

ATITUDES DOS PAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: CONTRIBUTOS DE UM ESTUDO QUANTITATIVO

Trabalho financiado ao abrigo do PEsR-OE/FIL/UIo683/2016 da Fundação para a Ciência e Tecnologia

Paulo C. Dias

Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos
pcdias@braga.ucp.pt

Ana Rita Leal

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
arita.lopesleal@hotmail.com

Pedro Flores

Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
pedroflores@hotmail.com

Julian Diáz

Instituto de Estudos Superiores de Fafe
judiaz16@gmail.com

Resumo

Especialmente desde a segunda metade do século XX os pais assumiram uma posição determinante em movimentos cívicos e políticos em defesa da inclusão, nem sempre acompanhados da suficiente investigação. O presente estudo visa compreender as atitudes de 177 pais de crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), com recurso ao Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva (Barbosa, 2005) e um questionário sociodemográfico. De acordo com os dados percebemos maioritariamente atitudes favoráveis em relação à inclusão das crianças com NEE, embora muitos indivíduos se mostrem indecisos. Encontramos diferenças entre os pais com e sem filhos com NEE, especialmente entre as mães, e atitude menos favorável entre pais sem filhos com NEE e com menos filhos. Os dados apresentam-nos pistas sobre o estado atual e oferecem-nos implicações para uma verdadeira mudança ao nível da escola.

Palavras-chave

Atitudes; pais; inclusão; escola; questionário.

Abstract

Especially since the second half of the twentieth century, parents assumed a decisive position in civic and political movements in defense of inclusion, not always accompanied by sufficient research. The present study aims to understand the attitudes of 177 parents of children with and without Special Educational Needs (SEN), using the General Inventory of Attitudes toward Inclusive Education (Barbosa, 2005) and a sociodemographic questionnaire. According to the data, we mostly perceive favorable attitudes regarding the inclusion of children with SEN, although many individuals are undecided. We found differences between parents with and without children with SEN, especially among mothers, and a less favorable attitude among parents without children with SEN and with fewer children. The data present us clues about the current state and give us implications for real change at the school level.

Keywords

Attitudes; parents; inclusion; school; survey.

Introdução

Sendo a família o primeiro contexto de socialização, compreende-se o papel desta na intervenção educativa e na promoção da Educação Inclusiva. Se é verdade que a investigação tem mostrado que têm desafios acrescidos pela educação de uma criança com necessidades especiais, com reflexos, muitas vezes elevados, na sua qualidade de vida e na própria estrutura familiar (e.g.: Bertelli, Bianco, Rossi, Scuticchio, & Brown, 2011; Pickar & Kaufman, 2015; Pinto, Macedo, & Dias, 2012), não é menos verdade que as famílias são pilares essenciais na motivação dos professores, dos restantes pais e das restantes crianças, desmistificando ideias erradas em relação às incapacidades e promovendo atitudes mais favoráveis. Aliás, vários são os estudos que apontam o efeito das mensagens explícitas e/ou implícitas que os pais, seja dos alunos com necessidades especiais como os que não têm necessidades especiais, transmitem nos colegas e nos pais dos restantes alunos, nos professores e nas próprias escolas (ex.: Barbosa, Rosini, & Pereira, 2007; Batista & Enumo, 2004).

Num contexto em que a escola, enquanto sistema, ainda está num processo de adaptação, são também os pais os primeiros a sentir alguns sinais, mesmo que involuntários, dos desafios que as escolas sentem. Foi assim ao longo da história da Educação Especial, com a criação e dinamização de movimentos cívicos que, ao longo de décadas, impulsionaram mudanças significativas (Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998), e que continuam a fazer eco das suas preocupações e necessidades, agindo como catalisadores da mudança política e social em favor da inclusão. Isto é facilmente explicado e compreendido se tivermos em conta que, no limite, a família é o primeiro e o maior defensor dos direitos e garantias dos seus filhos, pelo que o sucesso da educação inclusiva é o maior benefício para a criança e para a família com um filho com necessidades especiais. Por isso mesmo, estudar as suas percepções e atitudes é ter uma imagem, uma evidência, do sucesso da educação inclusiva (Kuester, 2002).

Se a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) se assiste a um conjunto de alterações ao nível das políticas educativas e na preparação das escolas para a inclusão, na legislação e na investigação o papel dos pais parece menos claro. Neste estudo, pretendemos, assim, explorar as atitudes dos pais em relação à inclusão, a forma como integram cognições, emoções e comportamentos no sentido de uma escola

para todos, evidenciando fatores que podem ajudar a compreender as diferenças na percepção e no comportamento destes. Alguns estudos têm sido realizados, apontando alguns dados relativamente consistentes. Para isso, muito tem contribuído a construção e adaptação de instrumentos de avaliação das percepções e das atitudes (e.g.: Barbosa, Rosini, & Pereira, 2007; Ferroni & Cia, 2014; Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998), que nos dão evidências mais claras sobre estas dimensões intrinsecamente subjetivas. Na revisão da literatura, podemos encontrar alguns estudos que revelam uma atitude genericamente positiva dos pais em relação à inclusão (de Boer & Munde, 2014; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010; Elkins, van Kraayenoord, & Jobling, 2003; Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015; Palmer, Borthwick-Duffy, & Widaman, 1998; Tafa & Maanolitsis, 2003). Avançando um pouco mais em detalhe, os estudos mostram diferenças nas atitudes em relação à inclusão em função da escolaridade dos pais (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010; Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015; Leal, Dias, & Diáz, 2012), verificando-se atitudes mais favoráveis entre pais com maior formação. E diferenças em função da proximidade ou do contacto com crianças ou jovens com necessidades especiais (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010; Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015; Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998; Tafa & Maanolitsis, 2003), sejam filhos, familiares ou amigos. Aliás, este é um dos fatores apontado mais consistentemente no estudo das atitudes em relação à inclusão, com as atitudes mais favoráveis em função da proximidade e frequência do contacto (Tafa & Maanolitsis, 2003). Pais com filhos com necessidades especiais apresentam atitudes mais favoráveis (Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015) e sentem mais de perto as necessidades das escolas e as fragilidades do sistema educativo (Smeha & Oliveira, 2014).

Dada a escassez de estudos realizados no nosso contexto, pretendemos com o presente estudo compreender as atitudes dos pais em relação à inclusão. Sabendo, de acordo com a literatura, que as atitudes são um importante preditor do comportamento (Ajzen & Cote, 2008; Krauss, 1995), acreditamos que, com base num estudo quantitativo, com uma amostra diversificada, será possível perceber linearidades e, a partir daí, inferir eventuais explicações e medidas que possam ser tomadas para a promoção do envolvimento de todos os pais e das famílias numa escola inclusiva.

Método

Objetivos

O presente estudo tem como objetivo geral compreender a atitude dos pais em relação à inclusão de crianças e adolescentes como NEE na Escola. Estabelecem-se como objetivos específicos, descrever as atitudes dos pais em relação à inclusão e analisar diferenças em função de ter filhos com NEE; analisar as atitudes em função de variáveis individuais (gênero, idade, escolaridade), número de filhos, explorando estas diferenças em função de ter ou não filhos com NEE.

Amostra

A amostra foi constituída por 177 adultos, maioritariamente do género feminino ($n = 83$, 47%), com idade entre os 27 e os 62 anos ($M = 38,9 \pm 7,4$ anos). Destes, 115 (65%) tinham filhos com NEE (Grupo 1 – G1) e apenas 58 (32,8%) não tinham filhos com NEE (Grupo 2 – G2) (4 pais não responderam a esta questão). No G1, 33,9% eram do género feminino e 66,1% do masculino ($X^2 = 12,45$; $p = 0,00$). No G2, 74,1% eram do género feminino e 25,9% do género masculino. Relativamente à escolaridade, no G1 prevaleceu a conclusão do 2º ciclo (35%) e apenas 6% concluiu o ensino superior. Relativamente ao G2 prevaleceu a conclusão do 3º ciclo (31%) e 27,6% concluiu o ensino superior. Relativamente ao número de filhos, o G1 apresentou uma média no número de filhos significativamente superior ao G2 (Média nº de filhos: $G1 = 1,9 \pm 0,8$; $G2 = 1,65 \pm 0,8$; $p = 0,025$). Relativamente às crianças com NEE prevaleceu crianças com atraso de desenvolvimento/dificuldades de aprendizagem (38,4%), salientando-se para o facto de 40% dos pais não sabiam a problemática do filho ou não responderam.

Instrumento

A avaliação das atitudes foi efetuada com o recurso ao Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva (IGAEI), desenvolvido por Barbosa (2005). Trata-se de um instrumento com 32 itens, que procuram abarcar crenças, sentimentos e tendências de ação face à inclusão, com escala de resposta de tipo Likert, com cinco pontos: 1. Discordo Totalmente (DT); 2. Discordo (D); 3. Indeciso (I); 4. Concordo (C); e 5. Concordo Totalmente (DT). Metade das questões são afirmações positivas (3, 4, 8, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 25, 27, 28, 31 e 32) e a outra metade negativas (1, 2, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 20, 21, 22, 24, 26, 29 e 30). As questões negativas são invertidas (recodificadas), assim, entre um e dois indica atitudes desfavorá-

veis face à inclusão, três representa os indecisos e entre quatro e cinco revela atitudes favoráveis face à inclusão. Quanto às propriedades psicométricas obtidas neste estudo, o IGAEI revelou tratar-se de um instrumento muito consistente, pois obteve no teste Alfa de Cronbach um resultado de 0.89, em linha com a dimensionalidade e fidelidade do instrumento na sua versão em Português do Brasil ($\alpha = 0.87$; Barbosa, Rosini, & Pereira, 2007). Dada a escassez de instrumentos no nosso contexto, optamos pela utilização do IGAEI depois de um processo de adaptação linguística e cultural e uma discussão falada dos itens entre especialistas e com um grupo piloto. Foi ainda aplicado um questionário sociodemográfico, construído para recolher dados sobre os inquiridos, nomeadamente, género, idade, escolaridade, número de filhos, além da proximidade com crianças com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente se tem algum/a filho/a com Necessidades Educativas Especiais.

Procedimentos

Para a recolha de dados, foram pedidas autorizações ao autor do instrumento e a Diretores de Agrupamentos de Escolas da região Norte de Portugal, por motivos de proximidade geográfica. A amostra de conveniência, foi recolhida a partir das escolas que aceitaram colaborar com o estudo, e que permitiram que o questionário fosse administrado nas reuniões com os pais. Os questionários foram preenchidos por autorrelato, no momento da reunião, e devolvidos aos investigadores pelos professores. A participação foi voluntária e anónima, depois do esclarecimento dos objetivos do estudo. Os dados recolhidos foram posteriormente codificados e submetidos a um conjunto de procedimentos estatísticos no programa Statistical Package for Social Sciences (v.15.0). Como medida de tendência central utilizamos a média e de dispersão o desvio padrão. Utilizamos ainda as frequências para analisarmos as prevalências relativamente à amostra e questões do IGAEI. O nível de significância adotado foi de 5%. Uma vez que nenhuma questão apresentou uma distribuição normal, pelo teste de Kolmogorov-Smirnov, optamos por utilizar a estatística não paramétrica. Assim, para compararmos duas variáveis nominais utilizamos o teste qui-quadrado, para comparar duas variáveis escalares ou ordinais o teste U de Mann-Whitney e mais de duas variáveis o teste de Kruskal Wallis. Utilizamos ainda o Índice de correlação de Spearman para analisarmos a correlação entre variáveis.

Resultados

Num primeiro momento, procuramos analisar os resultados médios totais no IGAEI, obtidos pela soma dos pontos aos diferentes itens, para tentarmos perceber, de forma geral, a atitude que os pais têm face à inclusão. Assim, verificamos que a média total das respostas foi superior a 3 ($M=3,57\pm0,44$), ou seja, significa que os inquiridos apresentam uma atitude ligeiramente favorável face à inclusão das crianças com NEE (tabela 1), no entanto, essa média situa-se entre o valor 3 e 4, o que representa que muitos inquiridos têm uma posição neutra ou pouco definida. Ao compararmos a atitude face à inclusão das crianças com NEE em escolas regulares entre as pessoas inquiridas que têm filhos com NEE (G1) e as que não têm (G2) (tabela 1), verificamos que os primeiros apresentaram uma atitude significativamente superior aos segundos (Média IGAEI: $G1=3,62\pm0,45$; $G2=3,47\pm0,41$; $p=0,02$).

Tabela 1 – Média do IGAEI em função da pessoa ter ou não filhos com NEE.

Tem algum filho com NEE	Média	DP	p
Sim (G1)	3,62	0,45	0,02
Não (G2)	3,47	0,41	
Total	3,57	0,44	

Para aprofundar esta leitura, fomos verificar quais as questões que obtiveram maior e menor percentagem de concordância face à inclusão, bem como, a maior diferença existente entre os dois grupos de pais (G1 e G2) nas questões. Assim, a questão que os pais do G1 mais discordavam (DT), foi a questão 11 “*Os pais de portadores de necessidades educativas especiais precisam mais de apoio por parte dos professores do que os pais de estudantes normais*”, com 19% dos pais a discordar totalmente. Também no G2 a percentagem de total discordância foi igual ao primeiro grupo. Quando analisamos esta questão relativamente à opção de resposta “discordo” (D), foi em ambos os grupos onde obtivemos a maior percentagem ($G1=50\%$ e $G2=52\%$). No G2 a questão que obteve maior discordância (DT) foi a 17, afirma que “*A melhor forma de começar a educar portadores de necessidades educativas especiais em salas de aula regulares é simplesmente colocando-os nestas salas e não esperando que as condições necessárias estejam presentes*”. Estes pais ($G2=33\%$) consideram que as crianças com NEE só poderão ser incluídas em sala de aula quando as condições necessárias estiverem todas criadas. Sinal disso mesmo é a maior diferença registada nas respostas dos grupos G1 e G2 nesta questão (dife-

rença=18%). Assim, deduz-se que os pais do G1 pretendem, contrariamente aos do G2, que os seus filhos sejam incluídos em sala de aula, independentemente das condições estarem totalmente criadas ou não. Esta questão levanta algumas interrogações, pois de facto não menciona quais as condições necessárias para a inclusão. No entanto, no processo inclusivo, a realidade é que a criança com NEE é incluída numa determinada turma e terá o apoio necessário abrangido pela lei. Provavelmente os pais do G2 não tenham conhecimento tão profundo da realidade, dado não terem nenhum filho com NEE.

Fomos ainda analisar e comparar entre os grupos G1 e G2 qual a questão do IGAEI que apresentaria melhor resultado face à inclusão (CT). Assim, quer no G1 quer no G2 a questão que apresentou melhor resultado face à atitude inclusiva foi a questão 20 “*A conduta de estudantes com necessidades educativas especiais não é um mau exemplo para os outros alunos*” ($G1=58\%$ e $G2=37\%$). Este dado pressupõe que os pais acreditam que a conduta dos alunos com NEE não é uma influência negativa para os alunos sem NEE. No entanto, necessário será ressaltar que também foi nesta questão que se encontrou a maior diferença entre os grupos (21%). Este dado pode pressupor que os pais do G2 ainda estão renitentes quanto à inclusão dos alunos com NEE em sala de aula, pois acreditam que estes poderão influenciar negativamente os alunos sem NEE.

Na tabela abaixo encontramos as percentagens de respostas dos participantes a cada um dos itens, em função dos grupos com (G1) e sem filhos com NEE (G2).

Tabela 2 – Percentagem, arredondada à unidade, das respostas de pais de filhos com ou sem NEE (DT, D, I, C e CT).

Itens	Tem algum filho com NEE?									
	DT %		D %		I %		C %		CT %	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
1. Os estudantes com necessidades educativas especiais monopolizam o tempo e a atenção dos professores de salas de aula regulares prejudicando os restantes alunos	5	9	10	28	24	36	39	16	23	12
2. É provável que a inclusão escolar tenha um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional dos portadores de necessidades educativas especiais	3	5	17	10	16	19	43	47	22	19
3. A maioria dos estudantes com necessidades educativas especiais esforça-se para completar as suas atividades em sala de aula e tarefas	2			3	32	28	55	52	11	17
4. Os portadores de necessidades educativas especiais são mais felizes quando frequentam salas de aula regulares	1		4	3	25	36	45	36	24	24
5. Os pais de portadores de necessidades educativas especiais preferem que eles estudem em salas ou escolas especiais, isto é, salas e escolas em que todos os alunos têm necessidades educativas especiais	7	7	14	14	31	47	27	22	21	10
6. O currículo das salas de aula regulares mesmo com adaptações não atende as necessidades dos portadores de necessidades educativas especiais, isto é, salas e escolas em que todos os alunos têm necessidades educativas especiais	4	12	25	29	51	43	17	16	4	
7. Os professores de salas de aula regulares jamais terão preparação suficiente para ensinar alunos com necessidades educativas especiais	3	7	13	31	27	24	43	29	14	9
8. A presença de portadores de necessidades educativas especiais em salas de aula regulares promove a aceitação das diferenças individuais por parte dos alunos normais	2		4	2	9	16	58	52	28	31
9. O contato que alunos de salas de aula regulares têm com portadores de necessidades educativas especiais pode ser prejudicial	1	3	2	10	10	9	45	47	43	31
10. Os pais de portadores de necessidades educativas especiais não apresentam maiores problemas para o professor do que os pais de um aluno normal		3	29	22	14	16	37	40	20	19
11. Os pais de portadores de necessidades educativas especiais precisam mais de apoio por parte dos professores do que os pais de estudantes normais	19	19	50	52	15	14	13	14	3	2
12. A inclusão escolar de portadores de necessidades educativas especiais pode ser benéfica para os alunos normais	1	2	2	7	23	14	55	62	19	16
13. Os professores das salas de aula regulares não saberão como lidar com possíveis preconceitos contra os portadores de necessidades educativas especiais em inclusão	1		10	7	40	24	37	50	12	19
14. Os portadores de necessidades educativas especiais têm mais dificuldades para ter amigos nas salas de aula regulares	8	5	32	36	30	24	23	33	6	2
15. A inclusão escolar beneficia às famílias dos portadores de necessidades educativas especiais	1	2	9	10	34	36	43	43	13	9
16. Deve-se dar aos portadores de necessidades educativas especiais tantas oportunidades quantas sejam necessárias para incluírem-se numa classe regular	1		4	2	5	19	47	45	43	34
17. A melhor forma de começar a educar portadores de necessidades educativas especiais em salas de aula regulares é simplesmente colocando-os nestas salas e não esperando que as condições necessárias estejam presentes	15	33	46	26	23	31	12	9	3	2
18. Os estudantes com necessidades educativas especiais têm o direito de serem educados nas mesmas salas que os estudantes normais		2	3	5	10	10	54	55	34	28

19. Estar numa sala de aula regular estimula o desenvolvimento acadêmico de portadores de necessidades educativas especiais	1		4	5	21	10	50	62	24	22
20. A conduta de estudantes com necessidades educativas especiais é um mau exemplo para os outros alunos	2		1	5	2	9	37	49	58	37
21. A presença de alunos com necessidades educativas especiais requer serviços de apoio que não podem ser fornecidos numa escola regular	3		14	24	37	50	33	19	13	7
22. O rendimento escolar de uma sala de aula regular que tem portadores de necessidades educativas especiais em inclusão é inferior ao de uma sala de aula sem inclusão			7	14	47	57	31	22	15	7
23. É provável que a inclusão escolar tenha um efeito positivo sobre o desenvolvimento social dos portadores de necessidades educativas especiais	1		2	2	15	17	56	64	27	17
24. É provável que portadores de necessidades educativas especiais criem confusão em classes regulares	3	9	13	31	31	28	40	29	13	3
25. Eu não me importaria de ter um portador de necessidades educativas especiais em minha sala de aula se eu fosse um aluno de uma sala regular	1		1	3	5	14	52	50	41	33
26. As necessidades de estudantes com necessidades educativas especiais podem ser melhor atendidas em salas e/ou escolas especiais, isto é, salas e escolas em que todos os alunos têm necessidades educativas especiais	3	14	20	33	37	40	26	10	14	3
27. A inclusão escolar desenvolve mais a autoestima e o autoconceito dos portadores de necessidades educativas especiais que as escolas e salas especiais, isto é, salas e escolas em que todos os alunos têm necessidades educativas especiais	1	2	12	5	32	38	35	33	20	22
28. Os portadores de necessidades educativas especiais são socialmente aceites pelos alunos normais	1		16	5	45	45	29	47	10	3
29. É difícil manter a disciplina numa sala de aula regular que tenha um ou mais portadores de necessidades educativas especiais			11	26	45	38	35	34	10	2
30. Os professores de salas de aula regulares não aceitam os alunos com necessidades educativas especiais	3	2	5	3	30	33	45	38	18	24
31. A inclusão escolar é socialmente vantajosa para os portadores de necessidades educativas especiais	3		1	5	23	21	53	53	20	21
32. É possível ensinar portadores de necessidades educativas especiais e alunos normais na mesma sala de aula	2		3	9	22	31	55	41	18	19

Legenda: DT – discordo totalmente; D – discordo; I – indiferente; C – concordo; CT – concordo totalmente; S – sim; N – não.

Da análise dos dados percebe-se também um número assinalável de participantes indecisos (tabela 3), uma vez que 43,7%, quase metade da amostra, apresentou indecisão face aos itens relativos à inclusão. Verificamos ainda que a maioria dos pais do G1 são favoráveis face à inclusão (58,3%+6,1%), apenas 35,6% se mostraram indecisos e nenhum pai discordou com a inclusão. Relativamente ao G2 a maioria mostrou-se indeciso (51,7%) e 1,7% não concorda com a inclusão (tabela 3).

Tabela 3 – Resposta do IGAEI em função da pessoa ter ou não filhos com NEE.

Tem algum filho com NEE		Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
Total IGAEI	Sim (G1)		35,6%	58,3%	6,1%
	Não (G2)	1,7%	51,7%	44,8%	1,7%
	Total	1,7%	43,7%	51,5%	3,9%

Salienta-se, no entanto, a diferença significativa face às atitudes inclusivas entre o G1 e G2, favorecendo o primeiro grupo, nas questões 1, 7, 9, 13, 20, 21, 22, 24, 26, e 29. Posteriormente procuramos verificar se o género influenciaria a atitude em relação à inclusão (tabela 4), e verificamos quer no G1 quer no G2 o género feminino foi o que apresentou uma atitude mais fa-

vorável face à inclusão, apesar de não encontrarmos diferenças significativas para qualquer dos grupos. Salienta-se para o facto de no G1 a diferença ser maior que no G2 e quase que significativa (Média G1: Feminino=3,71; Masculino=3,58; $p=0,06$). Mas quando comparamos as pontuações dos pais com/sem filhos com NEE por género (Tabela 4), verificamos que as mães têm pontuações superiores e as diferenças são significativas quando têm filhos com NEE ($p=0,04$). Este dado indica que são as mães das crianças com NEE que apresentam uma atitude mais favorável face à inclusão.

Tabela 4 – Média do IGAEI em função da pessoa ter ou não filhos com NEE por género.

Tem algum filho com NEE	Género	Média	Desvio padrão	p
Sim (G1)	Feminino	3,71	0,41	0,06
	Masculino	3,58	0,46	
Não (G2)	Feminino	3,47	0,41	0,70
	Masculino	3,46	0,43	

Independentemente do género dos pais, e do facto de terem ou não filhos com NEE, verificamos que a idade não influencia a atitude face à inclusão (Correlação de Spearman: G1= -0,017; G2= 0,066). Do mesmo modo, o grau de escolaridade dos pais também não influencia significativamente a atitude face à inclusão (Correlação de Spearman: G1= 0,068; G2= 0,16). Relativamente ao estado civil, não encontramos diferenças na média das atitudes, o que significa que o estado civil não tem influência na atitude face à inclusão. Refira-se ainda, que a idade dos filhos com NEE também não tem influência na atitude dos pais (Correlação de Spearman: G1= -0,034).

No entanto, verificamos no G1 que com o maior número de filhos há uma ligeira diminuição da atitude face à inclusão (tabela 5). Assim, os pais que têm 1 ou 2 filhos apresentam uma atitude face à inclusão ligeiramente superior aos pais que têm 3 ou 4 filhos, apesar dessa diferença não ser significativa. Também aqui, separando as pontuações dos pais com filhos com NEE dos que não têm filhos com NEE, percebemos uma relação significativa e negativa à atitude em relação à inclusão ($r_s=-0,329$, $p=0,1$).

Tabela 5 – Média do IGAEI em função do número de filhos no G1.

Número de filhos (G1)	Média	Desvio padrão
1 (n= 65)	3,63	0,38
2 (n=83)	3,66	0,45
3 (n=20)	3,47	0,51
4 (n=5)	3,46	0,66
K-W	0,5	

Discussão e conclusões

O presente trabalho pretendia explorar as atitudes dos pais em relação à inclusão. A partir de uma visão mais geral, aparentemente favorável em relação à inclusão, com o presente instrumento tentávamos ter uma leitura mais concreta das atitudes, explorando diferenças em função de variáveis que nos permitam traçar um perfil mais favorável. Assim, os dados relativos às atitudes apresentam-se, genericamente, em linha com a literatura sobre o assunto. Os pais apresentam uma atitude genericamente favorável em relação à inclusão (e.g.: de Boer & Munde, 2014; Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015), apesar de um grupo superior a 40% de pais que responderam maioritariamente como indecisos, respondendo a opção central da escala do instrumento. Se considerarmos que a maioria dos pais inquiridos tinham filhos com necessidades especiais (65%), podemos perceber melhor o alcance destes resultados, que permitem perceber certamente que pelo menos uma parte dos pais com filhos com necessidades especiais apresenta indecisão em relação à inclusão. Dados que podem ser provavelmente decorrentes de circunstâncias ou falhas na resposta às necessidades dos filhos. Num contexto de restrições e de rentabilização de recursos, o acompanhamento de crianças com necessidades especiais é certamente um dos mais afetados e as atitudes dos pais podem permitir perceber algumas carências de meios e de recursos (Smehta & Oliveira, 2014), humanos e materiais, que permitam dar resposta às necessidades dos filhos.

Ao contrário de alguma literatura (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010; Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015), não encontramos uma relação com a escolaridade. Eventualmente, características da amostra recolhida, nomeadamente questões culturais e de escolaridade, maioritariamente até ao ensino básico, entre os inquiridos, podem justificar estas diferenças, o que importará rever em próximos estudos controlando estas dimensões. Contudo, sublinham-se as diferenças nas atitudes em função da proximidade com crianças e adolescentes com necessidades especiais (ex: de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010; Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015; Stoiber, Gettlinger, & Goetz, 1998). Embora tenhamos que considerar que na amostra este era um grupo maioritário e, por isso, pode a amostra ser enviesada pelo número de indivíduos em cada grupo,

não deixa de ir ao encontro da literatura e sublinhar o efeito da proximidade nas atitudes em relação à inclusão. O que, cruzando com o número de filhos, permite perceber que os pais sem filhos com necessidades especiais, e com menos filhos, tendem a ter uma atitude menos favorável à inclusão. Certamente que, num contexto de menor natalidade e elevadas expectativas em relação ao percurso de cada um dos filhos, podemos encontrar algum fio condutor para a explicação de algum individualismo e preocupação superior com as necessidades e expectativas do próprio filho, mesmo sem necessidades particulares.

Embora este seja um pequeno estudo, que pode sofrer o viés de desejabilidade social e da natureza complexa da inclusão em contexto educativo, não deixa de apontar desafios para a melhoria das políticas e práticas de uma escola inclusiva. As atitudes e percepções dos pais, especialmente no que à inclusão diz respeito, são um indicador do sucesso das políticas educativas. Nesse contexto, percebe-se alguma indecisão dos pais sobre o cumprimento deste desígnio, sinal das narrativas e dos avanços mas também da necessidade de aperfeiçoamento deste modelo e da sua implementação. Assistimos nos últimos anos ao disseminar de formação de professores e investimento em recursos que haverá necessidade de avaliar para potenciar a sua melhor utilização em benefício das crianças e jovens e das suas famílias. Importará, para a promoção de uma cultura inclusiva e, no limite, de uma escola democrática e que cria condições de equidade para todos, aprofundar uma cultura de reflexão e autoavaliação das respostas a quem mais delas necessita. Para próximos estudos, importará tentar equilibrar os grupos a ser inquiridos, recolhendo também outros dados que nos podem ajudar a compreender melhor as respostas dos pais, nomeadamente o tipo de necessidades dos filhos e as respostas que recebem dos serviços da educação especial. Também equacionar também a manutenção das opções de resposta ao instrumento, eventualmente eliminando a opção central, no sentido de permitir uma visão mais concreta das perspetivas dos pais em relação a este importante desígnio social.

Referências

- Ajzen, I. & Cote, G. (2008). Attitudes and the prediction of behavior. In W. Crano, & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 289-311). New York: Psychology Press
- Barbosa, A., Rosini, D.C. & Pereira, A. A. (2007). Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (3), 447-458
- Batista, M. W. & Enumo, S. R. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9 (1), 101-111.
- Bertelli, M., Bianco, A., Rossi, M., Scuticchio, D. & Brown, I. (2011). Relationship between individual quality of life and family quality of life for people with intellectual disability living in Italy. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55 (12), 1136-1150.
- De Boer, A. A. & Munde, V.S. (2014). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in General Primary Education in the Netherlands. *The Journal of Special Education* [Advance online publication].
- De Boer, A. A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. E. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 165-181.
- Elkins, J., Van Kraayenoord, C.E. & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3 (2), 122-129.
- Ferroni, G.M. & Cia, F. (2014). Estado da arte em revistas educacionais sobre estudos feitos com famílias de crianças com necessidades educacionais especiais no período de 2002 a 2011. *Revista Educação Especial*, 27 (48), 201-218
- Freitas, E., Ribeiro, P., Arroja, L. & Dias, P.C. (2015). Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 28 (52), 443 - 457.
- Krauss, S. J. (1995). Attitudes and the Prediction of Behavior: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(1), 58-75.
- Kuester, V. M. (2002). 10 years on: have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed. *International Special Education Congress*, Manchester, Inglaterra. Disponível online em: www.isec2000.org.uk. Consultado em 15 novembro de 2015.

-
- Leal, A.R., Dias, P.C. & Diáz, J. (2012). Percepção dos pais em relação à inclusão. L.S. Almeida, B.D. Silva & A. Franco (Orgs.), *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 849-856). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A. & Widaman, K. (1998). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 64, 271-282.
- Pickar, D.B. & Kaufman, R.L. (2015). Parenting Plans for Special Needs Children: Applying a Risk-Assessment Model. *Family Court Review*, 53 (1), 113-133
- Pinto, I.M., Macedo, C. & Dias, P.C. (2013). Qualidade de Vida de Famílias com Necessidades Especiais. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 63(3), 181-198.
- Smeha, L. N. & Oliveira, V.L. (2014). Inclusão escolar: a perspectiva das mães de alunos com Síndrome de Down. *Revista Educação Especial*, 27 (49), 403-416.
- Stoiber, K., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 107-124.
- Tafa, E. & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), 155-171.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Paris: UNESCO.