family. Participated in our study 52 families of adolescents with special educational needs, all them had mental retardation, and belonging to the Greater Lisbon area. Of all the participants, 23 are integrated in regular education projects integrated in partnership projects under the Ordinance 1102/97 (ERP), 7 have their children integrated into regular education without partnership (ER) and 22 are in institutions of special education (EE). For the sampling picking the criteria used in selecting participants were: (i) adolescents with mental retardation, (ii) age between 12 and 19 years.

The results obtained allowed us to see that, like other studies (Morgado and Beja, 2000; Leal, 2007; Lopes, 2009, among others) the need for information in general and specifically the information needs for services and support that children may benefit in the future were the main priorities of the families who participated in this study.

Comparing the needs of families, taking into account the context of education attended by their children, families with children placed in mainstream schools with projects under the Ordinance 1102/97 (ERP) were the ones that showed the greatest need, and those of Special education (EE) being the ones that showed the least needs. Other studies (Leal, 2007) obtained different results. Unlike Morgado and Beja (2000) and Lopes (2009), in our study there were no significant differences regarding the needs of families, taking into account their qualifications. The vast majority of families in our sample considered that their children's schools take into account the needs of these families.

INTRODUÇÃO

Quando nos decidimos a contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos com que pretendemos intervir, o nosso objectivo passará por uma compreensão aprofundada daquilo que move cada um, que o torna quem é, e o constitui. Ao longo do nosso trajecto académico, o vislumbamento de uma participação activa na alteração e transformação de um contexto que condiciona e limita o aumento da qualidade de vida de toda e qualquer criança, jovem ou adulto moveu-nos no sentido de cada vez mais aprender e compreender aquilo que caracteriza o ser humano enquanto ser social, que influencia e é influenciado, e que assim se adapta, integra e é integrado, consoante os contextos em que participa, e os sujeitos com quem interage.

A família é desde o início da vida de qualquer cidadão, o primeiro, o mais importante e o mais decisivo grupo social a que este alguma vez pertencerá (D'Orey, 1993). É com base nas interacções familiares que o sujeito iniciará o seu contacto com o mundo, aprenderá com ele e perceberá o efeito que poderá exercer sobre o mesmo. A complexidade que caracteriza cada indivíduo pertencente a uma família, as diferentes dinâmicas que surgem das interacções entre os sujeitos pertencentes a uma mesma família, e a forma como estes se organizam, enquanto grupo, torna cada família única. Por isso mesmo as necessidades que cada família apresentará dependerão de inúmeros factores como o seu estatuto sócio-económico e cultural, zona residencial, redes sociais dos seus membros, etc.

Leal (2007) refere-nos que só conhecendo as necessidades das famílias, os seus objectivos e as suas prioridades, se poderão ajustar os recursos/serviços e forma de funcionamento, de modo a responder a essas mesmas necessidades, dando suporte na resolução de situações/problemas.

No caso de um dos membros de uma família ser um cidadão com Deficiência Mental (DM), as necessidades da família poderão ser ampliadas e mais diversificadas, já que para além das necessidades porventura mais específicas e pontuais que caracterizam o processo de desenvolvimento e crescimento de qualquer família, as condicionantes pessoais e sociais ligadas à problemática da DM colocam estas famílias numa posição mais fragilizada e delicada.

Numa sociedade em constante mudança, a escola assume cada vez mais um papel preponderante na educação da próxima geração. Esta só poderá levar a cabo a sua tarefa, se houver uma articulação com a família por um lado, e por outro com a comunidade, numa atitude de intercâmbio permanente. (D'Orey, 1993).

Por essa razão considerámos importante conhecer quais as necessidades apresentadas por pais de adolescentes com DM, tentando verificar se as diferentes ofertas educativas, proporcionadas pelos diferentes contextos educativos (Escola Regular, Escola regular com Parceria com instituições de Educação Especial e Escola Especial) frequentados pelos seus filhos, vão influenciar o tipo de necessidades sentidas pelas famílias.

Assim, iniciaremos este trabalho com uma revisão da literatura, na tentativa de uma abordagem mais pertinente e compreensão mais aprofundada acerca dos diferentes temas que, ainda que passíveis de abordar separadamente, se interrelacionam intimamente: A Família, a Deficiência Mental, a Adolescência e a Escola. Dentro destes temas iremos ver como se relacionam entre si, e como dos diferentes contextos educativos poderão influir sobre as necessidades das famílias.

Depois de revistos os principais conceitos e compreendidas as temáticas mais pertinentes passaremos ao objecto de estudo da nossa investigação, onde ficaremos a conhecer os objectivos deste estudo e o enunciado do problema

Numa terceira parte deste nosso trabalho trataremos de apresentar os métodos e procedimentos utilizados, onde será apresentada uma detalhada caracterização da amostra que participou no nosso estudo, que será seguida da caracterização dos contextos educativos frequentados pelos filhos das famílias inquiridas, as variáveis definidas e trabalhadas e a explicitação do instrumento utilizado.

Por último serão apresentados e discutidos os resultados que foram obtidos nesta investigação, terminando o trabalho com as conclusões referentes ao mesmo.

REVISÃO DA LITERATURA

A Família

A família é, desde há muito, objecto de estudo privilegiado no que toca à compreensão do funcionamento da criança enquanto ser integrado no seu meio e em permanente interacção com aqueles que a rodeiam. Para Pimentel (2005) a família é “um contínuo de interacções numa constante e dinâmica mudança, com formas de organização diversas que surgem como resposta a mudanças pessoais e circunstanciais.” Assim, as interacções que ocorrem no meio familiar têm tanto de complexo como de fundamental para o desenvolvimento da criança.

Desta forma, e como refere D’Orey (1993) “A família, restrita ou alargada é, para a maioria, o meio onde se realizam as primeiras experiências de socialização. Da qualidade dessas experiências resulta a dinâmica das relações interpessoais.”

Assim, a família não é apenas a simples constituição tradicional de um grupo formado por um pai e/ou uma mãe, e seus respectivos filhos. Uma família é acima de tudo o resultado das relações e laços que se estabelecem entre indivíduos fortemente ligados, cuja evolução, desenvolvimento e felicidade, enquanto indivíduos e enquanto grupo, são de certa forma interdependentes, não só pelas relações estabelecidas, mas por aquilo que as constitui.

Para uma mais profunda integração e melhor apropriação do conceito de família, vários autores (e.g. Costa, 2004; Leal, 2007; Lopes, 2009) citam recorrentemente Gameiro (1992) quando este refere que “a família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos (...) A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e a complexidade relacional desta estrutura”.

Esta complexidade profunda que caracteriza uma Família é fundamental de ser integrada por aqueles que com ela desejam trabalhar, sendo que desta forma deveremos sempre abordar cada família tendo em conta aquilo que a compõe e caracteriza e que, necessariamente, a torna única.

A unicidade de cada família caracteriza-se pelo facto de cada membro ter a sua personalidade, as suas vontades, os seus desejos, os seus sonhos, as suas ambições, ao mesmo tempo que tem também os seus medos, tristezas, necessidades individuais e dificuldades. O contacto permanente dos seus membros e das características que os compõe, cria uma dinâmica característica de cada família, dinâmica essa que é em muitos momentos pautada pela harmonia e felicidade, mas que noutros se caracteriza por maiores momentos de ansiedade.

“A família tem como funções primordiais o desenvolvimento e a protecção dos seus membros (função interna) e a sua socialização, adequação e transmissão de determinada cultura (função externa) (Minuchin, 1979, cit. por Costa, 2004). Dentro deste prisma, "a família terá que resolver com sucesso duas tarefas, também elas essenciais: a criação de um sentimento de pertença ao grupo e individuação/autonomização dos seus elementos" (Relvas, 1996:17, cit. por Costa, 2004).

Neste sentido, muitas das dificuldades com que as famílias se deparam, passam pela constante alteração na forma como os seus membros se organizam, nomeadamente na forma como os filhos vão percepcionando e interpretando o meio que os rodeia, à medida que o seu desenvolvimento físico e psicológico vai acontecendo, nomeadamente quando os membros mais novos chegam à adolescência.

Deal e Dunst (1995) referem que a discrepância entre o que a situação de uma família é, e aquilo que é a situação que estes desejam, é aquilo a que se pode chamar de *necessidades*. Leal (2007) refere-nos que só conhecendo as necessidades das famílias, os seus objectivos e as suas prioridades, se poderão ajustar os recursos/serviços e forma de funcionamento, de modo a responder a essas mesmas necessidades, dando suporte na resolução de situações/problemas.

Para que a vida familiar se aproxime daquilo que os seus membros desejam, terá de existir a capacidade, primeiramente por parte do adulto, de lidar com todos os acontecimentos, típicos e atípicos da vida familiar para que essa mesma vida familiar seja enriquecida por esses mesmos acontecimentos e dificuldades. As dificuldades, essas, são inerentes à vida humana, e é a nossa capacidade de nos adaptarmos, visando sem tréguas o melhor para todos, que nos define e permite progredir.

A Deficiência Mental, Um Conceito

Falemos de Deficiência Mental. A Deficiência Mental (DM) acompanha o Homem desde sempre, pois desde sempre o Homem se caracteriza por ser diferente, e a diferença, essa, sempre foi reparada. Reparada. Reparada porque sempre foi apontada, e reparada porque sempre se tentou “reparar” o mal que a deficiência incorpora. Esta intrínseca relação foi-se, progressivamente, alterando.

Desde a “selecção natural” espartana, onde os mais fracos não poderiam sobreviver, passando pelo extermínio e purificação desencadeados em nome da raça ariana, até aos movimentos de integração e inclusão, a visão que a sociedade tem acerca dos cidadãos com

DM tem vindo a alterar-se ao longo dos tempos. As mudanças foram acontecendo, quer na forma como estes cidadãos foram percebidos enquanto seres humanos, quer face aos seus direitos, deveres e possibilidades efectivas de participar numa vida activa na sociedade a que pertencem. Com as mudanças sociais, culturais e religiosas que se foram processando, nomeadamente após a adopção do cristianismo no mundo ocidental, as pessoas com DM passaram a ser condicionados a instituições que se destinavam a afastá-los das pessoas “normais”, passando assim à fase de protecção. Era dada a assistência necessária para uma mera sobrevivência destes indivíduos. Ainda longe de serem considerados como seres humanos, perguntamo-nos até que ponto seriam também eles, considerados filhos de Deus.

Assim, e segundo Vieira e Pereira (2007), a UNESCO (UNESCO, 1977:5) denominou cinco estádios que reflectem a relação que a comunidade humana foi mantendo com os seus deficientes:

a) *O estádio filantrópico*: domina o conceito de doença. A incapacidade é percebida como uma constante objectiva do sujeito

b) *O estádio da “assistência pública”*: é a institucionalização da ajuda aos inválidos necessitados.

c) *O estádio dos direitos fundamentais*: é a época em que aparece a noção de direitos universais, dos quais ninguém, quaisquer que sejam as vicissitudes da sua história, pode ser privado e, de entre eles, o direito à educação.

d) *O estádio da igualdade de oportunidades*: no momento em que o desenvolvimento económico e cultural arrasta e implica a entrada na escola de todas as crianças, apercebemo-nos de que nem tudo pode seguir um ritmo uniforme. As causas deste “menor rendimento” são atribuídas aos estatutos socio-económicos e sócio-culturais das famílias. A amplitude do fenómeno conduz tanto os investigadores e pedagogos como os políticos a reflectir sobre as relações entre indivíduo e meio (...)

e) *O estádio do direito à integração*: o estádio precedente transportava em si o gérmen da extensão indefinida de deficiência. Agora é a noção de norma e normalidade que é posta em causa. Se a competição entre os indivíduos e a desigualdade das condições como resultado da desigualdade dos talentos conduziram ao desenvolvimento económico que conhecemos, a sociedade começa a inquietar-se com a ausência de comunicação entre os homens, da existência de minorias cada vez mais numerosas que conduzem cada cidadão a interrogar-se sobre os objectivos da vida, sobre o sentido da vida.

Desta forma, os cidadãos com DM têm, aos poucos e de forma progressiva, vindo a conquistar o seu lugar, ou pelo menos “um lugar”, na sociedade. Contudo a passagem da

teoria à prática é, sempre, mais demorada. Precisamos então de perceber o que é, e como é definida a DM segundo as perspectivas mais recentes.

Tendo sofrido as alterações que temos vindo a observar, na forma como tem sido vista e abordada, a DM foi definida no I Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial, em 1978, da seguinte forma:

“A deficiência mental refere-se a um funcionamento cognitivo geral inferior à média, independentemente da etiologia, manifestando-se durante o período de desenvolvimento, o qual é de uma severidade tal que marcadamente limita a capacidade do indivíduo para aprender e, conseqüentemente para tomar decisões lógicas, fazer escolhas e julgamentos e limita também a sua capacidade de auto-controle e de relação com o envolvimento.” (Vieira & Pereira, 2007).

Ainda segundo Vieira e Pereira (2007) alguns anos mais tarde, em 1992, a A.A.M.R. definiu o conceito de DM que ainda hoje é utilizado: “ Deficiência Mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com limitações em duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, independência pessoal, vida em casa, comportamento social, utilização dos recursos da comunidade, tomada de decisões, cuidados de saúde e segurança, aprendizagens escolares (funcionais), ocupação dos tempos livres, trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes da idade dos 18 anos.”

A Família e a Deficiência Mental

A chegada de um membro familiar com DM, irá necessariamente fazer surgir a necessidade de uma reorganização dentro dessa mesma família. O stress parental e a ansiedade gerados, são componentes inevitáveis desta adaptação, e tal como vários autores referem (Berry & Jones, 1995; Crenic & Greenberg, 1990, cit. por Berry & Handman, 1998) representam a perda de recursos como o tempo, energia e dinheiro, assim como o potencial de lidar com as adversidades diárias.

Tal como Berry e Handman (1998) salientaram, diversos autores, assim como testemunhos de pais, confirmam a evidência destas famílias estarem sob risco de experimentar ansiedade e depressão (Breslau, Stauruch, & Mortimer, 1982), stress parental (Beckman, 1991; Berry & Jones, 1995), e isolamento social (Breslau, 1983). Lopes (1995, cit. por Glat, 2006) lembra que a presença de uma criança deficiente “coloca o sistema de papéis da família

em estado de tensão”. Amaral (1995, cit. por Glat, 2006) refere-se a esta situação de impacto familiar como “o reinado da ambivalência.”

Assim, o diagnóstico de deficiência significa o terminar de muitos sonhos, projectos e ambições da família face ao seu novo membro, e face à forma como se vêem enquanto pais e membros de um colectivo que busca a harmonia. Moses (1987 cit. por Berry e Handman, 1998) refere ainda algo que consideramos fundamental de ser tido em conta pelos profissionais que tentam ajudar estas famílias: permitir que os pais experienciem e processem estes sentimentos, de forma a separarem-se do sonho perdido, e gerarem sonhos novos e mais atingíveis. Há portanto uma necessidade de fazer o luto de um filho que parte, de forma a poder receber o que chega, de braços verdadeiramente abertos.

Ainda que o nosso trabalho se debruce essencialmente sobre as famílias de jovens adolescentes com DM, consideramos que, para que uma ajuda e compreensão real e efectiva das necessidades destas famílias se concretizem, a apropriação e conhecimento dos processos emocionais pelos quais estes pais tiveram de passar desde o nascimento dos seus filhos são essenciais. Assim, consideramos fundamental referir que Moses (1987 citado por Berry e Handman, 1998) delineou um padrão, que de seguida apresentamos resumidamente, referente à forma como estes sentimentos e emoções são experienciados.

O primeiro estado emocional que porventura os pais sentirão após o conhecimento da patologia de um filho é denominado de Negação. Existe uma rejeição do real como forma de responder ao choque de uma notícia nunca esperada e menos ainda desejada. Este período é considerado importante e bastante adaptativo, uma vez que permite aos pais reduzir o impacto dos sonhos desfeitos, permitindo-lhes o tempo necessário para se reorganizarem interna e externamente, de forma a lidar com a realidade.

A Ansiedade é o sentimento mais provável de surgir. Ainda que bastante desagradável, a ansiedade pode ser bastante útil para os pais, uma vez que pode fornecer a energia necessária para estes procurem as respostas que consideram necessárias para atender às necessidades que irão surgir na família.

O sentimento de Culpa é também muito presente nos pais de crianças e jovens com DM. Os pais culpam-se pelo sofrimento que transportam, pois consideram-se responsáveis pela condição do descendente. Quando por exemplo, a origem da deficiência é de ordem genética, os pais e muitas vezes os restantes membros da família, transportam, de alguma forma, a culpa de terem originado um filho deficiente. Outras fontes de culpa como uma deficiência resultante do abuso de substâncias por parte de um ou ambos os pais durante a gravidez, ou resultante de um acidente ou lesão, são porventura ainda mais difíceis de gerir. O sentimento de culpa pode ser muito importante para os pais, pois permite-lhes abordar a

realidade de forma a poder alterá-la, pois no caso da deficiência ter tido origem na utilização de substâncias, os pais poderão alterar o seu comportamento para uma conduta mais assertiva. No caso da origem ser genética, os pais poderão procurar a informação que permita uma melhor compreensão do problema da criança em si, e assim proporcionar um melhor plano familiar futuro.

A Depressão é também uma resposta muito comum por parte dos pais, face ao diagnóstico de deficiência de um filho. Este sentimento de tristeza profunda é fundamental para que os pais processem o luto de forma eficaz.

A Raiva é, apesar de um sentimento natural e importante neste processo, igualmente desconcertante, quer para quem a sente, quer para quem se encontra no caminho deste. A raiva é adaptativa e natural, já que, como já referimos, os sonhos e projectos futuros de uma família foram desfeitos em breves instantes. As dificuldades e lutas que se avizinham, certamente que testam também a própria noção de justiça que as famílias até aqui incorporavam. Alguma desta raiva poderá ainda transformar-se numa necessidade de atribuição de culpa, quer ao parceiro, quer a si próprio, quer aos restantes membros da família, ou até mesmo aos serviços e técnicos.

Devemos compreender que não existe uma ordem cronológica rígida nestes sentimentos, nem tão pouco a obrigatoriedade da experiência de cada um deles por uma mesma família. Estes são considerados como muito prováveis, e portanto esperados pelos profissionais. Aquilo que parece importante para nós enquanto técnicos é a compreensão de que estes sentimentos são importantes e necessários para que haja uma adaptação eficaz à perda sentida, através do luto referido. Não deveremos, portanto, prematuramente considerar qualquer manifestação emocional como patológica e/ou não-adaptativa.

A nossa função será então o aliviar deste sofrimento, dando resposta às necessidades que os pais poderão manifestar e/ou ainda não perceberem. Segundo Berry e Handman (1998) a informação e a referência de serviços poderá aliviar a ansiedade e medo sentidos. A discussão acerca dos sentimentos de culpa poderá ser também tranquilizadora para os pais, e no caso desta culpa ser direccionada aos técnicos, estes deverão saber escutar e apoiar tornando-se numa base de segurança, e não permitindo que os sentimentos que lhes são direccionados os afastem da ajuda que deverão proporcionar.

Muitas vezes verifica-se o afastamento dos amigos, pois estes poderão sentir que não sabem como ajudar, ou até que a presença de um filho saudável possa transtornar ainda mais uns pais já de si fragilizados. Sendo a família um grupo, este será sempre composto por indivíduos, e cada um terá de lidar com o seu próprio sofrimento, pelo que o apoio mútuo que poderão dar, poderá ser condicionado.

Se, tal como referimos, os sentimentos que acima descrevemos são, de facto, sentidos mais intensamente no início do diagnóstico, a verdade é que estes não desaparecem. Numa actuação dos técnicos junto de pais com adolescentes com DM esta é uma noção que se requer bem presente, de forma a podermos compreender e dar a melhor resposta às necessidades apresentadas por estes. Olshansky (1962, cit. por Berry e Handman, 1998) definiu estes sentimentos como crónicos, tendo mais tarde esta constatação sido comprovada empiricamente por diferentes estudos (Wilker, Wasow & Hatfield, 1981).

Tal como os autores acima referidos explicam, provocando a realidade da DM uma dor crónica para os pais, isto não significará necessariamente uma dor contínua. Antes significa que a dor tenderá a manifestar-se de forma mais acentuada em períodos específicos, como os estádios de desenvolvimento. Alturas em que a criança deveria “começar a andar ou falar”, ou a altura em que o adolescente deveria “entrar para a faculdade”, ou “tirar a carta de condução”, deverão afectar particularmente os seus pais, pois há como que um relembrar da condição limitada em que se encontra aquele que mais amam, e assim um reviver das emoções que tão dolorosamente experienciaram.

Ainda assim é importante notarmos que, e ainda segundo os mesmos autores, se for permitido aos pais o processamento do luto, estes poderão dar os passos seguintes de forma muito eficaz, encontrando a satisfação e felicidade na experiência que é a parentalidade.

Família, Deficiência Mental e Adolescência – Novos Desafios, Novas Necessidades

A adolescência é muitas vezes denominada como o período mais conturbado do desenvolvimento humano. É a fase típica em que os filhos são caracterizados pelos pais como sendo demasiado novos para fazerem o que querem, e ao mesmo tempo demasiado crescidos para continuarem a fazer o que gostam.

Na realidade, este é um período de rápidas mudanças, tanto físicas como psicológicas. Como resultado destas alterações o adolescente busca a sua identidade, o que o aproximará inevitavelmente dos seus pares, alterando assim a sua relação com a família. “O grupo de amigos assume para os adolescentes importância a vários níveis: suporte instrumental e emocional, ajuda na resolução das tarefas desenvolvimentais e na construção da identidade” (Alves-Martins, 1998; Gouveia Pereira, 1995, 1998; Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1990, 1991, 1992; Sherif, 1984, cit. por Gouveia-Pereira, Pedro, Amaral, *et al.*, 2000).

Ainda que muitas vezes este seja um período particularmente conturbado nas relações entre pais e filhos, o aproximar dos filhos dos seus pares é considerado essencial para um desenvolvimento saudável dos jovens, na sua transição para a vida adulta. “Diversos estudos

demonstram que o fenómeno de agrupamento dos adolescentes advém da iniciativa e necessidade dos próprios adolescentes, sendo, um fenómeno universal.” Claes, 1985) citado por Gouveia-Pereira, Pedro, Amaral, *et al.*, 2000).

Por isso mesmo e tal como refere Costa (2004) “Neste dilema social e parental encontra-se um paralelismo notável: face a face, em permanente disputa e alternância, vivem e convivem a necessidade de dependência e independência; a insegurança e a coragem e a entrega absoluta; o desejo de suporte, de protecção e a vontade inadiável de partir, de pertencer a si próprio e ao mundo.”

Assim, tanto os pais como os técnicos e educadores que intervêm com adolescentes com DM encontram-se muitas vezes numa situação que os divide e os coloca frente a uma aparente “espada de dois gumes”. A crescente e manifesta necessidade de aproximação por parte dos jovens dos seus pares, faz com os adultos queiram por um lado dar mais espaço e liberdade aos adolescentes, mas por outro, tendo em conta as características limitativas que compõe estes indivíduos, existe sempre o medo manifesto das consequências dessa decisão. “These parents are faced with the dilemma of a son or daughter who as needed extra protection and parental involvement and now needs more independence to form his or her identity” (Barnes, 1982b cit. por Berry e Handman, 1998). Por isso, a adolescência é habitualmente vista como uma "aventura" e, como diz Satir (1997 cit. por Costa, 2004), toda a família precisa de imagens positivas, de mais amor do que temor, para poder equacioná-la com sucesso. O adolescente luta, e muito, para alcançar a sua autonomia e a sua identidade.

É também na adolescência que surgem novos desafios na relação familiar, acabando por surgir alterações mais difíceis de gerir, quer na relação do jovem com os pais, quer na relação do indivíduo consigo mesmo. Para além da já referida necessidade de aproximação dos pares, o surgimento da puberdade e conseqüentemente da sexualidade genital apresenta também uma etapa nova na vida das famílias.

A sexualidade, ainda que presente desde o nascimento do indivíduo, será por ventura “o” tabu por excelência na sociedade ocidental, sendo um tema particularmente difícil de abordar quando os interlocutores são pai/mãe e filho/filha. O facto de considerarmos este tema como demasiado constrangedor para falar abertamente faz com que os conceitos que conhecemos e as dúvidas e questões que nos são por vezes apresentadas, sejam raramente verbalizados para um, e conseqüentemente mais difíceis de abordar e ensinar para o outro.

Quando o desenvolvimento físico, psicológico, emocional e hormonal típico da adolescência se faz sentir num jovem com deficiência mental, o problema torna-se acrescido. Se por um lado a dificuldade de abordar os temas em mudança, por parte dos pais de jovens

com DM se mantém, tal como acontece com os pais de jovens sem esta característica, por outro a necessidade de o fazer é manifestamente maior.

Os mitos e os tabus sempre associados à sexualidade dos deficientes limitam, tal como em tantas outras áreas, a realização plena do indivíduo. A ausência de quaisquer necessidades sexuais, ou o sexo como a única coisa em que os deficientes pensam, são alguns dos exemplos da forma limitativa como abordamos e resumimos a condição do cidadão com deficiência mental. Esquecemos que, tal como nós, estes são “apenas” seres sexuados, ou seja, com impulso sexual. Não existem seres humanos sem essa característica. Por isso se diz que a sexualidade é uma característica permanente do *self* (Gomes, 1995).

A capacidade de um adolescente com DM compreender a transição que o seu corpo e mente estão a ultrapassar é normalmente menor do que a de um adolescente sem deficiência, criando nos pais uma maior urgência em ajudar os seus filhos a melhor compreender e conhecer o seu corpo. Muitas vezes os pais sentem a necessidade de conhecer uma melhor forma ou estratégia para o fazer. “They are also faced with issues such as providing sex education for a son or daughter who may have a grown up body, but limited ability to understand the physical changes taking place.” (Berry & Handman, 1998). Esta problemática passa assim a ser uma área onde os pais muitas vezes manifestam uma necessidade acrescida de informação e apoio por parte dos técnicos.

Brandt e Berry (1991; Lehman e Roberto, (1996); McNair e Rusch, 1991, citados por Berry & Handman, 1998) referem ainda que as necessidades sentidas pelos pais incluem a falta de apoios comunitários, falta de oportunidades sociais, como preparar a transição dos filhos da vida escolar para a vida adulta, assim como as oportunidades futuras de trabalho. Tendo em conta as características da amostra da nossa investigação, as famílias de adolescentes com DM, estas necessidades deverão ser especialmente relevantes.

Todas as mudanças e transformações que ocorrem na adolescência trazem assim novos desafios e novas necessidades. Assim sendo, e tal como refere Costa (2004) parecem haver características específicas do comportamento pessoal do adolescente com NEE que deixam antever um aumento de "stress" dos pais, citando a autora Beckman (1983), que sugere que 66% da variabilidade no "stress" das mães incluindo agitação, irritabilidade ou falta de compreensão, resulta do tipo de exigências colocadas pelo adolescente.

Desta forma o adolescente com deficiência mental e a sua condição são referidos por Godoy (1998) como a mais forte fonte de tensão dos seus familiares. Os mesmos autores mencionam que a inaptidão, o temperamento, os padrões repetitivos de comportamento, o baixo nível de comunicação e necessidades de grandes cuidados, são factores que aumentam a tensão

dos pais, sendo que as reacções de tensão mais comuns observadas nos pais foram, tristeza crónica, isolamento social, baixa auto-estima, depressão e problemas conjugais.

Em relação ao stress sentido pelos pais, este tende a variar consoante as características de cada família. Segundo Costa (2004) os pais mais novos tendem a apresentar níveis de stress maiores, assim como famílias de classes sociais mais baixas. Por outro lado famílias com um maior número de filhos tendem a apresentar níveis mais baixos de stress, assim como famílias onde ambos os pais estão presentes de forma contínua na vida dos seus filhos.

O Amanhã e o Futuro – As Necessidades Eternas

Um estudo efectuado por Morgado e Beja (2000), para verificar as necessidades de pais de crianças com necessidades educativas especiais, demonstrou que a necessidade de informação foi a mais frequente. “Dentro desta categoria é referida como maior necessidade de informação a atinente aos serviços e apoios de que as crianças podem beneficiar no futuro.”

Ainda que o questionário acima referido tivesse sido aplicado a pais de crianças com necessidades educativas especiais e não de adolescentes, esta é uma necessidade que se aplica a todos os pais com filhos com necessidades educativas especiais, vendo-se continuamente reflectida e destacada em diferentes estudos realizados com o mesmo objectivo (Pereira, 1996, cit. por Leal 2007; Silva, 1996, cit. por Morgado e Beja, 2000; Morgado e Beja, 2000; Leal, 2007; Lopes, 2009).

Enquanto a necessidade de informação acerca da deficiência em si, como explicá-la a outros, ou acerca do crescimento do sujeito parecem ser uma maior preocupação de pais de crianças com DM, quando chegados ao período da adolescência estas não parecem estar tão presentes, pois há já uma história que obrigou estes pais a uma adaptação e a buscar muita da informação própria de quem desconhece uma nova realidade.

Assim, é a preocupação face ao futuro da criança que se mantém durante todo o período de desenvolvimento do sujeito e, arriscaremos a dizer, durante toda a vida destes pais. Tal como referem Powell e Ogle (1991, cit. por Costa, 2004) um dos períodos de maior tensão acontece quando os pais envelhecem e não podem continuar a assumir a responsabilidade de cuidar do seu filho.

Esta é uma preocupação mais “abstracta”, mais abrangente, que dalguma forma, parece fazer os pais cair no vazio de perguntas que, à primeira vista, lhes parecem impossíveis de responder.

Na verdade, não existe uma fonte que possa fornecer a informação concisa que possa satisfazer esta angústia parental, pois esta remete para um espaço temporal indeterminado cujo controlo não está ao alcance de ninguém. Caber-nos-á então a tarefa duma contribuição que se faça sentir no presente, e que possa ajudar as famílias para que estas participem concisa e activamente na construção e evolução da autonomia dos seus filhos.

No entanto, “a análise de conteúdo das respostas à questão aberta permite verificar que estas preocupações se estendem também ao emprego e à habitação, ou seja, os pais expressam preocupação face à integração comunitária” (Morgado e Beja, 2000).

Se, tal como Melro (1993), considerarmos a entrada no mundo do trabalho como uma forma privilegiada de socialização, e levando em conta tudo o que acima referimos, percebemos que esta é mais uma etapa onde os cidadãos com DM se vêem limitados na sua progressão e desenvolvimento. As incapacidades que à partida condicionam a participação activa destes indivíduos numa sociedade tão competitiva como a nossa, colmatada com os estereótipos sociais que qualificam os deficientes mentais como permanentemente incapazes, limitam a inclusão destes sujeitos no mercado de trabalho, tão habituado a quantificar o sujeito pela sua rentabilidade económica.

Os pais de adolescentes com DM fazem naturalmente parte deste mercado de trabalho, estando desde sempre sujeitos e atentos às exigências que este acarreta. Assim, a sua constante preocupação com a possibilidade (ou impossibilidade) dos filhos integrarem o mercado de trabalho torna prioritário o conhecimento de soluções e alternativas que possam ajudar a organizar as famílias num trajecto que facilite a integração dos seus filhos e assim possa assegurar uma forma de subsistência para os mesmos no futuro.

Esta preocupação, comum a todos os pais, revela-se mais precocemente e de forma mais intensa em pais de jovens com DM. As limitações que caracterizam estes jovens tornam necessária uma formação adequada que seja estruturada de forma atempada, para assim colmatar as dificuldades inerentes à Deficiência de cada sujeito.

Tendo em conta as características limitativas que normalmente caracterizam um cidadão com deficiência mental, o trabalho que visa a preparação destes jovens para o mundo do trabalho inicia-se ainda durante a adolescência. Por isto mesmo este processo é necessariamente iniciado durante o período escolar, cabendo à Escola uma participação igualmente activa para a construção de um futuro que proporcione o nível de qualidade de vida a que todos os cidadãos, com deficiência ou não, têm direito.

Da Escola Especial, à Escola Regular

Como já vimos, desde sempre a diferença foi marcadamente notada e realçada, e desde sempre os “mais diferentes” foram vítimas da norma que tende a excluir, segregar, isolar. Cury (2002) refere que, se por um lado a diferença, assim como a heterogeneidade são visíveis, sensíveis e imediatamente perceptíveis, o mesmo não acontece com a igualdade. “Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais directa e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença.” (Cury, 2002 p. 255)

O que poderá estar na génese da distinção entre heterogeneidade e diferença poderá ser a forma como cada conceito é percebido pelo Homem. A noção de diferente está com o ser humano desde sempre. A diferença é, arriscamos a dizer, a razão base de tudo aquilo que pode ser segregado, excluído, temido, eliminado, adjectivado, sinalizado. O que foge à norma é antes de tudo, notado pelo Outro, por ser diferente! Já a noção de heterogeneidade incorpora uma prévia absorção da diferença como ponto base de qualquer sistema, e por isso mesmo essa diferença é vista como uma característica comum a todos, e conseqüentemente um ganho e um enriquecimento para todos os que a ela estão sujeitos.

Estas poderão ser algumas das noções que nos poderão ajudar a compreender o caminho que os cidadãos com DM têm percorrido no mundo da educação, desde as Escolas Especiais até à sua integração no Ensino Regular.

Itard (séc XIX) é considerado um dos precursores da Educação especial e, mesmo, da pedagogia científica pela sua acção junto de Víctor, a criança selvagem (Capul & Lemay 2003; Gardou & Develay, 2005, cit. por Sanches & Teodoro, 2006). A intervenção junto de crianças em situação de deficiência mental ou sensorial foi, durante décadas, desenvolvida por pessoas individuais, as quais, por razões de ordem diversa, acreditaram que era possível mudar a condição educativa destas crianças. A sua acção desenvolveu-se em instituições particulares ou da responsabilidade da Segurança social, longe dos meios normais de ensino, da responsabilidade do Ministério da Educação, pela «perigosidade» que eles representavam para os outros ou porque não se acreditava que fossem capazes de aceder à escolarização.

A evolução já analisada da forma como a sociedade foi vendo os seus cidadãos com DM foi-se alterando, sendo que os ritmos desta evolução variavam de país para país, de cultura para cultura.

Como sabemos, por diversas ordens de razão, em Portugal, as condições históricas da sociedade levaram a que alguns dos estádios dos direitos sociais da igualdade de oportunidades e da integração (em consonância com a tipologia proposta pela Unesco) se tornassem possíveis num tempo demasiado recente, quando comparado com os processos

evolutivos semelhantes que tiveram lugar nas diferentes formações sociais europeias (Afonso, 2005).

Segundo Afonso (2005) a Educação Especial portuguesa caracterizou-se pela estranheza com que foi encarada por parte dos poderes públicos, tendo contudo sido constituído um sector específico que pudesse promover as aprendizagens fundamentais de todo um conjunto de população com necessidades especiais, que se traduziu na importância de publicamente assumir que a educação especial se integrasse na política educativa, e assim solucionar um problema da sociedade.

Em Portugal, essas soluções tardavam, e mesmo quando surgiram estavam condicionadas, propiciando a criação dos asilos e, banalizando-se o conceito de Deficiência Mental nalgumas correntes da psiquiatria, reforçavam-se assim as mais comuns políticas de segregação. Neste contexto ganharam consistência as *classes especiais* e os *centros de educação especial*, baseados numa concepção de seccionar as respostas por tipo de deficiência, aliás verbalizadas expressivamente, em 1934, por Eusébio Tamagnini, Ministro da Instrução, quando dividiu a população escolar portuguesa em cinco grupos: *ineducáveis, normais estúpidos, com inteligência média, com inteligência superior e notáveis*. (Afonso, 2005)

Afonso (2005), relata que a especificidade portuguesa fez então emergir quatro tipos de estabelecimento que lidam com crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais: cooperativas e associações de pais, colégios particulares com fins lucrativos, Instituições Particulares de Solidariedade, além dos processos de inclusão na escola regular.

Por volta dos anos 50-60 do século XX, começam a ganhar consistência as críticas oriundas de sectores da Pedagogia e da Psicologia que vieram colocar em causa a lógica do internato e das classes especiais, enfatizando que os espaços fechados são potencialmente restritivos para a aprendizagem e que, também, esta não se consegue plenamente quando não há contactos com o exterior.

Sanches e Teodoro (2006) referem que a escolarização fora do sistema regular de ensino para todos os que se encontravam em situação de deficiência começa a ser posta em causa, a partir de 1959, na Dinamarca, que inclui na sua legislação o conceito de «normalização», entendido como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível (Bank-Mikkelsen, 1969), estendendo-se a seguir por toda a Europa e América do Norte (Jiménez, 1997).

Para este aspecto contribuíram, quer educadores, quer os pais, quando começaram a questionar em que moldes se processaria a transição para a vida normal. Os pais, nessa época, demonstravam que eram imprescindíveis para a configuração dos espaços com lógicas

distintas daquelas que estavam estabelecidas para os centros de origem estatal ou para os centros de origem particular, mas apoiados pelo Estado. Nasceram, nos anos 60, os primeiros *centros criados pelos pais* dos deficientes mentais. Entre os anos 60 e 80 é consagrado, pela Europa, em Lei, o princípio da Integração – o direito de todas as crianças frequentarem uma escola normal, beneficiando-se de todas as modificações organizacionais e curriculares que a sua deficiência exige.

Leal (2007) refere que a Educação Especial pressupõe uma distinção entre dois grupos de população: a normal e a deficiente. Em substituição destes conceitos, no Reino Unido, em 1978, com a publicação do Warnock Report, surge um novo conceito: o de necessidades educativas especiais (NEE) que tornou possível a integração. Ainda assim, Em meados dos anos 70, existiam em Portugal cerca de 200 instituições para deficientes: 74 de iniciativa privada e 124 de iniciativa estatal.

Um balanço efectuado nos anos 90 apontava que apesar do Ensino Especial ter crescido significativamente a partir de finais dos anos 70, continuavam a existir lacunas que era urgente colmatar, indicando-se que a taxa de cobertura da população deficiente com menos de 19 anos de idade era apenas de 28% e vincando que as exigências desse subsector do sistema educativo exigiam a formação de docentes e técnicos especializados. Enfatizava-se ainda, que era necessário desenvolver uma acção efectiva (e personalizada) que fosse ao encontro dos “problemas e dos dramas vividos por muitos jovens e por muitas famílias” (Costa et al., 1996, p. 131-174, cit. por Afonso, 2005)

Nas últimas décadas surgiu a preocupação de estabelecer um conjunto de medidas que possibilitassem uma efectiva integração; as disposições concentram-se sobretudo em dois momentos cruciais: a educação e a formação profissional.

As mudanças legislativas vigentes nas organizações de pais fizeram surgir áreas que completavam as respostas já consolidadas: assim à vertente educativa juntaram-se a formação profissional e a integração social, com o surgimento dos Enclaves, dos Centros de Emprego Protegido, dos Centros de Actividades Ocupacionais, dos Centros de Apoio Domiciliário, bem como as Unidades Residenciais e a Intervenção Precoce.

A ideia de integração nas escolas portuguesas veio a ser uma realidade incontornável com as transformações políticas e sociais do 25 de Abril de 1974, no âmbito também dos movimentos internacionais expressos em documentos como o Public Law nos EUA, ou o Warnock Report (1978) no Reino Unido, criando uma revolução relativamente às matérias da Integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, estando os alunos com DM, incluídos neste grupo.

Morgado (2003) fala-nos daquilo que consideramos um dos momentos mais decisivos no que se refere à evolução na Educação e dos alunos com DM. Na década de 70 o Relatório Warnock “veio convulsionar os esquemas vigentes e popularizar uma concepção diferente de Educação Especial” (Marchesi & Martín, 1995. P. 11, cit. por Morgado, 2003). Dos seus conteúdos destaca-se a estabilização do conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O Decreto-lei 319/91, difundiu o conceito NEE e decretou a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos para avaliação destes alunos; foi estabelecido, oficialmente, o Regime educativo especial que contempla uma série de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, constantes de um Plano educativo individual e de um Programa educativo (Art.os 15º e 16º) nos casos mais complexos, cuja elaboração é «da responsabilidade do professor de educação especial que superintende na sua execução» (art.17º) (Sanches & Teodoro, 2006).

Estas alterações fizeram com que, segundo Afonso (2005), no ano lectivo de 1997-1998, as escolas regulares integrassem já cerca de 20,4% da população que frequentava o Ensino Especial, contudo as escolas do Ministério do Trabalho e da Solidariedade concentravam 10% e nos outros equipamentos atendiam-se 69,6%.

Apesar dos autores referirem a forma lenta como a progressão da integração escolar dos alunos com DM tem vindo a acontecer, Sanches e Teodoro (2006), citando o Observatório dos apoios educativos do Ministério da Educação, referem que em 2002-2003, referem que 94% dos alunos com necessidades educativas especiais encontravam-se no sistema regular de ensino, demonstrando a rápida evolução das últimas décadas.

Como vimos, as famílias tiveram um papel preponderante nas alterações que se foram sentindo relativamente à progressiva alteração das condições de ensino a que as crianças e jovens com DM estiveram sujeitos.

Afonso (2005) reforça o que temos vindo a referir, apontando a família do deficiente como um elemento fundamental para o processo formativo, sendo que a implicação dos agentes educativos é essencial para que o processo tenha sucesso. Deste modo, a questão educativa não se pode encerrar na instituição e esta, pelo contrário, tem que ser mais um dos elementos no percurso da vida do deficiente; a instituição, por isso, tem que estar inserida no espaço e manter contactos permanentes com todos os agentes da comunidade. Os agentes desse diálogo são os profissionais que trabalham nas organizações além dos próprios pais.

A participação das instituições para a progressiva integração dos alunos com DM na sociedade, e o apoio indispensável às suas famílias sofreu uma alteração muito recente. O decreto de lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro pressupõe a Inclusão de todas as crianças e jovens

com Necessidades Educativas Especiais em escolas regulares, extinguindo assim o Ensino Especial em instituições destinadas a esse fim. Essas instituições passarão a ser Centros de Apoio à Inclusão, mantendo assim a sua função de parcerias com as escolas ou agrupamentos de escola regulares.

Desta forma dá-se um passo importante para o combate à segregação de todas as crianças e jovens com DM e suas famílias, passando estas assim a estar num contacto mais próximo e continuado com a comunidade a que pertencem, sendo contudo, como já foi referido, fundamental e decisivo o apoio da Escola neste processo integrativo, que se revela invariavelmente, complexo, progressivo e possivelmente doloroso.

A Família e a Escola

Pretende-se e deseja-se que em pleno século XXI a integração dos cidadãos com DM na sociedade seja um dado adquirido. As crianças que iniciam agora o seu trajecto escolar vão pela primeira vez entrar em contacto, de forma permanente, com um grande número de pessoas fora do seu contexto familiar e assim experienciar uma nova fase no contacto com a sociedade em que estão inseridos. Esta é uma experiência determinante e decisiva na vida de qualquer criança, sendo preponderante para o seu desenvolvimento. Para os jovens com DM esta experiência é única enquanto fonte de evolução.

Antes de nos centrarmos no papel da Escola no processo integrativo e inclusivo dos jovens com DM importa frisar que a integração na vida social não começa na escola, mas em casa, e para que esta seja feita de forma bem sucedida, é fundamental que a integração familiar da criança ou jovem com DM seja também uma prioridade para aqueles que com ela/e trabalham.

Tal como refere Glat (2006) a facilitação ou impedimento que a família traz para a pessoa com deficiência na comunidade, e a integração da pessoa com deficiência na sua própria família são interdependentes já que quanto mais integrada na sua família uma pessoa com deficiência for, mais esta família vai tender a tratá-la de maneira natural.

Como consequência, esta pessoa participará e irá usufruir, na medida das suas possibilidades, dos recursos e serviços gerais da sua comunidade, passando a estar mais integrada na vida social, passando a ser mais vista pela família como “igual aos demais”. O mesmo autor acrescenta ainda que “a família - grupo social primário - é o factor predominante para a detonação ou manutenção – ou, ao contrário, para o impedimento – do processo de integração.” (Glat, 2006 p. 113)

O sofrimento sentido pelos pais face à deficiência do seu filho é muitas vezes acompanhado de vergonha por terem gerado um filho “imperfeito”. Como consequência poderão começar a sentir-se culpados, pois acham que não amam o seu filho e o estão a rejeitar. Esta rejeição e/ou superprotecção (duas faces da mesma moeda) são então a consequência natural proveniente do facto de não terem lidado com a deficiência do filho de forma aberta (Glat, 2006). O autor conclui então que “Isto não é integração. Integrar um membro deficiente é deixar que ele ocupe um espaço na constelação familiar, nem maior, nem menor que os demais.” (p. 117)

Podemos assim compreender que a família necessita de ter um lugar central no processo integrativo da criança, quando, enquanto técnicos, nos preocupamos em projectar um futuro integrativo na vida dos cidadãos com Deficiência Mental. É por isso que, como já foi referido, a compreensão das suas necessidades é essencial.

Para a maioria das crianças, a ida para a Escola é o primeiro grande passo no sentido da socialização secundária e consequente contacto com o Outro fora do âmbito familiar. Por isso mesmo, e sem surpresa, Orr et al (1993, cit. por Godoy, 1998) verificaram no seu estudo com famílias com filhos com DM, que o período em que os filhos entram na escola é a fase mais difícil, particularmente, para as mães.

Esta é a primeira vez na vida destas famílias em que os filhos, que sempre necessitaram de cuidados e atenção especiais, que sempre se revelaram mais dependentes dentro da sua família, e que foram ao mesmo tempo muitas vezes uma fonte de todo o tipo de discriminação (explícita ou implícita) por parte de terceiros, são “afastados dos pais” e lançados para um mundo onde a diferença é tantas vezes rejeitada e temida, e tão raramente compreendida e aceite.

Ainda assim, D’Orey (1993) refere que 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, sendo por isso a escolaridade uma etapa indispensável, insubstituível e irrecuperável no trajecto do homem moderno, tornando-se assim a sua frequência, um direito de todas as crianças.

Desta forma, “a escola deverá ter condições de acolher todas as crianças, e as crianças com deficiência são antes de mais crianças, com o duplo objectivo de educar socializando e, habilitar ensinando.” (D’Orey, 1993 p. 20). Para que tal seja possível considera-se fundamental que o acompanhamento seja constante, e feito ao longo de todo o desenvolvimento destes alunos, e das mudanças que os acompanham.

Sabemos que à medida que o ser humano cresce e se desenvolve, todas as alterações de rotina e contexto são uma potencial fonte de evolução: a entrada na escola pela primeira

vez, a mudança de ciclo, as consequentes trocas de professores e colegas, etc. Contudo, particularmente para os jovens com DM estas mesmas alterações podem também ser uma fonte de desregulação e confusão. Por isso, reforçamos e acentuamos o cuidado e o preparo necessários na contínua e progressiva integração dos jovens com DM, devendo estes de ser projectados desde o início do seu contacto com o mundo fora da família.

D'Orey (1993) menciona que a escola só poderá levar a cabo a sua tarefa, se houver uma articulação com a família por um lado, e por outro com a comunidade, numa atitude de intercâmbio permanente.

Por isso importa compreender a importância da relação que terá de existir entre os contextos e pessoas significativos para estes alunos. Enquanto técnicos necessitamos de nos apropriar da noção de que os pais têm o conhecimento sobre os 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).

As preocupações das famílias não se restringem à entrada dos seus filhos com DM para a escola. Chegada a fase da adolescência a grande preocupação destas famílias, como já referimos, prende-se com a falta de estruturas de suporte comunitárias que os ajudem na preparação do processo de transição da escola para a vida adulta. Leal (2007) refere que o papel dos profissionais passa pela orientação da família na autonomia e responsabilidade que pode ser dada ao jovem com deficiência, alertando para as situações de superprotecção, que podem ser inapropriadas. Uma outra função dos profissionais pode ser ajudar os pais a ouvir o seu filho com deficiência e a ter em conta as suas opiniões e interesses nas tomadas de decisão relativas ao seu futuro.

Este apoio às famílias por parte dos profissionais é essencial, já que estas solicitam muitas vezes informação sobre: a avaliação e diagnóstico, realizados pelos profissionais; planos e opções de intervenção; o desenrolar do processo de intervenção depois de iniciado; os direitos e responsabilidades dos pais em termos de serviços para o seu filho; e opções em termos de suporte familiar (Leal 2007).

O Jovem com Deficiência Mental – Da Integração, à Inclusão

Falemos de Inclusão. Tendo em conta a frequência com que a palavra “Inclusão” vem sendo utilizada nos últimos anos, poderá colocar-se a questão acerca do porquê de termos vindo a utilizar o conceito de “Integração” ao invés do usual conceito de *Inclusão*. O uso extremo, referido por diferentes autores (Sanches & Teodoro, 2006; Rodrigues, 2006;

Sanches & Teodoro, 2007, entre outros) do conceito de Inclusão não nos permite manter uma tendência que poderá ser prejudicial para todos os que vêm neste conceito o caminho ideal para a verdadeira evolução e aumento de qualidade de vida de todas as crianças e jovens da nossa sociedade.

Apesar de constantemente confundidos, acreditamos que *Inclusão* e *Integração* são dois conceitos distintos, não sendo por isso passíveis de ser misturados nem condensados numa única definição, que se pretende científica. Um poderá ser, quanto muito, a desejável alteração de um trajecto evolutivo que partiu da análise crítica do outro, sem nunca esquecer contudo que estes são dois modelos de resposta educativa muito diferentes.

Vamos falar agora e pela primeira vez de Inclusão, porque acreditamos que a banalização do conceito *Inclusão* necessita de ser analisada, para que de facto este conceito científico não seja confundido, deturpado, ou mal entendido, para que não venha a ser, esperemos, gasto de valor, vazio de sentido ou esgotado de significado.

Falamos agora de Inclusão porque acreditamos que este é um conceito que merece, mais do que a nossa atenção, a nossa dedicação, porque acreditamos que a Educação Inclusiva é a melhor resposta para as necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em geral e para os alunos com DM em particular, e porque acreditamos ser a melhor resposta para as necessidades de todas as famílias de todas as crianças e jovens em idade escolar.

Passaremos então a fazer uma distinção entre estes dois modelos educativos, o Modelo Integrativo (ou Integração) e o Modelo Inclusivo (ou Inclusão), para assim melhor os compreendermos, perceber no que diferem e o que têm em comum, e percebermos as suas vantagens e desvantagens.

Segundo Sanches e Teodoro (2006), a National Association of Retarded Citizens (E.U.A.) define a Integração escolar como a «oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante a jornada escolar normal».

Podemos desde logo perceber que a integração escolar, introduziu uma mudança inovadora e fundamental na Educação, retirando as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (Sanches & Teodoro, 2006). Estes alunos passaram duma Escola Especial, onde contactavam apenas com adultos “normais” e pares com problemáticas semelhantes às

suas, para a Escola Regular onde contactam agora com pares muito diversos em espaços e contextos nunca antes frequentados, que lhes poderá permitir uma evolução mais rica e significativa.

As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial (Sanches & Teodoro, 2006).

A integração escolar, nos países que a ela aderiram, e a adopção do novo conceito, vão desencadear o subsistema de Educação especial dentro das escolas do ensino regular, para os alunos com necessidades educativas especiais e os professores de Educação especial que os acompanham. Contudo, o sistema mantém-se a todos os níveis e estes alunos e os professores que os acompanham terão de fazer os possíveis e os impossíveis para aceder às regras e ao funcionamento do sistema regular, para ter direito a um lugar no meio escolar normal, enquanto que o sistema não se questiona nem preconiza a mudança. Se não conseguirem serão excluídos. (Sanches & Teodoro, 2006).

Apesar de existir uma notória evolução, como já vimos, desde as escolas especiais até à educação especial em escolas regulares através da Integração de alunos com NEE, este está longe de ser um sistema inclusivo. Há ainda nesta fase uma necessidade de serem os alunos a adaptarem-se a uma estrutura educativa que não se altera na sua génese, mantendo assim o seu estatuto de “alunos diferentes”. “Afigura-se consensual que a integração pressupõe um “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” se tem que adaptar.” (Rodrigues, 2006)

Tal como Sanches e Teodoro (2006) explicam, o aluno está na classe regular e tem um professor de educação especial que para ele faz um programa, para compensação das suas áreas deficitárias, e o desenvolve individualmente com o aluno, fora da sala de aula, onde se encontra a classe a que este aluno pertence.

Os mesmos autores reforçam esta ideia dizendo ainda que a Educação especial (evolução de ensino especial) que é praticada no Modelo Integrativo é um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais para que eles tenham acesso às aprendizagens. Outros profissionais, outros métodos (nem sempre), outras matérias para aprender (mais curtas, menos exigentes), outros espaços, dentro da escola, mas a maior parte das vezes fora da sala de aula à qual, por direito, pertencem. Uma Educação especial para alunos especiais.

Rodrigues (2006) acentua portanto o carácter limitativo da Integração dizendo que esta deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola. Segundo este autor, não foi por causa da Integração que o insucesso ou o abandono escolares diminuíram ou que novos modelos de gestão da sala de aula surgiram. A Integração criou frequentemente uma escola especial paralela à escola regular em que os alunos que tinham a categoria de “deficientes” tinham condições especiais de frequência: aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários, condições especiais de avaliação, etc.

O mesmo autor refere ainda que a escola Integrativa separa os alunos em dois tipos: os “normais” e os “deficientes”. Para os alunos “normais” é mantida a sua lógica curricular, os mesmos valores e práticas; para os “deficientes” selecciona condições especiais de apoio ainda que os aspectos centrais do currículo continuassem inalterados. A escola Integrativa “vê” a diferença só quando ela assume o carácter de uma deficiência e neste aspecto encontra-se bem longe de uma concepção inclusiva.

A verdade é que, em Portugal, a maior parte dos alunos com Necessidades Educativas Especiais está na escola regular e faz parte de uma turma, mas perguntamo-nos: estarão eles a fazer as aprendizagens sociais e académicas que são capazes de fazer? Apesar da visibilidade crescente dos sucessos das pessoas em situação de deficiência, continua-se a acreditar que eles não poderão ir muito longe, e que estão na escola para passar o tempo (Sanchez & Teodoro, 2007).

Estes autores salientam ainda relativamente à Integração que o papel do aluno “deficiente” na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados. Caso contrário poderia sempre ser “devolvido” à escola especial. Assim o aluno com dificuldades não é um membro de pleno direito da escola mas tão só uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorga (Rodrigues, 2006).

Não pretendemos com isto criticar de forma gratuita, ou insinuar que o Modelo Integrativo é um modelo errado. Pretendemos em primeiro lugar dizer que este modelo é distinto do Modelo Inclusivo, e que por isso não deve ser considerado semelhante e/ou idêntico. Por outro lado, ao enunciarmos o que caracteriza o Modelo Integrativo, poderemos compreender melhor de que forma este se distingue da Educação Inclusiva.

Para Sanchez e Teodoro (2006) a experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva.

Rodrigues (2006) explica-nos que o conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação.

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem 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. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994 p. 7).

Segundo Thomas, Walker & Webb (1998, cit. por Sanches & Teodoro, 2007), o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como uma escola que:

- Reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita;
- Não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- Trabalha com, não é competitiva;
- Pratica a democracia, a equidade.

A escola inclusiva, a escola de qualidade para todos os alunos (Ainscow, 1991, cit. por Sanches & Teodoro, 2007) faz-se por aqueles que se encontram em situações problemáticas e por todos os que no momento não vivenciam essas situações. Os primeiros têm de desejar e querer ultrapassar, até quanto for possível, a situação em que se encontram e os segundos deverão ter a abertura e a disponibilidade necessárias para os *deixar ir*, até onde for possível, e a ajudar a criar as condições necessárias a essa realização (Sanches e Teodoro, 2007).

Para que tal possa efectivamente acontecer Garcia (1996, cit. por Morgado, 2003) refere que a escola inclusiva terá de assumir alguns princípios:

- Considerar a totalidade dos alunos;
- Promover a cooperação entre os professores;
- Respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos,

- Considerar os estilos de aprendizagem;
- Acolher e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.

A construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonistas de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana (Ainscow, 1999; Mittler, 2000, cit. por Sanches & Teodoro, 2007).

Assim, podemos perceber que os princípios que orientam a Escola Inclusiva remetem para uma visão da Escola enquanto um espaço que deve, não *aceitar* os “diferentes” no seio dos “iguais”, mas antes olhar para cada aluno enquanto único e por isso composto pelas suas necessidades, qualidades, gostos, talentos, defeitos e ritmos próprios de aprendizagem. Não mais são os “diferentes” junto dos “iguais”, não mais se dá apoio aos diferentes, deixando grande parte dos iguais entregues a si mesmos, e condenados a um insucesso escolar contínuo, visto como normal ou como parte da complexa vida das escolas.

Algo que consideramos muito importante de ser entendido é a noção de que, tal como Heward (2003, cit. por Rodrigues, 2006) afirma, o facto de os alunos serem todos diferentes não implica que cada um tenha que aprender segundo uma metodologia diferente; isto levar-nos-ia a uma escola impossível de funcionar nas condições actuais. Significa, no entanto, que se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem estamos a criar desigualdade para muitos alunos.

Este combate à desigualdade proporciona também uma continuação da promoção dos bons resultados dos alunos que já antes eram considerados como sendo “bons alunos”, sendo que as estratégias e os apoios ao serviço de todos deverão apontar para um progresso que seja realmente destinado a todos. Assim sendo, e de acordo com Skrtic, Sailor e Gee (1996, cit. por Morgado, 2003) uma comunidade educativa inclusiva possibilitará também que:

- Os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo;
- Os alunos com progresso mais lento se aproximem das suas potencialidades (aprendendo estratégias mas também envolvendo-se nos temas e actividades da sala de aula);
- Os alunos com dificuldades mais específicas recebam apoios educativos que maximizem o seu progresso educativo.

Naturalmente, para que as mudanças e transformações inerentes à adopção das práticas inclusivas sejam bem sucedidas, os professores necessitam de estar preparados para responder às solicitações a que terão de dar resposta. No caso concreto dos alunos com deficiência, Rodrigues (2006) refere que a formação dos professores deve ser feita em termos das deficiências mais ligeiras (a esmagadora maioria dos casos que surgem nas escolas regulares), e que todo o conhecimento da diferença seja integrado numa compreensão da diversidade humana que vai das altas habilidades até à deficiência e dando a noção que os casos muito difíceis são uma minoria e que na grande maioria as dificuldades são discretas e leves.

O autor acima citado alerta-nos para o facto de a profissão de professor exigir uma grande versatilidade, dado que se lhe pede que aja com uma grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa e complexa não basta uma formação académica; é necessária também uma formação profissional.

Percebemos assim que as diferenças entre Integração e Inclusão, são muitas e variadas. Quando se fala de escola Integrativa trata-se de uma escola que em tudo é semelhante a uma escola tradicional, em que os alunos com deficiência recebem um tratamento especial, pois os alunos com outros tipos de dificuldades são ignorados. A perspectiva da Escola Inclusiva é assim bem oposta à da escola tradicional e integrativa ao promover uma escola de sucesso para todos ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada e cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular (Rodrigues, 2006).

Sanches e Teodoro (2006) fizeram uma boa síntese que resume as diferenciações entre o Modelo Integrativo e o Modelo Inclusivo que foram sendo apresentadas ao longo dos anos por diferentes autores (Ainscow, 1995; Porter, 1997; Meijer, 1998; Rodrigues 2001; Correia 2001; Armstrong, 2001; Warnick, 2001; Gardou, 2003; cit por Sanches & Teodoro, 2006) e que de seguida apresentamos:

Da Integração Escolar/ Educação Especial	À Inclusão Escolar/ Educação Inclusiva
Da homogeneidade	À diversidade
Da normalização	Ao direito à diferença
Do isolamento	À cooperação
Da aventura solitária	À responsabilidade colectiva
Da diferença como um problema	À valorização da diversidade
Da indiferença à diferença	À valorização da diversidade
Do currículo único	Ao currículo flexível
Do indivíduo	Ao contexto
Da selecção dos melhores	Ao sucesso para todos
Dos alunos com NEE's	A todos os alunos
Da entrada da escola, sob condição, transportando os apoios disponibilizados	A fazer parte da escola que gera e disponibiliza as condições e os recursos

	necessários
Do programa específico para o aluno	Às estratégias para a classe
Do défice	Ao potencial
Da educação especial para os alunos especiais	À educação de sucesso para todos
De um adulto “colado”, “guarda”	A todos os adultos presentes na escola/sala de aula para ensinar e apoiar as aprendizagens de todos os alunos
Do professor consumidor, aplicador	Ao professor criativo, experimentador e reflexivo

Quadro 1 - Da Integração Escolar/ Educação Especial À Inclusão Escolar/ Educação Inclusiva
Sanches e Teodoro (2006)

O trabalho da integração começado nos anos sessenta e a reflexão sobre o mesmo, contribuiu para que aprendêssemos que é possível ensinar, não só os grupos homogêneos, como os heterogêneos, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, o que pode resultar num desenvolvimento mais equilibrado dos respectivos grupos. A Integração foi um grande passo no sentido da escolarização, da socialização, da acção de dignificar as pessoas em situação de deficiência, no espaço que de todos e para todos. Contudo hoje colocam-se novos e grandes desafios a todos os que vivem e trabalham em educação: uma educação inclusiva e de sucesso para todos os alunos, incluindo todos os excluídos e não só os que se encontram em situação de deficiência. (Sanches e Teodoro, 2006).

Mas podemos então questionar-nos acerca do porquê da Educação Inclusiva não ser já a regra institucionalizada nas escolas. Sanches e Teodoro (2007) explicam-nos que existem muitos obstáculos que podem ser enunciados para não ser praticada uma educação inclusiva, ou seja, uma educação que se preocupe com o sucesso de cada um e de todos: a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados, as políticas não ajustadas às situações, mas o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar na e sobre a diferença e da disponibilidade daí decorrente. Tal como estes autores referem, necessário começar com as condições que temos, no intuito de gerar e bem gerir as condições necessárias. Aprende-se fazendo, para fazer melhor.

Arriscaremos, acrescentando que em muitas escolas a Inclusão não é praticada, precisamente porque se acredita que esta já é uma realidade, não o sendo. A banalização do conceito que abordámos no início deste capítulo poderá ser, muitas vezes, a origem da ausência de melhores práticas e consequente evolução das mesmas.

Por outro lado, muitos professores têm ainda uma visão pouco clara acerca da Educação Inclusiva, optando por isso por seguir estratégias e modelos integrativos, mesmo quando se vislumbram outras possibilidades. Foi o que se verificou numa investigação realizada por Sanches e Teodoro (2007) em que se pretendia investigar as práticas educativas

dos professores de apoio educativo e de nelas procurar os indicadores de uma educação inclusiva, numa perspectiva de escola inclusiva, tal como foi referida na Declaração de Salamanca (1994). Nesta investigação procurou-se saber o que os professores de apoio pensavam sobre a inclusão escolar de alunos a quem foram atribuídas necessidades educativas especiais, o que eles disseram fazer quando trabalham com eles e o que disseram que gostariam de fazer, se lhes fosse dada essa oportunidade. Esta investigação permitiu concluir que a modalidade de intervenção mais praticada é a que elege um aluno, individualmente, para apoio, o que dá continuidade ao modelo introduzido nos anos setenta, aquando da integração escolar. Ora como vimos antes, o apoio directo ao aluno, individualmente, é a modalidade considerada entre os teóricos nesta matéria, a menos inclusiva, sendo o apoio ao aluno em conjunto com a classe a considerada teoricamente mais inclusiva. Esta foi a modalidade menos praticada por estes professores de apoio.

Sanches e Teodoro (2007) referem ainda que a educação especial, para alunos especiais, operacionalizada com professores especialistas, com base num programa educativo concebido à medida da deficiência e para 'compensar' essa mesma deficiência, desenvolve-se quase paralelamente à educação regular, com poucos pontos de contacto entre si, o que não favorece as práticas de educação inclusiva. Embora a colaboração com os intervenientes do processo educativo mais directamente ligados ao aluno: professor, técnicos de saúde e psicólogo, pais e gestão da escola, nos respectivos contextos, fosse também uma prioridade para estes professores, em média, menos de metade destes professores (46,54%) está envolvido em actividades de colaboração com os outros intervenientes do processo.

Silveira e Neves (2006) dizem ainda que para os professores a inclusão só é possível para pessoas com necessidades educacionais especiais menos comprometidas, demonstrando uma descrença em relação à inclusão escolar, por exemplo, do deficiente múltiplo. Os professores, na sua grande maioria, estruturam as suas actividades tendo como base as crenças recorrentes da incapacidade no desenvolvimento e na aprendizagem destes alunos.

Mas as dificuldades em adoptar métodos inclusivos, não se limitam à percepção que os professores poderão ter da Inclusão. Também os pais mostram as suas reticências, face a uma metodologia que não conhecem e que expõe os seus filhos a um mundo que poderá não estar preparado para os receber.

Nesta perspectiva, Silveira e Neves (2006) dizem que os pais de crianças com multi-deficiência acreditam ser o ensino especial a melhor opção para os seus filhos, considerando as extremas dificuldades apresentadas por estes. Estes pais consideram muito difícil a possibilidade de os seus filhos estarem inseridos em classes regulares. Apontaram as turmas cheias, o despreparo dos professores, o preconceito por parte dos alunos e, mais uma vez, as

dificuldades exacerbadas da própria criança, como os principais factores impeditivos da inclusão. Os mesmos autores referem ainda que, tanto pais como professores, acreditam na importância das interações sociais para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, sendo que contudo, percebem a inclusão social como a única viável, pois não acreditam na possibilidade de inclusão escolar dessas crianças. As concepções de pais e professores problematizam a dificuldade da inclusão escolar dos deficientes múltiplos, principalmente no que se refere a dificuldades de esses alunos acompanharem os conteúdos ministrados na sala de ensino regular (Silveira e Neves, 2006).

Também na própria legislação, se encontram exemplos de como o conhecimento acerca do conceito de Inclusão e seu significado real são parcos e difusos, mas ainda assim estão presentes na nossa sociedade. No já referido Decreto-Lei nº 3/2008, são inúmeras as referências à “escola inclusiva”. O decreto em si inicia-se, aliás, dizendo: “*Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.*” Contudo, depois de uma introdução que faz esperar princípios orientadores inclusivos, vemos, no ponto 4, do primeiro artigo, do capítulo 1, o seguinte princípio orientador: “*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.*” Podemos portanto compreender que é o Modelo Integrativo que prevalece, mesmo quando se fala em Inclusão, e a diferença continua a ser vista como uma marca a ser notada e a ser tratada como tal.

Assim, podemos concluir que quando se trata de Inclusão, esta remete à urgência da transformação de toda a realidade social e escolar. Relativamente À Escola, preconizam-se as mudanças relacionadas ao acolhimento do sujeito como um ser em constante construção e desenvolvimento. O conhecimento deve ser percebido não como algo determinado e acabado, mas como o produto da co-construção gerado pela interação entre o indivíduo, o meio físico e as relações humanas. Portanto, isso significará uma reflexão sobre as concepções que permeiam as construções cognitivas de pais, de professores e de todos os agentes da escola e da Educação, que culminem em práticas em que a prioridade seja dada à mediação do outro, em se tratando da disponibilização dos bens culturais à participação da criança ou jovem com necessidades educativas especiais (Silveira e Neves, 2006). Desta forma poderemos por fim visar uma Inclusão real, que tenha como meta principal o aumento da qualidade de vida de todos aqueles que frequentam o meio escolar e social.

OBJECTO DO ESTUDO

Nesta parte do nosso trabalho iremos formular o enunciado do problema que tentaremos analisar, definindo-se os objectivos que pretendemos alcançar, e apresentando também as motivações que nos levaram a considerar este objecto de estudo como pertinente e importante de ser abordado.

Objectivos do Estudo

Tal como já referimos, o objectivo primeiro da nossa investigação é o de contribuir para o conhecimento das necessidades das famílias com filhos adolescentes com Deficiência Mental.

Para tal tentaremos perceber qual o tipo de necessidades mais sentido pelas famílias (necessidades de informação, necessidades de apoio, explicar a outros, serviços da comunidade, necessidades financeiras e funcionamento da família familiar); verificar a existência de diferenças tendo em conta o contexto educativo dos filhos (ensino regular, ensino regular em projectos ao abrigo da portaria 1102/97, ou ensino especial); verificar se as famílias sentem que a intervenção das equipas que trabalham com os seus filhos vai ao encontro dessas necessidades; e por último verificar se existem diferenças nas necessidades sentidas pelas famílias, tendo em conta as suas habilitações literárias.

O Enunciado do Problema

Quando falamos em educação nos dias de hoje, e principalmente quando falamos de alunos com DM e conseqüentemente com NEE, falamos também de um conjunto de subsistemas que intervêm no processo educativo destes alunos. Para além dos professores e dos próprios alunos, as famílias desempenham hoje um papel fundamental neste processo, sendo a sua visão e opinião considerada decisiva nas tomadas de decisão do trajecto dos alunos.

Considera-se assim que, tendo por base esta perspectiva ecológico-sistémica, se torna imperativo que o envolvimento parental seja acompanhado de um conhecimento das características dessas mesmas famílias, tomando assim conhecimento das suas características, vontades, desejos, medos, receios e necessidades.

Tal como refere Leal (2007) conhecer as necessidades das famílias dos alunos com DM é fundamental para que não lhes sejam feitas exigências que não podem cumprir e para

que as instituições educativas, regulares ou especiais, disponibilizem os recursos necessários para que a intervenção com o aluno seja efectivamente ecológica. Acrescentamos ainda que o conhecimento das necessidades destas famílias nos trará um conhecimento mais aprofundado daquilo que são as maiores carências e prioridades de cada grupo familiar, passando assim a ser possível um melhor e mais próximo entendimento entre os contextos educativos e as famílias dos jovens com DM.

Parece-nos por isso fundamental conhecer as necessidades das famílias com filhos com DM e compreender até que ponto estas consideram que as suas necessidades são levadas em conta pelos diferentes contextos educativos frequentados pelos seus filhos.

Dentro desta problemática levantaram-se as seguintes questões de investigação:

1. Quais serão as necessidades mais sentidas pelas famílias de adolescentes com deficiência mental?
2. Será que as famílias dos adolescentes com deficiência mental integrados no ensino regular têm as mesmas necessidades das famílias dos adolescentes que estão no ensino especial?
3. Será que existem diferenças nas necessidades sentidas pelas famílias de adolescentes com Deficiência Mental, tendo em conta as habilitações literárias destas?
4. Até que ponto a família considera que as suas necessidades são tidas em conta por parte da Escola, na intervenção realizada com o adolescente com deficiência mental?

Diversos autores (Beja & Morgado, 2000; Leal, 2007; Lopes, 2009) obtiveram nos seus estudos resultados semelhantes que indicam que a área da informação é aquela em que as famílias tendem a manifestar mais necessidades. Assim sendo ponderamos a seguinte hipótese:

Hipótese 1 – *A categoria “Necessidades de Informação” será aquela onde se verificarão valores mais elevados relativamente às necessidades sentidas pelas famílias de adolescentes com DM.*

Morgado e Beja (2000) num estudo efectuado com famílias de crianças com NEE verificaram a existência de diferenças significativas na relação entre habilitações literárias e necessidades das famílias que participaram no estudo. O mesmo sucedeu com Lopes (2009) ao fazer o seu estudo com famílias de alunos com e sem NEE a frequentar o 2º ciclo. Como tal avançamos a seguinte hipótese:

Hipótese 2 – *As famílias de adolescentes com DM apresentarão diferenças significativas em relação às necessidades apresentadas, tendo em conta as suas habilitações literárias.*

Leal (2007) obteve resultados no seu estudo que indicaram que, para a questão “Considera que a escola do seu filho tem em conta as necessidades da sua família?”, as famílias com filhos inseridos em escolas regulares sem parceria (ER) se mostraram mais descontentes com os serviços da escola do que as famílias dos restantes grupos. Assim, colocamos a seguinte hipótese:

Hipótese 3 – *As famílias de adolescentes inseridos em escolas regulares sem parceria apresentar-se-ão mais descontentes face à resposta dada pela escola, relativamente às suas necessidades, do que as famílias dos restantes grupos amostrais.*

A problemática das necessidades das famílias de com DM tem sido investigada por diferentes autores em diferentes momentos (e.g. Pereira, 1996, cit. por Leal 2007; Silva, 1996, cit. por Morgado e Beja, 2000; Morgado e Beja, 2000; Leal, 2007; Lopes, 2009). Contudo a maioria destes estudos englobava também famílias com crianças com idades inferiores a 12 anos, não havendo por isso uma especificidade em relação a uma faixa etária tão particular como a adolescência.

Por isso mesmo o conhecimento das necessidades específicas das famílias de adolescentes com deficiência mental parece-nos ainda insuficientemente explorado, pretendendo assim este estudo contribuir para o aumento do conhecimento científico nesta área.

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Neste capítulo iremos passar à caracterização dos participantes do nosso estudo e dos contextos educativos em que estão inseridos os alunos com DM. Iremos caracterizar também os instrumentos utilizados na recolha de dados e consequentemente descrever os procedimentos utilizados neste estudo.

Passaremos por fim a explorar o processo utilizado no tratamento estatístico e na análise dos dados recolhidos na nossa investigação.

Caracterização dos Participantes

Para o nosso estudo participaram 52 famílias de adolescentes com Necessidades Educativas Especiais, sendo que todos os jovens tinham Deficiência Mental, da área da grande Lisboa. Da totalidade dos participantes, 23 estão no ensino regular integrados em projectos ao abrigo da Portaria 1102/97 (ERP); 7 têm os filhos integrados no Ensino Regular sem parceria (ER) e 22 estão em instituições de educação especial (EE).

Para a recolha da amostra os critérios utilizados na selecção dos participantes foram: (i) adolescentes com Deficiência Mental; (ii) idade entre os 12 e os 19 anos.

De forma a melhor conhecermos as famílias que participaram no nosso estudo, e suas necessidades, poderemos recorrer à obtenção de dados mais específicos, como é o caso da idade dos pais, das suas habilitações académicas, da sua situação laboral ou a dimensão do agregado familiar, que nos ajudarão a conhecer as características que as compõem.

Para além destas, também se pode considerar como características específicas, os dados relativos à pessoa com deficiência: a idade, a patologia, o contexto educativo em que se insere, o ano de escolaridade que frequenta e os apoios de que beneficia. Faremos por isso de seguida uma caracterização mais pormenorizada da amostra utilizada neste estudo a partir das características enunciadas.

Características da Família

Idade dos Pais

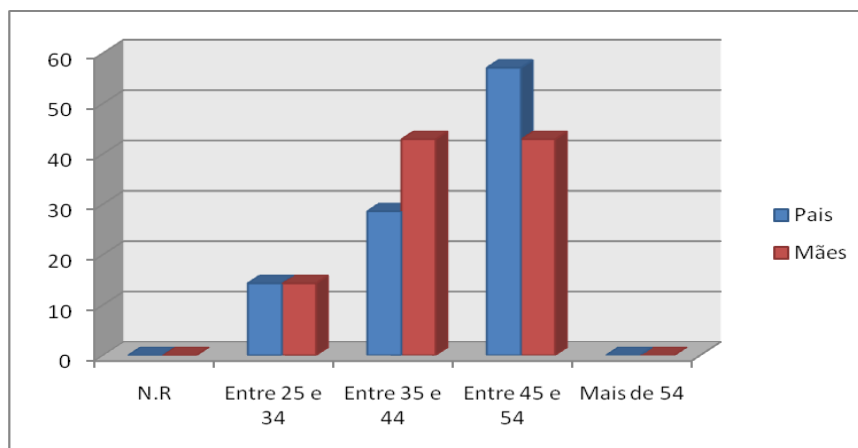


Figura 1 - Distribuição do grupo amostral ER por idade dos pais

Como se pode observar na figura 1, no grupo amostral das famílias que têm os filhos nas Escolas Regulares sem parceria (ER), a maioria dos pais tem uma idade compreendida entre os 45 e os 54 anos. Podemos ainda observar que existe também um grande número de mãe cujas idades estão compreendidas entre os 35 e os 44 anos.

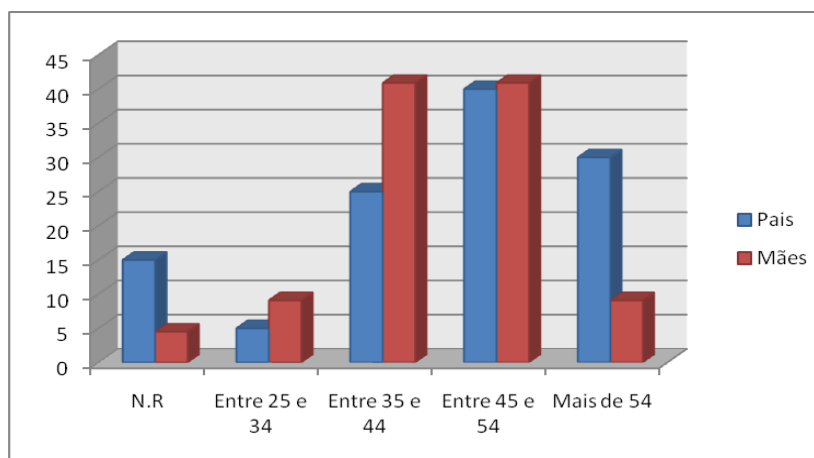


Figura 2 - Distribuição do grupo amostral ERP por idade dos pais

Em relação ao gráfico 2 podemos observar que a maior concentração de pais de alunos que frequentam o ensino regular ao abrigo da Portaria 1102/97 situa-se entre os 45 e os 54 anos. De salientar ainda o elevado número de mães entre os 35 e 44 anos de idade, que iguala o número de mães correspondente à faixa etária seguinte. Existe ainda um número consideravelmente maior de pais com mais de 54 anos, relativamente às mães.

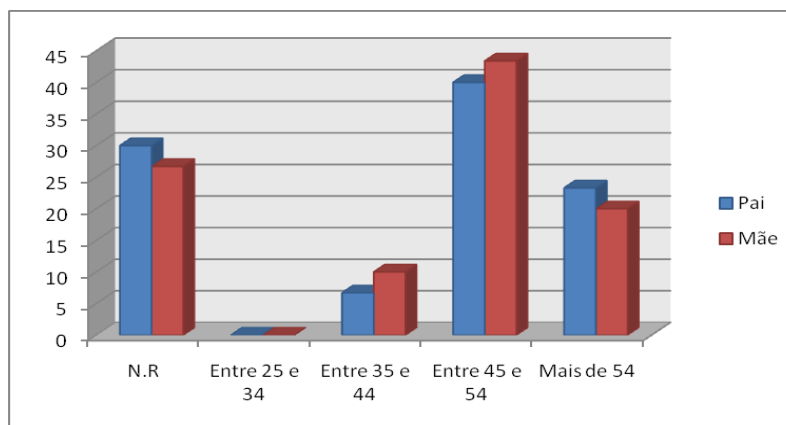


Figura 3 - Distribuição do grupo amostral EE por idade dos pais

Relativamente ao gráfico 3, no grupo amostral das famílias que têm os filhos nas Escolas Especiais (EE), observamos que também em relação a este grupo amostral a maioria dos pais tem idades compreendidas entre os 45 e 54 anos. Ao contrário dos pais dos alunos no ER, no EE não existem pais com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos.

Habilitações académicas dos Pais

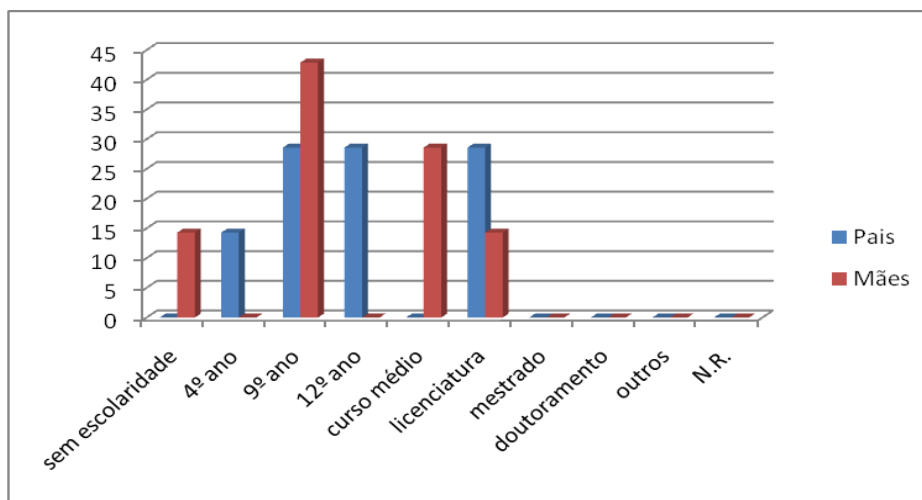


Figura 4 - Distribuição do grupo amostral ER por Habilitações literárias dos pais

Podemos observar no gráfico 4 que, relativamente aos pais dos alunos que frequentam o ER sem pareceria, a grande maioria destes tem o 9º ano de escolaridade. Existe um considerável número de pais com 12º ano de escolaridade, sendo que não existem mães neste grupo amostral com este grau académico. Por outro lado existe uma mesma percentagem de mães com curso médio, não existindo qualquer pai com este grau académico. Existe ainda um número consideravelmente maior de pais com licenciatura.

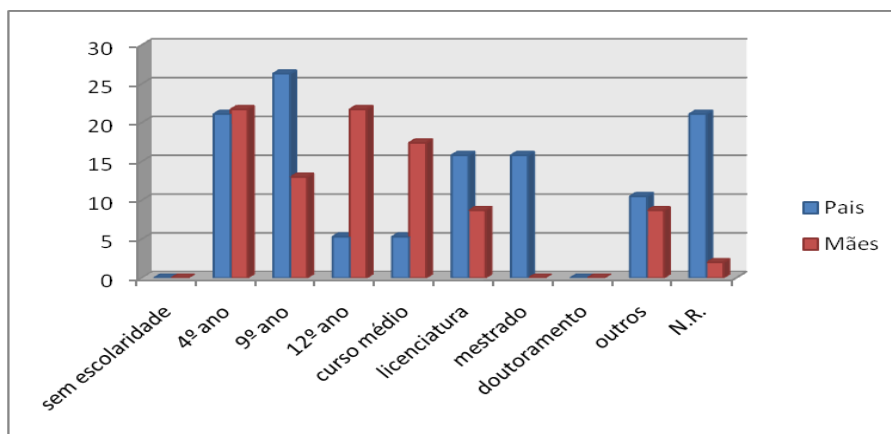


Figura 5 - Distribuição do grupo amostral ERP por Habilitações literárias dos pais

Relativamente às famílias de alunos inseridos no Ensino Regular com projectos de parceria ao abrigo da Portaria 1102/97 podemos observar desde logo que não existem famílias sem escolaridade, assim como não existem famílias com membros doutorados. Existe contudo um equilíbrio relativamente ao 4º ano de escolaridade e à categoria de resposta, “outros” (tendo sido mencionado o 8º ano de escolaridade). Existe um número significativamente maior de pais com o 9º ano de escolaridade, acontecendo o inverso para a categoria de resposta “12º ano” e “curso médio”.

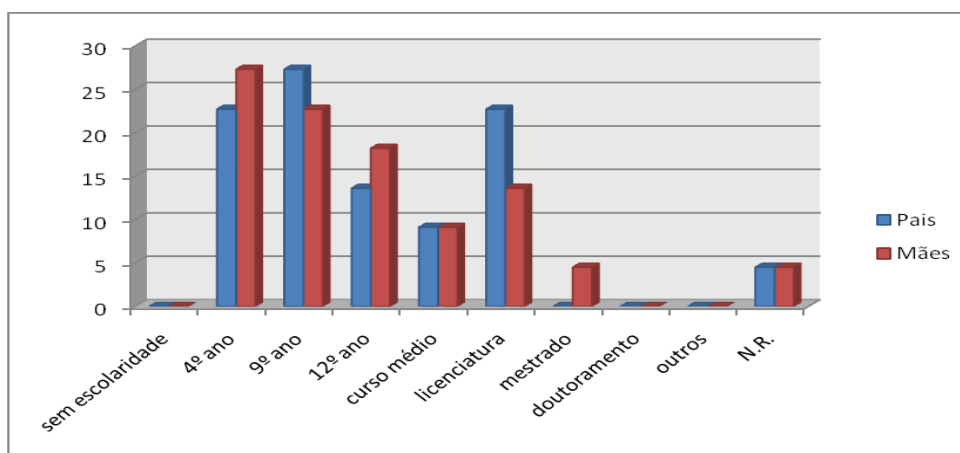


Figura 6 - Distribuição do grupo amostral EE por Habilitações literárias dos pais

No gráfico 6, referente aos pais dos alunos do EE, podemos ver que existe um equilíbrio entre o número de pais com o 4º e o 9º ano de escolaridade. Salienta-se um maior número de pais licenciados. Neste grupo amostral não se verificaram pais nas categorias “sem escolaridade”, “doutoramento”, ou “outros”.

Situação Laboral

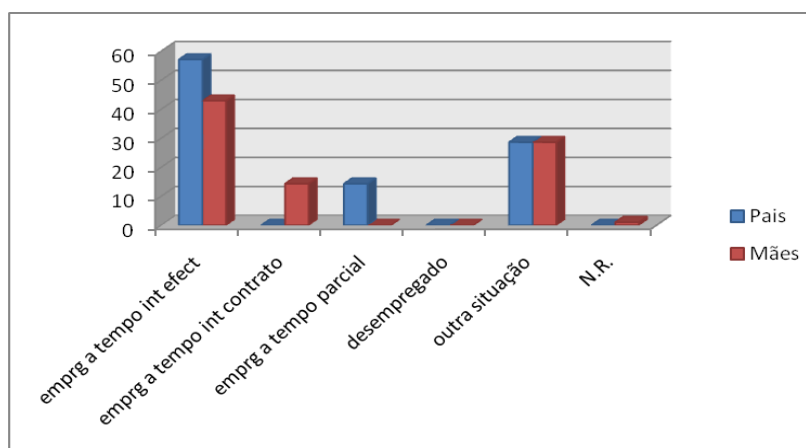


Figura 7 - Distribuição do grupo amostral ER por Situação laboral dos pais

No gráfico 7, correspondente às famílias de jovens inseridos no ER sem parcerias, os pais e as mães empregados a tempo inteiro com contrato a termo efectivo, representam a grande maioria dos pais deste grupo amostral. Podemos ainda observar que não existem pais empregados a tempo inteiro com contrato a termo certo, nem mães empregadas a tempo parcial. Existe ainda um número considerável de pais e mães que indicaram a categoria de resposta “*outra situação*” tendo especificado as situações de “aposentada”, “empresário” e “conta própria”. Não existem pais desempregados neste grupo amostral.

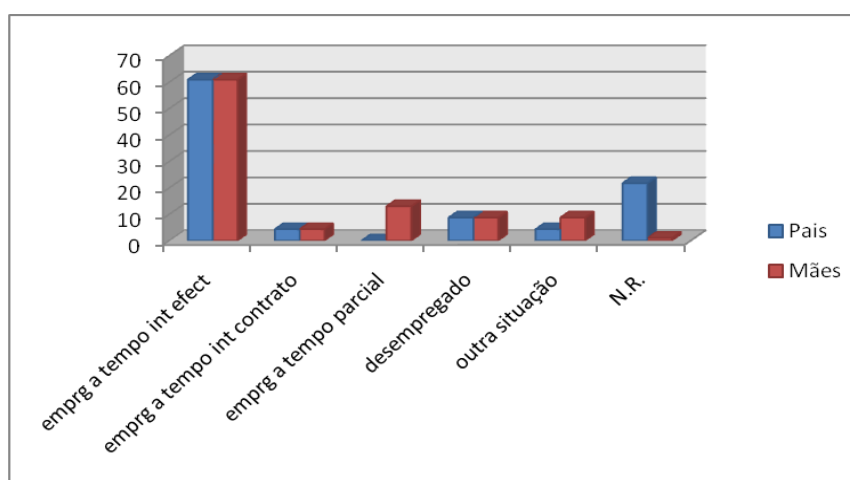


Figura 8 - Distribuição do grupo amostral ERP por Situação laboral dos pais

Relativamente ao gráfico 8, respectivo às famílias de adolescentes com DM inseridos no Ensino Regular com projectos de parceria ao abrigo da Portaria 1102/97, a grande maioria

das famílias disse estar empregado a tempo inteiro com contrato a termo efectivo. Salientamos ainda que existe um número considerável de pais e mães desempregados.

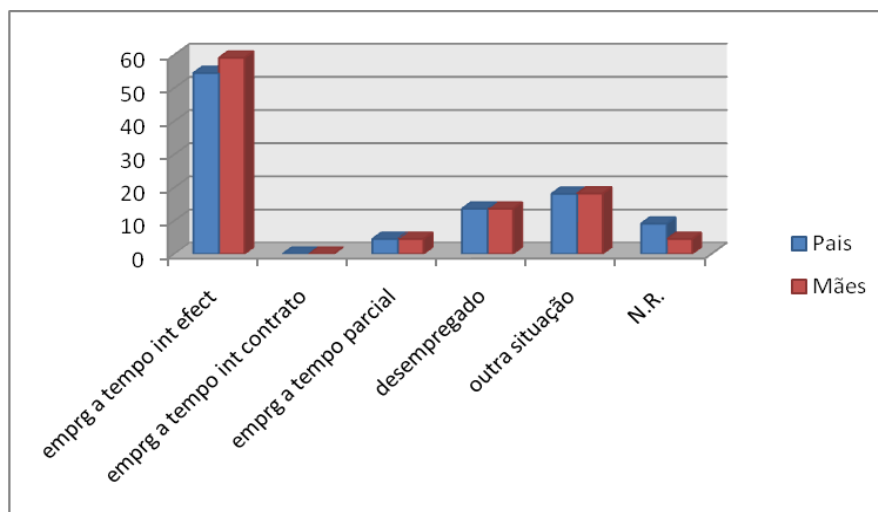


Figura 9 - Distribuição do grupo amostral EE por Situação laboral dos pais

Podemos observar na análise ao gráfico 9 que a grande maioria dos pais dos alunos que frequentam as Escolas Especiais está também numa situação laboral relativamente estável. Um número considerável de famílias disse ainda estar numa situação laboral própria tendo sido referidos trabalhos por conta própria, aposentados, e domésticas.

Agregado Familiar

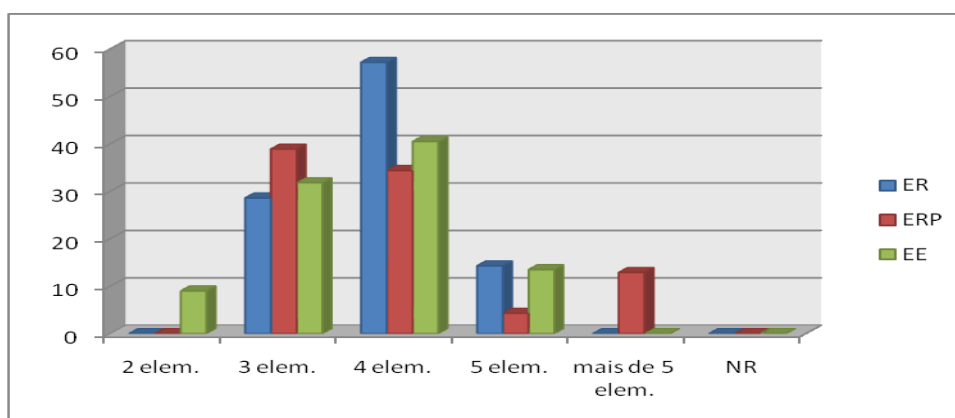


Figura 10 - Distribuição da amostra em função da dimensão do Agregado Familiar

O Gráfico 10 apresenta a distribuição da amostra em função do número de elementos que compõem o agregado familiar, e como podemos verificar a maioria das famílias tem entre três e quatro elementos, incluindo a pessoa com deficiência. Existem famílias das escolas regulares com parceria constituídas por mais de cinco elementos, não existindo famílias com

esta característica nos outros grupos amostrais. Importa ainda referir a existência de famílias monoparentais no grupo EE, sendo portanto estas famílias constituídas apenas por um dos pais, juntamente com o jovem com DM.

Caracterização da Pessoa com Deficiência

No que respeita às características específicas da pessoa com deficiência, estas vão ser analisadas partindo da totalidade da amostra, para que possamos ter um melhor conhecimento das características que compõe os adolescentes das famílias que participaram no nosso estudo.

Idade

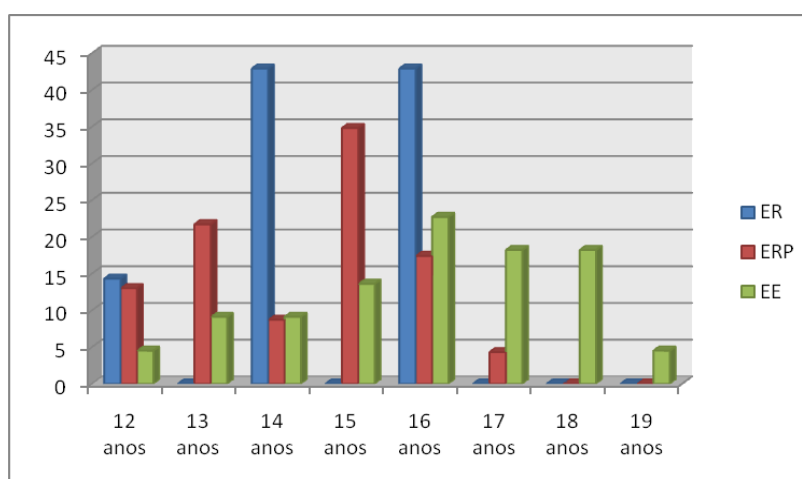


Figura 11 - Distribuição das pessoas com deficiência por idade

Relativamente ao gráfico 11 podemos observar que a maioria dos alunos se situa entre os 15 e os 16 anos, sendo que as idades variam consideravelmente consoante a contexto escolar. Podemos por isso desde logo observar que a grande maioria dos alunos no Ensino Regular sem parceria se encontra entre os 14 e os 16 anos (42.9% em ambas as categorias de resposta) não existindo contudo nenhum aluno com 15 anos. Relativamente aos alunos do ERP a grande maioria destes tem 15 anos (34.8%) existindo ainda um número considerável de alunos na faixa etária dos 13 anos (21.7%). Já os alunos das escolas especiais têm na sua maioria entre os 16 e os 18 anos de idade. Não existem quaisquer alunos do ER sem parceria com mais de 16 anos, e apenas 4.3% dos alunos do ERP com parceria têm uma idade igual ou superior a 17 anos.

Diagnóstico

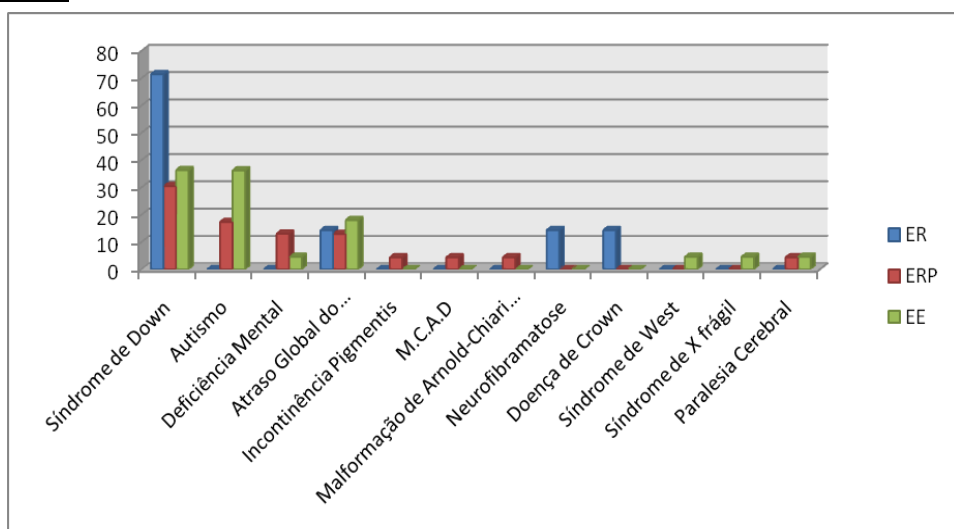


Figura 12 - Distribuição das pessoas com deficiência pelo Diagnóstico

Em relação ao gráfico 12, podemos observar que a frequência das patologias é percentualmente diferente entre si e relativamente ao estabelecimento de ensino, sendo que a Síndrome de Down foi a Deficiência Mental mais frequente em todos os contextos educativos.

No que respeita às Escolas Regulares sem parceria, a Síndrome de Down, ou Trissomia 21, foi a mais frequente com 71.4%, sendo seguida pelo Atraso Global do Desenvolvimento, da Neurofibromatose e da Doença de Crown, todas com 14.3% de respostas. Em relação ao ER com projectos de parceria ao abrigo da Portaria 1102/97, os resultados mais significativos mostram-nos que existe uma percentagem de 30.4% de alunos com Síndrome de Down, 17.3% de alunos com Espectro do Autismo, 13% com Deficiência Mental e 12.9% com Atraso Global do Desenvolvimento. Por último as percentagens mais significativas das instituições de EE revelam que 36.3% dos alunos da nossa amostra têm Síndrome de Down, 36.2% enquadram-se no diagnóstico de Espectro do Autismo, e 18% têm Atraso Global do Desenvolvimento.

Importa ainda referir que a Síndrome de Down surgiu, nalguns casos, associada a outros diagnósticos, tendo sido tidas em conta as diferentes patologias referidas.

Frequência do apoio pedagógico

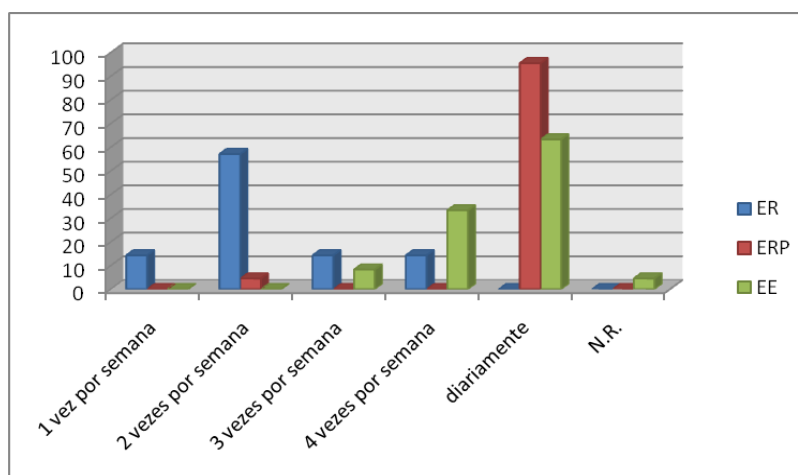


Figura 13 - Distribuição das pessoas com deficiência por frequência de apoio pedagógico

No gráfico 13 vemos que a maioria dos alunos inseridos no ER (57.1%) tem apoio pedagógico 2 vezes por semana, enquanto 14.3% destes tem apoio uma única vez. A mesma percentagem descreve o apoio pedagógico destes alunos em relação à categoria de resposta "3 vezes por semana" e "4 vezes por semana". Relativamente aos alunos do ERP, a esmagadora maioria (95.5%) beneficia de apoio pedagógico diariamente. Já em relação aos alunos das EE, 63.3% destes beneficia de apoio numa base diária, enquanto 33.3% usufrui deste apoio 4 vezes por semana.

Caracterização dos Contextos Educativos

Tal como já referimos, os participantes neste estudo são famílias de adolescentes com DM, integrados em diferentes contextos educativos, sendo que um dos objectivos do nosso trabalho foi o de verificar se esta variável influencia as necessidades sentidas por estas famílias. Desta forma, caracterizamos de seguida o contexto educativo dos filhos de cada grupo amostral.

Ensino Regular

O grupo amostral ER é constituído por famílias que têm os filhos inseridos no ensino regular, podendo estes alunos usufruir da resposta educativa e dos serviços existentes para as crianças ao abrigo do regime educativo especial garantidos pelo Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

Para que a adaptação destes alunos seja o mais bem-sucedida possível, estes beneficiam das adaptações necessárias ao seu processo de ensino-aprendizagem. Essas adaptações traduzem-se nas seguintes medidas: equipamentos especiais de compensação;

adaptações materiais; adaptações curriculares; condições especiais de matrícula; condições especiais de frequência; condições especiais de avaliação; adequação na organização de classes ou turmas; apoio pedagógico acrescido; ensino especial.

Contudo, para ser possível uma resposta às necessidades que estes alunos e suas famílias possam apresentar, nomeadamente apoios terapêuticos que a família e os profissionais que trabalham com o aluno considerem necessários para o seu desenvolvimento, só são conseguidos particularmente, tendo a família de pagar a técnicos exteriores à escola para intervir com o seu filho, e assim responder às necessidades prioritárias.

Ensino Regular com projectos de parceria com instituições de Educação Especial

O grupo amostral ERP, é constituído por famílias com filhos no ensino regular, usufruindo estes jovens dos serviços existentes para alunos ao abrigo do regime educativo especial garantido pelo Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, tendo ainda o usufruto dos serviços e recursos de uma instituição de Educação Especial no âmbito de uma parceria ao abrigo da Portaria n.º1102/97, de 3 de Novembro.

Estes alunos contam ainda, para além do apoio dos professores de educação especial, com apoio ao nível de diferentes técnicos como por exemplo terapia ocupacional, terapia da fala e psicologia, sendo que estes técnicos se deslocam à escola, sempre que possível, variando a quantidade e a periodicidade dos apoios consoante as necessidades de cada aluno. Naturalmente, estes apoios não acarretam qualquer tipo de participação ou custos acrescidos para as famílias destes alunos.

Educação Especial

O grupo amostral EE caracteriza-se pelas famílias cujos filhos frequentam instituições de educação especial. Nestas instituições as salas de aula são normalmente compostas por um número reduzido de alunos (entre 5-6 e 9-10 alunos), variando em função da idade e características dos alunos, estando normalmente acompanhados por um docente e uma auxiliar de acção educativa.

Os alunos beneficiam de diversos apoios especializados como apoio pedagógico, actividade motora adaptada/psicomotricidade, terapia ocupacional, terapia da fala, fisioterapia, expressão plástica, psicologia, hipoterapia, natação, etc. Para além destes apoios estes alunos beneficiam normalmente de transporte (casa-centro-casa) e de um calendário escolar mais extenso que o do ensino regular.

Variáveis

De forma a dar resposta às questões de investigação que colocámos, definiram-se as seguintes variáveis:

- Variáveis dependentes: Tipos de necessidades sentidas pelas famílias de crianças com Deficiência Mental

- Variáveis independentes: contexto educativo do adolescente com deficiência mental e habilitações literárias dos pais.

O Instrumento

De forma a podermos obter os dados necessários para a nossa investigação foram utilizados dois instrumentos: a) Questionário sobre as necessidades das famílias; b) Ficha biográfica da família.

O “Questionário sobre as Necessidades das Famílias” (QNF), ou “Family Needs Survey” (FNS) foi originalmente desenvolvido por Donald Bailey e Rune Simeonsson (1988), tendo sido adaptado por Pereira (1994) para as características da população portuguesa. A nossa versão foi a adaptada por Leal e Brandão (2007) por se ajustar às características do nosso estudo. Tendo em conta que a nossa população era caracterizada por famílias de adolescentes procedemos à especificação de alguns itens, para que estes pudessem ser mais direccionados a algumas das particularidades que caracterizam a adolescência.

Este questionário é composto por um total de 28 itens, estando estes divididos em 6 categorias distintas: Necessidades de Informação (itens 1 ao 7); Necessidades de Apoio (itens 8 ao 14); Explicar a Outros (itens 15 ao 18); Serviços da Comunidade (itens 19 ao 21); Necessidades Financeiras (itens 22 ao 25) e Funcionamento da Vida Familiar (itens 26 ao 28). De seguida caracterizaremos, de forma resumida, cada uma das categorias.

Necessidades de Informação – esta é uma categoria que envolve o facto das famílias com filhos com Deficiência Mental poderem necessitar de mais informação, ou informação mais específica do que aquelas com filhos em esta característica.

Necessidades de Apoio – esta categoria avalia as necessidades das famílias no que diz respeito aos recursos formais e informais de suporte, partindo do pressuposto que o apoio constitui um mediador do stress familiar.

Explicar a Outros - nesta categoria as famílias poderão expressar as dificuldades em explicar a situação dos seus filhos a outros e fazê-los compreender o que é ser-se pai de uma criança com deficiência.

Serviços da Comunidade – esta categoria diz respeito às necessidades que as famílias poderão sentir em encontrar e aceder aos serviços da comunidade de que podem beneficiar, no que aos seus filhos diz respeito.

Necessidades Financeiras – com esta categoria propomo-nos a avaliar desde a satisfação de necessidades básicas, como a alimentação e o vestuário, até às necessidades relativas ao pagamento de serviços e equipamentos.

Funcionamento da Vida Familiar – esta categoria diz respeito às necessidades que as famílias poderão sentir em organizar o seu quotidiano, em dividir tarefas ou em resolver problemas em conjunto.

Tal como Leal (2007), mantivemos as respostas de tipo Likert (*rating scale*), de resposta fechada, variando entre 1 e 4. O valor 1 corresponde à resposta “*Não necessito deste tipo de ajuda*”, o valor 2 à “*Necessito pouco deste tipo de ajuda*”, o valor 3 à resposta “*Necessito deste tipo de ajuda*” e, por fim, o valor 4 é atribuído à resposta “*Necessito muito deste tipo de ajuda*”. Cada item do questionário começa com a formulação: “*Necessito de...*”; “*Gostaria de...*” ou “*A nossa família necessita de...*”.

A questão introduzida por Leal e Brandão (2007), equacionando se a família considera as suas necessidades tidas em conta, na intervenção realizada pela instituição educativa que o seu filho frequenta, foi considerada por nós como fundamental para os objectivos do nosso estudo tendo sido portanto utilizada no nosso trabalho.

Junto do questionário anexou-se a Ficha Biográfica da Família, preenchida anonimamente, onde nos foi possível recolher os seguintes dados no que se refere à sua caracterização: idade dos pais; habilitações literárias dos pais; situação laboral actual dos pais; e dimensão do agregado familiar. Retirámos deste questionário a questão relativa à profissão dos pais por acharmos que, ainda que garantido o anonimato destes, esta informação poderia ser demasiado invasiva.

No que respeita ao aluno com deficiência, foram solicitados dados de caracterização relativamente: à idade; ao diagnóstico; à situação escolar (ano de escolaridade, tipo de estabelecimento de ensino, frequência de apoio educativo) e a outros apoios que frequenta.

Procedimento

Para que pudéssemos obter os dados necessários à realização do nosso estudo contactamos Instituições de educação especial (IPSS), Escolas do Ensino Básico com alunos com deficiência mental e Escolas do Ensino Básico com projectos de parceria com Instituições de educação especial ao abrigo da Portaria N.º 1102/97.

Assim, foi enviada uma carta com a explicação dos objectivos do nosso trabalho e sua importância, sendo esta acompanhada dos instrumentos de recolha de informação já descritos. Por solicitação de algumas escolas foi ainda enviada uma carta, por parte do Orientador deste trabalho, com o pedido de colaboração por parte das mesmas para que os questionários pudessem chegar até às famílias. Pedimos que fosse explicado às famílias que o seu anonimato estava garantido, pedindo contudo que preenchessem os dados da ficha biográfica.

No caso de algumas das famílias apresentarem dificuldades no preenchimento do questionário, foi sugerido pelos próprios professores que estes ajudassem as famílias nesta tarefa. Algo que aconteceu apenas em alguns casos.

Para este trabalho tivemos particulares dificuldades em encontrar escolas sem parcerias, pelo que a nossa amostra conta apenas com 7 famílias que se enquadram nestas características.

Foi construída uma base de dados no *software SPSS* (versão 17.0; SPSS Statistics), onde foram inseridas as respostas dos participantes. Inicialmente foram trabalhados os dados biográficos da família, contidos na Ficha Biográfica, sendo algumas questões do tipo fechado e outras de tipo aberto, e que permitiu elaborar a caracterização da nossa amostra.

De seguida passámos à análise do questionário propriamente dito, contendo este questões fechadas e uma questão aberta. Esta questão aberta (“indicar outras necessidades da sua família não contempladas nos itens anteriores”), não foi utilizada pelos pais como fonte de expressão de outras necessidades, não tendo sido por isso mesmo trabalhada no nosso estudo.

Relativamente aos questionários foram analisadas as categorias de necessidades (informação, apoio financeiro, explicar a outros, serviços da comunidade, financeiras e funcionamento da família familiar) através da estatística descritiva, onde foram determinadas as frequências e percentagens relativas a cada uma das categorias da escala de resposta, para cada área de necessidades que constitui o questionário, tentando perceber quais as mais importantes para as famílias e ainda, dentro de cada categoria, quais os itens mais mencionados.

Em seguida para podermos compreender de forma mais aprofundada as necessidades das famílias, analisaram-se as respostas do Questionário, tendo em conta o contexto educativo

do adolescente com DM, variável independente deste estudo, para assim percebermos que necessidades eram manifestadas, por que famílias.

Por se tratarem de amostras pequenas e de diferentes dimensões foram utilizados os testes não paramétricos Wilcoxon-Mann-Whitney e Kruskal-Wallis, por não se verificarem os pressupostos dos métodos paramétricos (Maroco, 2007).

Optou-se pela utilização do teste de Kruskal-Wallis em virtude dos dados estarem numa escala ordinal e de existirem três grupos a comparar. Tendo em conta que outro dos objectivos deste estudo era a verificação da existência de diferenças significativas entre as necessidades das famílias tendo em conta as suas habilitações literárias utilizámos o teste Wilcoxon - Mann- Whitney pelo facto de termos separado a amostra em apenas dois grupos. Estas análises estatísticas permitiram-nos verificar se os grupos amostrais têm, ou não, distribuições estatisticamente diferentes, ao nível de significância de 5% ($\alpha=0.05$).

RESULTADOS

Tendo recorrido à estatística descritiva foi-nos possível determinar, num primeiro momento, as frequências de resposta e respectivas percentagens, para cada um dos itens do questionário que utilizámos. Esta análise permitiu verificar, qual o tipo de necessidades mais sentida pelas famílias da nossa amostra e quais os itens mais referenciados, dentro de cada área de necessidades.

Necessidades de Informação

Necessidade de Informação	Não necessito deste tipo de ajuda		Necessito pouco deste tipo de ajuda		Necessito deste tipo de ajuda		Necessito muito deste tipo de ajuda	
	<i>n</i>	% N=52	<i>n</i>	% N=52	<i>n</i>	% N=52	<i>n</i>	% N=52
1 - a deficiência e as necessidades específicas do meu filho.	8	15.4	21	40.4	17	32.7	5	9.6
2 - a maneira de lidar com o meu filho	5	9.6	16	30.8	24	46.2	6	11.5
3 - a maneira de ensinar o meu filho	4	7.7	15	28.8	27	51.9	6	11.5
4 - a maneira de falar com o meu filho acerca de alguns assuntos (sexualidade, namoro, emprego, etc.).	11	21.2	10	18.2	19	36.5	9	17.3
5 - sobre os serviços e os apoios que presentemente estão mais indicados e disponíveis para o meu filho.	1	1.9	9	17.3	25	48.1	15	28.8
6 - os serviços e os apoios que o meu filho poderá beneficiar no futuro, nomeadamente em relação ao seu futuro profissional.	1	1.9	5	9.6	16	30.8	30	57.7
7 - a maneira como o meu filho se desenvolve nesta fase da adolescência, nomeadamente acerca da sua sexualidade.	2	3.8	14	26.9	24	46.2	11	21.2

Tabela 1 - Necessidades de “Informação” sentidas pela totalidade da amostra

Ao analisarmos a tabela 1 podemos verificar desde logo que o item 6 (“Necessito de mais informação sobre os serviços e os apoios que o meu filho poderá beneficiar no futuro”) é o item onde as famílias revelam sentir mais necessidade de ajuda (57.7%). Por outro lado se juntarmos os valores dos pais que manifestaram sentir necessitar deste tipo de ajuda (30.8%), obtemos um valor total de 88.5% de famílias que manifestam sentir necessidade de informação a este nível.

O item 5 (“Necessito de mais informação sobre os serviços e os apoios que presentemente estão mais indicados e disponíveis para o meu filho”) revela também um elevado número de pais a manifestar necessidade de ajuda. Neste caso 48.8% dos pais manifesta necessitar de ajuda, sendo que 28.8% necessita muito de ajuda, perfazendo um total

de 76.9% de pais a necessitar de ajuda face aos serviços e os apoios que presentemente estão mais indicados e disponíveis para os seus filhos.

A verdade é que, à excepção do item 1 (“Necessito de mais Informação sobre a deficiência e as necessidades específicas do meu filho”) em que 40.4% dos participantes diz sentir pouca necessidade de ajuda, e 15.4% diz não ter esta necessidade, num total de 55.8%, todos os outros itens são sentidos pelas famílias como sendo necessidades bem presentes no seu quotidiano. Não reponderam a esta categoria entre um e três participantes.

Necessidades de Apoio

Necessidades de Apoio	Não necessito deste tipo de ajuda		Necessito pouco deste tipo de ajuda		Necessito deste tipo de ajuda		Necessito muito deste tipo de ajuda	
	<i>n</i>	% N=52	<i>n</i>	% N=52	<i>n</i>	% N=52	<i>n</i>	% N=52
8 - ter alguém na minha família com quem possa falar mais sobre os problemas que a deficiência do meu filho coloca.	19	36.5	16	30.8	14	26.9	2	3.8
9 - ter mais amigos com quem conversar.	19	36.5	17	32.7	14	26.9	1	1.9
10 - mais oportunidades para me encontrar e falar com os pais de outros jovens com deficiência.	8	15.4	19	36.5	18	34.6	6	11.5
11 - mais tempo para falar com os professores e terapeutas do meu filho	6	11.5	17	32.7	23	44.2	6	11.5
12 - Gostaria de conhecer um profissional (médico, psicólogo, etc.) a quem pudesse recorrer, sempre que tenha alguma dúvida relacionada com o meu filho.	12	23.1	11	21.2	15	28.8	12	23.1
13 - informações escritas sobre os pais de jovens que têm os mesmos problemas que o meu filho.	9	17.3	17	32.7	20	38.5	5	9.6
14 - mais tempo para mim próprio(a).	7	13.5	16	30.8	17	32.7	12	23.1

Tabela 2 - Necessidades de “Apoio” sentidas pela totalidade da amostra

Na categoria “Necessidades de Apoio” os valores obtidos foram distribuídos de uma forma mais equitativa, e por conseguinte, menos concentrada. O item 11 (“Necessito de mais tempo para falar com os professores e terapeutas do meu filho”) é o que mais se destaca em termos de necessidades manifestadas sendo que 44.2% dos inquiridos diz necessitar deste tipo de ajuda, e 11.5% manifesta necessitar muito deste tipo de ajuda, o que no conjunto, representa 55.8% da amostra. A percentagem referida foi igualmente atingida no item 14 (“Necessito de mais tempo para mim próprio(a)”), sendo que 32.7% das famílias manifestou necessitar de ajuda, e 23.1% referiu necessitar muito.

Contudo, 36.5% dos inquiridos revelou não necessitar de ter alguém na família com quem possa falar mais sobre os problemas que a deficiência dos seus filhos, e 30.8% disse

necessitar pouco, perfazendo 67.3% da amostra (item 8). Também no item 9 (“Necessito de ter mais amigos com quem conversar”) os resultados revelam que 36,5% dos inquiridos mostra não necessitar deste tipo de ajuda, enquanto 32.7% revela necessitar pouco, dando um total de 69.2% da amostra. Não responderam a esta categoria entre um e dois participantes.

Explicar a Outros

Explicar a outros	Não necessito deste tipo de ajuda		Necessito pouco deste tipo de ajuda		Necessito deste tipo de ajuda		Necessito muito deste tipo de ajuda	
	<i>n</i>	% N=52	<i>n</i>	% N=52	<i>n</i>	% N=52	<i>n</i>	% N=52
Necessito de...								
15 - mais ajuda sobre a forma de explicar a situação do meu filho aos amigos.	24	46.2	20	38.5	5	9.6	2	3.8
16 - O meu marido (ou a minha mulher) precisa de ajuda para compreender e aceitar melhor a situação do nosso filho.	29	55.8	12	23.1	8	15.4	2	3.8
17 - ajuda para saber como responder, quando amigos, vizinhos ou estranhos, me fazem perguntas sobre a situação do meu filho.	26	50.0	18	34.6	6	11.5	1	1.9
18 - ajuda para explicar a situação do meu filho a outros jovens.	18	34.6	20	38.5	9	17.3	4	7.7

Tabela 3 - Necessidades de “Explicar a Outros” sentidas pela totalidade da amostra

Esta categoria parece ser aquela em que as famílias apresentam menos necessidades vigentes. Ao analisarmos o quadro podemos observar que a grande maioria das respostas se situa em termos de escala de resposta, nas categorias “Necessito pouco deste tipo de ajuda” ou mesmo “Não necessito deste tipo de ajuda”.

Podemos salientar o item 15 (“Necessito de mais ajuda sobre a forma de explicar a situação do meu filho aos amigos”) e o item 17 (“Necessito de ajuda para saber como responder, quando amigos, vizinhos ou estranhos, me fazem perguntas sobre a situação do meu filho”) em que 84.7% e 84.6% das respostas, respectivamente, demonstraram que as famílias não necessitam ou necessitam pouco de ajuda nesta categoria.

Podemos também ver que no item 16 (“O meu marido (ou a minha mulher) precisa de ajuda para compreender e aceitar melhor a situação do nosso filho”), 55.8% dos inquiridos revelou não necessitar, de todo, deste tipo de ajuda. Existe um aumento de respostas neste item comparativamente com o estudo de Leal (2007) onde 37.8% dos participantes responderam de forma semelhante. Apenas uma família não respondeu a esta categoria.

Serviços da Comunidade

Serviços da comunidade	Não necessito deste tipo de ajuda		Necessito pouco deste tipo de ajuda		Necessito deste tipo de ajuda		Necessito muito deste tipo de ajuda	
	<i>n</i>	% N=52	<i>n</i>	% N=52	<i>n</i>	% N=52	<i>n</i>	% N=52
Necessito de...								
19 - ajuda para encontrar um médico que me compreenda e compreenda as necessidades do meu filho.	28	53.8	8	15.4	11	21.2	4	7.7
20 - ajuda para encontrar um serviço que quando eu tiver necessidade (descansar, ir ao cinema, a uma festa...) fique com o meu filho, por períodos curtos, e que esteja habilitado para assumir essa responsabilidade.	21	40.4	12	23.1	9	17.3	8	15.4
21 - ajuda para encontrar um serviço de apoio social e educativo para o meu filho.	12	23.1	8	15.4	19	36.5	10	19.2

Tabela 4 – Necess. de “Serviços da Comunidade” sentidas pela totalidade da amostra

Também nesta categoria parece não haver um elevado número de respostas que indiquem necessidades de maior urgência sentidas por estas famílias. Podemos contudo salientar o item 21 (“Necessito de ajuda para encontrar um serviço de apoio social e educativo para o meu filho”) em que 36.5% das famílias indicaram necessitar encontrar um serviço de apoio social e educativo que pudesse ajudar os seus filhos, e 19.2% dos inquiridos disseram necessitar muito do mesmo tipo de ajuda. No total 55.8% das famílias manifestaram necessidade de ajuda neste item.

Poderemos salientar ainda, por outro lado, que no item 19 (“Necessito ajuda para encontrar um médico que me compreenda e compreenda as necessidades do meu filho.”) 53,8% das famílias disseram não necessitar deste tipo de ajuda, e 15.4% disseram necessitar pouco, perfazendo um total de 69.2%. Por último de referir ainda 63.5% dos pais, que disse necessitar pouco ou não necessitar de encontrar um serviço que fique com os filhos durante algum tempo, no caso de necessitarem de fazer uma pausa para si (item 20). Entre uma e três famílias não responderam a esta categoria.

Necessidades Financeiras

Necessidades financeiras	Não necessito deste tipo de ajuda		Necessito pouco deste tipo de ajuda		Necessito deste tipo de ajuda		Necessito muito deste tipo de ajuda	
	<i>n</i>	% N=52	<i>n</i>	% N=52	<i>n</i>	% N=52	<i>n</i>	% N=52
Necessito de mais ajuda...								
22 - no pagamento de despesas como: alimentação, cuidados médicos, transportes, ajudas técnicas (cadeira de rodas, próteses auditivas, máquina Braille...).	20	38.5	9	17.3	9	17.3	12	23.1

23 - para obter o material ou o equipamento especial de que o meu filho precisa.	27	51.9	7	13.5	8	15.4	7	13.5
24 - para pagar despesas com: terapeutas, estabelecimento de educação ou outros serviços de que o meu filho necessita.	14	26.9	9	17.3	15	28.8	13	25.0
25 - para pagar a serviços de colocação temporária (os referidos no ponto 20).	20	38.5	14	26.9	8	15.4	8	15.4

Tabela 5 - Necessidades de “Financeiras” sentidas pela totalidade da amostra

Esta categoria de necessidades é, de um ponto de vista geral, relativamente pouco valorizada. A palavra “relativamente” tem aqui um peso considerável, parecendo-nos por isso pertinente analisar alguns dados de forma mais pormenorizada. No item 22 (“Necessito de mais ajuda no pagamento de despesas como: alimentação, cuidados médicos, transportes, ajudas técnicas (cadeira de rodas, próteses auditivas, máquina Braille...”), apesar de o valor mais elevado, de 38.5%, dizer respeito à categoria *não necessito deste tipo de ajuda*, importa salientar que 23.1% das famílias necessita *muito* deste tipo de ajuda, tendo sido este valor o segundo mais elevado.

Dum ponto de vista geral, a grande maioria das ajudas mencionadas nos itens é caracterizada pelos pais como sendo pouco ou nada necessária. O maior exemplo disso é o item 23 (“Necessito mais para obter o material ou o equipamento especial de que o meu filho precisa.”) em que 51.9% das famílias refere não necessitar deste tipo de ajuda. Ao juntarmos os 13.5% de famílias que diz necessitar pouco, obtemos um total de 65.4% de famílias que atribui pouca importância a este item.

O mesmo valor geral (65.4%) é obtido no item 25 (“Necessito de mais ajuda para pagar a serviços de colocação temporária (os referidos no ponto 20).”) em que 38.5% das famílias refere não necessitar deste tipo de ajuda, e 26.9% menciona necessitar pouco.

Por último referimos o item 24 (“Necessito de mais ajuda para pagar despesas com: terapeutas, estabelecimento de educação ou outros serviços de que o meu filho necessita.”) sendo o único em que as famílias manifestaram uma maior necessidade de ajuda (53.8%). Ainda que as diferenças dos valores obtidos não sejam contundentemente marcadas, no âmbito geral, esta é uma necessidade presente já que 28.8% das famílias disse necessitar de ajuda para pagar as despesas relacionadas com técnicos e serviços de apoio necessários, tendo 25.0% dos inquiridos dito necessitar muito deste tipo de apoio. Entre uma e três famílias não responderam a esta categoria.

Funcionamento da Vida Familiar

Funcionamento da vida familiar	Não necessito deste tipo de ajuda		Necessito pouco deste tipo de ajuda		Necessito deste tipo de ajuda		Necessito muito deste tipo de ajuda	
	n	% N=52	n	% N=52	n	% N=52	n	% N=52
A nossa família necessita de ajuda para...								
26 - discutir problemas e encontrar soluções.	15	28,8	21	40,4	11	21,2	3	5,8
27 - encontrar forma de, nos momentos difíceis, nos apoiarmos mutuamente	15	28,8	23	44,2	10	19,2	2	3,8
28 - decidir quem fará as tarefas domésticas, quem tomará conta das crianças e outras tarefas familiares.	34	65,4	11	21,2	3	5,8	2	3,8

Tabela 6 – Neces. de “Funcionamento da Vida Familiar” sentidas pela totalidade da amostra

Podemos observar que, relativamente à tabela 6, os resultados nos mostram que a área do funcionamento familiar não representa uma área onde as famílias apresentam, de forma geral, necessidades significativas.

O item 28 representa estas afirmações de forma muito significativa, mostrando que 65.4% das famílias diz não necessitar deste tipo de ajuda, existindo ainda 21.2% destas que referem necessitar pouco de ajuda, perfazendo um total de 86.6% da nossa amostra.

Relativamente aos itens 26 (“A nossa família necessita de ajuda para encontrar forma de, nos momentos difíceis, nos apoiarmos mutuamente”) e 27 (“A nossa família necessita de ajuda para encontrar forma de, nos momentos difíceis, nos apoiarmos mutuamente”) 69.2% e 73.1%, respectivamente, das famílias do nosso estudo disseram não necessitar e necessitar pouco deste tipo de ajuda. Duas famílias não responderam a esta categoria.

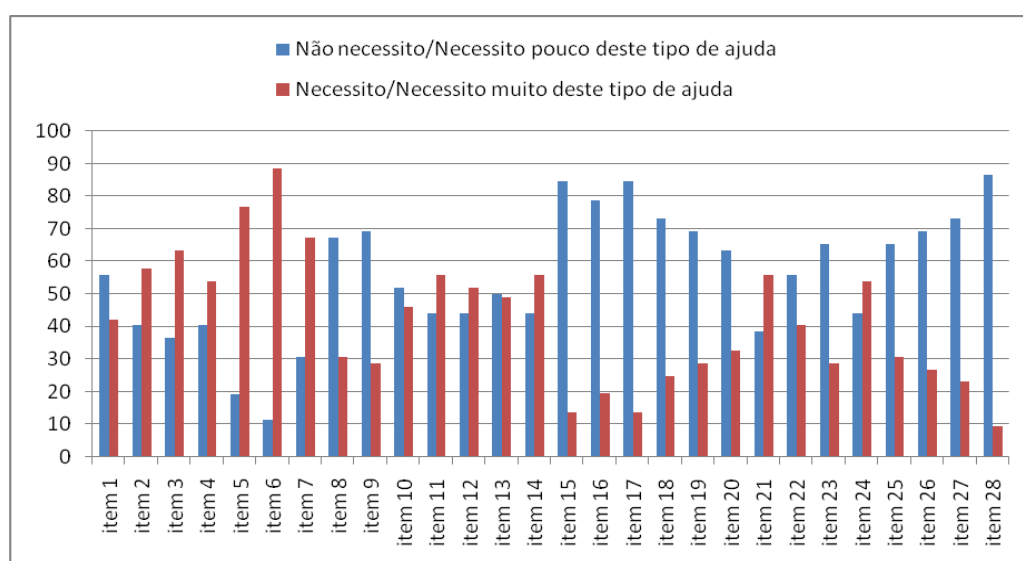


Figura 14 – Frequência de respostas “Não necessito / Necessito pouco deste tipo de ajuda” vs “Necessito / Necessito muito deste tipo de ajuda”

Para que nos fosse possível perceber os contrastes entre as respostas das famílias e assim melhor conhecer as suas maiores necessidades, optámos por aglomerar as respostas referentes às categorias de resposta “Não necessito deste tipo de ajuda e “Necessito pouco deste tipo de ajuda”, cruzando-as com as categorias de resposta “Necessito deste tipo de ajuda” e “Necessito muito deste tipo de ajuda”, obtendo um gráfico que traduzisse estes contrastes.

Ao analisarmos o gráfico, conseguimos perceber que a grande preocupação e maior necessidade apresentada pelas famílias está relacionada com o futuro dos seus filhos. O item 6 (“Necessito de mais informação sobre os serviços e os apoios que o meu filho poderá beneficiar no futuro”) foi, sem dúvida, aquele que obteve um maior número de respostas, no sentido destas famílias necessitarem deste tipo de ajuda.

O item 5 (“Necessito de mais informação sobre os serviços e os apoios que presentemente estão mais indicados e disponíveis para o meu filho”) também ele respectivo à área da informação, foi o segundo item mais referido pelas famílias como sendo mais importante na ajuda necessária às famílias.

O item 7 (“Necessito de mais informação sobre a maneira como o meu filho se desenvolve nesta fase da adolescência, nomeadamente acerca da sua sexualidade.”) foi o terceiro item mais destacado de todo o questionário pelas famílias, enquanto área onde estas necessitam de ajuda de forma mais significativa.

Destacamos ainda o item 3 (“Necessito de mais informação sobre a maneira de ensinar o meu filho.”) que, ainda que tivesse obtido um valor mais baixo do que os itens referido anteriormente, foi também mencionado por um grande numero de famílias enquanto uma área onde estas consideram necessitar de ajuda. Demonstrando assim que a área de informação foi aquela onde, definitivamente, as famílias mais manifestaram necessitar de ajuda.

Por outro lado, partindo da análise do mesmo gráfico, podemos verificar que o item 28 (“A nossa família necessita de ajuda para decidir quem fará as tarefas domésticas, quem tomará conta das crianças e outras tarefas familiares.”), o item 15 (“Necessito de mais ajuda sobre a forma de explicar a situação do meu filho aos amigos.”), o item 17 (“Necessito de mais ajuda para saber como responder, quando amigos, vizinhos ou estranhos, me fazem perguntas sobre a situação do meu filho.”), o item 16 (“O meu marido (ou a minha mulher) precisa de ajuda para compreender e aceitar melhor a situação do nosso filho.”), o item 18 (“Necessito de mais ajuda para explicar a situação do meu filho a outros jovens.”), o item 27 (“A nossa família necessita de ajuda para encontrar forma de, nos momentos difíceis, nos apoiarmos mutuamente”), o item 26 (“A nossa família necessita de ajuda para discutir

problemas e encontrar soluções.”) e o item 9 (“Necessito de ter mais amigos com quem conversar.”) são os itens onde claramente os pais menos manifestaram necessidade de ajuda.

À semelhança dos resultados obtidos por Leal (2007) os resultados obtidos por nós indiciam que as categorias de necessidades “Explicar a outros” e “Funcionamento da vida familiar”, são realmente pouco valorizados por estas famílias, independentemente do contexto educativo frequentado pelos seus filhos.

Que contexto, Que necessidades?

Depois da análise geral dos resultados obtidos, considerámos pertinente verificar as possíveis diferenças nas necessidades manifestadas pelas famílias de adolescentes com DM, tendo em conta o contexto educativo frequentados pelos seus filhos.

Analisámos portanto as diferenças entra as famílias que têm os seus filhos no Ensino Regular (ER), as famílias do Ensino Regular com projectos de parceria ao abrigo da Portaria 1102/97 (ERP) e as famílias que têm os seus filhos no Ensino Especial (EE).

Ao manter o mesmo sistema de análise utilizado para a totalidade da amostra, ser-nos-à permitido também perceber se a variável contexto escolar influencia, ou não, as necessidades das famílias que participaram no nosso estudo. Por isso mesmo as tabelas que a seguir apresentamos comparam os resultados obtidos pelas famílias, em cada área de necessidades, tendo em conta o contexto educativo frequentado pelos seus filhos.

Necessidades de Informação

Escala de resposta	Não necessito deste tipo de ajuda			Necessito pouco deste tipo de ajuda			Necessito deste tipo de ajuda			Necessito muito deste tipo de ajuda		
	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE
Item N.º	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	%	%	%	%	%	%
1	2 - 28.6	2 - 9.1	4 - 18.2	3 - 42.9	7 - 31.8	11 - 50.0	2 - 28.6	11 - 50.0	4 - 18.2	0 - 0.0	2 - 9.1	3 - 13.6
2	0 - 0.0	1 - 4.5	4 - 18.2	5 - 71.4	5 - 22.7	6 - 27.3	2 - 28.6	13 - 59.1	9 - 40.9	0 - 0.0	3 - 13.6	3 - 13.6
3	0 - 0.0	0 - 0.0	4 - 18.2	6 - 85.7	4 - 17.4	5 - 22.7	1 - 14.3	16 - 69.6	10 - 45.5	0 - 0.0	3 - 13.0	3 - 13.6
4	0 - 0.0	3 - 14.3	8 - 38.1	4 - 57.1	2 - 9.5	4 - 19.0	1 - 14.3	11 - 52.4	7 - 33.3	2 - 28.6	5 - 23.8	2 - 9.5
5	0 - 0.0	0 - 0.0	1 - 4.5	0 - 0.0	3 - 14.3	6 - 27.3	5 - 71.4	11 - 52.4	9 - 40.9	2 - 28.6	7 - 33.3	6 - 27.3
6	0 - 0.0	0 - 0.0	1 - 4.5	0 - 0.0	0 - 0.0	5 - 22.7	2 - 28.6	7 - 30.4	7 - 31.8	5 - 71.4	16 - 69.6	9 - 40.9
7	0 - 0.0	2 - 9.1	0 - 0.0	3 - 42.9	3 - 13.6	8 - 36.4	3 - 42.9	10 - 45.5	11 - 50.0	1 - 14.3	7 - 31.8	3 - 13.6

Tabela 7 - Necessidades de “Informação” distribuídas por grupo amostral (N=52)

Ao analisarmos a tabela relativa à área da informação podemos perceber que são os pais dos alunos que frequentam o Ensino Regular com Parceria que mais necessidades

apresentam, de uma forma geral, sendo que na maioria dos casos referem a categoria de resposta “*Necessito deste tipo de ajuda*”. A mesma categoria de resposta é também mencionada maioritariamente pelas famílias do EE, ainda que com valores mais baixos.

Ainda assim, o item com uma maior e mais significativa frequência de respostas foi o item 6 (“Necessito de mais informação sobre os serviços e os apoios que o meu filho poderá beneficiar no futuro”) em que 71.4% das famílias dos jovens do Ensino Regular referiram necessitar muito deste tipo de ajuda. 69.6% dos pais dos jovens que frequentam o Ensino Regular com Parceria e 40.9% dos pais de alunos no Ensino Especial também referem necessitar muito deste tipo de ajuda. Foram contudo encontrados resultados significativamente diferentes ($\alpha \leq 0.05$) para o item 6 ($U= 6.674$; $p= 0.036$). Quando feitas as comparações entre os diferentes grupos de forma a percebermos entre quais se verificavam essas diferenças ($\alpha \leq 0.016$) não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Logo a seguir, o item 5 (“Necessito de mais informação sobre os serviços e os apoios que presentemente estão mais indicados e disponíveis para o meu filho”) foi o segundo a obter mais percentagem de respostas referentes a necessidades das famílias, onde 71.4% dos pais dos jovens que frequentam o Ensino Regular, 52.4% dos pais do Ensino Regular com Parceria e 40.9% dos pais dos alunos do Ensino Especial disseram necessitar deste tipo de ajuda.

Salientamos ainda que relativamente ao item ”) 4 (“Necessito de mais informação sobre a maneira de falar com o meu filho”) 52.4% dos pais dos alunos do ERP disseram necessitar deste tipo de ajuda, tendo mencionado a mesma categoria de resposta para os itens 1 (“Necessito de mais informação sobre a deficiência e as necessidades específicas do meu filho”), 2 (“Necessito de mais informação sobre a maneira de lidar com o meu filho”), e 3 (“Necessito de mais informação sobre a maneira de ensinar o meu filho, com 50.0%, 59.1% e 69.6% respectivamente.

Para este último item foram encontrados também resultados gerais significativamente diferentes ($U= 8,114$; $p= 0,017$) sendo que estes se verificariam sempre que $\alpha \leq 0.05$. As diferenças significativas para o item 3 dizem concretamente respeito às diferenças de respostas dadas entre as famílias dos alunos do ER e do ERP ($U= 24,000$; $p= 0.004$), tendo as famílias do segundo grupo amostral demonstrado maiores necessidades em relação a este item específico (para $\alpha= 0.016$).

O item 7 (“Necessito de mais informação sobre a maneira como o meu filho se desenvolve nesta fase da adolescência, nomeadamente acerca da sua sexualidade.”) foi o item em que os pais de jovens do Ensino Especial revelaram uma maior percentagem de respostas, tendo 50.0% destes mencionado a categoria “Necessito deste tipo de ajuda”. Entre uma e duas famílias não responderam a esta categoria.

Necessidades de Apoio

Escala de resposta	Não necessito deste tipo de ajuda			Necessito pouco deste tipo de ajuda			Necessito deste tipo de ajuda			Necessito muito deste tipo de ajuda		
	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE
Item N.º	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	%	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %
8	4 - 57.1	6 - 27.3	9 - 40.9	2 - 28.6	7 - 31.8	7 - 31.8	1 - 14.3	8 - 36.4	5 - 22.7	0 - 0.0	1 - 4.5	1 - 4.5
9	4 - 57.1	7 - 31.8	8 - 36.4	3 - 42.9	6 - 27.3	8 - 36.4	0 - 0.0	9 - 40.9	5 - 22.7	0 - 0.0	0 - 0.0	1 - 4.5
10	2 - 28.6	2 - 9.1	4 - 18.2	2 - 28.6	8 - 36.4	9 - 40.9	3 - 42.9	9 - 40.9	6 - 27.3	0 - 0.0	3 - 13.6	3 - 13.6
11	3 - 42.9	2 - 8.7	1 - 4.5	1 - 14.3	8 - 34.8	8 - 36.4	2 - 28.6	11 - 47.8	10 - 45.5	1 - 14.3	2 - 8.7	3 - 13.6
12	4 - 57.1	1 - 4.5	7 - 33.3	0 - 0.0	7 - 31.8	4 - 19.0	2 - 28.6	7 - 31.8	6 - 28.6	1 - 14.3	7 - 31.8	4 - 19.0
13	2 - 28.6	6 - 27.3	1 - 4.5	3 - 42.9	3 - 13.6	11 - 50.0	2 - 28.6	10 - 45.5	8 - 36.4	0 - 0.0	3 - 13.6	2 - 9.1
14	4 - 57.1	1 - 4.3	2 - 9.1	0 - 0.0	6 - 26.1	10 - 45.5	3 - 42.9	8 - 34.8	6 - 27.3	0 - 0.0	8 - 34.8	4 - 18.2

Tabela 8 - Necessidades de apoio distribuídas por grupo amostral (N=52)

Na categoria “Necessidades de apoio”, no item 11 (“Necessito de mais tempo para falar com os professores e terapeutas do meu filho”), 47.8% das famílias dos alunos do ERP manifestaram necessitar deste tipo de ajuda, assim como 45.5% das famílias dos alunos do EE. Em relação ao 14 (“Necessito de mais tempo para mim próprio(a)”) 42.9% das famílias dos alunos do ER referiram “Necessitar deste tipo de ajuda”, 34.8% dos pais do dos alunos do ERP responderam da mesma forma, assim como 27.3% dos pais do alunos do EE. Foram por isso encontradas, neste item, diferenças significativas ($U= 6.776$; $p = 0,034$ para $\alpha \leq 0.05$) em termos gerais. Contudo, quando comparados os três grupos, não surgiram resultados que apresentassem diferenças significativas, para $\alpha \leq 0.016$. Estes foram, contudo, os itens onde as famílias mais revelaram necessitar de ajuda.

No item 12 (“Gostaria de me encontrar regularmente com um conselheiro (médico, psicólogo, técnico de serviço social) com quem possa falar sobre os problemas que a deficiência do meu filho coloca”) 31.8% dos pais do ERP disseram necessitar muito de ajuda nesta área, tendo a mesma percentagem de pais do mesmo grupo amostral mencionado necessitar deste tipo de ajuda.

O grupo amostral ERP obteve resultados mais elevados, comparativamente aos restantes grupos, também relativamente aos itens 8 (“Necessito de ter alguém na minha família com que possa falar mais sobre os problemas que a deficiência do meu filho coloca”), 9 (“Necessito de ter mais amigos com quem conversar), 10 (“Necessito de mais oportunidades para me encontrar e falar com pais de outras crianças com deficiência”) e 13 (“Necessito de mais informações escritas sobre os pais das crianças que têm os mesmos problemas que o meu filho”) com 36.4%, 40.9%, 40.9% e 47.8%, respectivamente. Contudo, nos dois primeiros

itens desta categoria a maioria das famílias revelou não necessitar ou necessitar pouco deste tipo de ajuda. Apenas uma família no grupo ERP e outra no EE não responderam a esta categoria.

Explicar a Outros

Escala de resposta	Não necessito deste tipo de ajuda			Necessito pouco deste tipo de ajuda			Necessito deste tipo de ajuda			Necessito muito deste tipo de ajuda		
	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE
Item N.º	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %
15	3 - 42.9	11 - 50.0	10 - 45.5	3 - 42.9	6 - 27.3	11 - 50.0	1 - 14.3	4 - 18.2	0 - 0.0	0 - 0.0	1 - 4.5	1 - 4.5
16	3 - 42.9	12 - 54.5	14 - 63.6	3 - 42.9	4 - 18.2	5 - 22.7	0 - 0.0	6 - 27.3	2 - 9.1	1 - 14.3	0 - 0.0	1 - 4.5
17	4 - 57.1	12 - 54.5	10 - 45.5	2 - 28.6	5 - 22.7	11 - 50.0	1 - 14.3	5 - 22.7	0 - 0.0	0 - 0.0	0 - 0.0	1 - 4.5
18	4 - 57.1	6 - 27.3	8 - 36.4	2 - 28.6	6 - 27.3	12 - 54.5	1 - 14.3	8 - 36.4	0 - 0.0	0 - 0.0	2 - 9.1	2 - 9.1

Tabela 9 - Necessidades de “Explicar a Outros” distribuídas por grupo amostra (N=52)

Como pudemos ver na análise dos resultados da totalidade da amostra, a categoria “Explicar a Outros” não foi muito valorizada pelas famílias do nosso estudo. Assim, no item 15 (“Necessito de mais ajuda sobre a forma de explicar a situação do meu filho aos amigos.”) 42.9% das famílias de alunos do ER e 50% das famílias dos alunos do ERP disseram não necessitar deste tipo de ajuda. Por outro lado 50.0% dos pais dos alunos do EE disseram necessitar pouco deste tipo de ajuda, sendo que a mesma categoria de resposta foi também referida por 42.9% dos pais do ER.

No item 16 (“O meu marido (ou a minha mulher) precisa de ajuda para compreender e aceitar melhor a situação do nosso filho.”) obtivemos as maiores percentagens face à categoria de resposta “Não necessito deste tipo de ajuda”, em que 63.6% das famílias dos adolescentes do EE, 54.5% das famílias dos alunos do ERP e 42,9% das famílias dos adolescentes do ER responderam desta forma.

Em relação ao item 17 (“Necessito de ajuda para saber como responder, quando amigos, vizinhos ou estranhos, me fazem perguntas sobre a situação do meu filho.”) este foi também largamente classificado pelos pais como não sendo uma área onde necessitem de ajuda. Assim, 57.1% dos pais do ER disseram não necessitar deste tipo de ajuda, enquanto 54.5% dos pais dos alunos do ERP responderam da mesma forma. Por outro lado, 50% das famílias do EE manifestaram necessitar pouco desta ajuda. Apenas uma família do grupo ERP não respondeu a esta categoria.

Serviços da Comunidade

Escala de resposta	Não necessito deste tipo de ajuda			Necessito pouco deste tipo de ajuda			Necessito deste tipo de ajuda			Necessito muito deste tipo de ajuda		
	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE
Item N.º	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %
19	5 - 71.4	9 - 40.9	14 - 63.6	1 - 14.3	4 - 18.2	3 - 13.6	1 - 14.3	6 - 27.3	4 - 18.2	0 - 0.0	3 - 13.6	1 - 4.5
20	4 - 66.7	10 - 45.5	7 - 31.8	0 - 0.0	5 - 22.7	7 - 31.8	1 - 16.7	3 - 13.6	5 - 22.7	1 - 16.7	4 - 18.2	3 - 13.6
21	3 - 42.9	3 - 14.3	6 - 28.6	0 - 0.0	4 - 19.0	4 - 19.0	4 - 57.1	7 - 33.3	8 - 38.1	0 - 0.0	7 - 33.3	3 - 14.3

Tabela 10 – Neces. de “Serviços da Comunidade” distribuídas por grupo amostral (N=52)

Na área dos “Serviços da Comunidade”, podemos concluir que não existem necessidades prementes, que apontem para uma urgência de intervenção como forma de responder às problemáticas prioritárias da Família. Contudo, no item 21 (“Necessito de ajuda para encontrar um serviço de apoio social e educativo para o meu filho.”) vemos que a maioria das famílias diz necessitar de ajuda já que 57.1% das famílias dos alunos do ER e 38,1% das famílias dos alunos do EE referiram esta categoria de resposta. 33.3% das famílias do ERP disseram necessitar muito deste tipo de ajuda.

Tanto no item 19 (“Necessito de ajuda para encontrar um médico que me compreenda e compreenda as necessidades do meu filho.”) como no item 20 (“Necessito de ajuda para encontrar um serviço que quando eu tiver necessidade (descansar, ir ao cinema, a uma festa...) fique com o meu filho, por períodos curtos, e que esteja habilitado para assumir essa responsabilidade.”) os três grupos amostrais responderam maioritariamente “Não necessito deste tipo de ajuda”, sendo que os números mais elevados foram os 71.4% dos pais dos jovens a frequentar o ER, que disseram não necessitar de ajuda para encontrar um médico que responda às suas necessidades (item 19), e os 66.7% dos pais do mesmo grupo amostral que referiram não necessitar de ajuda para encontrar um serviço que possa ficar com os seus filhos, periodicamente, em caso de necessidade (item 20). Entre 1 e 2 famílias não responderam a esta categoria.

Necessidades Financeiras

Escala de resposta	Não necessito deste tipo de ajuda			Necessito pouco deste tipo de ajuda			Necessito deste tipo de ajuda			Necessito muito deste tipo de ajuda		
	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE
Item N.º	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %
22	3 - 42.9	6 - 27.3	11 - 52.4	3 - 42.9	1 - 4.5	5 - 23.8	1 - 14.3	7 - 31.8	1 - 4.8	0 - 0.0	8 - 36.4	4 - 19.0
23	4 - 57.1	9 - 40.9	14 - 70.0	2 - 28.6	2 - 9.1	3 - 15.0	1 - 14.3	6 - 27.3	1 - 5.0	0 - 0.0	5 - 22.7	2 - 10.0
24	2 - 28.6	4 - 17.4	8 - 38.1	0 - 0.0	5 - 21.7	4 - 19.0	4 - 57.1	6 - 26.1	5 - 23.8	1 - 14.3	8 - 34.8	4 - 19.0
25	4 - 57.1	9 - 39.1	7 - 35.0	1 - 14.3	6 - 26.1	7 - 35.0	2 - 28.6	3 - 13.0	3 - 15.0	0 - 0.0	5 - 21.7	3 - 15.0

Tabela 11 - Necessidades de “Financeiras” distribuídas por grupo amostral (N=52)

Também nesta categoria os resultados obtidos caracterizaram-se por uma distribuição heterogénea das respostas a cada item, sendo que no item 24 (“Necessito de mais ajuda para pagar despesas com: terapeutas, estabelecimento de educação ou outros serviços de que o meu filho necessita.”) houve um número significativo de pais a manifestar necessidade de ajuda. 57.1% das famílias dos jovens a frequentar o ER disseram necessitar de ajuda e 34.8% das famílias do ERP referiram necessitar muito de ajuda nesta área. Do lado do grupo dos pais de jovens a frequentar o EE 23.8% disseram necessitar de ajuda e apenas 19,0% referiram necessitar muito deste tipo de ajuda.

No item 23 (“Necessito de mais ajuda para obter o material ou o equipamento especial de que o meu filho precisa.”) sobressai o elevado número de famílias que manifestou não necessitar deste tipo de ajuda, sendo estes 70.0% dos pais dos jovens do EE, 57.1% dos pais dos alunos do ER e 40.9% dos pais dos alunos do ERP.

Em relação ao item 22 (“Necessito de mais ajuda no pagamento de despesas como: alimentação, cuidados médicos, transportes, ajudas técnicas (cadeira de rodas, próteses auditivas, máquina Braille...”)), salientamos os 36.4% de famílias de adolescentes a frequentar o ERP que manifestaram necessitar muito deste tipo de ajuda, sendo que a 31.8% de famílias do mesmo grupo amostral referiu também necessitar de ajuda, verificando-se diferenças significativas ($U= 6.199$; $p = 0.045$, para $\alpha \leq 0.05$) entre os grupos, em termos gerais. Tal como em outras situações, quando comparados os grupos entre si não forma encontrados resultados que os diferenciasses de forma significativa, para $\alpha \leq 0.16$.

Em relação ao item 25 (“Necessito de mais ajuda para pagar a serviços de colocação temporária (os referidos no ponto 20).”) a maioria das respostas centra-se nas categorias de resposta “Necessito pouco deste tipo de ajuda” ou “Não necessito deste tipo de ajuda” para os três grupos amostrais. Entre 1 e 2 famílias não responderam a esta categoria.

Funcionamento da Vida Familiar

Escala de resposta	Não necessito deste tipo de ajuda			Necessito pouco deste tipo de ajuda			Necessito deste tipo de ajuda			Necessito muito deste tipo de ajuda		
	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE
Item N.º	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %	<i>n</i> - %
26	3 - 42.9	5 - 22.7	7 - 33.3	3 - 42.9	7 - 31.8	11 - 52.4	1 - 14.3	8 - 36.4	2 - 9.5	0 - 0.0	2 - 9.1	1 - 4.8
27	3 - 42.9	6 - 27.3	6 - 28.6	3 - 42.9	7 - 31.8	13 - 61.9	1 - 14.3	8 - 36.4	1 - 4.8	0 - 0.0	1 - 4.5	1 - 4.8
28	6 - 85.7	13 - 59.1	15 - 71.4	1 - 14.3	5 - 22.7	5 - 23.8	0 - 0.0	3 - 13.6	0 - 0.0	0 - 0.0	1 - 4.5	1 - 4.8

Tabela 12 – Neces. de “Funcionamento da Vida Familiar” distribuídas por grupo amostral

(N=52)

Ao analisarmos os dados referentes à tabela das necessidades de “Funcionamento da Vida Familiar” podemos ver que as famílias de alunos no ER apresentam, de forma geral, menos necessidades do que as famílias dos jovens dos outros grupos amostrais. Ainda assim nenhum dos grupos revelou uma necessidade acentuada face a nenhum dos itens.

Em relação ao item 26 (“A nossa família necessita de ajuda para discutir problemas e encontrar soluções.”) podemos verificar que 42.9% das famílias de adolescentes que frequentam o ER, refere não necessitar ou necessitar pouco deste tipo de ajuda. Estes dados contrastam, de alguma forma, com os 36.4% de famílias de jovens que frequentam o ERP que manifestaram necessitar deste tipo de ajuda.

No item 27 (“A nossa família necessita de ajuda para encontrar forma de, nos momentos difíceis, nos apoiarmos mutuamente.”) podemos observar que a distribuição percentual das respostas é bastante equilibrada no grupo das famílias de alunos que frequentam o ER, tal como no item anterior, sendo que as categorias de resposta “Não necessito deste tipo de ajuda” e “Necessito pouco deste tipo de ajuda”, obtiveram 42.9% de respostas cada.

O item 28 (“A nossa família necessita de ajuda para decidir quem fará as tarefas domésticas, quem tomará conta das crianças e outras tarefas familiares.”) foi aquele onde uma maior percentagem de famílias referiu não necessitar de ajuda, sendo que esta categoria de resposta foi mencionada por 85.7% das famílias de alunos no ER, por 59.1% das famílias do ERP e por 71.4% das famílias dos alunos do EE. Apenas uma família no grupo ERP e outra no EE não responderam a esta categoria.

Habilitações Literárias e Satisfação face à Escola

<i>Categoria de necessidades</i>	<i>Habilitações literárias</i>	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>Asymp. Sig (2-tailed)</i>
Necessidades de Informação	<i>Sem escolaridade ao 9º ano – mais do que o 9º ano de escolaridade</i>	248.000	0.635
Necessidades de Apoio	<i>Sem escolaridade ao 9º ano – mais do que o 9º ano de escolaridade</i>	251.000	0.682
Explicar a outros	<i>Sem escolaridade ao 9º ano – mais do que o 9º ano de escolaridade</i>	293.500	0.943
Serviços da Comunidade	<i>Sem escolaridade ao 9º ano – mais do que o 9º ano de escolaridade</i>	260.000	0.955
Necessidades Financeiras	<i>Sem escolaridade ao 9º ano – mais do que o 9º ano de escolaridade</i>	229.000	0.489
Funcionamento da vida Familiar	<i>Sem escolaridade ao 9º ano – mais do que o 9º ano de escolaridade</i>	231.000	0.247

Tabela 13 - Diferenças nos Pais tendo em conta as habilitações literárias

Para que pudéssemos responder nossa terceira questão de investigação (*Será que existem diferenças nas necessidades sentidas pelas famílias de adolescentes com Deficiência Mental, tendo em conta as habilitações literárias destas?*) foi construída uma tabela onde se colocaram os resultados por nós obtidos, tendo em conta as habilitações literárias das famílias que participaram no nosso estudo, separando a amostra em dois grupos: “Sem escolaridade ao 9º ano”, e “mais do que o 9º ano de escolaridade”.

Como podemos observar na tabela 13 para $\alpha \leq 0.05$, não foram encontradas diferenças significativas para os pais dos adolescentes com DM que participaram no nosso estudo. Todos os valores, em todas as categorias, revelaram que as habilitações literárias não inferiram por isso sobre as necessidades apresentadas por estes pais.

<i>Escala de resposta</i>	<i>Sim</i>			<i>Não</i>		
<i>Grupo amostral</i>	ER	ERP	EE	ER	ERP	EE
<i>Item</i>	<i>n - %</i>	<i>n - %</i>	<i>n - %</i>	<i>n - %</i>	<i>n - %</i>	<i>n - %</i>
<i>Considera que a escola do seu filho tem em conta as necessidades da sua família?</i>	5 - 71.4	19 - 86.4	19 - 90.5	2 - 28.6	3 - 13.6	2 - 14.0

Tabela 14 - Questão “Considera que a escola do seu filho tem em conta as necessidades da sua família?” (N=52)

Podemos desde logo observar, relativamente à tabela 15 que a grande maioria dos participantes considera que as escolas dos seus filhos têm em conta as necessidades das suas famílias com 71.4 % para o grupo ER, 86.4% para o grupo ERP e 90.5% para o grupo EE. Tal como esperado, foram as famílias dos alunos do ER que, ainda que com uma grande percentagem de pais a considerar como tidas em conta as suas necessidades, mais se mostraram descontentes com as escolas dos seus filhos.

Discussão dos Resultados

Depois de analisarmos os resultados obtidos na nossa investigação, faremos de seguida uma discussão desses mesmos resultados, tentando compreendê-los de uma forma mais aprofundada e assim dar resposta às nossas questões de investigação.

Face à categoria “Necessidades de Informação” os resultados por nós obtidos permitem-nos tirar algumas conclusões. Esta categoria é repetidamente referenciada por diversos estudos (Pereira, 1996, cit. por Leal 2007; Morgado e Beja, 2000; Leal, 2007; Lopes, 2009, entre outros) como uma categoria onde os pais manifestam, em termos gerais, grande necessidade de ajuda. Tal como previsto pela hipótese que formulámos (p.31), esta foi a categoria mais mencionada pelas famílias da nossa amostra. Quando observamos de forma mais pormenorizada os itens desta categoria, e reflectimos acerca da literatura revista, podemos verificar que os estudos acima referidos revelam também que, tal como aconteceu no nosso trabalho de investigação, a necessidade de informação acerca do futuro dos filhos é, sem dúvida, a preocupação principal, presente nas famílias que participaram neste estudo.

Podemos concluir então desde logo que a informação disponível nos dias de hoje continua a não chegar a todas as famílias, pelo menos não de uma forma que combata as necessidades que estas poderão sentir, nomeadamente quando se trata de informação relacionada com a área da DM. Tal como Leal (2007) salienta, outro facto que nos parece poder estar na génese da grande necessidade ao nível da informação é a escassez de serviços de apoio social eficazes, para pessoas com deficiência adultas, de forma a possibilitarem um futuro com qualidade a todos os jovens com DM de hoje, e suas famílias.

Apesar da categoria “Informação” ser uma preocupação real para todas as famílias, podemos perceber que as famílias de jovens que frequentam o Ensino Regular com Parceria com Instituições de educação especial ao abrigo da Portaria N.º 1102/97 apresentam mais necessidades, duma forma geral, do que as famílias dos adolescentes a frequentar o ER e o EE. Tal facto poderá ser um indicador da necessidade de um crescente contacto entre as

escolas e as famílias dos alunos com DM, de forma a possibilitar o colmatar das necessidades apresentadas. Importa referir contudo que a parca dimensão do grupo amostral ER poderá não ser revelador da real dimensão das necessidades das famílias dos alunos inseridos no Ensino Regular sem parceria.

Contudo, a informação face aos serviços e apoios que presente e futuramente poderão ajudar estas famílias, foram mencionados de forma mais expressiva pelas famílias dos alunos do ER, tendo estes revelado maiores necessidades nestas áreas específicas. O facto de estas famílias não contarem com apoios que se disponibilizem a responder às suas necessidades, poderá estar na origem das necessidades apresentadas. Desta forma, facto de algumas das escolas do ER ainda não terem estabelecido parcerias, e o facto de estas corresponderem a um contexto que não oferece uma protecção institucional a longo prazo, poderão fazer surgir maiores necessidades em famílias que pretendem manter os filhos em contextos o menos restritivos possível.

Em relação às “Necessidades de Apoio” podemos verificar que, no que é a preocupação no contacto com a educação escolar dos filhos, nomeadamente no tempo para falar com os professores e técnicos, que as famílias mais manifestaram necessidade de ajuda. O pouco tempo que os membros das famílias têm para si próprios, principalmente as mães, parece também ser uma condicionante de peso nas suas vidas, pois muitas vezes o tempo disponibilizado para cuidar não só dos membros com DM mas também de todas as outras tarefas diárias poderá não permitir a existência de um tempo de qualidade para os pais.

Contudo, os resultados das respostas destas famílias parecem indicar que existe um suporte social eficaz, vindo não só de dentro da família, como também de fora. Ao contrário de Leal (2007) em que 46,6% da amostra demonstrou ter necessidade ou muita necessidade de ter alguém na família com que seja possível conversar sobre os problemas relacionados com a deficiência de um filho, a nossa investigação apresenta já uma redução significativa sendo que apenas 30,8% das famílias manifestou ter necessidade, ou necessitar muito deste tipo de ajuda. Este contraste é ainda maior no que se refere à existência de amigos com quem conversar, já que no nosso trabalho esta necessidade é sentida apenas por 28,8% da amostra e no trabalho de Leal esta realidade atinge os 53,3%.

Podemos considerar que o facto de a nossa amostra ser composta apenas por famílias de adolescentes com DM, poderá ser um factor relevante. A convivência com a realidade da DM por, pelo menos mais de uma década, poderá estar na base de uma adaptação que não acontecerá ainda necessariamente em famílias de crianças pequenas na mesma condição. Por essa razão, os pais poderão sentir mais preocupação e necessidades face à vida escolar dos

seus filhos, tendo por outro lado mais tempo para terem já estabelecido redes sociais mais eficazes.

Assim, a categoria “Necessidades de Apoio”, não teve resultados tão significativos, do ponto de vista das necessidades, como em outros estudos (e.g. Leal, 2007; Morgado e Beja, 2000), tendo as famílias da nossa amostra revelado percentagens mais baixas, e reflectidas em grupos amostrais diferentes.

O facto de alunos com deficiência mental estarem inseridos no Ensino Regular, com ou sem parceria, trará inevitavelmente maiores níveis de ansiedade para os pais (Berry & Handman, 1998; Costa, 2004) que temerão sempre pelo bem-estar dos seus filhos, pois sentirão que estes estão mais expostos a uma sociedade tão raramente integrativa ou inclusiva.

Por outro lado, a participação mais activa que estas famílias poderão ter no processo educativo escolar dos seus filhos poderá fazer crescer nos pais uma maior preocupação em contactar frequentemente com os professores e técnicos dos seus filhos. Contudo, este facto não explica a maior percentagem de necessidades de pais com filhos inseridos em projectos de parceria. Este facto poderá dever-se, mais uma vez, à reduzida dimensão da amostra de famílias de filhos inseridos no ensino regular sem parcerias, que poderá não traduzir a dimensão real das necessidades das famílias em condições semelhantes.

Na categoria “Explicar a Outros” podemos concluir que as tentativas progressivas de incluir e integrar os cidadãos com DM na nossa sociedade parecem assim, estar a dar frutos. Segundo os nossos resultados, e quando comparados com outros estudos (e.g. Morgado e Beja, 2000; Leal 2007; Lopes, 2009), parece haver cada vez menos a necessidade de ajudar as famílias a explicar a outros as diferentes questões relacionadas com a DM de um membro familiar. Os resultados desta investigação estão por isso em concordância com os obtidos pela literatura, apontando para uma melhoria progressiva nesta área. Importa ressaltar ainda que, mais uma vez, o facto da nossa amostra se caracterizar por apenas famílias de adolescentes, pode também ter um peso considerável nestas diferenças e progressos. O facto de estas famílias estarem já habituadas a lidar com a realidade da DM há vários anos, poderá fazer com que tivessem já desenvolvido mecanismos de adaptação a esta realidade que os poderão levar a relacionar-se com terceiros de forma relativamente tranquila e aberta.

Ainda que as percentagens não possam ser consideradas como muito significativas, consideramos pertinente referir que quase todos os itens desta categoria têm pelo menos 20% das famílias de alunos com DM no ERP manifestando necessidade de ajuda. Assim sendo, estas famílias poderão sentir mais necessidades do que as famílias de jovens que contactam muito menos com a sociedade a que pertencem.

Relativamente à categoria “Serviços da comunidade”, parece-nos que as necessidades apresentadas pelas famílias são complementares às necessidades referidas pelos pais nos itens 5 e 6 da categoria “Necessidades de Informação”. A escassez de serviços que estejam habilitados a fornecer a ajuda e apoio que estas famílias necessitam, nomeadamente quando os filhos entram numa fase de desenvolvimento específica como a adolescência, revela-se como uma necessidade real para todas as famílias (Berry & Handman, 1998). Grande parte da amostra referiu, contudo, necessitar de ajuda nos diferentes itens, ao invés de optar pela categoria de resposta “Necessito muito deste tipo de ajuda”, considerando nós que este facto talvez se deva não só à experiência, como também à capacidade e necessidade de adaptação da maioria destas famílias.

Sabemos que, ainda hoje, os serviços habilitados para receber e apoiar pessoas com DM são muito escassos. Mais escassos ainda são os serviços que estarão aptos a receber adolescentes com estas características. Julgamos também poder cruzar esta necessidade com a necessidade que os membros das famílias, individualmente, manifestaram no que toca a tempo para si. O facto de existirem poucos espaços que garantam uma resposta eficaz às necessidades que estas famílias apresentam, faz com que estas tenham de centrar muito do seu tempo e energia nos cuidados a disponibilizar para os seus filhos.

Relativamente à categoria “Necessidades Financeiras”, esta não foi considerada uma área prioritária para as famílias, de uma forma geral. Estes resultados estão de acordo com os obtidos por Morgado e Beja (2000), mas contrastam com os dados óbitos por Leal (2007). Julgamos que tal poderá estar relacionado com o facto de muitos dos inquiridos terem filhos com deficiências mentais que não necessitam de nenhum tipo de equipamento especial. Contudo sobressai nestes resultados o facto das famílias com filhos no ERP revelarem necessitar de ajuda para pagar despesas básicas como alimentação, cuidados médicos ou transportes, e também terapeutas ou estabelecimentos de educação e outros serviços.

Podemos então concluir através da observação dos dados da nossa amostra que as despesas a que os pais dos alunos que frequentam o ERP estão sujeitos, são significativas para estes. Apesar dos benefícios estatais destinados às famílias com membros com DM, os apoios dados aos alunos com DM e às suas famílias parecem ser ainda insuficientes. As necessidades económicas, tal como refere Costa (2004) inferem sobre o stress parental, podendo assim fazer surgir maiores necessidades a todos os níveis no seio destas famílias.

Por último os resultados referentes à categoria “Funcionamento da Vida Familiar”, à semelhança de outros estudos (Pereira, 1996, cit. por Leal 2007; Morgado e Beja, 2000; Leal, 2007; Lopes, 2009, entre outros), revelam que esta não é uma área problemática para a grande maioria das famílias.

Gostaríamos de acreditar que a progressiva valorização da Mulher, e crescente contributo do parceiro do sexo masculino nas tarefas de casa e educação dos filhos, ficaram patentes nos resultados obtidos, sugerindo que existe cada vez mais uma partilha de tarefas domésticas e maior diálogo. Tal não nos poderá ser garantido, já que o facto de as famílias não manifestarem necessidade de ajuda no funcionamento das suas vidas, não significará necessariamente uma demonstração da partilha equitária dos papéis domésticos e familiares, mas antes que estes estão bem definidos e estipulados.

Consideramos que, o facto de as famílias de alunos inseridos no ERP manifestarem, ainda assim, maiores necessidades do que as restantes famílias, poderá estar relacionado com a maior carga que sofrem, nomeadamente em relação às decisões que têm de tomar no processo educativo escolar e curricular dos seus filhos, comparativamente às famílias dos alunos do EE. Mais uma vez consideramos que o número reduzido do grupo amostral ER poderá influir sobre as necessidades reais desta população.

Ao compararmos as diferenças nas necessidades das famílias, tendo em conta as suas habilitações literárias, os nossos resultados não foram ao encontro de resultados anteriormente óbitos por outros estudos (e.g. Morgado & Beja, 2000; Leal, 2009), não se verificando portanto a hipótese por nós colocada (*Hipótese 2 – As famílias de adolescentes com DM apresentarão diferenças significativas em relação às necessidades apresentadas, tendo em conta as suas habilitações literárias*). Ainda em relação à variável habilitações literárias, ao olharmos para os resultados e análises que até aqui se têm vindo a fazer, poderemos perceber que estas famílias não revelaram muitas necessidades em áreas onde se poderia esperar maiores discrepâncias de valores. Tal facto poderá fazer com que a variável habilitações literárias perca assim algum do peso revelado em estudos anteriores, onde as amostras utilizadas apresentaram valores mais acentuados. O facto destes pais terem revelado necessidades mais específicas e o facto de lidarem com a realidade a que estão sujeitos há já muitos anos, poderá colmatar as diferenças que as habilitações literárias poderiam salientar.

Em relação à nossa última questão de investigação, e sobre o facto de as famílias considerarem ou não que as escolas têm em conta as suas necessidades, podemos concluir que também aqui foram reveladas diferenças em relação a estudos semelhantes (e.g. Leal, 2007). Apesar de os nossos resultados confirmarem a hipótese por nós lançada (*Hipótese 3 – As famílias de adolescentes inseridos em escolas regulares sem parceria apresentar-se-ão mais descontentes face à resposta dada pela escola, relativamente às suas necessidades, do que as famílias dos restantes grupos amostrais.*), revelando que as famílias do grupo ER são as mais descontentes com a escola, a grande maioria das famílias de todos os contextos educativos sente as suas necessidades como tidas em conta pelas escolas dos seus filhos.

Não havendo uma tão grande ligação entre a escola regular sem parceria e as famílias, parece-nos natural que estes pais possam sentir-se mais distanciados e ignorados comparativamente às famílias dos restantes grupos amostrais. O contacto entre escola e família necessita assim de ser continuamente instigado, para que cada vez menos se possa responder de forma contundente e eficaz às necessidades de todas as famílias de cidadãos com DM.

CONCLUSÕES

As necessidades das famílias com filhos com NEE são um tema que tem sido explorado nos últimos anos com o intuito de dar uma resposta mais adequada a estas famílias, para que assim estas possam participar na vida da sociedade a que pertencem e assim poderem dar voz às problemáticas mais importantes da suas vidas, dignificando-se, e aumentando a sua qualidade de vida.

Por norma, as investigações realizadas abordam ora famílias de crianças pequenas (e.g. Morgado e Beja, 2000), ora um espectro de famílias que vão desde crianças em idade escolar, até jovens na fase final da adolescência (e.g. Leal, 2007; Lopes, 2009). Estes trabalhos visavam, como referimos, o conhecimento das necessidades das famílias de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, sendo este leque de famílias muito mais vasto e diferenciado (Lopes, 2009), no que se refere aos seus filhos e às problemáticas que estes poderão apresentar. O nosso trabalho tentou conhecer as necessidades de um grupo muito mais específico, e porventura menos estudado: as necessidades das famílias de adolescentes com Deficiência Mental.

A adolescência tem sido estudada e caracterizada por vários autores (Gomes, 1995; Berry e Handman, 1998; Gouveia-Pereira, Pedro, Amaral, *et al.*, 2000; Costa, 2004, entre outros) como uma etapa das nossas vidas composta por um crescimento e evolução próprios, que distinguem esta fase do desenvolvimento humano de todas as outras. As alterações físicas, hormonais, psicológicas e emocionais que caracterizam a adolescência vão, naturalmente, reestruturar também a relação dos adolescentes com as suas famílias. Quando o adolescente em causa tem uma deficiência mental, as suas alterações poderão trazer à família novos desafios, e conseqüentemente, novas necessidades. (Berry e Handman, 1998).

A nossa investigação tentou por isso perceber quais as necessidades das famílias de adolescentes com DM, para assim compreender de forma mais aprofundada o que caracteriza as famílias com um membro com DM, numa fase tão particular como a adolescência.

À semelhança de outras investigações, o nosso estudo revelou que a Informação é aparentemente, e independentemente da faixa etária dos filhos, a grande prioridade para a maioria das famílias. Na nossa amostra em particular, a informação relativa ao futuro dos filhos revelou percentagens muito significativas, e mais elevadas do que em outros estudos onde eram também englobadas crianças pequenas (Morgado & Beja, 2000; Leal, 2007). Para as famílias de adolescentes com DM, o vislumbre do final do trajecto escolar obrigatório dos seus filhos e a falta de respostas institucionais de qualidade para jovens adultos com DM, criam nos pais a urgência em obter mais informação e conhecimento face às soluções de que poderão vir a necessitar no futuro.

Por outro lado esta investigação revelou também diferenças que poderão significar evoluções sociais relativamente a estas famílias, ou simplesmente o resultado da experiência das mesmas. São disso exemplo as categorias “Explicar a Outros” ou “Necessidades Financeiras”. Em relação à primeira categoria, os nossos resultados, quando comparados com outros estudos (e.g. Morgado e Beja, 2000; Leal 2007; Lopes, 2009), parecem indicar haver cada vez menos a necessidade de ajudar as famílias a explicar a outros as diferentes questões relacionadas com a DM de um membro familiar. Por outro lado a pouca valorização da categoria “Necessidades Financeiras” revelará porventura que pais mais experientes conseguem uma maior capacidade de organização económica e financeira.

Assim, parece-nos que, comparativamente com os resultados de estudos anteriores (e.g. Morgado e Beja, 2000; Leal, 2007) os pais de adolescentes com Deficiência Mental apresentam necessidades mais específicas do que os pais de filhos com idades inferiores e em estados de desenvolvimento diferentes, apresentando menos necessidades de forma geral. Esta maior experiência poderá também estar na origem de outros resultados por nós obtidos, como a ausência de diferenças significativas tendo em conta as habilitações literárias dos pais, mostrando que a progressiva necessidade de dar resposta aos desafios vigentes de todas as famílias com filhos com DM poderá colmatar as maiores dificuldades que um grau académico baixo poderia acarretar.

Numa sociedade em constante mudança, a escola assume cada vez mais um papel preponderante na educação da próxima geração. Esta só poderá levar a cabo a sua tarefa, se houver uma articulação com a família por um lado, e por outro com a comunidade, numa atitude de intercâmbio permanente. (D’Orey, 1993). Desta forma interessará à escola o conhecimento que os pais têm dos seus filhos, assim como interessará aos pais, para a sua actividade de educadores, o conhecimento que a escola possui sobre os seus alunos (Morgado, 2001). Importará por isso que a ligação entre a Escola e a Família seja cada vez maior e mais próxima para que sejam transportados os mecanismos educativos mais eficazes para um meio

cada vez menos restritivo e mais plural, e assim progredir eficazmente para o desejado aumento da qualidade de vida das pessoas com DM e suas famílias.

Independentemente dos nossos resultados, parece-nos que uma das grandes limitações deste trabalho foi o reduzido número de famílias com filhos no Ensino Regular sem projectos de Parceria (ER). Este facto poderá ter condicionado a informação que poderíamos obter referente a esta população, cuja literatura (Leal, 2007) refere como o grupo familiar mais necessitado de ajuda nas áreas abordadas. Apesar de serem cada vez menos as escolas sem Parcerias, estas ainda existem, sendo as famílias dos alunos que frequentam estes espaços educativos as menos apoiadas por técnicos, serviços e ferramentas facilitadoras no processo educativo. Por outro lado as famílias de alunos em escolas com parcerias continuam a revelar mais necessidades do que aquelas cujos filhos frequentam instituições de Educação Especial. É por isso urgente que, para além da integração destes alunos no ensino regular, se trabalhe e lute para que as escolas se tornem cada vez mais inclusivas, de forma a que o espectro da diferença abranja todos os alunos, assegurando uma educação de qualidade para todos, garantindo às famílias um contexto educativo que dê resposta às necessidades que estas poderão apresentar. Como limitação no conhecimento das necessidades das famílias, consideramos também que a utilização de um questionário que impõe à família a forma como responde e ao tipo de itens a que responde, correndo-se o risco de deixar por identificar outras necessidades não constantes neste instrumento (Leal, 2007), poderá não ter traduzido na totalidade, todas as áreas e pontos onde os participantes gostariam de ver expressas as suas necessidades. Acreditamos que a recolha de informação sob a forma de entrevista em próximos estudos poderá colmatar estas limitações. Acrescentamos, a título pessoal, como limitação aos estudos desta natureza, o facto deste trabalho de investigação, apesar de contribuir para o conhecimento das necessidades destas famílias, não poder ter dado uma resposta concreta às necessidades apontadas pelos pais de adolescentes com DM. Uma intervenção contínua e profunda junto das escolas e das famílias com jovens com DM necessita-se de forma urgente.

Por último voltamos a salientar que a Escola Inclusiva nos merece o destaque de espaço educativo que poderá proporcionar a evolução, o desenvolvimento e crescimento das gerações que não poderão esperar ou fazer parar o tempo. Assim, se poderá criar a base de uma sociedade mais justa, mais equitativa, mais verdadeira, fraterna, e conseqüentemente, mais livre.

"É preciso sonhar, mas com a condição de crer no nosso sonho, de observar com atenção a vida real, de confrontar a observação com o nosso sonho de realizar escrupulosamente as nossas fantasias. Sonhos, acredite neles." **Vladimir Ilitch Uliânov**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, J. A. (2005) A educação especial em Portugal. Educar, Curitiba, n. 25, p. 257-274, 2005. Editora UFPR
- Berry, J. & Handman, M. (1998) Lifespan Perspectives on the Family and Disability, Allyn & Brown, London.
- Costa, M. I. (2004). A família com filhos com necessidades educativas especiais. Obtido em 14 de Setembro de 2009 através: www.ipv.pt/millenum/Millenum30/7.pdf
- Cury, C. A. J. (2002) Direito À Educação: Direito À Igualdade, Direito À Diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, Julho / 2002
- Dunst, C.J., Deal, A. (1995). Needs-Based Family-Centered Intervention Practices. In C. J. Dunst, C. Trivette, A. Deal, *Supporting E Strengthening Families – Methods, Strategies and Practices*. Cambridge, Massachussets: Brookline Books.
- D'Orey, I. (1993). Escola, Família e Deficiência. Integrar, 1, 20-21
- Félix, Ivone (1995) Evolução da Sexualidade ao longo da infância e da adolescência in Nós...somos diferentes? Sexualidade e Educação Sexual na Deficiência mental. (pp. 29-52) 1995 Lisboa.
- Gameiro, J. (1992). Voando sobre a Psiquiatria. Porto. Afrontamento.
- Glat, R. (2006) Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã. Cadernos de Educação 6: Unigranrio. Editora, Rio de Janeiro, p. 13-30, nov., 2006. ISSN: 1679-6349

- Godoy, H. P. (1998) Dificuldades sociais e psicológicas enfrentadas pela família nos cuidados vitalícios para com o seu membro portador de deficiência mental. (Dissertação de Mestrado em Estudo das Deficiências) S. Paulo: Universidade Mackenzie
- Gomes, Ana Maria (1995) Ideias gerais sobre a sexualidade dos deficientes in Nós...somos diferentes? Sexualidade e Educação Sexual na Deficiência mental. (pp. 11-28) 1995 Lisboa.
- Gouveia-Pereira, Maria; Pedro, Isaura; Amaral, Virgílio; Alves-Martins, Margarida & Peixoto, Francisco (2000), Dinâmicas Grupais na Adolescência in Análise Psicológica , (pp. 191-201), 2 (XVIII), Lisboa, 2000.
- Leal, Sandra, (2007). Deficiência Mental e Necessidades das Famílias – a influência do contexto educativo (Dissertação elaborada com vista á obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial), Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Lopes, Liliana (2008). As Necessidades das Famílias de Jovens com Necessidades Educativas Especiais e sem Necessidades Educativas Especiais, Face à Escola (Tese submetida com requisito especial para a obtenção do grau de mestre em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Maroco, J. (2007). Análise Estatística com utilização do SPSS. (3ª Ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Melro, Fernando (1993) Igualdade e Diferença: A pessoa com Deficiência e a Actividade Profissional in Integrar, (pp. 30-34), Vol. 1, Lisboa, 1993.
- Morgado, José & Beja, Ana; (2000), As Necessidades das Famílias de Crianças Com Necessidades Educativas Especiais. in Inclusão (pp. 45-51), Nº 1, 2000.

Morgado, J. (2001) A Relação Pedagógica (2ª Ed.). Editorial Presença. Lisboa

Morgado, J. (2003) Qualidade, Inclusão e Diferenciação. (Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, área de Educação Especial). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Rodrigues, D. (2006) “Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva” Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva, S. Paulo. Summus Editorial.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006) Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, 63-83

Sanches, I., & Teodoro, A. (2007) Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. Revista Portuguesa de Educação, 2007, 20 (2), pp. 105-149, 2007. Universidade do Minho

Silveira, F. F. & Neves, M. M. B. J (2006). Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores. Jan-Abr 2006, Vol. 22 n. 1, pp. 079-088
Universidade de Brasília

Serpa Pimentel, Júlia van Zeller (1997) Um Bebé Diferente, Da Individualidade da Interacção à Especificidade da Intervenção, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das pessoas com Deficiência, Livros SNR Nº 12, Lisboa.

Serpa Pimentel, Júlia van Zeller (2005) Intervenção Focada na Família: Desejo ou Realidade, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Livros SNR Nº 23, 2005, Lisboa

UNESCO, (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO.

Vieira, Fernando & Pereira, Mário (2007) “Se houvera quem me ensinara...” A Educação de Pessoas com Deficiência Mental, Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª Edição.

Normativos

Decreto – Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.

Decreto – Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO SOBRE AS NECESSIDADES DAS FAMÍLIAS

O presente Questionário destina-se a ser preenchido pelas famílias das crianças com deficiência mental comprovada.

Os itens deste Questionário referem-se a possíveis necessidades sentidas pelas famílias.

Dos vários itens selecione 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
Não necessito deste tipo de ajuda	Necessito pouco deste tipo de ajuda	Necessito deste tipo de ajuda	Necessito muito deste tipo de ajuda

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

O Questionário é anónimo, no entanto deve preencher a “Ficha de Caracterização da Família” que o acompanha.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO SOBRE AS NECESSIDADES DA FAMÍLIA

Necessidades de informação

1. Necessito de mais informação sobre a deficiência e as necessidades específicas do meu filho.
2. Necessito de mais informação sobre a maneira de lidar com o meu filho.
3. Necessito de mais informação sobre a maneira de ensinar o meu filho.
4. Necessito de mais informação sobre a maneira de falar com o meu filho acerca de alguns assuntos (sexualidade, namoro, emprego, etc.).
5. Necessito de mais informação sobre os serviços e os apoios que presentemente estão mais indicados e disponíveis para o meu filho.
6. Necessito de mais informação sobre os serviços e os apoios que o meu filho poderá beneficiar no futuro, nomeadamente em relação ao seu futuro profissional.
7. Necessito de mais informação sobre a maneira como o meu filho se desenvolve nesta fase da adolescência, nomeadamente acerca da sua sexualidade.

Não necessito deste tipo de ajuda	Necessito pouco deste tipo de ajuda	Necessito deste tipo de ajuda	Necessito muito deste tipo de ajuda

Necessidades de apoio

8. Necessito de ter alguém na minha família com quem possa falar mais sobre os problemas que a deficiência do meu filho coloca.
9. Necessito de ter mais amigos com quem conversar.
10. Necessito de mais oportunidades para me encontrar e falar com os pais de outros jovens com deficiência.
11. Necessito de mais tempo para falar com os professores e terapeutas do meu filho.
12. Gostaria de conhecer um profissional (médico, psicólogo, etc.) a quem pudesse recorrer, sempre que tenha alguma dúvida

Não necessito deste tipo de ajuda	Necessito pouco deste tipo de ajuda	Necessito deste tipo de ajuda	Necessito muito deste tipo de ajuda

relacionada com o meu filho.

13. Necessito de informações escritas sobre os pais de jovens que têm os mesmos problemas que o meu filho.

14. Necessito de mais tempo para mim próprio(a).

Explicar a outros

15. Necessito de mais ajuda sobre a forma de explicar a situação do meu filho aos amigos.

16. O meu marido (ou a minha mulher) precisa de ajuda para compreender e aceitar melhor a situação do nosso filho.

17. Necessito de ajuda para saber como responder, quando amigos, vizinhos ou estranhos, me fazem perguntas sobre a situação do meu filho.

18. Necessito de ajuda para explicar a situação do meu filho a outros jovens.

Não necessito deste tipo de ajuda	Necessito pouco deste tipo de ajuda	Necessito deste tipo de ajuda	Necessito muito deste tipo de ajuda

Serviços da comunidade

19. Necessito de ajuda para encontrar um médico que me compreenda e compreenda as necessidades do meu filho.

20. Necessito de ajuda para encontrar um serviço que quando eu tiver necessidade (descansar, ir ao cinema, a uma festa...) fique com o meu filho, por períodos curtos, e que esteja habilitado para assumir essa responsabilidade.

21. Necessito de ajuda para encontrar um serviço de apoio social e educativo para o meu filho.

Não necessito deste tipo de ajuda	Necessito pouco deste tipo de ajuda	Necessito deste tipo de ajuda	Necessito muito deste tipo de ajuda

Necessidades financeiras

22. Necessito de mais ajuda no pagamento de despesas como: alimentação, cuidados médicos, transportes, ajudas técnicas (cadeira de rodas, próteses auditivas, máquina Braille...).

Não necessito deste tipo de ajuda	Necessito pouco deste tipo de ajuda	Necessito deste tipo de ajuda	Necessito muito deste tipo de ajuda

23. Necessito de mais ajuda para obter o material ou o equipamento especial de que o meu filho precisa.

24. Necessito de mais ajuda para pagar despesas com: terapeutas, estabelecimento de educação ou outros serviços de que o meu filho necessita.

25. Necessito de mais ajuda para pagar a serviços de colocação temporária (os referidos no ponto 20).

Funcionamento da vida familiar

26. A nossa família necessita de ajuda para discutir problemas e encontrar soluções.

27. A nossa família necessita de ajuda para encontrar forma de, nos momentos difíceis, nos apoiarmos mutuamente.

28. A nossa família necessita de ajuda para decidir quem fará as tarefas domésticas, quem tomará conta das crianças e outras tarefas familiares.

Não necessito deste tipo de ajuda	Necessito pouco deste tipo de ajuda	Necessito deste tipo de ajuda	Necessito muito deste tipo de ajuda

Dos 28 itens deste Questionário indique, até ao máximo de 10, os que, na sua opinião, correspondem às **maiores necessidades da sua família**.

Item n.º

1.º _____

2.º _____

3.º _____

4.º _____

5.º _____

Item n.º

6.º _____

7.º _____

8.º _____

9.º _____

10.º _____

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

<p>Considera que a escola do seu filho tem em conta as necessidades da sua família?</p> <p style="text-align: center;"> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> </p>

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA

No sentido de analisar as informações recolhidas no “Questionário sobre as Necessidades das Famílias” preencha, por favor, os seguintes dados de caracterização da sua família.

Dados Relativos à Família

1. Idade:	Pai	Mãe
Entre 25 e 34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre 35 e 44	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre 45 e 54	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais de 54	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Habilitações literárias:	Pai	Mãe
Sem escolaridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4º Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9º Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12º Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curso Médio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Situação laboral actual

	Empregado(a) a tempo inteiro efectivo	Empregado(a) a tempo inteiro a contrato	Empregado(a) a tempo parcial	Desempregado (a)	Outra Situação - Qual?
Pai					
Mãe					

4. Agregado familiar (assinalar os elementos que coabitam com a pessoa com deficiência):

Pai	Mãe	Irmão(s) - Idades	Avô	Avó	Tio	Tia	Outros - Quem?

Dados Relativos à Pessoa com Deficiência

1. Idade: _____

2. Diagnóstico: _____

3. Situação Escolar:

Ano de Escolaridade: _____

Estabelecimento de Ensino: Escola Regular (ER)
 Escola Regular, mas num projecto ao abrigo da Portaria 1102/97,
 Escola Especial (EE)

Apoio Educativo: 1 vez por semana
 2 vezes por semana
 3 vezes por semana
 4 vezes por semana
 Diariamente

4. Outros Apoios

	Terapia Ocupacional	Terapia da Fala	Fisioterapia	Psicomotricidade	Psicologia	Outro - Qual?
Particular						
Ao abrigo						

do projecto						
Integrado na EE						

Data: ___ / ___ / _____

Grau de parentesco: _____

ANEXO B

Tabelas com as diferenças significativas entre grupos amostrais

Necessidades de Informação

Tabela 13

Diferenças significativas entre grupos amostrais relativas a “Necessidades de Informação”

<i>Necessito de mais Informação sobre...</i>	Valor da estatística de teste Mann-Whitney U	<i>p-value</i>	Comparações múltiplas não paramétricas EE/ER
1 - a deficiência e as necessidades específicas do meu filho.	273,000	0,353	(ns)
2 - a maneira de lidar com o meu filho	287,000	0,512	(ns)
3 - a maneira de ensinar o meu filho	295,000	0,484	(ns)
4 - a maneira de falar com o meu filho acerca de alguns assuntos (sexualidade, namoro, emprego, etc.).	190,000	0,028	(s)
5 - sobre os serviços e os apoios que presentemente estão mais indicados e disponíveis para o meu filho.	249,000	0,209	(ns)
6 - os serviços e os apoios que o meu filho poderá beneficiar no futuro, nomeadamente em relação ao seu futuro profissional.	207,000	0,010	(s)
7 - a maneira como o meu filho se desenvolve nesta fase da adolescência, nomeadamente acerca da sua sexualidade.	274,500	0,363	(ns)

(ns) – não significativo para $\alpha > 0.05$ (s) - significativo para $\alpha \leq 0.05$

Necessidades de Apoio

Tabela 14

Diferenças significativas entre grupos amostrais relativas a
“Necessidades de Apoio”

<i>Necessito de...</i>	Valor da estatística de teste Mann-Whitney U	<i>p-value</i>	Comparações múltiplas não paramétricas EE/ER
8 - ter alguém na minha família com quem possa falar mais sobre os problemas que a deficiência do meu filho coloca.	292,000	0,595	(ns)
9 - ter mais amigos com quem conversar.	318,500	0,512	(ns)
10 - mais oportunidades para me encontrar e falar com os pais de outros jovens com deficiência.	291,500	0,581	(ns)
11 - mais tempo para falar com os professores e terapeutas do meu filho	291,000	0,440	(ns)
12 - Gostaria de conhecer um profissional (médico, psicólogo, etc.) a quem pudesse recorrer, sempre que tenha alguma dúvida relacionada com o meu filho.	250,000	0,272	(ns)
13 - informações escritas sobre os pais de jovens que têm os mesmos problemas que o meu filho.	298,000	0,673	(ns)
14 - mais tempo para mim próprio(a).	288,000	0,418	(ns)

(ns) –
não
signifi
cativo
para α
> 0.05

(s) - significativo para $\alpha \leq 0.05$

Explicar a Outros

Tabela 15

Diferenças significativas entre grupos amostrais relativas a
“Necessidades de Explicar a Outros”

<i>Necessito de...</i>	Valor da estatística de teste Mann-Whitney U	<i>p-value</i>	Comparações múltiplas não paramétricas EE/ER
15 - mais ajuda sobre a forma de explicar a situação do meu filho aos amigos.	302,000	0,723	(ns)
16 - O meu marido (ou a minha mulher) precisa de ajuda para compreender e aceitar melhor a situação do nosso filho.	276,000	0,360	(ns)
17 - ajuda para saber como responder, quando amigos, vizinhos ou estranhos, me fazem perguntas sobre a situação do meu filho.	314,500	0,581	(ns)
18 - ajuda para explicar a situação do meu filho a outros jovens.	264,000	0,268	(ns)

(ns) – não significativo para $\alpha > 0.05$

(s) - significativo para $\alpha \leq 0.05$

Serviços da Comunidade

Tabela 16

Diferenças significativas entre grupos amostrais relativas a
“Necessidades de Serviços da Comunidade”

<i>Necessito de...</i>	Valor da estatística de teste Mann-Whitney U	<i>p-value</i>	Comparações múltiplas não paramétricas EE/ER
19 - ajuda para encontrar um médico que me compreenda e compreenda as necessidades do meu filho.	265,000	0,257	(ns)
20 - ajuda para encontrar um serviço que quando eu tiver necessidade (descansar, ir ao cinema, a uma festa...) fique com o meu filho, por períodos curtos, e que esteja habilitado para assumir essa responsabilidade.	270,000	0,434	(ns)
21 - ajuda para encontrar um serviço de apoio social e educativo para o meu filho.	247,500	0,326	(ns)

(ns) – não significativo para $\alpha > 0.05$

(s) - significativo para $\alpha \leq 0.05$

Necessidades Financeiras

Tabela 17

Diferenças significativas entre grupos amostrais relativas a
“Necessidades Financeiras”

<i>Necessito de mais ajuda...</i>	Valor da estatística de teste Mann-Whitney U	<i>p-value</i>	Comparações múltiplas não paramétricas EE/ER
22 - no pagamento de despesas como: alimentação, cuidados médicos, transportes, ajudas técnicas (cadeira de rodas, próteses auditivas, máquina Braille...).	221,000	0,087	(ns)
23 - para obter o material ou o equipamento especial de que o meu filho precisa.	209,000	0,071	(ns)
24 - para pagar despesas com: terapeutas, estabelecimento de educação ou outros serviços de que o meu filho necessita.	240,500	0,137	(ns)
25 - para pagar a serviços de colocação temporária (os referidos no ponto 20).	289,000	0,207	(ns)

(ns) – não significativo para $\alpha > 0.05$

(s) - significativo para $\alpha \leq 0.05$

Funcionamento Familiar

Tabela 18

Diferenças significativas entre grupos amostrais relativas a “Necessidades de Funcionamento da Vida Familiar”

<i>A nossa família necessita de ajuda para...</i>	Valor da estatística de teste Mann-Whitney U	<i>p-value</i>	Comparações múltiplas não paramétricas EE/ER
26 - discutir problemas e encontrar soluções.	244,000	0,207	(ns)
27 - encontrar forma de, nos momentos difíceis, nos apoiarmos mutuamente	261,000	0,359	(ns)
28 - decidir quem fará as tarefas domésticas, quem tomará conta das crianças e outras tarefas familiares.	281,500	0,574	(ns)

(ns) – não significativo para $\alpha > 0.05$

(s) - significativo para α

ANEXO C

Tabelas com necessidades agrupadas por “Não necessito/necessito pouco deste tipo de ajuda” vs “necessito/Necessito muito deste tipo de ajuda”

Necessidade de Informação	Não necessito / Necessito pouco deste tipo de ajuda		Necessito / Necessito muito deste tipo de ajuda	
	N	%	N	%
Necessito de mais Informação sobre...				
1 - a deficiência e as necessidades específicas do meu filho.	29	55,8	22	42,3
2 - a maneira de lidar com o meu filho	21	40,4	30	57,7
3 - a maneira de ensinar o meu filho	19	36,5	33	63,5
4 - a maneira de falar com o meu filho acerca de alguns assuntos (sexualidade, namoro, emprego, etc.).	21	40,4	28	53,8
5 - sobre os serviços e os apoios que presentemente estão mais indicados e disponíveis para o meu filho.	10	19,2	40	76,9
6 - os serviços e os apoios que o meu filho poderá beneficiar no futuro, nomeadamente em relação ao seu futuro profissional.	6	11,5	46	88,5
7 - a maneira como o meu filho se desenvolve nesta fase da adolescência, nomeadamente acerca da sua sexualidade.	16	30,8	35	67,3

Necessidades de Apoio	Não necessito / Necessito pouco deste tipo de ajuda	Necessito / Necessito muito deste tipo de ajuda
-----------------------	---	---

Necessito de...	N	%	N	%
8 - ter alguém na minha família com quem possa falar mais sobre os problemas que a deficiência do meu filho coloca.	35	67,3	16	30,8
9 - ter mais amigos com quem conversar.	36	69,2	15	28,8
10 - mais oportunidades para me encontrar e falar com os pais de outros jovens com deficiência.	27	51,9	24	46,2
11 - mais tempo para falar com os professores e terapeutas do meu filho	23	44,2	29	55,8
12 - Gostaria de conhecer um profissional (médico, psicólogo, etc.) a quem pudesse recorrer, sempre que tenha alguma dúvida relacionada com o meu filho.	23	44,2	27	51,9
13 - informações escritas sobre os pais de jovens que têm os mesmos problemas que o meu filho.	26	50,0	25	49,0
14 - mais tempo para mim próprio(a).	23	44,2	29	55,8

Explicar a outros	Não necessito / Necessito pouco deste tipo de ajuda		Necessito / Necessito muito deste tipo de ajuda	
	N	%	N	%
Necessito de...				
15 - mais ajuda sobre a forma de explicar a situação do meu filho aos amigos.	44	84,6	7	13,7
16 - O meu marido (ou a minha mulher) precisa de ajuda para compreender e aceitar melhor a situação do nosso filho.	41	78,8	10	19,6
17 - ajuda para saber como responder, quando amigos, vizinhos ou estranhos, me fazem perguntas sobre a situação do meu filho.	44	84,6	7	13,7
18 - ajuda para explicar a situação do meu filho a outros jovens.	38	73,1	13	25,0

Serviços da comunidade	Não necessito / Necessito pouco deste tipo de ajuda		Necessito / Necessito muito deste tipo de ajuda	
	N	%	N	%
Necessito de...				
19 - ajuda para encontrar um médico que me compreenda e compreenda as necessidades do meu filho.	36	69,2	15	28,8
20 - ajuda para encontrar um serviço que quando eu tiver necessidade (descansar, ir ao cinema, a uma festa...) fique com o meu filho, por períodos curtos, e que esteja habilitado para assumir essa responsabilidade.	33	63,5	17	32,7
21 - ajuda para encontrar um serviço de apoio social e educativo para o meu filho.	20	38,5	29	55,8

Necessidades financeiras	Não necessito / Necessito pouco deste tipo de ajuda		Necessito / Necessito muito deste tipo de ajuda	
	N	%	N	%
Necessito de mais ajuda...				
22 - no pagamento de despesas como: alimentação, cuidados médicos, transportes, ajudas técnicas (cadeira de rodas, próteses auditivas, máquina Braille...).	29	55,8	21	40,4
23 - para obter o material ou o equipamento especial de que o meu filho precisa.	34	65,4	15	28,8
24 - para pagar despesas com: terapeutas, estabelecimento de educação ou outros serviços de que o meu filho necessita.	23	44,2	28	53,8
25 - para pagar a serviços de colocação temporária (os referidos no ponto 20).	34	65,4	16	30,8

Funcionamento da vida familiar	Não necessito / Necessito pouco deste tipo de ajuda		Necessito / Necessito muito deste tipo de ajuda	
	N	%	N	%
A nossa família necessita de ajuda para... discutir problemas e encontrar soluções.	36	69,2	14	26,9
encontrar forma de, nos momentos difíceis, nos apoiarmos mutuamente	38	73,1	12	23,1
decidir quem fará as tarefas domésticas, quem tomará conta das crianças e outras tarefas familiares.	45	86,5	5	9,6

ANEXO D

Outputs da Estatística Efectuada

Tabelas com idades dos Pais

idade pai *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
idade pai	entre 25 e 34	Count	1	1	0	2
		% within tipodeescola	14,3%	5,0%	,0%	4,2%
	entre 35 e 44	Count	2	5	2	9
		% within tipodeescola	28,6%	25,0%	9,5%	18,8%
	entre 45 e 54	Count	4	8	12	24
		% within tipodeescola	57,1%	40,0%	57,1%	50,0%
	mais de 54	Count	0	6	7	13
		% within tipodeescola	,0%	30,0%	33,3%	27,1%
Total		Count	7	20	21	48
		% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

idade mae *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
idade mae	entre 25 e 34	Count	1	2	0	3
		% within tipodeescola	14,3%	9,1%	,0%	5,9%

entre 35 e 44	Count	3	9	3	15
	% within tipodeescola	42,9%	40,9%	13,6%	29,4%
entre 45 e 54	Count	3	9	13	25
	% within tipodeescola	42,9%	40,9%	59,1%	49,0%
mais de 54	Count	0	2	6	8
	% within tipodeescola	,0%	9,1%	27,3%	15,7%
Total	Count	7	22	22	51
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelas referentes às habilitações literárias dos Pais

hab lit pai *tipodeescola Crosstabulation

		tipodeescola			Total	
		1,00	2,00	3,00		
hab lit pai	4º ano	Count	1	4	5	10
		% within tipodeescola	14,3%	21,1%	23,8%	21,3%
	9º ano	Count	2	5	6	13
		% within tipodeescola	28,6%	26,3%	28,6%	27,7%
	12º ano	Count	2	1	3	6
		% within tipodeescola	28,6%	5,3%	14,3%	12,8%
	curso médio	Count	0	1	2	3
		% within tipodeescola	,0%	5,3%	9,5%	6,4%
	licenciatura	Count	2	3	5	10
		% within tipodeescola	28,6%	15,8%	23,8%	21,3%
	mestrado	Count	0	3	0	3
		% within tipodeescola	,0%	15,8%	,0%	6,4%
	outros	Count	0	2	0	2
		% within tipodeescola	,0%	10,5%	,0%	4,3%
Total	Count	7	19	21	47	
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

hab lit mãe *tipodeescola Crosstabulation

		tipodeescola			Total
		1,00	2,00	3,00	
hab lit mãe	Count	0	2	0	2
	% within tipodeescola	,0%	8,7%	,0%	3,8%
sem escolaridade	Count	1	0	0	1
	% within tipodeescola	14,3%	,0%	,0%	1,9%
4º ano	Count	0	5	6	11
	% within tipodeescola	,0%	21,7%	27,3%	21,2%
9º ano	Count	3	3	5	11
	% within tipodeescola	42,9%	13,0%	22,7%	21,2%
12º ano	Count	0	5	4	9
	% within tipodeescola	,0%	21,7%	18,2%	17,3%
curso médio	Count	2	4	2	8
	% within tipodeescola	28,6%	17,4%	9,1%	15,4%
licenciatura	Count	1	2	3	6
	% within tipodeescola	14,3%	8,7%	13,6%	11,5%
mestrado	Count	0	0	1	1
	% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	1,9%
outros	Count	0	1	0	1
	% within tipodeescola	,0%	4,3%	,0%	1,9%
9(5º ano)	Count	0	0	1	1
	% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	1,9%
9(8º ano)	Count	0	1	0	1
	% within tipodeescola	,0%	4,3%	,0%	1,9%
Total	Count	7	23	22	52
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelas referentes à situação laboral dos Pais

sit laboral pai * tipodeescola Crosstabulation

		tipodeescola			Total
		1,00	2,00	3,00	
sit laboral pai	Count	0	5	2	7
	% within tipodeescola	,0%	21,7%	9,1%	13,5%

empregado a tempo inteiro efetivo	Count	4	14	12	30
	% within tipodeescola	57,1%	60,9%	54,5%	57,7%
empregado a tempo inteiro a contrato	Count	0	1	0	1
	% within tipodeescola	,0%	4,3%	,0%	1,9%
empregado a tempo parcial	Count	1	0	1	2
	% within tipodeescola	14,3%	,0%	4,5%	3,8%
desempregado	Count	0	2	2	4
	% within tipodeescola	,0%	8,7%	9,1%	7,7%
5 (conta própria)	Count	0	0	1	1
	% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	1,9%
5(conta própria)	Count	1	0	2	3
	% within tipodeescola	14,3%	,0%	9,1%	5,8%
5(desempregado)	Count	0	0	1	1
	% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	1,9%
5(empresário)	Count	1	0	0	1
	% within tipodeescola	14,3%	,0%	,0%	1,9%
5(reformado)	Count	0	1	1	2
	% within tipodeescola	,0%	4,3%	4,5%	3,8%
Total	Count	7	23	22	52
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

sit laboral mae *tipodeescola Crosstabulation

		tipodeescola			Total
		1,00	2,00	3,00	
sit laboral mae	Count	1	1	1	3
	% within tipodeescola	14,3%	4,3%	4,5%	5,8%
empregada a tempo inteiro efetivo	Count	3	14	13	30
	% within tipodeescola	42,9%	60,9%	59,1%	57,7%
empregada a tempo inteiro a contrato	Count	1	1	0	2
	% within tipodeescola	14,3%	4,3%	,0%	3,8%
empregada a tempo parcial	Count	0	3	1	4
	% within tipodeescola	,0%	13,0%	4,5%	7,7%
desempregada	Count	0	2	3	5
	% within tipodeescola	,0%	8,7%	13,6%	9,6%

5(aposentada)	Count	1	0	0	1
	% within tipodeescola	14,3%	,0%	,0%	1,9%
5(conta própria)	Count	1	0	0	1
	% within tipodeescola	14,3%	,0%	,0%	1,9%
5(doméstica)	Count	0	2	2	4
	% within tipodeescola	,0%	8,7%	9,1%	7,7%
5(reformada)	Count	0	0	2	2
	% within tipodeescola	,0%	,0%	9,1%	3,8%
Total	Count	7	23	22	52
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelas referentes às idades dos adolescentes, por estabelecimento de ensino

idade aluno *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
idade aluno	11	Count	0	1	0	1
		% within tipodeescola	,0%	4,3%	,0%	1,9%
	12	Count	1	2	1	4
		% within tipodeescola	14,3%	8,7%	4,5%	7,7%
	13	Count	0	5	2	7
		% within tipodeescola	,0%	21,7%	9,1%	13,5%
	14	Count	3	2	2	7
		% within tipodeescola	42,9%	8,7%	9,1%	13,5%
	15	Count	0	8	3	11
		% within tipodeescola	,0%	34,8%	13,6%	21,2%
	16	Count	3	4	5	12
		% within tipodeescola	42,9%	17,4%	22,7%	23,1%
	17	Count	0	1	4	5
		% within tipodeescola	,0%	4,3%	18,2%	9,6%
	18	Count	0	0	4	4
		% within tipodeescola	,0%	,0%	18,2%	7,7%
	19	Count	0	0	1	1
		% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	1,9%

Total	Count	7	23	22	52
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelas referentes aos diagnósticos das patologias

diagnost *tipodeescola Crosstabulation

		tipodeescola			Total
		1,00	2,00	3,00	
diagnost	Count	0	2	0	2
	% within tipodeescola	,0%	8,7%	,0%	3,8%
"não foi diagnosticado nada em concreto"	Count	1	0	0	1
	% within tipodeescola	14,3%	,0%	,0%	1,9%
Atraso de Desenvol	Count	0	1	0	1
	% within tipodeescola	,0%	4,3%	,0%	1,9%
Atraso de Desvl Global com Defice de Atenção e Cognitivo	Count	0	1	0	1
	% within tipodeescola	,0%	4,3%	,0%	1,9%
Atraso do Desenvolvimento c/ dificuldade mais marcada a nível da linguagem e da socialização	Count	0	0	1	1
	% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	1,9%
Atraso do Desenvolvimento Psico-motor	Count	0	0	1	1
	% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	1,9%
Atraso Global do Desenvol	Count	0	1	0	1
	% within tipodeescola	,0%	4,3%	,0%	1,9%
Atraso mental	Count	0	0	1	1
	% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	1,9%
Atraso Mental	Count	0	0	1	1
	% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	1,9%
Autismo	Count	0	3	5	8
	% within tipodeescola	,0%	13,0%	22,7%	15,4%
Deficiencia Mental	Count	0	3	0	3
	% within tipodeescola	,0%	13,0%	,0%	5,8%
Deficiencia Mental e Perturbação Autística	Count	0	0	1	1
	% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	1,9%
Espectro Autista	Count	0	1	1	2
	% within tipodeescola	,0%	4,3%	4,5%	8,8%

	% within tipodeescola	,0%	4,3%	4,5%	3,8%
Incontinência pigmentis	Count	0	1	0	1
	% within tipodeescola	,0%	4,3%	,0%	1,9%
M.C.A.D	Count	0	1	0	1
	% within tipodeescola	,0%	4,3%	,0%	1,9%
Malformação de Arnold - Chiari e Hidrocefalia	Count	0	1	0	1
	% within tipodeescola	,0%	4,3%	,0%	1,9%
NF1 (Neurofibromatose)	Count	1	0	0	1
	% within tipodeescola	14,3%	,0%	,0%	1,9%
Paralesia cerebral	Count	0	1	0	1
	% within tipodeescola	,0%	4,3%	,0%	1,9%
Paralisia Cerebral	Count	0	0	1	1
	% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	1,9%
Síndrome de Down	Count	4	7	6	17
	% within tipodeescola	57,1%	30,4%	27,3%	32,7%
Síndrome de Down e Autismo	Count	0	0	1	1
	% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	1,9%
Síndrome de Down e Doença de Crown	Count	1	0	0	1
	% within tipodeescola	14,3%	,0%	,0%	1,9%
Síndrome de Down, Hiperactividade e comportamentos autistas	Count	0	0	1	1
	% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	1,9%
Síndrome de West	Count	0	0	1	1
	% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	1,9%
Síndrome de X Frágil	Count	0	0	1	1
	% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	1,9%
Total	Count	7	23	22	52
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelas referentes aos anos de escolaridade dos adolescentes

ano de escolaridade *tipodeescola Crosstabulation

		tipodeescola			Total
		1,00	2,00	3,00	
ano de escolaridade	Count	0	0	7	7

	% within tipodeescola	,0%	,0%	31,8%	13,5%
...	Count	0	0	4	4
	% within tipodeescola	,0%	,0%	18,2%	7,7%
...	Count	0	0	8	8
	% within tipodeescola	,0%	,0%	36,4%	15,4%
5°	Count	2	9	0	11
	% within tipodeescola	28,6%	39,1%	,0%	21,2%
6°	Count	2	3	0	5
	% within tipodeescola	28,6%	13,0%	,0%	9,6%
7°	Count	3	7	0	10
	% within tipodeescola	42,9%	30,4%	,0%	19,2%
8°	Count	0	3	0	3
	% within tipodeescola	,0%	13,0%	,0%	5,8%
9°	Count	0	1	0	1
	% within tipodeescola	,0%	4,3%	,0%	1,9%
CAO	Count	0	0	3	3
	% within tipodeescola	,0%	,0%	13,6%	5,8%
Total	Count	7	23	22	52
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelas referentes aos apoios educativos dos alunos

apoios educativos *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
apoios educativos	1 vez por semana	Count	1	0	0	1
		% within tipodeescola	14,3%	,0%	,0%	2,4%
	2 vezes por semana	Count	4	1	0	5
		% within tipodeescola	57,1%	4,5%	,0%	12,2%
	3 vezes por semana	Count	1	0	1	2
		% within tipodeescola	14,3%	,0%	8,3%	4,9%
	4 vezes por semana	Count	1	0	4	5
		% within tipodeescola	14,3%	,0%	33,3%	12,2%
	diariamente	Count	0	21	6	27
		% within tipodeescola	,0%	95,5%	50,0%	65,9%

outro	Count	0	0	1	1
	% within tipodeescola	,0%	,0%	8,3%	2,4%
Total	Count	7	22	12	41
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelas referentes às necessidades das famílias por contexto educativo

inf. necess. especific *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
inf. necess. especific	não necessito	Count	2	2	4	8
		% within tipodeescola	28,6%	9,1%	18,2%	15,7%
	necessito pouco	Count	3	7	11	21
		% within tipodeescola	42,9%	31,8%	50,0%	41,2%
	necessito	Count	2	11	4	17
		% within tipodeescola	28,6%	50,0%	18,2%	33,3%
	necessito muito	Count	0	2	3	5
		% within tipodeescola	,0%	9,1%	13,6%	9,8%
Total		Count	7	22	22	51
		% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

inf. maneira de lidar *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
inf. maneira de lidar	não necessito	Count	0	1	4	5
		% within tipodeescola	,0%	4,5%	18,2%	9,8%
	necessito pouco	Count	5	5	6	16
		% within tipodeescola	71,4%	22,7%	27,3%	31,4%

	necessito	Count	2	13	9	24
		% within tipodeescola	28,6%	59,1%	40,9%	47,1%
	necessito muito	Count	0	3	3	6
		% within tipodeescola	,0%	13,6%	13,6%	11,8%
Total		Count	7	22	22	51
		% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

inf. maneira de ensinar *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
inf. maneira de ensinar	não necessito	Count	0	0	4	4
		% within tipodeescola	,0%	,0%	18,2%	7,7%
	necessito pouco	Count	6	4	5	15
		% within tipodeescola	85,7%	17,4%	22,7%	28,8%
	necessito	Count	1	16	10	27
		% within tipodeescola	14,3%	69,6%	45,5%	51,9%
	necessito muito	Count	0	3	3	6
		% within tipodeescola	,0%	13,0%	13,6%	11,5%
Total		Count	7	23	22	52
		% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

inf. maneira de falar (sex, empreg, namoro) *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
inf. maneira de falar (sex, empreg, namoro)	não necessito	Count	0	3	8	11
		% within tipodeescola	,0%	14,3%	38,1%	22,4%
	necessito pouco	Count	4	2	4	10
		% within tipodeescola	57,1%	9,5%	19,0%	20,4%
	necessito	Count	1	11	7	19
		% within tipodeescola	14,3%	52,4%	33,3%	38,8%
	necessito muito	Count	2	5	2	9
		% within tipodeescola	28,6%	23,8%	9,5%	18,4%
Total		Count	7	21	21	49

inf. maneira de falar (sex, empreg, namoro) *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
inf. maneira de falar (sex, empreg, namoro)	não necessito	Count	0	3	8	11
		% within tipodeescola	,0%	14,3%	38,1%	22,4%
	necessito pouco	Count	4	2	4	10
		% within tipodeescola	57,1%	9,5%	19,0%	20,4%
	necessito	Count	1	11	7	19
		% within tipodeescola	14,3%	52,4%	33,3%	38,8%
	necessito muito	Count	2	5	2	9
		% within tipodeescola	28,6%	23,8%	9,5%	18,4%
Total	Count	7	21	21	49	
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

inf. serviços e apoios presente *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
inf. serviços e apoios presente	não necessito	Count	0	0	1	1
		% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	2,0%
	necessito pouco	Count	0	3	6	9
		% within tipodeescola	,0%	14,3%	27,3%	18,0%
	necessito	Count	5	11	9	25
		% within tipodeescola	71,4%	52,4%	40,9%	50,0%
	necessito muito	Count	2	7	6	15
		% within tipodeescola	28,6%	33,3%	27,3%	30,0%
Total	Count	7	21	22	50	
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

inf. serviços e apoios futuro, fut profiss *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
inf. serviços e apoios futuro, fut profiss	não necessito	Count	0	0	1	1
		% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	1,9%

	necessito pouco	Count	0	0	5	5
		% within tipodeescola	,0%	,0%	22,7%	9,6%
	necessito	Count	2	7	7	16
		% within tipodeescola	28,6%	30,4%	31,8%	30,8%
	necessito muito	Count	5	16	9	30
		% within tipodeescola	71,4%	69,6%	40,9%	57,7%
Total		Count	7	23	22	52
		% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

inf. desenvolv adolesc., sexualidade *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
inf. desenvolv adolesc., sexualidade	não necessito	Count	0	2	0	2
		% within tipodeescola	,0%	9,1%	,0%	3,9%
	necessito pouco	Count	3	3	8	14
		% within tipodeescola	42,9%	13,6%	36,4%	27,5%
	necessito	Count	3	10	11	24
		% within tipodeescola	42,9%	45,5%	50,0%	47,1%
necessito muito	Count	1	7	3	11	
	% within tipodeescola	14,3%	31,8%	13,6%	21,6%	
Total		Count	7	22	22	51
		% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

apoio. da familia p/falar sobre probl da deficiencia *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
apoio. da familia p/falar sobre probl da deficiencia	não necessito	Count	4	6	9	19
		% within tipodeescola	57,1%	27,3%	40,9%	37,3%
	necessito pouco	Count	2	7	7	16
		% within tipodeescola	28,6%	31,8%	31,8%	31,4%
	necessito	Count	1	8	5	14
		% within tipodeescola	14,3%	36,4%	22,7%	27,5%
necessito muito	Count	0	1	1	2	

	% within tipodeescola	,0%	4,5%	4,5%	3,9%
Total	Count	7	22	22	51
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

apoio. amigos com quem conversar *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
apoio. amigos com quem conversar	não necessito	Count	4	7	8	19
		% within tipodeescola	57,1%	31,8%	36,4%	37,3%
	necessito pouco	Count	3	6	8	17
		% within tipodeescola	42,9%	27,3%	36,4%	33,3%
	necessito	Count	0	9	5	14
		% within tipodeescola	,0%	40,9%	22,7%	27,5%
necessito muito	Count	0	0	1	1	
	% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	2,0%	
Total	Count	7	22	22	51	
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

apoio. +tempo p/falar c/profs. e terapeutas *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
apoio. +tempo p/falar c/profs. e terapeutas	não necessito	Count	3	2	1	6
		% within tipodeescola	42,9%	8,7%	4,5%	11,5%
	necessito pouco	Count	1	8	8	17
		% within tipodeescola	14,3%	34,8%	36,4%	32,7%
	necessito	Count	2	11	10	23
		% within tipodeescola	28,6%	47,8%	45,5%	44,2%
necessito muito	Count	1	2	3	6	
	% within tipodeescola	14,3%	8,7%	13,6%	11,5%	
Total	Count	7	23	22	52	
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

apoio. conhecer profss recorrer em caso de dúvidas *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
apoio. conhecer profss recorrer em caso de dúvidas	não necessito	Count	4	1	7	12
		% within tipodeescola	57,1%	4,5%	33,3%	24,0%
	necessito pouco	Count	0	7	4	11
		% within tipodeescola	,0%	31,8%	19,0%	22,0%
	necessito	Count	2	7	6	15
		% within tipodeescola	28,6%	31,8%	28,6%	30,0%
	necessito muito	Count	1	7	4	12
		% within tipodeescola	14,3%	31,8%	19,0%	24,0%
Total	Count	7	22	21	50	
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

apoio. inf escritas sobres pais de jovens c/mm probls *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
apoio. inf escritas sobres pais de jovens c/mm probls	não necessito	Count	2	6	1	9
		% within tipodeescola	28,6%	27,3%	4,5%	17,6%
	necessito pouco	Count	3	3	11	17
		% within tipodeescola	42,9%	13,6%	50,0%	33,3%
	necessito	Count	2	10	8	20
		% within tipodeescola	28,6%	45,5%	36,4%	39,2%
	necessito muito	Count	0	3	2	5
		% within tipodeescola	,0%	13,6%	9,1%	9,8%
Total	Count	7	22	22	51	
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

apoio. + tempo p/mim próprio(a) *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
apoio. + tempo p/mim próprio(a)	não necessito	Count	4	1	2	7
		% within tipodeescola	57,1%	4,3%	9,1%	13,5%

	necessito pouco	Count	0	6	10	16
		% within tipodeescola	,0%	26,1%	45,5%	30,8%
	necessito	Count	3	8	6	17
		% within tipodeescola	42,9%	34,8%	27,3%	32,7%
	necessito muito	Count	0	8	4	12
		% within tipodeescola	,0%	34,8%	18,2%	23,1%
Total		Count	7	23	22	52
		% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

expl a situação do meu filhos aos amigos *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
expl a situação do meu filhos aos amigos	não necessito	Count	3	11	10	24
		% within tipodeescola	42,9%	50,0%	45,5%	47,1%
	necessito pouco	Count	3	6	11	20
		% within tipodeescola	42,9%	27,3%	50,0%	39,2%
	necessito	Count	1	4	0	5
		% within tipodeescola	14,3%	18,2%	,0%	9,8%
	necessito muito	Count	0	1	1	2
		% within tipodeescola	,0%	4,5%	4,5%	3,9%
Total		Count	7	22	22	51
		% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

companheiro(a) precisa de ajuda p/aceitar/compreed. a sit do nosso filho *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
companheiro(a) precisa de ajuda p/aceitar/compreed. a sit do nosso filho	não necessito	Count	3	12	14	29
		% within tipodeescola	42,9%	54,5%	63,6%	56,9%
	necessito pouco	Count	3	4	5	12
		% within tipodeescola	42,9%	18,2%	22,7%	23,5%
	necessito	Count	0	6	2	8
		% within tipodeescola	,0%	27,3%	9,1%	15,7%
	necessito muito	Count	1	0	1	2
		% within tipodeescola				

	% within tipodeescola	14,3%	,0%	4,5%	3,9%
Total	Count	7	22	22	51
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

cm resp, qd visinhos ou estranhos, fazem perg acerca da sit do meu filho *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
cm resp, qd visinhos ou estranhos, fazem perg acerca da sit do meu filho	não necessito	Count	4	12	10	26
		% within tipodeescola	57,1%	54,5%	45,5%	51,0%
	necessito pouco	Count	2	5	11	18
		% within tipodeescola	28,6%	22,7%	50,0%	35,3%
	necessito	Count	1	5	0	6
		% within tipodeescola	14,3%	22,7%	,0%	11,8%
	necessito muito	Count	0	0	1	1
		% within tipodeescola	,0%	,0%	4,5%	2,0%
Total	Count	7	22	22	51	
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

expl a situação do meu filho a outros jovens *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
expl a situação do meu filho a outros jovens	não necessito	Count	4	6	8	18
		% within tipodeescola	57,1%	27,3%	36,4%	35,3%
	necessito pouco	Count	2	6	12	20
		% within tipodeescola	28,6%	27,3%	54,5%	39,2%
	necessito	Count	1	8	0	9
		% within tipodeescola	14,3%	36,4%	,0%	17,6%
	necessito muito	Count	0	2	2	4
		% within tipodeescola	,0%	9,1%	9,1%	7,8%
Total	Count	7	22	22	51	
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

ajuda p/encont médico q me compreenda e às ness do meu filho *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
ajuda p/encont médico q me compreenda e às ness do meu filho	não necessito	Count	5	9	14	28
		% within tipodeescola	71,4%	40,9%	63,6%	54,9%
	necessito pouco	Count	1	4	3	8
		% within tipodeescola	14,3%	18,2%	13,6%	15,7%
	necessito	Count	1	6	4	11
		% within tipodeescola	14,3%	27,3%	18,2%	21,6%
	necessito muito	Count	0	3	1	4
		% within tipodeescola	,0%	13,6%	4,5%	7,8%
Total		Count	7	22	22	51
		% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ajuda p/encont um serviço q/esteja habl a ficar c/meu filho qd necess *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
ajuda p/encont um serviço q/ esteja habl a ficar c/ meu filho qd necess	não necessito	Count	4	10	7	21
		% within tipodeescola	66,7%	45,5%	31,8%	42,0%
	necessito pouco	Count	0	5	7	12
		% within tipodeescola	,0%	22,7%	31,8%	24,0%
	necessito	Count	1	3	5	9
		% within tipodeescola	16,7%	13,6%	22,7%	18,0%
	necessito muito	Count	1	4	3	8
		% within tipodeescola	16,7%	18,2%	13,6%	16,0%
Total		Count	6	22	22	50
		% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ajuda p/encont um serviço de apoio social e educativo p/meu filho *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
ajuda p/encont um serviço de apoio social e educativo	não necessito	Count	3	3	6	12
		% within tipodeescola	42,9%	14,3%	28,6%	24,5%

p/meu filho	necessito pouco	Count	0	4	4	8
		% within tipodeescola	,0%	19,0%	19,0%	16,3%
	necessito	Count	4	7	8	19
		% within tipodeescola	57,1%	33,3%	38,1%	38,8%
	necessito muito	Count	0	7	3	10
		% within tipodeescola	,0%	33,3%	14,3%	20,4%
Total		Count	7	21	21	49
		% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ness finac. pag despesas: aliment,cui méd, transp, ajudas técnicas *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
ness finac. pag despesas: aliment,cui méd, transp, ajudas técnicas	não necessito	Count	3	6	11	20
		% within tipodeescola	42,9%	27,3%	52,4%	40,0%
	necessito pouco	Count	3	1	5	9
		% within tipodeescola	42,9%	4,5%	23,8%	18,0%
	necessito	Count	1	7	1	9
		% within tipodeescola	14,3%	31,8%	4,8%	18,0%
	necessito muito	Count	0	8	4	12
		% within tipodeescola	,0%	36,4%	19,0%	24,0%
Total		Count	7	22	21	50
		% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ness finac. obter material ou equip especial p/o meu filho *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
ness finac. obter material ou equip especial p/o meu filho	não necessito	Count	4	9	14	27
		% within tipodeescola	57,1%	40,9%	70,0%	55,1%
	necessito pouco	Count	2	2	3	7
		% within tipodeescola	28,6%	9,1%	15,0%	14,3%
	necessito	Count	1	6	1	8
		% within tipodeescola	14,3%	27,3%	5,0%	16,3%
	necessito muito	Count	0	5	2	7

	% within tipodeescola	,0%	22,7%	10,0%	14,3%
Total	Count	7	22	20	49
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ness finac. pagar despesas c/ terap, est de educ, outrod serviços necess *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
ness finac. pagar despesas c/: terap, est de educ, outrod serviços necess	não necessito	Count	2	4	8	14
		% within tipodeescola	28,6%	17,4%	38,1%	27,5%
	necessito pouco	Count	0	5	4	9
		% within tipodeescola	,0%	21,7%	19,0%	17,6%
	necessito	Count	4	6	5	15
		% within tipodeescola	57,1%	26,1%	23,8%	29,4%
	necessito muito	Count	1	8	4	13
		% within tipodeescola	14,3%	34,8%	19,0%	25,5%
Total	Count	7	23	21	51	
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

ness finac. p pagar serv colocção temporário(p. 20) *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
ness finac. p pagar serv colocção temporário(p. 20)	não necessito	Count	4	9	7	20
		% within tipodeescola	57,1%	39,1%	35,0%	40,0%
	necessito pouco	Count	1	6	7	14
		% within tipodeescola	14,3%	26,1%	35,0%	28,0%
	necessito	Count	2	3	3	8
		% within tipodeescola	28,6%	13,0%	15,0%	16,0%
	necessito muito	Count	0	5	3	8
		% within tipodeescola	,0%	21,7%	15,0%	16,0%
Total	Count	7	23	20	50	
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

func famil. ajuda p discutir probl e encont soluções *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
func famil. ajuda p discutir probl e encont soluções	não necessito	Count	3	5	7	15
		% within tipodeescola	42,9%	22,7%	33,3%	30,0%
	necessito pouco	Count	3	7	11	21
		% within tipodeescola	42,9%	31,8%	52,4%	42,0%
	necessito	Count	1	8	2	11
		% within tipodeescola	14,3%	36,4%	9,5%	22,0%
	necessito muito	Count	0	2	1	3
		% within tipodeescola	,0%	9,1%	4,8%	6,0%
Total	Count	7	22	21	50	
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

func famil. ajuda p encontrar forma de nos apoiarmos mutu. nos mom dific *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
func famil. ajuda p encontrar forma de nos apoiarmos mutu. nos mom dific	não necessito	Count	3	6	6	15
		% within tipodeescola	42,9%	27,3%	28,6%	30,0%
	necessito pouco	Count	3	7	13	23
		% within tipodeescola	42,9%	31,8%	61,9%	46,0%
	necessito	Count	1	8	1	10
		% within tipodeescola	14,3%	36,4%	4,8%	20,0%
	necessito muito	Count	0	1	1	2
		% within tipodeescola	,0%	4,5%	4,8%	4,0%
Total	Count	7	22	21	50	
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

func famil. decidir quem fará teref domést., quem toma conta das crç e out terf *tipodeescola Crosstabulation

			tipodeescola			Total
			1,00	2,00	3,00	
func famil. decidir quem fará teref domést., quem toma conta das crç e out terf	não necessito	Count	6	13	15	34
		% within tipodeescola	85,7%	59,1%	71,4%	68,0%
	necessito pouco	Count	1	5	5	11

	% within tipodeescola	14,3%	22,7%	23,8%	22,0%
necessito	Count	0	3	0	3
	% within tipodeescola	,0%	13,6%	,0%	6,0%
necessito muito	Count	0	1	1	2
	% within tipodeescola	,0%	4,5%	4,8%	4,0%
Total	Count	7	22	21	50
	% within tipodeescola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelas com comparação de itens significativamente diferentes entre grupos (ER e ERP)

Test Statistics^b

	inf. maneira de ensinar	inf. serviços e apoios presente	apoio. + tempo p/mim próprio(a)	ness finac. pag despesas: aliment,cui méd, transp, ajudas técnicas
Mann-Whitney U	24,000	69,500	35,000	39,000
Wilcoxon W	52,000	300,500	63,000	67,000
Z	-3,135	-,240	-2,326	-2,012
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,810	,020	,044
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,004 ^a	,836 ^a	,025 ^a	,055 ^a

Tabelas com comparação de itens significativamente diferentes entre grupos (ER e EE)

Test Statistics^b

	inf. maneira de ensinar	inf. serviços e apoios presente	apoio. + tempo p/mim próprio(a)	ness finac. pag despesas: aliment,cui méd, transp, ajudas técnicas
Mann-Whitney U	53,000	58,500	49,000	73,500
Wilcoxon W	81,000	311,500	77,000	304,500
Z	-1,298	-1,018	-1,489	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,194	,309	,137	1,000

Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,237 ^a	,354 ^a	,165 ^a	1,000 ^a
--------------------------------	-------------------	-------------------	-------------------	--------------------

Tabelas com comparação de itens significativamente diferentes entre grupos
(ERP e EE)

Test Statistics^a

	inf. maneira de ensinar	inf. serviços e apoios presente	apoio. + tempo p/ mim próprio(a)	ness finac. pag despesas: aliment,cui méd, transp, ajudas técnicas
Mann-Whitney U	194,500	190,500	183,000	148,000
Wilcoxon W	447,500	443,500	436,000	379,000
Z	-1,488	-1,059	-1,670	-2,117
Asymp. Sig. (2-tailed)	,137	,290	,095	,034

Tabelas com as diferenças por habilitações literárias

Ranks

	HabLit	N	Mean Rank	Sum of Ranks
necinf	Até ao 9º ano	20	22,90	458,00
	+ do que 9º ano	27	24,81	670,00
	Total	47		
necessapoio	Até ao 9º ano	20	24,95	499,00
	+ do que 9º ano	27	23,30	629,00
	Total	47		
explicoutros	Até ao 9º ano	22	24,84	546,50
	+ do que 9º ano	27	25,13	678,50
	Total	49		
servdacomun	Até ao 9º ano	21	23,62	496,00
	+ do que 9º ano	25	23,40	585,00
	Total	46		
necessfinanc	Até ao 9º ano	20	25,05	501,00
	+ do que 9º ano	26	22,31	580,00
	Total	46		
funcfamiliar	Até ao 9º ano	22	27,00	594,00

+ do que 9º ano	26	22,38	582,00
Total	48		

Test Statistics^a

	necinf	necessapoio	explicoutros	servdacomun	necessfinanc	funcfamiliar
Mann-Whitney U	248,000	251,000	293,500	260,000	229,000	231,000
Wilcoxon W	458,000	629,000	546,500	585,000	580,000	582,000
Z	-,475	-,410	-,071	-,056	-,692	-,158
Asymp. Sig. (2-tailed)	,635	,682	,943	,955	,489	,247
Exact Sig. (2-tailed)	,642	,688	,948	,960	,496	,252
Exact Sig. (1-tailed)	,321	,344	,475	,480	,248	,126
Point Probability	,004	,004	,004	,005	,003	,003

a. Grouping Variable: HabLit