

ENVOLVIMENTO PARENTAL E INCLUSÃO NA ESCOLA

Sara Felizardo, Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu, *sfelizardo@esev.ipv.pt*

Esperança Ribeiro, Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu, *esperancaribeiro@esev.ipv.pt*

RESUMO: No âmbito da abordagem inclusiva, o modelo de colaboração e de parceria do envolvimento parental na escola emerge como um sólido referencial para os professores e técnicos de apoio nas suas interações com os pais ou cuidadores de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Neste contexto, os estudos convergem quanto aos efeitos positivos e diferenciados dos vários tipos de envolvimento, no ajustamento parental, nas competências das crianças e dos seus pais, bem como na capacitação dos profissionais. Na mesma linha, o enquadramento legal atual realça a participação ativa dos pais nos processos de avaliação e intervenção educativos. O presente estudo sobre o envolvimento parental em contextos inclusivos foi desenvolvido de acordo com um plano não experimental e correlacional. Definimos os seguintes objetivos orientadores: i) comparar as perceções entre pais e professores quanto ao envolvimento parental na escola; ii) analisar as relações entre as perspetivas dos pais de crianças com e sem NEE, professores do ensino regular e professores de educação especial. Foram constituídas duas amostras, uma de pais de crianças com e sem NEE, com 107 e 149 pais, outra de professores de educação especial e do ensino regular, com 62 e 45 professores. A análise dos dados revela que existem diferenças significativas entre os professores do ensino regular e os pais de alunos com NEE. Em contraponto, não foram observadas diferenças com significado estatístico entre as perspetivas de pais de crianças com NEE e os professores de educação especial; mas foram encontradas diferenças significativas entre os professores de educação especial e os professores de ensino regular no que diz respeito ao envolvimento parental na escola.

Palavras-chave: Envolvimento parental; Inclusão; Necessidades Educativas Especiais

ABSTRACT: Under the inclusive approach, the model of collaboration and partnership of parental involvement in school emerges as a solid reference for teachers and professionals of support in their interactions with parents or caregivers of children and young people with Special Educational Needs (SEN). In this context, the studies converge on the positive and differentiated effects of the various types of involvement in parental adjustment, skills of children and their parents, as well as the training of professionals. In the same vein, the current legal framework emphasizes the active participation of parents in assessment procedures and educational intervention. This study on parental involvement in inclusive settings has been developed according a non-experimental and correlational plan. We define the following aims: i) to compare the perceptions of parents and teachers as parental involvement in school; ii) to analyze the relationship between the perspectives of parents of children with and without SEN, regular education teachers and special education teachers. Two samples were constituted, one of the parents of children with and without SEN, with 107 and 149 parents, other of special education teachers and regular education teachers, with 62 and 45 teachers. Data analysis reveals that there are significant differences between regular education teachers and parents of children with SEN. In contrast, there were no differences with statistical significance between the perspectives of parents of children with SEN and special education teachers; but significant differences were found between special education teachers and regular education teachers with regard to parental involvement in school.

Keywords: Parental involvement; Inclusion; Special Educational Needs (SEN)

Percursos da educação inclusiva

Hodiernamente, a educação inclusiva assume uma centralidade no quadro dos discursos políticos e nos dispositivos legais, constituindo a agenda atual da comunidade educativa nacional e internacional.

A inclusão consubstancia uma rutura com os valores da educação tradicional e está associada a um novo paradigma de escola organizado em torno de valores democráticos e de qualidade para todos os alunos. É, ainda, exigido o compromisso de criar as condições

adequadas, de forma a propiciar a cada criança ou jovem da comunidade educativa, o direito inalienável de pertença a um grupo e a não ser excluído ou marginalizado (Felizardo, 2010, 2013a).

Percebemos que, no plano dos valores, não há divergência quanto à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no contexto regular de ensino-aprendizagem. Esta asserção afigura-se-nos clara, uma vez que radica no direito a ter o mesmo tipo de educação, a usufruir do mesmo espaço e de igualdade de oportunidades relativamente aos seus pares sem NEE (Felizardo, 2013a).

O tema não tem sido fácil nem isento de clivagens entre os proponentes das diversas correntes de pensamento, entre os que advogam a inclusão total e os que colocam reservas à inclusão. Os primeiros sustentam que os alunos com NEE que usufruem de experiências educacionais e apoio no contexto da escola regular obtêm ganhos educacionais e sociais significativos, com melhorias nas aprendizagens e nas interações sociais, quando comparados com os pares colocados em contextos segregados. Deste modo, salientam a necessidade de inclusão de todos os alunos em escolas regulares, independentemente do tipo de problemática (Simpson & Kauffman, 2007). Os investigadores que defendem outro tipo de serviços e contextos alternativos, mais restritivos, consideram que a escola regular não consegue dar as respostas adequadas aos alunos com NEE. Estes, exigem programas, metodologias e técnicas muito específicas, além de profissionais de diversas áreas disciplinares, que a escola regular não consegue proporcionar. A discussão situa-se em torno, por um lado, dos benefícios da inclusão dos alunos com NEE nas escolas de ensino regular e, por outro, em saber se a inclusão deve ser parcial ou total (Simpson & Kauffman, 2007).

Estas questões irão certamente perdurar no tempo, especialmente, se continuarmos a assistir nas escolas atuais às situações de pseudo inclusão ou de aparente inclusão, que mais não são do que o mero acesso das crianças com NEE à escola regular; contudo, sem uma efetiva participação nas atividades escolares, sem o estabelecimento de interações positivas e gratificantes com os seus pares e com outros adultos, não desenvolve, por conseguinte, sentimentos de pertença e de segurança face ao contexto escolar, indicadores de uma verdadeira inclusão.

Neste quadro de análise, definimos escola inclusiva como um espaço onde a diversidade social, educativa e cultural de cada aluno deve ser reconhecida e valorizada e, conseqüentemente, assumida no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem e na adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas (Felizardo, 2010, 2013b). Deste modo, a

dissemelhança dos alunos não pode ser percebida como um constrangimento mas, antes, como uma oportunidade de inovação, potenciadora do desenvolvimento de todos, alunos e professores, sendo que estes últimos têm um contexto propício ao aperfeiçoamento das suas competências pessoais e profissionais.

Na lenta evolução do atendimento especializado às crianças e jovens com NEE, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) constituiu um marco decisivo na emergência da inclusão, tendo despertado nos governos signatários uma grande determinação pela sua efetivação, sendo demonstrável, pelo menos aparentemente, pela celeridade com que o termo inclusão substituiu o de integração nos documentos oficiais.

Em contraponto, o mesmo não sucedeu no que diz respeito a medidas e práticas conducentes a uma verdadeira reforma, consentânea com o movimento inclusivo emergente. Esta dificuldade remete-nos para um questionamento lógico relacionado com a exequibilidade de podermos, de facto, erigir uma escola inclusiva numa sociedade que ainda está muito longe dos referenciais de inclusão. Esta incongruência radica na assunção de que a escola não pode ser uma ínsula numa sociedade eivada de desequilíbrios, discriminações e preconceitos, cada vez mais evidentes (Rodrigues, 2003).

Por conseguinte, a opção pela expressão educação inclusiva, porque mais abrangente e menos parcial, coloca a tónica na importância que o processo de inclusão deve ter no seio e na interface dos sistemas família, escola e comunidade.

Neste contexto, constatamos uma crescente consciencialização dos pais de crianças e jovens com NEE para a importância do seu envolvimento na educação e cuidado dos filhos. Resultante da evolução das concepções da sociedade, das perspetivas teóricas e dos estudos sobre os efeitos positivos da participação dos pais no ajustamento parental e no desenvolvimento das competências dos filhos, o assunto tem merecido a atenção dos investigadores no domínio (Felizardo, 2013a).

Na mesma linha, o enquadramento político-legal sobre a educação das crianças e jovens com NEE tem, ao longo do tempo, incorporado os conceitos e plasmado nos vários diplomas a defesa dos direitos dos pais a uma participação ativa no processo educativo dos filhos. Deste modo, a valorização do envolvimento parental tem sido uma constante nos documentos e diplomas legais, nacionais e internacionais, não só nos mais atuais, mas também nos mais antigos normativos de referência.

Assim, no Reino Unido, o *Warnock Report*, em 1978, defendia explicitamente a participação dos pais como parceiros no processo educativo dos filhos. No mesmo registo,

nos Estados Unidos, a *Public Law 94-142 (Education of All Handicapped Children Act)*, em 1975, valorizou a participação parental e, em particular, a *Public Law 105-17*, em 1997, alargou os direitos e a proteção dos alunos com NEE e suas famílias, valorizando a participação parental no planeamento e nas decisões educativas, prevendo-se o seu consentimento expresso em todas as etapas da intervenção. Mais tarde, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entre as suas orientações sobre as políticas e práticas na área das NEE, realçou a participação dos pais e a relação entre família e escola.

O contexto nacional apresentou uma evolução similar de valorização e de proteção dos direitos de participação dos pais na educação dos filhos. Assim, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º46/86, de 14 de outubro, diploma notoriamente marcado pela legislação americana e inglesa, revelou no seu articulado um maior envolvimento e responsabilização dos pais nos processos de avaliação e planeamento educativos. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, referente ao regime de apoio aos alunos com NEE nos ensinos básico e secundário, reforçou o papel dos pais na orientação educativa dos filhos, atribuindo-lhes direitos na avaliação e planeamento educativos. Ressaltou, ainda, a necessidade de anuência expressa dos pais ou encarregados de educação na avaliação do aluno, bem como a sua participação na elaboração e revisão do plano e programa educativos.

Mais recentemente, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, disciplina estatutariamente os direitos e deveres dos progenitores no exercício do poder parental, nos aspetos relativos à implementação da educação especial dos filhos e introduz procedimentos específicos no caso de não exercerem o seu direito de participação no processo.

Envolvimento parental e parcerias para a inclusão

No âmbito do referencial inclusivo, o envolvimento parental na escola emerge como um constructo de natureza multidimensional que abrange uma diversidade de comportamentos e atitudes. Tendo presente que o envolvimento pode revestir-se de várias formas e modalidades, parece ser consensual, na literatura científica, os seus benefícios no desenvolvimento da criança e da família, bem como no trabalho do professor e no contexto escolar (Dunst & Trivette, 2010, Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004, Epstein, 1987, 1992, 1995, Felizardo, 2013a, Grolnick & Slowiaczek, 1994, Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2003, Kohl, Lengua, & McMahon, 2000, Villas Boas, 2001).

Os estudos são convergentes no que diz respeito aos efeitos diferenciados dos vários tipos de envolvimento parental no ajustamento e nas capacidades escolares e sociais da

criança, bem como na melhoria das competências parentais e da capacidade de intervenção intencional no desenvolvimento da criança. A este propósito, ressaltamos a importância de uma comunicação clara e fluida entre pais e professores, proporcionando congruência entre os dois contextos no que respeita às atividades de aprendizagem e às expectativas de realização escolar da criança (Felizardo, 2013b; Swick, 2007).

Entre os diferentes modelos e tipologias de envolvimento parental, o modelo *overlapping spheres of influence* de Epstein (1987, 1992, 1995) surge destacado, como uma referência neste domínio da compreensão das relações entre as famílias e a escola. Nesta perspetiva, os contextos escola e família funcionam como esferas de influência que podem ser afastadas ou aproximadas em função das práticas e forças interpessoais existentes entre os dois sistemas. Uma das ideias chave do modelo é a asserção de que a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso escolar da criança constituem motivos fundamentais para o estabelecimento de parcerias e colaboração entre família e escola.

A tipologia do envolvimento parental de Epstein (1987, 1992, 1995) é constituída por seis modalidades, abundantemente referenciadas na literatura, a saber: i) *parenting* (ações desenvolvidas pela escola para promoção da parentalidade positiva); ii) *communicating* (práticas de comunicação entre escola e família); iii) *volunteering* (voluntariado dos pais nas atividades da escola); iv) *learning at home* (acompanhamento escolar e pessoal da criança em casa); v) *decision making* (tomada de decisão; participação dos pais nas decisões dos órgãos de gestão da escola); vi) *collaborating with community* (colaboração dos pais com as organizações comunitárias).

As modalidades da tipologia estão parcialmente presentes noutros modelos, o que indicia uma certa convergência nos critérios do envolvimento na escola (Pereira *et al.*, 2003). Contudo, o modelo de Epstein também tem sido objeto de críticas, especialmente, por estar direcionado para as atividades da iniciativa da escola, não valorizando, de igual forma, aquelas que decorrem por ação dos pais ou cuidadores. Adicionalmente, estando focado na frequência e no tipo de estratégias a implementar, as questões relativas à qualidade das relações entre escola e família foram negligenciadas (Felizardo, 2013a, 2013b; Swick, 2007).

No âmbito da abordagem inclusiva, o modelo colaborativo e de parceria do envolvimento parental (Fine, 1991; Fine & Nissenbaum, 2000) apresenta uma estrutura de referência que pode ajudar os professores e os profissionais de apoio educativo e reabilitativo nos seus contactos com os pais de crianças e jovens com NEE. O modelo adota uma perspetiva positiva sobre a participação dos pais e percebe o potencial das competências

dos pais, no quadro de uma intencionalidade educativa em prol do desenvolvimento da criança. Assenta num conjunto de ideias nucleares que, em síntese, salientam dimensões importantes a atender nos processos de intervenção parental, a saber: *i)* incluir os pais nas decisões relacionadas com a criança; *ii)* educar os pais para participarem nas decisões que têm a ver com a criança; *iii)* focalizar os aspetos mais positivos e construtivos dos acontecimentos familiares; *iv)* apoiar os pais no sentido de capacitá-los para uma maior participação; *v)* promover o *empowerment* dos pais de modo a trabalharem ativamente no desenvolvimento e bem-estar dos filhos (Felizardo, & Ribeiro, 2015).

Na sequência deste modelo têm surgido várias linhas de investigação, cujos resultados têm de um modo geral confirmado a importância da participação dos pais na melhoria das interações com os técnicos e professores, no desenvolvimento da criança, no ajustamento parental e na promoção da sua capacitação. O envolvimento parental e familiar na educação das crianças e jovens com NEE tornou-se um dos principais propósitos dos profissionais que trabalham nesta área. Os benefícios ao nível do planeamento e implementação das intervenções têm sido profusamente documentados por diversos estudos de referência na área (Dunst, 2011, Dunst & Trivette, 2010, Dunst, Trivette & Deal, 1994, Felizardo, 2013a, Simeonsson & Bailey, 1990, Turnbull & Turnbull, 1990).

O estudo

No âmbito da temática supra exposta, desenvolvemos um estudo sobre o envolvimento parental em contextos inclusivos (Felizardo, 2013a, 2013b). Para o efeito, definimos os seguintes objetivos: *i)* comparar as percepções dos pais ou cuidadores com e sem NEE, no que concerne ao envolvimento parental na escola; *ii)* analisar as relações entre as perspetivas de pais e dos professores (ER e EE) sobre o envolvimento dos pais na escola.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido de acordo com um plano não experimental e correlacional (Felizardo, 2013a, 2013b). A selecção dos sujeitos foi por conveniência e de forma intencional. Constituímos duas amostras, uma de pais/ cuidadores de crianças com e sem NEE, com 107 e 149 pais, outra de professores de Ensino Regular (ER) e de Educação Especial (EE), com 45 e 62 professores. A recolha de dados ocorreu em seis Agrupamentos de Escolas e em instituições de apoio a pessoas com incapacidade e suas famílias, da região centro do país.

Os instrumentos de recolha de dados foram os “Questionários do Envolvimento Parental na Escola” (QEPE), versão pais (VPa) e versão professores (VPr) produzidos por Pereira et al. (2003). Estes instrumentos apresentam como referencial teórico o modelo de Epstein (1987, 1992, 1995). No contexto do estudo, procedemos a análises psicométricas dos dois instrumentos que revelaram valores elevados de alfa de *Cronbach*: $\alpha = 0,96$ (VPr) e $\alpha = 0,93$ (VPa).

Resultados

A análise comparativa das perceções da amostra total dos pais ($n=256$) com as dos professores do ensino regular sugere que, apesar da média dos pais ser mais elevada ($M=69.56$, $DP=12.07$) do que a dos professores ($M= 68.35$, $DP=14.40$), *não existem diferenças com significado estatístico* ($t= 1.582$, $p= 0.115$). Os resultados não convergem com os de Pereira *et al.* (2003), que encontraram diferenças estatísticas (Felizardo, 2013a, 2013b).

Procedemos a análises estatísticas semelhantes para os subgrupos de pais; os dados mostram que *existem diferenças com significado estatístico* ($t=3.748$, $p=0.000$) entre os progenitores de crianças com NEE ($n=107$) e os professores do ensino regular (Felizardo, 2013a, 2013b). Os pais apresentam uma média superior ($M=63.88$, $DP=13.28$) à dos professores ($M=59.70$, $DP=14.09$), mas o mesmo não ocorre ($t=-0.966$, $p= 0.336$) nos pais das crianças sem NEE ($n=149$). Observamos, ainda, que *não existem diferenças significativas* entre os professores de educação especial e os progenitores das crianças com NEE (pais: $M=63.88$, $DP=13.28$; professores EE: $M=64.04$, $DP=15,60$).

No que diz respeito às diferenças das perceções do envolvimento entre os dois grupos de professores, verificou-se que existem diferenças significativas ($t= 4.565$, $p= 0.000$), sendo a média dos professores de educação especial estatisticamente mais elevada (Felizardo, 2013a, 2013b).

Considerações finais

Os dados sugerem que as maiores discrepâncias sobre o envolvimento parental ocorrem entre as perceções dos docentes do ensino regular e os pais dos alunos com NEE. Tendo como referência o enquadramento legal do contexto português, em particular o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que prevê um papel de maior co-responsabilização do educador ou professor do ensino regular no processo educativo do aluno com NEE, particularmente, na coordenação do seu programa educativo individual, percebemos que tal desiderato ainda não é

uma realidade, ou pelo menos é uma exigência ainda em construção.

Em contraste, as percepções entre os professores de educação especial e os pais das crianças com NEE não evidenciam diferenças significativas e, portanto, sugerem uma maior proximidade e conhecimento mútuo. Isto leva-nos a colocar em questão se estão a ocorrer as alterações previstas no quadro político-legal, no sentido de *construir* uma maior proximidade dos docentes do ensino regular com os alunos de NEE. Na mesma linha, as percepções sobre o envolvimento parental entre os dois tipos de professores revelam diferenças significativas, o que vem confirmar, em certa medida, as reflexões anteriores e reforçar que o trabalho deverá evoluir no sentido de uma maior convergência e articulação, assente num conhecimento mais sólido sobre o envolvimento parental, de modo a serem delineadas linhas de intervenção convergentes e promotoras de um maior envolvimento parental, no quadro de uma abordagem colaborativa e de parceria.

Referências bibliográficas

- Dunst, C. J. (2011). Advances in theory, assessment, and intervention with infants and toddlers with disabilities. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp.687-702). New York, NY: Routledge.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2010). Family-centered helping practices, parent-professional partnerships, and parent, family and child outcomes. In S. L. Christenson & A. L. Reschley (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp.362-379). New York, NY: Routledge.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1994). *Supporting and strengthening families: Methods, strategies and practices*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 723-730.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators? *Education and urban society*, 19 (9), 119-136.
- Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. Boston: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Report n.º 6.
- Epstein, J. L. (1995). School/ family/ community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 79 (9), 701-712.
- Felizardo, S. M. A. S. (2010). Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A.T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M.C. Taveira (Eds), *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2878-2888). Braga: Universidade do Minho/ Associação Portuguesa de Psicologia (ISBN: 978-989-96606-0-1).
- Felizardo, S. M. A. S. (2013a). *Deficiência, família(s) e suporte social: contextos e trajetórias de desenvolvimento para a inclusão* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- Felizardo, S. M. A. S. (2013b). Contextos, parcerias e envolvimento parental para a inclusão. In A. Pereira, M. Calheiros, P. Vagos, I. Direito, S. Monteiro, C. F. Silva, & A. A. Gomes (Org.), *Livro de Atas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp.380-384). Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia (ISBN: 978-989-96606-1-8);
- Felizardo, S., & Ribeiro, E. (2015). Envolvimento parental e suporte social em contextos inclusivos. In J. A. Palhares & A. J. Afonso (Org.), *Atas do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da*

- Educação, II Encontro de Sociologia da Educação – O não formal e o informal em educação: Centralidades e periferias* (pp. 1453-1458). Braga: Editora Centro de Investigação em Educação (CIED). Instituto de Educação, Universidade do Minho (ISBN: 978-989-8525-27-7).
- Fine, M. J. (1991). The handicapped child and the family: Implications for professionals. In M. J. Fine (Ed.), *Collaboration with parents of exceptional children* (pp. 3-24). Brandon, Vermont: CPPC.
- Fine, M. J., & Nissenbaum, M. S. (2000). The child with disabilities and the family: Implications for professionals. In M. J. Fine & R. L. Simpson (Eds.), *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities* (pp. 3-26). Pro-Ed, Inc. Texas.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parent involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 501-523.
- Pereira, A. I. F., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37 (2), 109-132.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Simeonsson, R., & Bailey, D. (1990). Family dimensions in early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 428-444). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simpson, R. L. & Kauffman, J. M. (2007). Inclusão de alunos deficientes em salas de aula regulares. In J. M. Kauffman & J. A. Lopes (Coord.), *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp. 167-190). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Swick, D. C. (2007). *The effects of parental involvement on children's school readiness skills*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1990). *Families, professionals and exceptionality: A special partnership*. Columbus, O. H.: Charles E Merrill Publishing Co.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO.
- Vilas-Boas, M. A. (2001). *A escola e a família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.