

# **INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Um Estudo Qualitativo com Educadores de Infância

---

**Cláudia Sofia da Veiga Gonçalves**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para  
a Docência em Educação Pré-escolar

Setembro de 2018

Versão Definitiva



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-escolar

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Um Estudo Qualitativo com Educadores de Infância

Autora: Cláudia Sofia da Veiga Gonçalves

Orientador: Prof. Doutor Marco Ferreira

Setembro de 2018



## **Agradecimentos**

Quero deixar o meu sincero agradecimento às pessoas que me apoiaram neste longo caminho após vários meses de dedicação. Nada teria sido possível sem o apoio essencial da minha família. Desta forma quero agradecer:

Ao Professor Doutor Marco Ferreira, pela disponibilidade, apoio e orientação na realização deste trabalho.

Aos meus pais, irmã, madrinha e avós pela compreensão, paciência e palavras de incentivo. Sem eles, o caminho por mim percorrido teria sido mais difícil.

Aos amigos mais próximos que estão sempre presentes na minha vida, em especial às minhas melhores amigas, que sempre me motivaram a continuar e fizeram com que acreditasse que era capaz.

A todas as educadoras de infância que se disponibilizaram a ser entrevistadas e dispuseram do seu tempo para partilhar experiências e saberes.

A todos, muito obrigada por me terem sempre apoiado.



## Resumo

A escola inclusiva é um espaço onde todas as crianças aprendem juntas, com as mesmas oportunidades e é essencial existir condições para tal. Este estudo incidiu nas perspetivas dos educadores de infância sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em salas do pré-escolar. Os educadores, apoios especializados, pares e toda a comunidade estão envolvidos neste processo de aprendizagem.

Deste modo, a investigação realizada assenta numa abordagem qualitativa com os seguintes objetivos de investigação: compreender as representações sobre a inclusão na perspetiva dos educadores de infância; compreender as metodologias de ensino e as estratégias utilizadas pelos educadores para facilitar o processo de inclusão; realçar a importância dos apoios educativos especializados e da formação especializada como promotores de uma escola inclusiva.

Para tal, foram realizadas entrevistas a nove Educadoras de Infância, com experiência em trabalhar com crianças com NEE diariamente na sua prática educativa. Todas as entrevistadas têm, pelo menos, cinco anos de serviço.

Os resultados obtidos sugerem que as docentes consideram importante a colocação de crianças com NEE em salas do pré-escolar, desde que haja condições que respondam às suas necessidades. Relativamente aos fatores com impacto na inclusão destas crianças, a maioria destaca que devido ao número elevado de crianças numa sala é difícil e complicado dar mais atenção e prioridade a crianças com NEE. A falta de recursos humanos (apoios especializados) também dificulta o tempo para trabalhar individualmente com estas crianças. Materiais adequados e falta de formação contínua também são alguns dos fatores que as participantes referiram nas entrevistas.

No que concerne às estratégias utilizadas nas suas práticas diárias, as docentes afirmaram que o melhor é simplificar as atividades e trabalhar com as crianças individualmente ou em pequenos grupos, estabelecer laços de amizade, transmitir reforços positivos durante as atividades e no recreio.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, necessidades educativas especiais, estratégias de inclusão, diferenciação pedagógica, educação pré-escolar



## **Abstract**

An inclusive school is a space where all children learn together, with equal opportunities and it is essential to develop the conditions to achieve this aim. This study focused on the perspectives of the pre-school educators on the inclusion of children with special educational needs (SEN). Educators, specialized supports, peers and the whole community are involved this process of learning.

Therefore, this research is based on a qualitative approach with the following research aims: To understand the perceptions about inclusion of the pre-school educators; To understand the teaching methodologies and strategies used by pre-school educators to facilitate the inclusion; To emphasize the importance of specialized support and specialized training as promoters of an inclusive school.

For such purpose, interviews were conducted with nine pre-school Educators, with experience in working with children with SEN in their educational practices. All interviewees have at least five years of teaching experience.

The results obtained suggest that teachers consider important to place children with SEN in the regular preschool class, providing conditions that respond to their needs. Regarding the factors that have an impact on the inclusion of these children, the interviewees point out that due to the high number of children in the classes it is difficult to give pay attention and priority to children with SEN. The lack of human resources (specialized support) also difficulties the time to work individually the children. Inadequate materials and lack of continuous professional training are also some of the factors that the participants mentioned in the interviews.

Regarding to the strategies used in their daily practices, they say that is needed to simplify the activities and working with the children individually or in small groups, creating in this way bonds of friendship, with positive reinforcement during activities and at the playground.

**Keywords:** inclusive education, special educational needs, inclusion strategies, pedagogical differentiation, pre-school education



## Índice de abreviaturas

NEE – Necessidade Educativas Especiais

OAE - Oportunidades de aprendizagem Embutidas

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE - Programas Educativos

PEI – Plano Educativo Individual

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura



## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	15
1. Educação Especial.....	15
1.1. História da Educação Especial em Portugal.....	15
1.2. Da integração à inclusão.....	18
2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	21
3. Escola Inclusiva.....	21
3.1. Vantagens da Inclusão.....	26
4. O conceito de NEE.....	29
5. A escola inclusiva: princípios e fundamentos.....	31
6. Rotinas.....	35
7. Práticas educacionais a nível da diferenciação pedagógica.....	36
8. A inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar.....	37
8.1. Articulação entre escola-família.....	37
8.2. O contributo da educação pré-escolar para o desenvolvimento global das crianças.....	40
8.3. O papel dos educadores – Conceções e práticas.....	42
8.4. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	45
9. Equipa multidisciplinar como fator essencial para uma inclusão de sucesso.....	46
<b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA</b> .....	48
1. Estudo empírico.....	48
1.1 Contextualização do estudo.....	49
2. Objetivos e questões da investigação.....	50
3. Natureza do estudo.....	51
4. Seleção e caracterização da amostra.....	53
5. Recolha de dados.....	54
5.1. Inquérito por entrevista.....	55
5.1.1. Entrevistas semiestruturadas: o guião da entrevista.....	55
6. Análise de conteúdo.....	57
7. Procedimentos.....	59
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	62
<b>CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES</b> .....	83
Referências Bibliográficas.....	88

Anexos.....	96
Anexo I – Guião da entrevista.....	98
Anexo II – Grelhas de categorias das entrevistas: Análise das entrevistas por categorização à priori .....	102
Anexo III – Grelha de categorias das entrevistas: Análise das entrevistas por categorização à posteriori .....	133

## INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais é uma temática atual e uma realidade presente nas escolas. Muitas vezes as crianças com NEE estão inseridas numa escola regular, porém, nem sempre com as condições necessários ou com apoios educativos suficientes. As escolas ao promoverem uma educação inclusiva, estão certamente a contribuir para uma melhor interiorização de competências de cidadania, visto que é desde cedo que as crianças fortalecem e aprendem sobre respeitar o próximo e a valorizar a diferença, pois todas as crianças são únicas.

O verdadeiro significado da inclusão não se destaca apenas pela partilha dos espaços comuns, mas também pela interação de crianças com ou sem necessidades educativas especiais. A escola é um local onde as crianças passam a maior parte do seu dia, sendo a interação social um aspeto fundamental na vida de qualquer indivíduo. A interação social faz parte das vivências do ser humano de forma inata, e enquanto futura profissional de educação considero importante que todas as crianças criem laços de afetividade desde cedo. Assim como considero essencial promover a inclusão de forma a dar resposta a todos os indivíduos e implementar estratégias pedagógicas que pretendem ir ao encontro das necessidades das crianças, havendo condições para tal.

A igualdade de oportunidades assenta na ideia que todas as crianças têm o direito a uma educação com condições, respeitando as características e necessidades de cada uma, em que a escola é um lugar que deve incentivar a diversidade das crianças, potencializando as suas capacidades.

Apesar de tradicionalmente se pensar nas NEE apenas para indivíduos portadores de deficiências, devemos considerar que há crianças que têm necessidades, mesmo não sendo portadoras de deficiência. Nestes casos, é exigido adaptar a prática educativa e criar estratégias pedagógicas como ações construtivas de aprendizagens significativas para que todas as crianças possam aprender da melhor maneira, sendo que a escola é “responsável pela criação das condições necessárias à viabilização do processo de aprendizagem” de todas as crianças. (Sanches, 2001, p. 90).

Como tal, a escolha da temática recaiu na inclusão de crianças com NEE no pré-escolar, tendo como prioridade a perspetiva dos educadores de infância sobre este

tema, visto que por vezes há falta de recursos e formações que promovam a inclusão. Desde modo, procurou-se investigar através de uma abordagem qualitativa com os seguintes objetivos de investigação: compreender as representações sobre a inclusão na perspetiva dos educadores de infância; compreender as metodologias de ensino e as estratégias utilizadas pelos educadores para facilitar o processo de inclusão; realçar a importância dos apoios educativos especializados e da formação especializada como promotores da escola inclusiva, bem como saber que tipo de formação especializada tiveram as educadoras de infância entrevistadas na sua carreira profissional.

O educador enquanto promotor da inclusão na educação pré-escolar, deve adotar a sua prática, consoante as características e princípios inerentes ao conceito de inclusão, tendo como ponto de partida a heterogeneidade de cada criança no grupo.

Para esta investigação, como critérios de seleção da amostra, considerou-se relevante a formação base em Educação de Infância, Educadores de Infância com cinco ou mais anos de serviço e, o mais importante, docentes com experiência ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, diariamente na sua prática, na sala de atividades.

As educadoras entrevistadas foram convidadas a refletir sobre o tema da inclusão, a definição de escola inclusiva, a diferenciação pedagógica, sobre a sua formação nesta área, bem como as dificuldades que sentem ao aplicar uma diferenciação pedagógica e a importância de haver uma equipa multidisciplinar nas escolas. Após a recolha das informações obtidas através das entrevistas, seguiu-se as suas respetivas transcrições e posteriormente uma análise de conteúdo.

Com esta investigação, é notória a necessidade de uma formação mais específica para os educadores de infância, para que possam estar mais bem preparados a trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, elaborando todo um plano de educação, visando atividades que promovam as capacidades destas crianças.

Apesar de todos os obstáculos com os quais os profissionais de educação se deparam diariamente, como por exemplo o excesso de número de crianças numa sala, a falta de formação e por vezes a falta de recursos humanos, a inclusão é sempre possível. Face a esses obstáculos, só através da disponibilidade da escola, do conhecimento e da postura dos educadores acerca da inclusão de crianças com NEE no

ensino regular, que será possível encontrar meios para uma alteração nas práticas educativas, promotoras de inclusão.

O presente estudo é composto por quatro capítulos. No primeiro capítulo, o enquadramento teórico dedicado a uma breve revisão da literatura sobre a educação especial em Portugal, desde a integração à inclusão. Em termos teórico-conceituais, são abordados conceitos e temas fundamentais que permitem explorar e compreender a temática deste estudo.

No segundo capítulo, é descrito os passos metodológicos que orientaram o curso da investigação, e numa tentativa de alcançar os objetivos propostos inicialmente e de responder às duas questões principais “Que representações/concepções têm os educadores de infância acerca dos fatores com impacto na inclusão de crianças com NEE nas salas do pré-escolar?” e “Que estratégias de intervenção utilizam os educadores de infância na sua prática pedagógica diária para incluir crianças com NEE em salas do pré-escolar?”, a recolha de informações incidiu nas entrevistas realizadas a nove educadoras de infância.

O terceiro capítulo diz respeito à apresentação e discussão dos resultados tendo em conta o enquadramento teórico e os dados obtidos através das entrevistas que são devidamente discutidos e fundamentados.

No quarto e último capítulo, são apresentadas as conclusões, alvo de uma reflexão pessoal, sendo que ainda são identificadas algumas limitações do estudo.



## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Uma revisão da literatura é essencial para aprofundar conhecimentos sobre o tema a investigar e perceber o que já foi explorado, pelo que se torna imperativo proceder a um levantamento de conceitos e conteúdos que estão inerentes a este estudo. O primeiro capítulo aborda vários conceitos relacionados com a inclusão, sendo que inicialmente considerámos importante dar uma visão geral da forma como se tem abordado a Educação Especial em Portugal ao longo dos anos.

Segundo Bogdan e Biklen citados por Costa (2014) “os bons investigadores baseiam as suas investigações numa “orientação teórica” que sustenta a investigação e que serve de guia orientador na recolha e análise dos dados, tornando a investigação sistemática e organizada” (p.20).

### **1. Educação Especial**

#### **1.1. História da Educação Especial em Portugal**

O termo Educação Especial sofreu ao longo dos anos algumas transformações relacionadas com o seu significado. De modo, a compreender a complexidade desta evolução, seguem-se algumas perspetivas de diferentes autores. Segundo Jiménez (1997) a Educação Especial era habitualmente utilizada para designar “um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo que a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico” (p. 9).

Na perspetiva do mesmo autor, a abordagem histórica à educação especial pode ser dividida em três partes distintas:

(...) uma primeira, que poderemos considerar como a pré-história da Educação Especial; uma segunda, aquela em que surge a educação especial entendida como o cuidado com a assistência, e por vezes também coma educação, prestada a um certo tipo de pessoas e caracterizada por decorrer em situações e ambientes separados da educação regular; uma última etapa, muito recente em que nos encontramos atualmente, com tendências que nos levam a supor uma nova abordagem do conceito e da prática da Educação Especial (Jiménez, 1997, p. 21-22).

De acordo com Jiménez (1997) a primeira época, situada nos finais do século XVIII, é marcada pela ignorância e rejeição das pessoas com deficiência.

A segunda época (finais do século XVIII e início do século XIX) é caracterizada pelo que se pode considerar o surgimento da Educação Especial, visto que a sociedade toma consciência da necessidade de prestar apoio a estas pessoas. No entanto, este tipo de ajuda foi meramente assistencial, em vez de educativo. Ainda assim, subsistia a ideia de que era necessário proteger a “pessoa normal” relativamente às pessoas com deficiência, sendo que estas eram consideradas perigosas para a sociedade. Porém, o inverso também persistia, na medida em que era preciso proteger as pessoas com deficiência da sociedade, isto é, dos prejuízos que eventualmente lhe poderiam causar (*ibidem*).

A terceira época, datada no século XX, é assinalada pelo início da escolaridade básica obrigatória e da sua expansão, sendo notório que as crianças que apresentavam certas deficiências tinham mais dificuldades em acompanhar o ritmo das outras crianças do grupo. É a partir destas situações que surge a divisão do trabalho educativo e nasce uma pedagogia diferente, isto é, ergue-se uma educação especial institucionalizada fundamentada nas capacidades intelectuais.

Como refere Morgado (2003) o século XX trouxe alterações significativas em termos sociais e políticos no que se refere à problemática da Educação Especial. Como por exemplo, em 1921 surge a declaração dos Direitos da Criança e em 1948, a Declaração dos Direitos do Homem. Para além disso, houve uma extensão da escolaridade obrigatória. Como tal, estes acontecimentos constituíram-se partes fundamentais na organização do pensamento sobre a educação de crianças ou jovens com deficiência.

Em Portugal, antes da década de 70, criaram-se equipas de ensino especial integrado, que tinham como objetivo promover a integração familiar, social e escolar destas crianças, o que não se verificou, porque um grande número de crianças com NEE não recebeu qualquer apoio especializado com a finalidade de superaram as suas necessidades (Morgado, 2003).

Nos anos 70, a integração escolar, retirou as crianças em situações de deficiência das instituições de ensino especial em defesa de frequentaram as escolas de ensino

regular, pois considerava-se benéfico que estas crianças pudessem usufruir de um novo espaço e principalmente ter contato com novos pares. Mais concretamente, nos anos de 1975/76, as Equipas de Educação Especial permitiram que as crianças com NEE que permaneciam integradas nas escolas regulares recebessem apoio. Contudo, só no ano de 1988, é que estas equipas vieram a ser legalmente reconhecidas (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, ocorreram modificações significativas na conceção da educação integrada, onde um dos seus objetivos é

estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança; e proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança (art.º 5).

Anos mais tarde, surgiu um normativo muito importante, o Decreto-Lei nº 319/91. Esta lei introduziu princípios e conceitos que resultaram de práticas educativas e do desenvolvimento de experiências de integração. Para além disso:

- introduziu o conceito de “necessidades educativas especiais” baseado em critérios pedagógicos;
- pretendeu criar maior responsabilidade por parte da escola regular em privilegiar a integração dos alunos com necessidades educativas especiais ou com dificuldades de aprendizagem neste ensino;
- reforça a conceção de que a escola deve permitir a entrada de alunos com necessidades educativas especiais visto que é centrada numa perspetiva de “escola para todos”;
- destaca o papel dos pais, visto que têm um papel importante na educação dos seus filhos (Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto).

O decreto-Lei nº319/91, ainda menciona que as crianças com necessidades educativas especiais têm direito a um plano de intervenção educativo, que é realizado através de planos educativos individuais (PEI) e de programas educativos (PE) com a finalidade de responder às necessidades destas crianças. Deste modo, as escolas

regulares têm de adotar condições para que as crianças com NEE possam ter acesso a um ensino-aprendizagem que responda às suas dificuldades, assim como é uma mais valia para estas crianças estarem em contato com outros pares (crianças sem NEE). O afastamento de crianças com NEE no ensino regular deve ocorrer somente quando existem casos mais graves. Seguindo esta linha de pensamento, todas as crianças devem apreender juntas, sempre que possível independentemente das suas necessidades e características. As escolas inclusivas devem garantir um bom nível de educação para todos, através de uma boa organização escolar, de uma colaboração com toda a comunidade, de estratégias pedagógicas e de uma melhor gestão de recursos. (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, 1994).

Em Portugal, nos anos 90, surge o movimento da inclusão com vista à implementação de escolas inclusivas, após a realização de um congresso em Salamanca, em 1994, onde estiveram presentes 92 países, incluindo Portugal e 25 organizações internacionais. O objetivo deste movimento era promover uma educação para todos, respeitando os direitos das crianças, facultando-lhes oportunidades de aprenderem juntos.

É relevante, sem dúvida abordar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), visto que constitui uma referência na implementação da Educação Inclusiva. Porém, é também com o Decreto-Lei 3/2008 que assuntos relacionados com a Educação Especial se tornam mais concretos, na medida que “assume a qualidade de ensino orientada para o sucesso educativo para todos. Determina as condições de uma escola inclusiva que se deve organizar numa resposta atendendo à diversidade de características de todas as crianças” (Decreto-Lei 3/2008, citado por Reis, 2012, p. 21).

## **1.2. Da integração à inclusão**

Ao longo da história, o modo como a sociedade foi encarando as pessoas com deficiência sofreu fortes alterações, isto é, desde a exclusão à segregação, conduzindo para um ambiente de integração e posteriormente para uma sociedade mais inclusiva. A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) estabelece como princípio geral que:

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (cap. II, art. 2).

Nos finais do século XVIII e início do século XIX era visível a preocupação em colocar crianças com necessidades educativas especiais em escolas especiais, podendo a sociedade dar assistência e apoio a estas crianças. No entanto, esta assistência ainda não era efetuada numa perspetiva educacional e que se prolongou durante muitos anos (Santos, 2007; Jiménez, 1997).

Em 1959, o descontentamento com as práticas educativas vigentes levou associações de pais, na Dinamarca, a manifestarem-se contra as escolas segregadoras, surgindo deste modo o conceito de “normalização”, o qual foi incluído na legislação daquele país (Santos, 2007). Por conseguinte, este conceito estendeu-se por toda a Europa e América do Norte.

O conceito de normalização implica que as crianças com necessidades educativas especiais devem desenvolver as suas capacidades (processo educativo) num ambiente o menos restrito e mais normalizado possível (Jiménez, 1997; Correia, 1999; Madureira & Leite, 2003; Lima-Rodrigues et al., 2007). Deste modo, o apoio educativo dado a estas crianças tinha em atenção as características e as particularidades de cada uma, onde se pretende valorizar as diferenças, desenvolver as suas capacidades e proporcionar as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Até aos anos 60, os centros especiais ligados à escola regular tinham como finalidade dar resposta a crianças com necessidades educativas especiais. Com base numa avaliação médica e psicológica, as crianças eram encaminhadas para situações educativas especificamente organizadas de acordo com o tipo e grau de necessidade. Apesar das crianças com necessidades educativas especiais não serem obrigadas a frequentar a escola, a sociedade começou a monitorizá-las para lhes fornecer apoio (Jiménez, 1997; Madureira & Leite, 2003).

Na década de 60, iniciou-se o movimento de integração escolar, devido à importância que os países nórdicos deram à escolarização de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. Numa perspetiva de intervenção

educativa, Warnock Report (1978) introduziu o conceito de *special educational need*, onde substitui termos médicos relacionados ao atendimento de crianças com deficiência, surgindo assim soluções pedagógicas que possibilitam a ação educativa onde são reconhecidas as capacidades destes indivíduos (Sanches & Teodoro, 2006). Segundo Birch (1974) citado por Jiménez (1997), a integração escolar é “como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem” (p. 29).

Desta forma, a Educação Integrada deve garantir que o atendimento educativo é adequado a crianças com NEE, independentemente dos contextos em que estas se encontram inseridas, especialmente junto das suas famílias. Sempre que possível, os recursos disponibilizados pelo contexto onde a criança está inserida devem ser utilizados de forma plena com o intuito de favorecer o desenvolvimento total da personalidade da criança (Correia, 1999).

Segundo Sanches (1996) a integração de crianças com necessidades educativas especiais nas salas regulares foi uma das condições para haver uma mudança de atitude no que diz respeito ao ensino tradicional. Nesta perspetiva, Costa (1999) entende que integração é um “processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente, e inalterado, da escola” (p.28).

Existem quatro formas de integração, sendo a escolar a mais conhecida por caracterizar-se pela inserção de crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares.

A integração física, onde a ação educativa é realizada em centros de educação especial instalados junto de escolas regulares. Neste caso, a organização pedagógica é diferente, visto que alguns espaços são compartilhados, como o pátio de recreio e os corredores.

A integração funcional engloba a utilização dos mesmos recursos por parte das crianças com deficiência e “ditas normais” em momentos diferentes ou simultâneos, tendo ou não objetivos em comum.

Por último, a integração na comunidade pressupõe a continuidade da integração durante o período da juventude e vida adulta, participando de forma ativa na

sociedade, conforme o nível e o tipo de necessidade (Jiménez, 1997; Madureira & Leite, 2003).

A partir da década de 70 do século XX, a integração era vista como uma ideia fundamental que sustentava a Educação Especial. Todavia, as crianças com necessidades educativas especiais poderiam não integrar nas escolas regulares, visto que o grande investimento era destinado à reforma das escolas de modo a que as crianças “ditas normais” não tivessem de ser excluídas.

Na sequência destes acontecimentos realizaram-se debates sobre a reforma global das escolas e a criação de escolas em que todas as crianças (ditas normais e com necessidades educativas especiais) pudessem receber uma boa educação e desenvolver as suas capacidades. Como tal, a inclusão veio substituir a integração como uma nova “ortodoxia”. Segundo Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (2003) “a inclusão significa a oportunidade de indivíduos com uma deficiência participarem cabalmente em todas as atividades educativas, laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade quotidiana.” (p. 37)

Em suma, “enquanto que a integração procurou sobretudo realçar o ajustamento do envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve, a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspetivas de ensino a essas necessidades” (Warwick, 2001, p. 112), no sentido que todas as crianças, incluindo aquelas com NEE, tenham sucesso nas aprendizagens educativas.

## **2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

### **3. Escola Inclusiva**

Numa primeira abordagem, é importante fazer uma breve referência aos conceitos de inclusão e educação com a finalidade de fundamentar com teóricos os conceitos de escola inclusiva e educação inclusiva. Como tal, de forma a compreender a complexidade desta temática, seguem-se algumas perspetivas de diferentes autores.

De acordo com Correia (2008) a inclusão “define-se como sendo a inserção da criança com necessidades educativas especiais na classe regular, onde, sempre que possível, ela deverá receber o apoio apropriado às suas características e necessidades, pelo que o princípio que preside à inclusão deve ser flexível” (p. 9).

Todas as crianças têm o direito de aprender juntas independentemente das diferenças ou dificuldades que apresentam. Segundo Melo (2008), “o acesso de todas as pessoas a uma educação com qualidade incluindo os educandos com deficiência, constitui-se hoje, no contexto mundial, um grande desafio” (p. 31).

Como tal, a escola deve garantir um bom nível de educação para todos, através de uma boa organização escolar, de recursos adequados, de estratégias pedagógicas que auxiliem as aprendizagens das crianças e de uma participação com as comunidades (Declaração de Salamanca, 1994). A inclusão é um direito que assiste a todas as crianças e é nessa perspectiva que a Declaração de Salamanca (1994) constituiu um marco essencial na história da educação especial, quando proclama a educação inclusiva.

A revisão da literatura, relativamente ao aparecimento da escola inclusiva, indica que este movimento foi um processo demorado, mas progressivo no qual defende uma pedagogia centrada nas crianças, sendo que a instituição é responsável por instruir todas as crianças, mesmo as que têm maiores incapacidades.

Nos últimos anos, o conceito de inclusão tem vindo a ser utilizado de uma forma excessivamente abrangente. Porém, importa realçar que uma escola inclusiva será a que tem uma maior responsabilidade para com todos os elementos da comunidade educativa e que deve responder às necessidades de todos os indivíduos num contexto flexível. Para a escola responder a essas necessidades de modo eficaz, deverá assentar em modelos relacionados ao nível de recursos humanos, materiais, de planeamento e apoio (Morgado, 2003).

Um marco importante na construção da escola inclusiva foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca no ano de 1994, organizada pelo governo de Espanha em colaboração com a UNESCO. A Declaração de Salamanca (1994) contribuiu para perspetivar a educação para todos, nomeadamente no que diz respeito às potencialidades e capacidades de todas as crianças, sendo que

a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua (...), crianças de populações imigrantes ou nômadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p.4).

A educação é um direito humano que deve abranger todos os indivíduos (crianças com ou sem NEE) independentemente das necessidades que possuem, da classe social, da etnia, da zona de residência devem ser respeitados por toda a sociedade. Segundo Sanches (1996)

o direito de participar na sociedade obriga a que o desenvolvimento da criança se processe o mais próximo possível do seu meio natural, da família à escola e à comunidade, sem que seja privado da resposta adequada ao seu caso específico (p. 17).

As escolas especiais ou grupos especiais dentro de uma escola são consideradas medidas de último recurso, isto é, só acontece quando o ensino regular não satisfaz as necessidades das crianças (Declaração de Salamanca, 1994).

Segundo Zabalza (1999) as escolas inclusivas adotam uma pedagogia que valoriza a diversidade através de estratégias que apoiem as crianças de forma a alcançarem todo seu potencial. Para tal, a educação pré-escolar deve adotar uma filosofia de “escola inclusiva” como forma de respeitar a diferença, ou seja, as características individuais de cada criança, assim como promover a igualdade de oportunidades como fatores de enriquecimento.

Esta perspectiva é baseada em práticas pedagógicas diferenciadas que estimulem as aprendizagens de todas as crianças, respondendo às necessidades individuais. Segundo Correia (2008), crianças com NEE têm, como qualquer outra criança, o direito a uma educação no ensino regular, que seja adequada e gratuita, num meio de aprendizagem o mais adequado possível, sendo que é essencial a escola responder às necessidades educativas e respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança. Para tal, a escola deve estar preparada e ter os recursos necessários para dar uma resposta eficaz à necessidade da criança, de acordo com as suas capacidades e características.

A educação inclusiva baseia-se numa perspetiva em que todas as crianças têm o direito e as mesmas oportunidades de participarem na educação de igual modo. (Armstrong, 2014). Incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular é o primeiro passo para garantir que tenham acesso à aprendizagem e ao conhecimento, sendo um dos primeiros meios para que estas crianças possam ser cidadãos ativos na sociedade.

Desta forma, segundo Melo (2008) a educação “é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, e que é preciso entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades (p. 33).

Na mesma linha de pensamento, Madureira e Leite (2003) referem que os docentes e a escola devem ter em consideração que o desafio da educação inclusiva tem um maior destaque, pois cabe aos mesmos transmitir princípios e valores no que diz respeito a crianças com NEE, perspetivando-as como seres ativos na sociedade.

Com a escola inclusiva todas as crianças estão na escola para aprender, podendo fazer essas aprendizagens através de jogos, brincadeiras, canções, entre outras abordagens. A escola inclusiva é responsável pela criação de condições que são necessárias à viabilização do processo de aprendizagem de cada criança (Sanchez, 2001).

Atualmente, ao falar-se de educação inclusiva

é falar de um novo paradigma em termos de educação, de uma nova conceção de Escola, onde a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas da Escola. (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 22)

Desta forma, a educação inclusiva reporta-se para as aprendizagens que são realizadas dentro e fora de uma sala, em passeios, ou no recreio, onde as crianças podem aprender umas com as outras prevalecendo sentimentos de interajuda. Só existe uma educação inclusiva numa escola inclusiva, se num determinado grupo a heterogeneidade não for um problema, mas sim um desafio ao profissionalismo e à criatividade dos profissionais da educação. Como tal, deve existir mudanças nas

mentalidades e nas práticas educativas, de forma a serem criadas condições de acesso e recursos adequados a cada realidade.

Como está mencionado na UNESCO (2004) citado por Costa, a essência da educação inclusiva consiste no direito humano à educação. Uma consequência lógica destes direitos é que todas as crianças têm o direito de receber o tipo de educação que não as discrimine seja por razão for, tal como casta, etnicidade, religião, situação económica, estatuto de refugiado, língua, género, deficiência, e que cabe aos Estados, tomar as medidas necessárias para implementar estes direitos em todos os ambientes educativos. (p. 19).

Numa perspetiva inclusiva, é importante proporcionar as condições necessárias e as respostas adequadas, de modo a acolher todas as crianças, promovendo assim uma intervenção mais ativa. Nessa linha de pensamento, é essencial assegurar que estas crianças recebem o apoio da educação especial, em que esta deve assumir um papel temporário ou permanente consoante o grau de necessidade manifestada. Segundo Correia (2008) “a educação especial e a inclusão constituem-se, assim, como duas faces de uma mesma moeda” (p. 19), assegurando os direitos fundamentais de todas as crianças, bem como facilitar as aprendizagens que futuramente conduzirão a uma inserção na sociedade de forma independente.

No ensino regular, a educação inclusiva tem sido considerada como um processo de educar “conjuntamente” e de um modo “incondicional”, crianças ditas “normais” com crianças que apresentam necessidades educativas especiais (Melo, 2008). Para tal, a escola inclusiva propõe ser uma escola para todos, que reflita as diversidades de cada criança, de modo a que todos aprendem juntos num ambiente rico em estímulos. Contudo, a escola tem de estar equipada e preparada para oferecer respostas às necessidades básicas de aprendizagem das crianças, independentemente das suas condições sociais, pessoais ou culturais. Segundo o mesmo autor (2008),

é importante termos em mente que a Declaração de Salamanca, ao referir como princípio a escola para todos, contextualiza as pessoas com necessidades educacionais especiais, não se restringindo, porém, apenas à população com deficiência. Na realidade, envolve todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de suas capacidades ou de suas dificuldades de aprendizagem. (p. 35).

Como refere Rodrigues (2007) a educação inclusiva promove a educação conjunta de todas as crianças e jovens, independentemente da classe social ou das suas capacidades.

Na mesma perspetiva, Hegarty (2016) defende que “a Educação Inclusiva, entendida adequadamente, é precisamente uma forma de reformar as escolas, ou criar novas escolas, nas quais as crianças, que outrora tinham sido excluídas e marginalizadas, possam receber uma educação adequada” (p.72). Ao ser promovida uma Educação Inclusiva, crianças que foram excluídas de usufruírem de uma educação nas escolas, têm a oportunidade de o fazer, sendo por isso imprescindível que haja uma Educação para todos.

As escolas que proporcionam as condições necessárias e que se preocupam em ir ao encontro das necessidades educacionais das crianças, por norma, adaptam-se de maneira mais eficaz para que todos os elementos possam aprender da melhor maneira possível. Evidencia-se a opinião de Rodrigues (2003) ao afirmar que é importante a criança ter um sentimento de pertença e que exista uma relação mútua entre a escola e a criança, no sentido em que estar incluída numa escola é muito mais do que uma presença física.

Os profissionais de educação das instituições do ensino regular possuem diversos deveres que podem ser utilizados de forma a perspetivar uma educação inclusiva, uma vez que são elementos fulcrais para a vida pessoal e social das crianças, de modo a que possam desfrutar de uma vida com qualidade. Segundo Tilstone, et al. (2003) “a inclusão total só será conseguida quando as políticas de reforma educativa deixarem de tratar crianças selecionadas como membros de qualquer grupo minoritário. O que é necessário é uma política de reforma flexível que seja inclusiva para todos.” (p. 22)

### **3.1. Vantagens da Inclusão**

A filosofia da inclusão traz benefícios no que diz respeito à aprendizagem de todas as crianças, tornando-se numa abordagem educacional eficiente para toda a comunidade escolar e principalmente para as crianças com necessidades educativas especiais. A comunidade escolar deve proporcionar uma educação igual e de qualidade para as crianças com NEE, assim como facilitar o diálogo entre educadores do ensino

regular e os educadores de educação especial, com vista ao desenvolvimento de uma maior compreensão sobre os vários tipos de necessidades educativas especiais e sobre as necessidades das crianças com NEE (Correia, 2013).

Relativamente à articulação entre educadores de infância e educadores de educação especial, é fundamental estipular reuniões periódicas de forma a estabelecer um plano de trabalho que envolva planificações e objetivos a serem desenvolvidos ao longo do ano com as crianças. Para além disso, deve-se ter em consideração a necessidade de fazer alterações curriculares que exijam recursos específicos. Contudo, há um longo caminho a percorrer, uma vez que no decorrer de todo o processo de implementação de um modelo inclusivo, os profissionais de educação por vezes, são confrontados com dilemas éticos e profissionais, onde é exigido um elevado nível de profissionalismo e de competência no desenvolvimento das suas responsabilidades.

Um princípio essencial no processo educacional das crianças é o envolvimento dos pais, pois muitas vezes são os condicionantes para que estas possam evoluir e ultrapassar as dificuldades sentidas ao longo do ano.

A equipa técnica, os educadores de infância e os pais devem trabalhar em parceria, uma vez que a criança é o principal foco e a família é muito importante para o seu desenvolvimento.

Na mesma linha de pensamento, aceitar e valorizar a família de uma criança é fundamental no processo educativo, dado que essa aceitação valoriza a própria criança. Incentivar os pais a participarem na comunidade escolar e a fornecerem informações sobre os filhos (capacidades, interesses, dificuldades) é um caminho para reconhecer e valorizar o sentido de identidade e a relação dos pais com os filhos (Correia, 2005; Drago, 2005).

Segundo Sandall e Schwartz (2005) é importante existir uma cooperação entre pais e educadores como fator fundamental para o desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva, onde toda a comunidade participa de forma unânime.

As escolas que favorecem um ambiente de igualdade de oportunidades e a participação de todas as crianças e jovens dependem do esforço conjunto entre toda a comunidade (UNESCO, 1994).

De acordo com a filosofia inclusiva, as escolas podem tornar-se comunidades de apoio, onde todas as crianças se sintam valorizadas e apoiadas consoante as suas necessidades. A promoção de práticas inclusivas é essencial visto que as crianças passam por vivenciar experiências enriquecedoras, aprender umas com as outras e apreender atitudes e valores que permitem uma melhor compreensão da aceitação da diversidade (Correia, 2008).

Ainda segundo Correia (2013), a filosofia da inclusão traz também vantagens para as crianças sem necessidades educativas especiais, visto que lhes permite compreender e assimilar que somos todos diferentes e, por conseguinte, compreender que as diferenças de cada indivíduo devem ser respeitadas e aceites.

A integração, por um lado, dá mais relevância a apoios educativos diretos para crianças com necessidades educativas especiais fora da classe regular, e por outro, a inclusão privilegia apoios educativos indiretos (na maioria das vezes) dentro da sala e, só em casos excecionais, é que esses apoios devem ser dados fora da classe regular.

É importante também ter em consideração que apesar dos espaços físicos serem fundamentais, as crianças com NEE que estão inseridas num grupo têm de participar ativamente nas atividades desenvolvidas nesse grupo e na escola, senão neste caso não estamos perante a inclusão. Além disso, a inclusão só acontece quando a criança participa num modelo educativo que tem em atenção as suas características e as suas capacidades (Jiménez, 1993; Stainback & Stainback, 1999).

Por outro lado, Correia (2008) evidencia que os principais benefícios da inclusão, para todas as crianças (com e sem NEE), de acordo com investigações realizadas por distintos autores na última década, são termos comportamentais e sociais.

Na mesma linha de pensamento, Santos (2007 citado in Rebelo, 2011) apresenta diversas vantagens proporcionadas pela inclusão tanto às crianças com NEE, como para as crianças sem NEE, onde refere que:

**Relativamente às crianças com NEE:**

- A inclusão diminui os efeitos da educação segregada, permitindo às crianças sem deficiência desenvolverem atitudes positivas promovidas pela convivência com crianças com deficiência e futuramente na comunidade;

- A inclusão proporciona às crianças observarem e aprenderem novas competências através da imitação de modelos distintos;
- A inclusão facilita a convivência entre todas as crianças com idades semelhantes, permitindo a interação espontânea e melhorando as competências de socialização;
- A inclusão permite que crianças com NEE possam experienciar vivências reais que são uma ajuda essencial para a vida em sociedade e futuramente na entrada no mundo do trabalho (dependendo da patologia).

#### **Relativamente às crianças sem NNE:**

- A inclusão permite às crianças compreenderem que apesar das limitações dos seus pares (crianças com NEE) estes poderão ter sucesso na vida futura;
- A inclusão promove aprendizagens de comportamentos de interajuda e solidariedade para com todas as crianças do grupo, bem como e quando usar tais comportamentos;
- A inclusão possibilita às crianças sem NEE desenvolverem atitudes mais adequadas para com os seus pares.

As vantagens apresentadas anteriormente devem assumir um papel importante em todas as escolas, sendo que estas devem ser capazes de oferecer uma educação com qualidade a todas as crianças em contextos diferentes. Só numa sociedade inclusiva é que é possível o desenvolvimento e a formação global de todos os indivíduos, com condições de igualdade de oportunidades e respeitando a diferença.

Pode-se concluir que quanto mais cedo se inicia o percurso de uma inclusão escolar mais benefícios haverá, tanto no desenvolvimento das crianças com NEE, como a sua aceitação no meio da sociedade. Mediante uma revisão de vinte e dois estudos comparativos, concluiu-se que a inclusão beneficia as crianças com necessidades educativas especiais, no sentido em que estas, num ambiente inclusivo evoluem a nível da socialização e de padrões relacionados com a interação verbal com os seus pares. (Correia, 2008).

#### **4. O conceito de NEE**

O conceito de NEE surgiu pela primeira vez em Inglaterra, no relatório Warnock Report (1978) consequência de um extenso estudo realizado no campo e que

revolucionou as grandes perspectivas de intervenção na área educativa/pedagógica junto de crianças ou jovens com problemas. Nesta perspectiva, sempre que possível, as crianças deveriam ser educadas em escolas regulares, onde era necessário existir uma maior coordenação entre serviços de saúde, de educação e a participação dos pais. (Sanches & Teodoro, 2006).

Este estudo veio perspetivar o desempenho do educador de acordo com as necessidades das crianças em termos do seu percurso escolar (desenvolvimento e aprendizagem).

No relatório mencionado anteriormente, consta que uma em cada cinco crianças é suscetível de ter necessidades educativas especiais durante o seu percurso escolar, o que não significa que seja uma necessidade educativa permanente.

De acordo com Madureira e Leite (2003) o conceito de necessidades educativas especiais começou a ser utilizado no final dos anos 70, representando assim um marco histórico, por equacionar as crianças diferentes e as dificuldades de aprendizagem.

Segundo as mesmas autoras (2003) naquela época, a utilização do conceito necessidades educativas especiais representou uma intenção efetiva de mudança na forma como era vista a Educação Especial e naturalmente a Educação dita “regular”.

O uso progressivo do conceito necessidades educativas especiais na área da Educação, possibilitou não só uma visão socialmente menos estigmatizante dos problemas das crianças e jovens, isto é, o termo NEE rapidamente passou a ser empregue para mencionar qualquer tipo de dificuldade das crianças e jovens, como também teve implicações no âmbito de intervenção da Educação Especial. Assim, a Educação Especial, para além de atender crianças com NEE, passa também a atender crianças que apresentam dificuldades e problemas na aprendizagem ao longo do seu percurso escolar.

Mais tarde, em 1994 com a Declaração de Salamanca, o conceito necessidades educativas especiais acabou por ser redefinido, no qual está expresso que todas as crianças que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou deficiências têm direito a uma educação no ensino regular, bem como todas as crianças desfavorecidas ou em situação de risco, originárias de populações nómadas e que possam apresentar problemas socio-efetivos ou comportamentais.

Segundo Correia (1993) este conceito aplica-se a crianças com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais. Para este autor, o termo NEE abrange todas as crianças que apresentam aprendizagens diferentes dos seus pares e que necessitam de outras medidas de apoio especializado.

Na perspetiva de Morgado (2003) é indiscutível a história da introdução do conceito de NEE, atualmente parece que não é suficiente “no sentido de promover mudanças nos sistemas educativos designadamente numa perspetiva de promoção e desenvolvimento de percursos educativos de sucesso para todas as crianças e jovens, uma vez que ainda se verificam situações de exclusão e equívocos concetuais” (p.39).

## **5. A escola inclusiva: princípios e fundamentos**

Em Portugal, no século XIX, as crianças com NEE começaram a beneficiar do ensino, embora ainda de forma segregada, e só nos finais do século XX começaram a ter direito à educação nas escolas regulares.

Com a evolução da educação especial em Portugal, segundo Serra (2002 citado por Pinto, 2015) e Bairrão (1998), pode-se enumerar quatro fases. A primeira fase, até 1940, as crianças e jovens com deficiência eram obrigados a permanecer em instituições e asilos longe da sociedade em geral, sendo que eram agrupados consoante o tipo de deficiência, pois precisavam de “proteção e acolhimento”.

A segunda fase, início da década de 40, as crianças e jovens com problemas de aprendizagem frequentavam classes especiais, orientadas por professores especializados, caracterizando assim as primeiras experiências de integração. Mais tarde, nos anos 60, surgem centros de educação especial e centros de observação integrando crianças e jovens com deficiência visual e auditiva nas escolas regulares. É o período que vigora o modelo médico-diagnóstico que conduziu sobretudo à preocupação em classificar e diagnosticar em vez de educar.

A terceira fase inicia-se nos anos 70 e marca o início de um processo de transformação e modernização da Educação Especial. Neste período surgiu a “revolução silenciosa” da lei americana, que veicula direitos iguais à educação para todos os indivíduos, relacionado ainda ao direito à diferença, à solidariedade e justiça

social. É nesta altura que se delineiam os princípios que conduzirão à conceção de escola inclusiva, sendo que é através do Warnock Report (1978) que se divulga o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”.

A quarta fase inicia-se em 1986 com a entrada em vigor da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, numa perspetiva que aponta para a necessidade de garantir a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo a todas as crianças e jovens.

A construção da ideia de escola inclusiva desenvolveu-se através de um longo processo, onde foi necessário tomar consciência de quais são os objetivos que se tentam alcançar e que tipo de estratégias são precisas para conseguir colocá-los em prática.

Segundo Madureira e Leite (2003) é na Declaração de Salamanca (1994) que se destaca o conceito de uma educação inclusiva, acentuando que as escolas ditas regulares têm um papel determinante no combate às atitudes discriminatórias e na criação de sociedades inclusivas.

Seguindo este mesmo raciocínio, Correia (2001) refere que numa perspetiva inclusiva, todas as crianças com as mais variadas capacidades, características, interesses e necessidades, possam aprender juntas, e que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global, em que as oportunidades de aprendizagem sejam no sentido de igualdade.

Ao longo do ano letivo, também é imprescindível o trabalho em parceria entre os diferentes intervenientes no processo educativo, abrangendo assim: educadores, professores, técnicos especializados, pais.

Visto que os educadores têm como finalidade promover a aprendizagem de todas as crianças, quer por vias de brincadeiras, jogos, entre outras metodologias, deverão refletir sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem, de modo a identificarem eventuais aspetos que possam surgir e que seja necessário aperfeiçoar e mudar (Madureira & Leite, 2003).

César (2003) realça que a

escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de

cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (p. 119).

Nas escolas inclusivas todas as crianças deverão aprender conjuntamente, para que isso aconteça, é necessário desenvolver processos de adaptação perante os vários ritmos de aprendizagem, criando estratégias pedagógicas diversificadas de maneira a responder às necessidades de todas as crianças, de tal forma que implique atividades funcionais e significativas. Ao longo do ano, a escola deve desenvolver processos de cooperação com a comunidade, incentivando que esta utilize e rentabilize recursos humanos e materiais existentes (Madureira & Leite, 2003).

Os contextos onde a criança está inserida são cruciais, não devendo a inclusão passar só pelas escolas, mas também nos restantes espaços em que a criança vive, ou seja, se a inclusão for apenas escolar, poderá haver exclusão noutros sistemas. Para tal, só existirá uma sociedade inclusiva se os seus diversos contextos e locais de interação ao longo do seu crescimento forem vistos como uma verdadeira forma de inclusão.

A noção de escola inclusiva, surgiu para dar uma resposta à inserção das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas e na sociedade em geral. Todavia, como nos diz César (2003) a escola inclusiva “acabou por tomar um sentido mais abrangente, quando passámos a encarar como uma realidade que se deseja para todos, porque todos somos especiais, todos temos características próprias que nos distinguem dos demais, (...)” (p. 121).

Nas escolas inclusivas, e não só, é relevante ter atitudes de reflexão sobre as práticas desenvolvidas, os processos de escuta, a mais-valia da diferença individual das crianças, a partilha de experiências e a criação de recursos que permitem as aprendizagens significativas. Para tal, de acordo com Tilstone et al. (2003) é necessário existir um conjunto de condições que formam a base da educação inclusiva para crianças com necessidades educativas especiais ou com dificuldades de aprendizagem. Estas poderão incluir:

- Atitudes positivas relativamente às capacidades de aprendizagem das crianças;

- Conhecimento por parte dos educadores das necessidades e dificuldades de aprendizagem;
- Aplicação de métodos e estratégias que verifiquem as competências das crianças ao longo do seu percurso de aprendizagem;
- Promover a interajuda do grupo para com as crianças com NEE;
- Procedimentos de apoio a pais e profissionais de educação.

Na educação pré-escolar, as aprendizagens que as crianças adquirem nos primeiros anos de vida são fulcrais, não esquecendo que não são todas iguais e é fundamental ter sempre presente que cada uma tem características e personalidades próprias e ritmos de aprendizagem diferentes. Deste modo, Tilstone et al. (2003) defendem que o ensino pré-escolar

é uma época muito importante e que as decisões tomadas nos primeiros anos de vida têm implicações não só na escolaridade como na vida após os anos de frequência da escola. Todavia, a ênfase na inclusão durante estes anos é centrada na família e os serviços prestados às crianças tendem a dar mais importância às intervenções no desenvolvimento do que às intervenções educativas (p. 26).

A interação entre o adulto e a criança deve fundamentar-se no carinho, na segurança e na confiança pois, como referem Brazelton e Greenspan (2004) todas as aprendizagens começam com o afeto, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir empatia, afeição e confiança pelas pessoas que a rodeiam.

A contribuição que o adulto fornece à criança nos seus relacionamentos, ajuda-a a sentir-se bem. A atitude dos adultos presentes na sala transmite segurança, afeto e apoio, procurando ir ao encontro às necessidades do grupo ajudando também, à socialização.

Por outro lado, a relação entre pares reforça as capacidades sociais através de processos interativos, nomeadamente, através de brincadeiras do faz-de-conta, de jogos em que é possível haver uma participação de todas as crianças, no recreio e em outros momentos.

De um modo geral, o princípio da inclusão apela para uma educação que pretende que todas as crianças possam aprender juntas, independentemente das suas

capacidades, características, interesses e necessidades e sempre que possível, prestar apoio educativo nas classes regulares (Correia, 2001).

## **6. Rotinas**

A rotina é extremamente importante no dia a dia da criança, pois ao ter conhecimento dos hábitos diários será capaz de autonomamente de fazer escolhas, saberá os seus interesses e tomar decisões no contexto em que está inserida. Conseguirá ainda resolver problemas, embora em idades mais precoces necessite da ajuda do adulto (Hohmann & Weikart, 2004). Desta forma, a rotina permite também à criança antecipar acontecimentos e isso dar-lhe-á segurança e estabilidade para investir na sua aprendizagem, bem como promover a sua autonomia.

A rotina também tem um papel importante para o educador, visto que o auxilia na gestão do tempo, na planificação do dia e na organização das atividades, uma vez que as rotinas são momentos de oportunidades únicas para interações didáticas, e para aprendizagens comportamentais, sensoriais, socio-afetivas, comunicacionais. Estas proporcionam oportunidades para que as crianças participem em interações sociais mais complexas, por exemplo, durante o recreio, a criança aprende a partilhar brinquedos, a esperar, a ajudar os outros, entre outros.

Deste modo, torna-se clara a importância das rotinas diárias nos Jardins de Infância, pois a rotina, para além dos aspetos referidos anteriormente, promove o desenvolvimento de competências sociais, em que se incluem atitudes como a autoestima positiva, a auto-organização/iniciativa, a curiosidade e o desejo de aprender, a criatividade, e a ligação ao mundo, naturalmente associadas à construção da autonomia. As rotinas diárias são adquiridas após vários dias de adaptação pois exigem interiorização daquilo que está a ser realizado e aprendido. As crianças precisam de espaço e tempo para se adaptarem e são nestas ocasiões que estas acabam por também conhecer a sua personalidade, através da evidência das suas preferências. Byers (2003) citado in Tilstone et al. (2003) menciona que a “aprendizagem e a rotina são indissolúveis para crianças com NEE” (p. 73). A rotina ajuda a criar um sentimento de familiaridade e de segurança para as crianças, dando orientação e apoio, principalmente a crianças que apresentam necessidades educativas especiais.

## **7. Práticas educacionais a nível da diferenciação pedagógica**

É imprescindível a constante procura da atualização e da reformulação da prática educativa, levando o educador de infância a tomar uma atitude reflexiva com a finalidade de melhorar a sua prática ou aspetos que considera essenciais em relação ao grupo. Neste processo, o docente reflete sobre o que observou num determinado contexto, atribuindo-lhe um significado para que haja uma melhoria da qualidade das práticas educativas.

Cada docente é o sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional e cabe ao mesmo estabelecer uma atitude permanente onde pondera os seus valores, as suas práticas e os seus saberes (Morgado, 2003).

De modo a melhorar as práticas educativas, como já foi referido anteriormente, a reflexão é crucial, sendo que para que os docentes possam assumir o papel de solucionar algum obstáculo é necessário que os educadores assumam um processo de reflexão crítico. Essa reflexão tem como base uma avaliação formativa, devendo ter lugar antes, durante e após a sua prática (Nunes, 2000).

O educador ao organizar e documentar resultados da sua prática reflexiva, deve recorrer ao portfólio reflexivo, visto que segundo Sá-Chaves (2000) trata-se de um conjunto de projetos que procuram demonstrar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento através de estratégias de investigação-ação.

Os educadores deverão seguir práticas educativas flexíveis, sempre numa abordagem diversificada em que as aprendizagens assentam na cooperação entre todos os intervenientes (Stainback & Stainback, 1999; Drago, 2005; Sandall & Schwartz, 2005). Por isso, um ensino de qualidade está relacionado com práticas inclusivas, onde ensinar com uma perspetiva de escola inclusiva requer atenção aos interesses, às características e às necessidades individuais das crianças.

No contexto educativo, as boas práticas inclusivas distinguem-se, de acordo com César (2003), pela construção de uma escola de todos e para todos, em que cada criança encontra o seu próprio ritmo e tem direito à sua cultura, sendo ajudada a criar uma identidade de que se possa orgulhar futuramente.

Cabe a cada escola dar respostas a todas as crianças, especialmente às que requerem condições especiais para atender às suas necessidades através de práticas educativas e pedagógicas diversificadas. As escolas deverão criar ambientes cada vez mais acolhedores às diferenças que existem na comunidade escolar.

O educador de modo a responder adequadamente às necessidades educativas especiais das crianças, deve planear objetivos diferentes para atividades idênticas, pois o grau de dificuldade varia consoante o tipo de necessidade de cada criança, logo as suas motivações, os seus modos de agir devem ser diversificados.

Da perspetiva de Allan e Tomlinson (2002) a diferenciação pedagógica rege-se à atenção das necessidades particulares de cada criança, ou de um pequeno grupo, em vez do modelo típico de ensinar os conteúdos como se todas as crianças integradas no grupo tivessem as mesmas características e ritmos iguais. Ao promover a diferenciação pedagógica, a sala deve estar equipada de um conjunto de suportes organizacionais e estratégicos de modo a existir uma boa organização dos espaços (áreas de interesse).

O desenvolvimento individual também se torna mais enriquecedor se acontecer num ambiente de cooperação com os colegas, de interajuda e solidariedade face a dificuldade e obstáculos de possam surgir, sendo fundamental a partilha de experiências, de sucessos e de reflexões sobre a vida quotidiana de uma comunidade educativa (Morgado, 2003).

## **8. A inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar**

### **8.1. Articulação entre escola-família**

É na família que a criança tem inicialmente contato com a sua própria cultura, com os valores e com as normas da sociedade, e para que o desenvolvimento da sua personalidade tenha um percurso harmonioso é essencial que o ambiente familiar traduza uma atmosfera de progressão educativa.

O desenvolvimento da criança é condicionado fundamentalmente por dois contextos, a família e a escola, visto serem espaços onde a criança passa a maior parte do seu dia, proporcionando-lhe a conquista da sua própria identidade. Só existirão escolas inclusivas e consequentemente uma educação inclusiva para as crianças se a

família e o jardim de infância mantiverem uma relação de união e interajuda, dado que o envolvimento de todos os intervenientes é uma mais-valia para as crianças com NEE, visando a inserção destas no meio envolvente. Tal como refere o Ministério da Educação (1997)

sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias, cabendo aos pais participar na elaboração do projeto educativo do estabelecimento (cap. II).

Nesta perspetiva, as escolas regulares frequentadas por crianças com NEE devem prestar serviços de apoio às respetivas famílias na medida de dar resposta às necessidades destas crianças e aos desafios que a sociedade impõe, desempenhando assim um papel importante na inclusão destes indivíduos. No entanto, a família é a principal instituição que oferece conhecimentos do mundo físico e social, servindo de base para a vida social da criança.

O envolvimento da família é de extrema importância, como já foi referido anteriormente. Pela análise da investigação realizada sobre os Projecto Follow Through e Head Start (1983, 1996), pode-se concluir que:

- Os pais ao serem informados sobre o que promove o desenvolvimento infantil e como se desenrola, podem adaptar as aprendizagens do seu filho no seu ambiente familiar (expectativas, materiais, atividades) e principalmente as rotinas agindo de forma consciente como facilitadores do desenvolvimento da criança;
- As práticas de educação são influenciadas pelo estilo de atuação dos pais, da criança (desenvolvimento, afetividade e socialização), das variáveis demográficas e dos fatores culturais;
- As redes sociais e familiares informais podem auxiliar de forma crucial os pais no desempenho da sua função parental, oferecendo-lhes apoio emocional e servindo de suporte na vida educacional dos seus filhos como, por exemplo, proporcionando mais tempo livre, serviços de apoio, informações (Coelho, 2010).

Além de criar um espaço para resolver questões da família ou da escola, a própria instituição deve articular recursos institucionais de maneira a garantir que as

propostas, as reflexões e os debates possam promover o desenvolvimento social por caminhos de práticas pedagógicas efetivas.

É importante que as instituições educativas e todos os seus intervenientes trabalhem para contribuir para a segurança e o bem-estar da criança, assim como também ultrapassar situações de medo e receio que a família possa ter. Portanto, a escola deverá ser uma continuidade de educação familiar, onde os pais ou os responsáveis pela criança possam transmitir valores, crenças e a educam de modo a adquirir conhecimentos que a ajudarão a viver em sociedade.

Em consonância com Hohmann e Weikart (2004)

desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, valores, atitudes e ações. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade (p. 99).

A relação estabelecida entre estes dois intervenientes é relevante para qualquer criança, mas mais ainda para crianças com NEE, onde adquire um significado mais importante para que esta possa desenvolver o seu potencial de forma coerente e harmoniosa. Como consequência destes parâmetros, o diálogo entre a família e a escola acaba por ser uma estratégia enriquecedora visto que é necessário que ambos se conheçam e que cada um tenha noção das suas responsabilidades. Para tal, de acordo com Davies (1989) “o envolvimento e a participação dos pais devem ser preparados cuidadosamente e guiados por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos para se evitarem efeitos perversos” (p. 38).

Atualmente a relação entre escola-família, tem vindo a registar progressos no sentido de melhorar a participação dos pais na vida dos seus filhos a nível escolar. Todavia, a maior parte dos estudos mostra que os pais têm interesse em envolver-se na educação dos seus filhos, mas muitos não sabem como fazê-lo ou têm pouco tempo disponível (Reis, 2012). Assim, para melhorar e ultrapassar esses obstáculos, a escola deve ter sempre em conta a disponibilidade dos pais e elaborar atividades e encontros onde os pais ou as pessoas responsáveis por essas crianças possam participar.

Deste modo, é importante identificar as prioridades da família, isto é, perceber o que esta considera mais relevante e promotor para o seu filho, sendo que o “objetivo da identificação das prioridades da família é assegurar que as intervenções foram concebidas e serão implementadas de forma a ajudar as famílias a conseguirem o que é importante para elas, e não o que os profissionais julgam ser importante” (McWilliam et al., 2003, p. 14). Nesta perspetiva, a relação entre as escolas e as famílias de crianças com NEE, deve ser a mais próxima possível, estabelecendo laços de confiança.

Desta forma, Simpson (1990 citado por Correia, 2008, p. 162) sugere que “as estratégias básicas para melhorar a comunicação entre pais e profissionais são a confiança e o respeito, elementos essenciais para uma comunicação produtiva e significativa entre famílias e profissionais.”. O empenho dos profissionais de educação para com as famílias de crianças com NEE é de extrema importância, visto que é no jardim de infância que as crianças começam a desenvolver as suas capacidades e vivenciam novas realidades.

A participação dos pais na escola é também uma necessidade com o propósito de promover o desenvolvimento do seu filho e futuramente o sucesso escolar da criança. Neste contexto é relevante o envolvimento dos pais cujas crianças têm NEE, já que estas necessitam de uma maior continuidade entre o contexto familiar e o contexto escolar. Para tal, as famílias destas crianças necessitam de informações adequadas à situação quer de acompanhamento quer de apoio efetivo (Madureira & Leite, 2003).

Nas escolas, para que seja possível uma educação que respeite os direitos fundamentais de cada criança, isto é, o direito à educação e conseqüentemente igualdade de oportunidades, é necessário que todos os intervenientes trabalhem em equipa onde deve haver colaboração e uma comunicação sincera por parte de toda a comunidade.

## **8.2. O contributo da educação pré-escolar para o desenvolvimento global das crianças**

As crianças que frequentam o jardim-de-infância têm mais oportunidades de socialização entre os pares, desenvolvendo “um conjunto partilhado de significados e

de valores acerca do comportamento social dos seus colegas” (Odom, Zercher, Marquart, Li, Sandall & Wolfberg, 2007, p.62) sendo que durante as suas interações sociais de rotina aprendem esses valores.

De acordo com Madureira e Leite (2003) as atividades em pequenos grupos são uma estratégia de ensino que favorece a participação e interação das crianças, em que estas através de jogos, brincadeiras adquirem conhecimentos e competências consoante o projeto curricular de sala e a faixa etária do grupo em questão.

Algumas estratégias que promovem experiências no desenvolvimento das interações sociais e na amizade estão relacionadas com propostas de atividades em pequenos grupos e pequenas tarefas relacionadas com a rotina. Estão ainda relacionadas com a utilização de materiais sociais e a organização do espaço físico como oportunidades de socialização (Sandall & Schwartz, 2005).

Nesta perspetiva, o apoio entre pares é considerado um aspeto facilitador que pode ser feito no sentido de ajudar as crianças com NEE a alcançarem objetivos fundamentais ao seu desenvolvimento. Esta abordagem revela-se mais pertinente se for utilizada quando “a criança demonstrar interesse nas atividades em curso na sala e quando houver uma boa ligação entre a atividade e a rotina e o objetivo da aprendizagem da criança” (Sandall & Schwartz, 2005, p.129).

Como tal, é cada vez mais importante que os docentes reflitam sobre a sua prática, aproveitando os interesses e as preferências da criança com NEE no decorrer da rotina e das atividades, sendo que a criança terá mais motivação para participar e aprender. Para tal, os educadores deverão estabelecer estratégias educativas de forma a promover a interajuda entre pares e implementar medidas educativas ajustadas aos princípios da educação inclusiva.

Segundo Sandall e Schwartz (2005) “construir relações positivas é um objetivo fundamental para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. No contexto das relações com os pares, as crianças desenvolvem importantes capacidades comunicativas, sociais, lúdicas e cognitivas” (p. 171). Isto significa que aprender conjuntamente, com sentido de igualdade de oportunidades, com autonomia e apoiados pelo educador, a criança poderá desenvolver essas interações ao seu ritmo. Porém, todas as crianças devem também ter a oportunidade de brincar e aprender de modo individual (Sandall & Schwartz, 2005).

As amizades que as crianças estabelecem na infância proporcionam proteção e apoio constituindo mais tarde uma forte ligação para os relacionamentos formais e informais na idade adulta (Stainback e Stainback, 1999).

Todas as crianças devem ter a oportunidade de brincar com os seus pares e de participarem ativamente no seu processo de desenvolvimento, uma vez que é nas relações sociais precoces que se estabelecem as bases para explorar a diversidade, sendo que respeitar as diferenças e descobrir as semelhanças entre todos os indivíduos é essencial.

Na mesma linha de pensamento, Kron (2009 citado por Marques 2012) diz-nos que “a educação inclusiva significa organizar um grupo criando um lugar de socialização onde as diferenças individuais das crianças têm as melhores oportunidades de se desenvolver” (p.28). Deste modo, o desenvolvimento de interajuda entre as crianças passa muitas vezes por regras elaboradas pelo educador para que haja um bom funcionamento do grupo e por um “desenvolvimento de uma cultura de solidariedade, tolerância e reciprocidade” (Madureira e Leite, 2003, p. 99).

A interajuda entre todas as crianças pode ser a chave para uma inclusão eficaz em que momentos de partilha e interação entre os pares ajuda nas questões da socialização. No entanto, Odom e Schwartz (2007) descobriram que um dos obstáculos à inclusão no ensino pré-escolar relaciona-se normalmente nos ambientes educativos visto que “a forma como os educadores a dirigiam, a forma como interagiam com as crianças ou a forma como as crianças interagiam umas com as outras poderiam ser os maiores obstáculos para uma inclusão bem-sucedida” (p.138).

### **8.3. O papel dos educadores – Concepções e práticas**

Numa primeira abordagem, o educador deve centrar-se na análise que realizará sobre a sua prática enquanto profissional, sabendo que no grupo foram identificadas crianças com necessidades educativas especiais. De acordo com Madureira e Leite (2003), após essa fase, é pertinente avaliar tendo em atenção as dificuldades ou problemas que a criança apresenta e que são importantes reconhecer.

Deste modo, o educador como mediador entre o conhecimento e a criança, exerce uma função crucial no processo de ensino-aprendizagem em que deve ter em

conta as suas competências na articulação das diversas áreas de conteúdo e respetivos domínios, planificando atividades criativas e que promovem o equilíbrio entre as competências a nível cognitivo, afetivo e social. Também ao longo da sua prática deverá desenvolver processos de autoavaliação da intervenção que desenvolve junto do grupo. Ao realizar uma análise periódica e sistemática da avaliação, o docente toma “consciência das competências subjacentes à sua prática docente e equaciona formas de melhorar ou modificar aquelas que considera indevidamente desenvolvidas” (Madureira & Leite, 2003, p. 68).

O educador deve ser uma pessoa ativa e preparada no sentido de conhecer o seu grupo e a sua prática profissional, pois geralmente o docente é reconhecido pelas crianças como um modelo de referência, que exerce uma influência marcante na vida e desenvolvimento das mesmas.

Neste contexto, é importante promover o pensamento reflexivo sobre o que a criança faz, o que sente e o que observa, ajudando-a a compreender o mundo que a rodeia. Isto é possível através de representações que a criança produz, através de brincadeiras de faz-de-conta, em desenhos e em pinturas, visto que são nestes momentos e em tantos outros que a criança explora, imita e recria situações do seu dia a dia.

Nesta primeira abordagem de análise e reflexão sobre a prática pedagógica poder-se-á simplificar a alteração de metodologia da ação-aprendizagem, a gestão de tempo e das atividades programadas, a utilização de materiais pedagógicos diversificados e a comunicação que se estabelece com o grupo. Estes aspetos terão consequências na dinâmica do grupo, afetando a motivação e a atitude das crianças face às aprendizagens e à forma como interagem com os seus pares, nomeadamente com crianças com NEE (Madureira e Leite, 2003).

Segundo as mesmas autoras (2003), numa segunda abordagem a identificação das necessidades educativas especiais implica que os docentes realizem observações e avaliações que permitem recolher informações sobre uma dada situação e adequar a sua prática às características e necessidades do grupo.

No jardim de infância, o educador cria estratégias e atividades relacionadas com a aquisição de competências de cada criança, em que incluir é garantir a mesma

oportunidade de aprendizagem a todas as crianças tendo em atenção a organização da rotina, dos espaços e dos materiais.

Relativamente à família das crianças com NEE, os educadores devem encorajar os pais a reconhecer os seus pontos fortes e as suas próprias capacidades para que possam ajudar o seu filho nas aprendizagens usando recursos que já disponibilizam.

De certa forma, os docentes devem também aproveitar os pontos fortes de cada família para que consigam a partir deste princípio, iniciar o seu trabalho de forma a dar resposta às necessidades de todos. Contudo, segundo com Nielsen (1999), por vezes os profissionais sentem alguma dificuldade em orientar os pais quando estes se recusam a admitir que o seu/sua filho/a tem NEE. Posto isto, é essencial que os educadores estejam preparados e sensibilizados para os problemas dos pais e que os auxiliem a estabelecer para os seus filhos objetivos consoante o grau de necessidade.

De acordo com Ruela (2000) uma escola para todos implica mudanças ao nível da organização escolar, no projeto educativo e na formação dos educadores de infância. O papel dos educadores é fulcral para um bom desenvolvimento de todo um processo educativo na inclusão de crianças com NEE, no qual possuem deveres profissionais no sentido de proporcionarem a todas as crianças uma educação baseada na igualdade de oportunidades de aprendizagem. O docente e a própria escola devem também proporcionar momentos de afeto que permitem às crianças desenvolverem perspetivas positivas face a si mesmo e ao mundo que as rodeia.

Diversos estudos (Rodrigues, 2006; Silva, 2009) indicam que é crucial a formação contínua dos docentes na promoção da inclusão escolar, de modo a refletir sobre as várias questões que a inclusão impõe. Contudo, a escola inclusiva por si só não consegue promover uma melhor inclusão sem outros parâmetros a ter em consideração, tais como a partilha e a reflexão sobre experiências e casos de crianças com NEE que possam constituir um ponto de partida para perceber diferenças de modo que a escola possa responder às crianças de acordo com as suas capacidade e potencialidades.

Uma das funções do educador é facultar materiais que sejam adequados e diversificados no sentido de promover a autonomia e a criatividade das crianças, sendo que estes devem estar de acordo com os interesses do grupo. Em cada atividade, o docente deve selecionar cuidadosamente o material mais apropriado pois

cada material possui finalidades diferentes que potenciam de modo particular a criatividade e a expressividade..

Como referem Godinho e Brito (2010 citados por Gaspar 2016), alguns teóricos da educação artística defendem que “a criança até aos seis anos centra os seus interesses artísticos essencialmente nos aspetos mais sensoriais e manipulativos dos materiais sonoros e plásticos e, gradualmente, nos elementos expressivos que esses materiais assumem” (p. 169). Posto isso, é fundamental que o educador adequar os materiais às necessidades e capacidades das crianças, bem como à sua capacidade de expressão.

#### **8.4. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) destinam-se a apoiar a reflexão do/a educador/a sobre a sua intencionalidade e é “uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (OCEPE, 2016, p. 13).

Na educação pré-escolar as orientações curriculares são fundamentais pois são utilizadas como uma referência para qualquer profissional de educação, e como se traduzem numa linha orientadora para a elaboração de um itinerário curricular diferenciado, têm em atenção as características e as especificidades de cada criança. Deste modo, compreende-se a importância da organização do ambiente educativo, a intencionalidade educativa do educador e as diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. Apesar de distintas, estas áreas devem ser exploradas de forma holística, interligando os conteúdos abordados.

O conceito de inclusão está presente nas OCEPE, e sendo um conceito abrangente, pode ser abordado transversalmente por todas as áreas de conteúdo. A importância de uma “educação para todos” é destacada através da interajuda e do respeito pela diferença, no qual as instituições devem dar resposta a todas as crianças de modo a promoverem um ambiente educativo “saudável” e o desenvolvimento das suas capacidades.

Segundo este documento “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.” (OCEPE, 2016, p. 10). As crianças não são todas iguais e é fundamental ter sempre presente que cada criança é única, com características próprias e com ritmos de aprendizagem diferentes.

No seguimento desta perspetiva, para existir um ambiente educativo inclusivo que valorize a diversidade de cada criança, é essencial que a instituição adote uma visão inclusiva de forma a garantir que toda a comunidade (crianças, pais, profissionais de educação, famílias) se sinta acolhida, uma vez que é importante criar uma ligação entre todos os intervenientes.

De acordo com as OCEPE (2016) no que diz respeito à igualdade de oportunidades, é destacada a adoção de uma pedagogia diferenciada que proporciona a cada criança experiências e oportunidades estimulantes, que lhes permite todo o seu potencial.

Deve-se dar ênfase a um planeamento que seja diferenciado e adequado em função do grupo e de acordo com as características individuais de cada criança. A organização de um planeamento é benéfica para as crianças com NEE, visto que são incluídas no grupo, onde promover a igualdade de oportunidades é fundamental para que todas as crianças tenham sucesso nas suas aprendizagens.

## **9. Equipa multidisciplinar como fator essencial para uma inclusão de sucesso**

O relatório Warnock (1978) enfatiza uma abordagem flexível, baseada nas necessidades educativas das crianças, de acordo com o tipo e o grau de dificuldade de aprendizagem ao nível pedagógico e não a nível clínico. Sempre que possível, as crianças deveriam ser educadas em escolas regulares, sendo necessária uma maior coordenação entre os serviços de educação e de saúde e uma maior participação dos pais. Nesta perspetiva, é fundamental a formação de profissionais com psicólogos e outros técnicos, para a constituição de uma equipa multidisciplinar.

De acordo com Correia (2008) a equipa multidisciplinar pode ser composta por um grupo de indivíduos com formações distintas, com uma metodologia partilhada face ao mesmo objetivo, em que cada elemento deve prestar o apoio adequado à promoção do desenvolvimento global da criança. Nesta perspetiva, cada membro da equipa assume as suas funções, com interesses comuns onde todos os intervenientes são relevantes neste processo.

Deste modo, as escolas regulares devem estar adaptadas a todas as necessidades das crianças, quer a nível físico quer a nível humano, devendo existir uma equipa multidisciplinar disposta a trabalhar em prol da criança. As escolas inclusivas podem-se desenvolver com uma equipa multidisciplinar coesa, que trabalhem todos em foco da criança, visto que “pensar em grupo é pensar melhor”, pois a cooperação entre todos os intervenientes é fundamental para que seja possível explorar todas as opções de forma a ajudar as crianças (Fonseca, 2002).

Em contexto escolar, a relação da família com os profissionais que acompanham a criança é essencial, pois o contato entre todos os intervenientes constitui uma base de apoio. Desta forma, é necessário estabelecer uma relação coerente entre a escola e a família, para que conseqüentemente se crie uma ligação facilitadora de modo a fornecer um ambiente de segurança à criança

Como tal, a equipa multidisciplinar pode ser constituída por diversos profissionais de diferentes áreas, pois segundo Lorenzini (1992, citado por Geraldo 2013) fazem parte os educadores, o psicólogo, o terapeuta da fala, o fisioterapeuta, o terapeuta ocupacional, entre outros profissionais, com um objetivo comum para responder às necessidades de cada criança.

Na mesma linha de pensamento, Ruela (2000) afirma que independentemente da natureza da necessidade, a educação das crianças com NEE, deve basear-se numa interação mais intensa entre essas crianças, os educadores, os seus pares, os seus pais e outros profissionais de educação.

O trabalho em equipa implica uma responsabilidade acrescida, pois cada profissional executa o seu trabalho direcionado para o grupo de forma a que todos possam chegar a um consenso e concluir o que é melhor para as crianças. Deste modo, segundo Bairrão (1998) antes de se iniciar qualquer intervenção deve existir um processo de despiste com base num “conjunto de medidas e tomadas de decisão sobre

as quais importa refletir, pois a sua não clarificação tem consequências graves a nível das atitudes dos técnicos, das autoridades da administração e sobretudo a nível das crianças e dos pais.” (p. 27). Como tal, as reuniões em equipa entre os vários intervenientes que a constituem é fundamental, pois cada elemento deve dar o seu contributo para ajudar a criança a ultrapassar as suas dificuldades.

Em suma, o capítulo I aborda diversos conceitos e conteúdos inerentes a esta investigação, no qual é destacada a evolução da educação especial em Portugal e a importância da escola inclusiva numa sociedade em que o termo *inclusão* tem vindo ao longo dos anos a ter mais destaque na comunidade educativa. Para além do mencionado, este capítulo ainda aborda o conceito de NEE e de equipa multidisciplinar na perspetiva de vários autores; os princípios e fundamentos de uma escola inclusiva, a importância das rotinas e das práticas educacionais a nível da diferenciação pedagógica.

Relativamente ao capítulo seguinte, são referidos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste estudo e tendo em conta os objetivos definidos e as questões formuladas inicialmente, são também apresentados os participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados. A metodologia empregue foi predominantemente qualitativa e foi realizada através de entrevistas semiestruturadas.

## **CAPÍTULO II - METODOLOGIA**

### **1. Estudo empírico**

Neste capítulo é mencionado os procedimentos metodológicos utilizados para a concretização deste estudo investigativo, assim como é apresentado os objetivos e questões da investigação, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por fim, os procedimentos.

Segundo Fortin (1999) “no decurso da fase metodológica o investigador determina os métodos que utilizará, para obter as respostas às questões de investigação colocadas” (p. 40). A abordagem de investigação utilizada neste estudo foi de cariz qualitativa, e centrou-se num grupo de educadoras de infância, tanto do setor

privado como público. Dado que permite uma recolha de informação mais diversificada de forma a obter melhores resultados aos objetivos definidos.

### **1.1 Contextualização do estudo**

Considerando que inclusão e diferenciação pedagógica são temas constantes na atualidade, é necessário conhecer um pouco melhor a realidade das escolas de hoje. É crucial dar foco à diversidade, visto que todas as crianças têm o direito à educação, independentemente das suas características físicas, classe social, condições socioeconómicas, cultura, religião, pois cada uma pertence a uma sociedade plena de direitos iguais para todos. No que concerne à inclusão, esta verifica-se quando há condições que sejam capazes de satisfazer as necessidades de todas as crianças.

A escola é um dos primeiros espaços onde as crianças aprendem a relacionar-se umas com as outras, estabelecem laços afetivos e onde desenvolvem as suas capacidades. Esta tem a responsabilidade de dar respostas a todas as crianças, portadoras ou não de deficiência, uma vez que deve ser encarada como uma estrutura social que promove a aprendizagem da vida de modo a ajudar as crianças no seu percurso na sociedade e na interação com outros indivíduos.

Por vezes não é fácil aplicar a legislação, visto que as mudanças normativas nem sempre são acompanhadas pela escola ou pelos educadores. Estes profissionais revelam ter alguma dificuldade em dar resposta às crianças com NEE, sendo que essas dificuldades estão relacionadas com o facto de muitos docentes não terem formação especializada na área do ensino especial. No entanto, o espaço físico escolar é também um fator que condiciona o desenvolvimento de todas as crianças, sendo que é fundamental criar um ambiente rico em estímulos, amplo e organizado com materiais adequados.

Em suma, este estudo pretende contribuir de certa forma, para uma melhor compreensão e conhecimento da realidade educativa na educação pré-escolar no que diz respeito à inserção de crianças com NEE nas salas do JI, visando a perspetiva das educadoras de infância acerca desta realidade. Para viabilizar o estudo, realizou-se entrevistas a nove educadoras com o intuito de saber as opiniões das mesmas sobre as conceções e práticas face à inclusão de crianças com NEE em salas do pré-escolar.

## **2. Objetivos e questões da investigação**

Para a realização da presente investigação foram definidos diversos objetivos e questões que elucidam o processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em salas de educação pré-escolar. Deste modo, esta investigação focou-se nas perspetivas das educadoras sobre este assunto.

Este estudo tem como principais objetivos compreender as representações sobre a inclusão na perspetiva dos educadores de infância; compreender as metodologias de ensino e as estratégias utilizadas pelos educadores para facilitar o processo de inclusão; realçar a importância dos apoios educativos especializados e da formação especializada como promotores da escola inclusiva. Pretende-se também saber que tipo de formação especializada tiveram as educadoras entrevistadas na sua carreira profissional.

Para alcançar os objetivos gerais planeados, foi necessário definir os seguintes objetivos específicos através da elaboração do guião da entrevista:

1. Identificar opiniões sobre o conceito de escola inclusiva e de necessidades educativas especiais;
2. Clarificar conceções acerca da diferenciação pedagógica;
3. Compreender a utilização das práticas de diferenciação utilizadas em contexto de sala;
4. Clarificar o conceito de equipa multidisciplinar;
5. Compreender o funcionamento da equipa multidisciplinar;
6. Clarificar os tipos de apoio existentes e verificar a sua adequabilidade;
7. Recolher elementos sobre os percursos de formação em necessidades educativas especiais;
8. Fazer uma análise das necessidades de formação na área das NEE.

Face aos objetivos desta investigação elaboraram-se as seguintes questões que servem de linha orientadora para este estudo:

- Que representações/conceções têm os educadores de infância acerca dos fatores com impacto na inclusão de crianças com NEE nas salas do pré-escolar?;

- Que estratégias de intervenção utilizam os educadores de infância na sua prática pedagógica diária para incluir crianças com NEE em salas do pré-escolar?

Deste modo, nesta investigação com a “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” pretende-se compreender com mais clareza o mundo que nos rodeia (Tuckman, 2002, p.5).

### **3. Natureza do estudo**

O presente estudo enquadra-se num carácter investigativo de natureza qualitativa, pois procura-se “compreender os mecanismos, como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (Sousa, 2009, p. 31).

Neste sentido, segundo Afonso (2005) este tipo de pesquisa qualitativa “preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.14). Deste modo, entende-se que um investigador quando realiza um estudo qualitativo estuda elementos naturais com a finalidade de obter mais informações e interpretá-las, sem emitir quaisquer juízos de valor.

Ao longo do estudo, tornou-se fundamental ter em consideração cinco principais características defendidas por Bogdan e Biklen (1994), das quais se destacam:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, no qual o investigador é o principal elemento na recolha de toda a informação para o estudo;
2. Numa investigação qualitativa, os dados obtidos pelo investigador são de carácter descritivo e que podem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos pessoais, entre outras informações;
3. Ao utilizar uma metodologia qualitativa, os investigadores interessam-se mais pelos procedimentos e pelo processo;
4. Os dados são analisados de forma indutiva, o plano de investigação é flexível, visto que ao avançar com o estudo, existe uma familiarização com o meio, pessoas e outras fontes de recolha de dados;

5. Os investigadores dão importância e preocupam-se por perceber que sentido os participantes da investigação dão às suas vidas.

Este estudo tem como finalidade realçar a importância da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais e perceber através das entrevistas realizadas às educadoras de infância, que tipo de formação especializada realizaram e que concepções têm sobre vários aspetos relacionados com a escola inclusiva. As informações recolhidas para este estudo foram feitas por meio de entrevistas semiestruturadas, às educadoras, com perguntas claras e objetivas, em que as respostas obtidas foram gravadas e posteriormente analisadas.

Numa entrevista semiestruturada existe um guião com perguntas principais. Contudo, podem surgir ao longo da entrevista informações mais livres e espontâneas por parte do entrevistado que sejam pertinentes para a investigação (Manzini, 1990/1991, citado por Manzini, 2004). Desta forma, neste tipo de entrevista, além das perguntas pré-definidas podem surgir outras questões que o investigador ache relevante e que ajuda a recolher informações acerca das questões principais.

Como já foi referido anteriormente, recorreu-se a uma metodologia qualitativa, na qual realizaram-se entrevistas a educadoras de infância que na sua rotina tenham interação com crianças com necessidades educativas especiais ou que já tiveram essa experiência.

Segundo Ribeiro (2008, citado por Júnior & Júnior, 2011, p. 239), a entrevista é

a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Sendo a entrevista uma das técnicas mais utilizadas pelos investigadores, esta permite ao entrevistador retirar uma grande quantidade de informação que possibilita uma melhor análise sobre os resultados obtidos.

Para além de abordar vários conceitos sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, este trabalho de investigação pretende descrever

de forma rigorosa a opinião das educadoras entrevistadas sobre esta temática e um pouco sobre a sua formação na área da educação especial.

Deste modo, é necessário que se recorra a uma investigação qualitativa que é fundamentalmente descritiva, esta “deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 180). Esta descrição tem por base as informações recolhidas através das transcrições das entrevistas, das quais devem ser rigorosas de modo a que seja possível analisar “os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Em suma, ao realizar uma análise qualitativa o investigador tem de ordenar e organizar toda a informação disponível, visto que é necessário elaborar categorias e unidades de análise, assim como é fundamental haver uma interpretação, descrição e compreensão dos dados encontrados (Hurtado, 2006, citado por Alves, 2011).

#### **4. Seleção e caracterização da amostra**

A população-alvo é constituída por um conjunto de elementos ou de indivíduos que obrigatoriamente devem seguir determinados critérios de seleção estabelecidos previamente pelo investigador e no qual permitem fazer generalizações. A população acessível deve partilhar características comuns para ser representativa da população-alvo. Todavia essa população pode ser reduzida a uma organização, uma região, um grupo, entre outras (Fortin, 2009). Ao conjunto de indivíduos selecionados de uma população é designado de amostra.

O investigador está sujeito à participação voluntária dos indivíduos em análise assim como à sua disponibilidade (Bell, 1997), por conseguinte é necessário que haja um planeamento de organização e de negociação por parte do investigador para que seja possível agendar as entrevistas, tal como obter as autorizações para a realização das mesmas.

Assim, para este estudo, a população-alvo foram os educadores de infância da região de Lisboa, quer de escolas públicas como privadas. O motivo da escolha desta população deveu-se ao facto de eu já ter conhecimento das instituições, visto que foram locais onde realizei os estágios na valência de creche e de pré-escolar. Contudo, como critérios de constituição da amostra, considerou-se fundamental a formação

base em Educação de Infância, profissionais com cinco ou mais anos de serviço e, o mais importante, docentes com experiência ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, diariamente na sua prática, na sala de atividades.

Neste caso, foram selecionadas nove educadoras de infância, sete das quais pertencem a escolas privadas e duas a escolas públicas, sendo que a amostragem é não probabilística, por conveniência, e que segundo Aires (2015), este tipo de amostragem “é intencional porque os sujeitos que a constituem não são escolhidos ao acaso: o investigador seleciona as unidades de amostragem a partir de critérios específicos” (p.22). A amostra em questão é constituída pelas nove docentes, como já foi referido anteriormente, do género feminino, com idades compreendidas entre os 28 e os 60 anos, com tempo de serviço entre os 5 e os 35 anos e que trabalham ou trabalharam com crianças com necessidades educativas especiais.

Inicialmente foi necessário pedir autorização às coordenadoras das instituições e posteriormente a cada educadora para a realização das entrevistas. Após as nove educadoras de infância aceitarem o convite e as condições da entrevista, bem como a gravação áudio e os objetivos da mesma, procedeu-se assim à realização das entrevistas.

As educadoras de infância que participaram no estudo foram informadas de que a realização das entrevistas seguiria as normas respeitantes à ética da investigação, e que toda a informação prestada pelas participantes é tratada de forma confidencial de modo a salvaguardar a privacidade e questões ligadas à ética, que na perspetiva de Tuckman (2002) são imperativas, visto que os entrevistados têm o direito a permanecer em anonimato. Por conseguinte os participantes em todas as referências são identificados com um número, tal como de “E1” a “E9”.

## **5. Recolha de dados**

Todos os dados recolhidos pelo investigador num estudo são fundamentais para que posteriormente se possa efetuar uma análise dos mesmos. No parecer de Bogdan e Biklen (1994) os dados obtidos através de uma investigação incluem materiais que o investigador regista, dado que esses dados incluem informações necessárias para que se consiga pensar sobre os aspetos da vida que se pretende investigar.

Para tal, a técnica de recolha de informação utilizada para este estudo baseou-se nas entrevistas semiestruturadas realizadas às educadoras de infância.

### **5.1. Inquérito por entrevista**

De acordo com as características do estudo, trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, que pretendeu reunir e analisar informações recolhidas através dos inquéritos por entrevista. A entrevista é um procedimento de recolha de informação em que o próprio investigador ao longo da entrevista deve permanecer atento caso seja necessário fazer alguma intervenção que ajude a recolher outros elementos pertinentes para o estudo (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Antes de iniciar a entrevista, o investigador deve mencionar novamente à pessoa entrevistada os objetivos e o propósito da mesma, todavia com brevidade e honestidade para que o sujeito se sinta à vontade, sem omitir nenhuma informação (Tuckman, 2002).

#### **5.1.1. Entrevistas semiestruturadas: o guião da entrevista**

No contexto do estudo, optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada, aplicada a diversas educadoras de infância, como instrumento de recolha de dados de opinião, por esta oferecer uma maior quantidade de informações relevantes para responder às questões principais e objetivos delineados.

As entrevistas são os instrumentos mais utilizados numa investigação qualitativa e na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) a entrevista semiestruturada é certamente a mais utilizada nas investigações. Trata-se de uma entrevista que não é totalmente aberta, nem se restringe a uma lista que questões precisas que o investigador elaborou previamente.

Numa entrevista semiestruturada, o entrevistador tem de ser flexível para que o diálogo possa fluir de forma natural de modo a que o entrevistado se sinta à vontade. Contudo, é imprescindível colocar todas as questões elaboradas anteriormente (Pereira & Miranda, 2003).

Relativamente ao inquérito por entrevista, optou-se por realizarem-se nove entrevistas a indivíduos inseridos em diferentes instituições (público e privado), para

que fosse possível comparar os dados recolhidos. Neste tipo de entrevista, o investigador tem a certeza que irá obter dados comparáveis entre os vários participantes (Bogdan & Biklen, 1994). Os mesmos autores defendem que as boas entrevistas são aqueles cujos participantes falam livremente sobre os seus pontos de vista, no qual as informações prestadas revelam uma riqueza de detalhes, revelando assim as perspetivas dos entrevistados acerca do tema abordado.

A construção do guião da entrevista partiu de pesquisas sobre esta temática, de modo a delinear ideias e conceitos a fim de adequar as perguntas à população em questão, como também corresponder aos objetivos propostos inicialmente. Contudo, no decorrer das entrevistas podem surgir questões que o investigador considere pertinentes para o seu estudo que não estejam implícitas no guião da entrevista.

As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas para que seja possível realizar uma análise de conteúdo. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), a entrevista “(...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134). Com as entrevistas é pretendido obter respostas que espelhassem as opiniões das educadoras sobre a inclusão de crianças com NEE em salas de JI, bem como outros parâmetros referidos anteriormente no capítulo designado “natureza do estudo”.

O guião que serviu de base para a concretização da entrevista é composto por seis blocos. O bloco A tem como título legitimação da entrevista e motivação do entrevistado, e tem como objetivo contextualizar o indivíduo sobre o intuito e a finalidade da entrevista, bem como motivar e garantir a confidencialidade dos dados obtidos, visto que haverá um registo audiográfico.

Os blocos seguintes estão direcionados para a recolha de informação que ajudam a responder às questões inicialmente formuladas e aos objetivos propostos.

O bloco B, intitulado “Escola inclusiva e Necessidades Educativas Especiais” tem como objetivo perceber e identificar as opiniões das educadoras sobre o conceito de escola inclusiva e Necessidades Educativas Especiais.

O bloco C diz respeito à “Diferenciação Pedagógica em sala” e aborda questões sobre as práticas de diferenciação utilizadas em contexto de sala por parte dos docentes.

O bloco D tem como denominação “Equipa Multidisciplinar” e é neste bloco que os entrevistados clarificam sobre o que pensam acerca da equipa multidisciplinar e a pertinência dessa mesma equipa.

O bloco E tem como título “Apoios Educativos Especializados”, no qual se pretende perceber quais as opiniões dos participantes sobre esta temática, tal como, a sua relevância para a contribuição no processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais.

Por último, o bloco F, designado por “Formação Profissional Especializada”, pretende recolher elementos sobre os percursos de formação em Necessidades Educativas Especiais dos entrevistados.

Independentemente do tipo de estudo, uma investigação é um processo que pretende dar respostas a questões que o investigador formulou previamente a fim de obter resultados que fundamentem o estudo em causa (Tuckman, 2012).

## **6. Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo é uma “técnica de tratamento de informação” designada a fazer “inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 2013, p. 104). Foi fundamental analisar todos os dados recolhidos através das entrevistas realizadas para o estudo empírico, sendo que a análise de conteúdo se refere a uma técnica adotada para o processo de elaboração das informações para que posteriormente seja mais esclarecedor trabalhar esses dados.

Na mesma perspetiva, Berelson (1979) citado por Estrela (1994) defende que a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 455). Neste sentido, procedeu-se a uma análise de conteúdo categorial, de abordagem indutiva, sendo o ponto de partida os dados recolhidos através das entrevistas realizadas às educadoras de infância. Deste modo, das categorias surgem subcategorias de análise, que permitem compreender melhor o que foi referido anteriormente.

Segundo Bardin (2004), a análise de conteúdo está dividida em três fases: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação dos dados. A pré-análise consiste na organização dos dados a serem analisados com a finalidade de torná-los operacionais, sistematizando as ideias iniciais.

A exploração do material, diz respeito como o nome indica, em explorar os dados com a definição de categorias, identificação das unidades de registo, e das unidades de contexto. É uma fase que requer por parte do investigador uma grande preocupação e cuidado para analisar as informações obtidas.

O tratamento dos dados, é a fase em que se torna compreensível os dados recolhidos de maneira a que sejam significativos e válidos.

Numa primeira fase de análise de conteúdo das entrevistas realizadas para este estudo, foi necessário fazer algumas leituras de modo a selecionar os dados mais relevantes de cada entrevista.

A segunda fase, consistiu em introduzir novas subcategorias e organizar as unidades de registo e as unidades de contexto agrupando toda a informação, de modo mais organizado e conciso. Após o tratamento das informações recolhidas, foi possível interpretar as informações mais pertinentes no capítulo designado discussão de resultados.

O *corpus* deste estudo sobre o qual se efetua a análise de conteúdo é constituído pelas entrevistas realizadas às educadoras de infância. Na análise de dados, deve-se simplificar o texto permitindo fazer uma melhor inferência e tirar conclusões e verificá-las. A separação de dados em unidades significativas é o sentido básico da análise de dados. Esta separação do texto em unidades de registo, é o primeiro procedimento para reduzir a informação obtida. Este texto é reduzido a segmentos de informação compreensíveis por si próprios e que contém uma ideia chave. Pois segundo Bardin (2004), as unidades de registo, integram as partes mais pequenas do texto que contêm uma ideia principal.

Para tal, é necessário realizar uma leitura atenta do conteúdo das entrevistas de forma a existir uma organização dos dados, tendo em conta o critério ideográfico. Posteriormente, ao reduzir os dados, o próximo procedimento é identificar as diferentes unidades de registo em função das categorias e subcategorias e as unidades de contexto em função das unidades de registo.

Neste estudo, a categorização processa-se de forma dedutiva, a partir das questões de investigação e do guião da entrevista, e de forma indutiva, a partir dos dados recolhidos.

Para procedermos à apresentação do tratamento da informação, foi realizado duas tabelas de categorização das respostas das entrevistas. A primeira tabela é formada por três colunas, sendo que na primeira consta os blocos; na segunda as questões do guião da entrevista e na terceira coluna as unidades de contexto, onde há uma redução da informação, destacando as ideias chaves para a pergunta em questão. A segunda tabela é formada por quatro colunas, sendo que na primeira coluna destaca-se as categorias; na segunda as subcategorias; na terceira as unidades de registo e na última coluna as unidades de contexto onde é apresentado os dados recolhidos e tratados, compostos por uma letra e um número.

## **7. Procedimentos**

As referências bibliográficas utilizadas para esta investigação permitiram efetuar um levantamento de obras de diversos autores de reconhecido prestígio, de diversas legislações existentes, e abordar alguns estudos, o que contribuíram para organizar e traçar as ideias principais para a pesquisa empírica.

As entrevistas foram orientadas com base num guião previamente elaborado, em que as questões pensadas foram o resultado de várias leituras efetuadas em torno da temática abordada e que fossem ao encontro dos objetivos propostos para esta investigação. As informações das entrevistas foram recolhidas em áudio e posteriormente transcritas para que fosse possível analisá-las. Ao elaborarmos o guião da entrevista, tivemos como principal preocupação a clareza na formulação das questões, com a finalidade de facultar respostas ricas em informação.

Para tal, as questões pensadas são de resposta aberta para que fosse fundamental recolher o maior número de dados possíveis sobre os vários aspetos descritos no guião da entrevista. É importante referir, que o guião da entrevista foi o mesmo para as nove educadoras de infância, para que se pudesse comparar as informações fornecidas pelas entrevistadas.

Num primeiro contato, em diferentes dias, foi apresentado às educadoras o propósito do estudo, solicitando a sua colaboração na investigação, visto que era necessário realizar entrevistas a educadoras de infância que já tivessem trabalhado com crianças com NEE. Dado que numa instituição foi necessário a autorização da direção para a realização das entrevistas, foi imprescindível enviar um e-mail a pedir a sua autorização. Após alguns dias, a direção da escola autorizou a realização das mesmas.

Num segundo contacto, as educadoras que demonstraram disponibilidade para realizar a entrevista, foi disponibilizado o guião para que pudessem lê-lo. De seguida, foi essencial agendar o dia e a hora das entrevistas conforme a disponibilidade de cada interveniente.

As entrevistas decorreram nas próprias instituições, conforme a data e hora combinada. Estas foram realizadas nas salas das educadoras e em outras salas destinadas a atividades pedagógicas. Antes de proceder às entrevistas, informei novamente sobre os objetivos da investigação, assim como a confidencialidade dos dados recolhidos com a finalidade de lhes transmitir que são colaboradoras deste estudo. Ao longo das entrevistas, tive a preocupação de criar um ambiente agradável para que as educadoras se sentissem à vontade de responder às questões de modo natural o que permitiu que o diálogo fluísse num clima informal e descontraído. As entrevistas tiveram uma duração entre 20 a 40 minutos e foram registadas através de um telemóvel com gravação áudio.

Por fim, após a realização das entrevistas, foi necessário transcrevê-las de acordo com as informações conseguidas através do registo áudio, designado por protocolo. Esta fase da transcrição foi rigorosa e fiel ao que foi dito pelas entrevistadas. Porém, apenas em duas entrevistas não foi transcrito o nome de crianças dado que as docentes referiram como exemplo para contextualizar a sua resposta em uma das questões.

Cada entrevista tem uma designação diferente, no qual se deu o nome de entrevista (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9). Posteriormente, realizou-se a análise de conteúdo das informações obtidas, sendo que as respostas foram organizadas de acordo com os temas principais, como é mencionado no guião da entrevista. De

seguida, efetuou-se a categorização da informação, através da elaboração de tabelas com as respetivas subcategorias, unidades de registo e unidades de contexto.

Em suma, este capítulo pretendeu identificar e justificar o método de investigação utilizado neste estudo, assim como descrever os métodos de recolha e tratamento de dados. Realizou-se ainda uma pesquisa bibliográfica, com o propósito de recolher o máximo de informações relevantes acerca das perspetivas de diversos autores sobre os conteúdos abordados.

No capítulo seguinte são mencionados os dados obtidos através das entrevistas realizadas às educadoras de infância. Estes foram analisados e descritos em categorias e subcategorias que surgiram das questões referidas no guião da entrevista e nos dados empíricos.

### **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Tendo em mente o objetivo de adquirir conhecimentos acerca das perspectivas das educadoras de infância sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar, foi necessário analisar as entrevistas realizadas às nove docentes, a fim de compreender as metodologias de ensino e as estratégias utilizadas para facilitar o processo de inclusão, bem como saber que apoios educativos especializados são fundamentais existirem. Embora sendo uma pequena amostra, os resultados obtidos foram conclusivos e oferecem-nos uma janela de informação das representações das educadoras que trabalham com crianças com NEE.

Deste modo, neste capítulo são apresentados e discutidos os dados relativos às entrevistas realizadas. Após a sua transcrição elaborou-se um quadro com as respostas resumidas, constatando só o essencial. As categorias e subcategorias apresentadas mais à frente, surgiram dos dados empíricos e das questões colocadas no guião da entrevista. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as categorias constituem um meio de organizar os dados descritivos obtidos, para que seja possível separar o material contido um determinado tópico dos outros resultados.

#### **Categoria A - Necessidades Educativas Especiais e Escola Inclusiva**

A segunda categoria incide nos conhecimentos que as educadoras de infância têm sobre as Necessidades educativas especiais e a escola inclusiva. Esta categoria engloba as seguintes subcategorias: conceito de NEE, opinião sobre a escola inclusiva e a colocação de crianças com NEE em salas do pré-escolar.

#### **Subcategoria – Conceito de Necessidades Educativas Especiais**

Neste sentido, no que respeita ao conceito de NEE, pode-se constatar que a maioria das docentes define crianças com NEE aquelas que “têm alguma necessidade especial e que necessitam de apoio especializado” (E1, E2, E6, E7, E9). Para além desta opinião, uma docente definiu que são “crianças que precisam de apoios educativos, em que é necessário adaptar um novo currículo” (E3).

As opiniões das educadoras vão ao encontro às linhas orientadoras definidas por Correia (1993) acerca do conceito de Necessidades Educativas Especiais, pois na

perspetiva deste autor, este termo abrange crianças que têm problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais, sendo necessário medidas de apoio especializado.

### **Subcategoria – Escola inclusiva**

Relativamente à opinião das docentes sobre a escola inclusiva, pode-se verificar pela análise das respostas dadas pelas participantes que a maioria das educadoras destacou que é essencial existir oportunidade das crianças com NEE frequentarem este modelo de escolas desde que haja condições para tal. Segundo as educadoras, é uma mais-valia pois no dia a dia as crianças com NEE convivem e têm interação com outras crianças que as podem ajudar a estimular as suas competências tendo em consideração o grau de necessidade da criança. Como referiu a educadora (E2) a escola inclusiva “é uma boa opção, as crianças constituem um estímulo de desenvolvimento umas às outras, mais até do que um adulto, pois aprendem muito pelo exemplo, pela imitação, (...)”.

A educadora (E1) defende a escola inclusiva desde que haja condições, visto que considera que é sempre bom as crianças com NEE terem um modelo dito normal. Acrescentou ainda que por “vezes o problema é que as escolas não têm condições para dar apoio a essas crianças. (...) o trabalho acaba por não ser tão rico por falta de condições, ou pelo número elevado de crianças ou por falta de adultos”. Desde modo, na perspetiva de Ainscow (1996), uma escola inclusiva com sucesso requer uma liderança eficaz da equipa diretiva e do apoio de todos os elementos profissionais para que se consiga dar respostas às necessidades de todas as crianças.

A educadora (E4), salientou que quando tem uma criança com NEE na sua sala, tenta por vezes trabalhar apenas com a própria criança, mas também realiza atividades em grupo, pois são nesses momentos que a mesma se integra. A docente ainda destacou que é “muito importante termos a noção de como integramos a criança, temos de partir da base da amizade, do respeito, do carinho, nunca esquecendo as regras que as crianças com necessidades educativas especiais precisam.”

Numa perspetiva de escola inclusiva, reconhecendo a diversidade de crianças pelas características que apresentam, é fundamental desenvolver estratégias e métodos de forma a dar respostas a todas as crianças. Verifica-se que é importante

que a criança se sinta segura e acolhida, para que possa de forma autónoma e pacífica participar nas atividades pedagógicas. “O sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação dependem dum esforço concertado” por parte de todos os profissionais e dos pais. (Unesco, 1994, p.11)

Por outro lado, a educadora (E4) mencionou que hoje em dia é a escola inclusiva é uma utopia. Porém, considera que é algo fundamental “porque se formos a ver a sociedade é composta por seres completamente diferentes e crianças que frequentem a escola inclusiva, crianças diferentes dentro de uma sala, com e sem necessidades educativas especiais, são crianças que estão muito mais preparadas para a diferença e para a igualdade do que crianças que não estejam habituadas a conviver.” Segundo Silva (2009) a valorização e aceitação da diversidade, assim como a cooperação são valores que orientam a inclusão social. Para tal, a sociedade terá de se adaptar e responder às necessidades das crianças de forma a poder incluir todos os indivíduos num paradigma de igualdade de oportunidades.

#### **Subcategoria - Colocação de crianças com NEE em salas do Pré-escolar**

Inicia-se este ponto através da opinião das diferentes intervenientes face à colocação de crianças com necessidades educativas especiais em salas do pré-escolar. Segundo as educadoras (E5, E7, E8, E9) a colocação destas crianças é benéfica para todas as crianças, desde que haja condições. Como referiu a educadora (E5) é importante essa perspetiva, mas é necessário “ter os devidos apoios e a devida formação porque não pode ser empírico.” Interpreta-se que, para esta educadora, é essencial haver formações nesta área, visto que ter uma criança com NEE encarrega uma responsabilidade ainda maior e conseguir perceber as especificidades de cada uma é um processo para ajudá-las.

Por outro lado, a educadora (E7) destacou que é importante existir interação entre crianças com NEE e crianças “ditas normais”, mas em primeiro lugar o número de crianças presentes na sala tem de ser inferior ao que acontece na realidade.

Tendo em conta que a educação inclusiva é bastante importante, na medida em que é uma etapa inicial no processo da vida social das crianças, ensinando-as a saber respeitar e aceitar os seus pares. Como referiu a educadora (E1) a colocação de

crianças com NEE nas salas regulares do pré-escolar é sempre um aspeto positivo, “é bom para os outros (pares) terem noção porque aprendem imenso e têm noção do que é uma criança diferente, e o saber estar e o saber lidar e sobretudo o saber respeitar. Acho que é o primeiro ensinamento, é o saber respeitar as diferenças (...)”.

Todas as crianças são únicas e têm as suas próprias necessidades e características, por conseguinte a inclusão não deve abranger apenas as necessidades educativas especiais, mas as especificidades e as características individuais de todas as crianças que integram o grupo. Para a educadora (E2) é uma boa estratégia de inclusão “porque sem dúvida que a criança que tem necessidades educativas especiais vai ganhar muito mais com um grupo dito normal do que se estiver apenas num grupo com as suas características”, e ainda acrescentou que todas as crianças têm necessidades diferentes e que os docentes devem “olhar para o grupo que têm presente na sala como um todo e trabalhar sempre no sentido que todas as crianças se sintam integradas”.

A inclusão resulta de estratégias que os docentes adotam para que todas as crianças possam participar no seu processo de aprendizagem. “Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação (...)” (Sanches & Teodoro, 2007, p. 110).

### **Categoria B - Diferenciação pedagógica em sala**

Uma vez que o propósito é analisar o processamento da diferenciação pedagógica efetuada pelas docentes, esta categoria teve como objetivo investigar qual a conceção das educadoras face à diferenciação pedagógica, assim como as práticas utilizadas em contexto de sala. Para tal, esta categoria foi dividida em oito subcategorias.

#### **Subcategoria – Conceito de diferenciação pedagógica**

Quando no enquadramento teórico se definiu diferenciação pedagógica, constatou-se que este termo está relacionado com as necessidades e características individuais de cada criança, sendo que todas têm ritmos de aprendizagem diferentes e

que é necessário promover práticas educativas diferenciadas de modo que todas as crianças obtêm sucesso. Contudo, acima de tudo, as escolas devem criar ambientes acolhedores, propícios a dar resposta a todas as crianças, particularmente às que requerem condições especiais.

Ao analisarem-se as respostas das entrevistadas, verificou-se que a maioria das docentes definiu que ao aplicar uma diferenciação pedagógica é necessário adaptar objetivos e pensar em estratégias consoante as necessidades de cada criança, ajustando o grau de exigência.

Como referiu a educadora (E1) a diferenciação pedagógica “é adaptar os nossos objetivos às necessidades de cada criança, (...) tem de haver a sensibilidade de ajustar o grau de exigência e o trabalho a cada criança, sendo que é fundamental conhecermos cada uma especificamente para adaptar as atividades.” Perrenoud (2001) define diferenciação pedagógica como uma forma de organizar e diferenciar as atividades e as interações, de modo que as crianças com necessidades e ritmos de aprendizagens variados possam dominar os conteúdos programáticos.

Para a educadora E2 “é a forma como o educador de sala adapta o plano pedagógico àquela criança que de alguma forma é diferenciada, ou seja, o nível das competências não será o mesmo, logo o educador deverá saber como trabalhar com aquela criança que tem necessidades educativas, (...) a exigência não pode ser a mesma, portanto a tolerância também não, tem de haver muitas vezes espaço individual para que a educadora consiga trabalhar de um para um, sem técnicos adicionais.”

Por outro lado, duas educadoras (E3, E9) mencionaram que a diferenciação pedagógica constitui um conjunto de medidas didáticas que ajudam as crianças a desenvolver as suas capacidades e as suas competências com sucesso, sendo essencial adotar estratégias que sejam favorecedoras à descoberta a cada criança.

Os educadores de infância devem ver a heterogeneidade e os interesses do grupo como um fator a explorar, pelo que precisam de conhecer bem as crianças presentes nas suas salas, tanto a nível pessoal como sociocultural.

Em suma, todas as docentes dão ênfase ao facto de ser importante respeitar os ritmos de cada criança, sendo fundamental criar estratégias e atividades com as quais todas as crianças possam aprender tendo em especial atenção às características

individuais de cada uma. Para além dos aspetos acima referidos, para existir uma diferenciação pedagógica é também necessário haver uma estrutura complexa da organização pedagógica dentro da sala, isto é, ao nível da organização dos materiais, das atividades, do tempo e do espaço (Cadima, 2006 citado por Pinharanda, 2009).

### **Subcategoria – Dificuldades associadas ao desenvolvimento de uma diferenciação pedagógica em sala**

Nesta subcategoria, quanto às dificuldades associadas ao desenvolvimento de uma diferenciação pedagógica em sala, cinco educadoras (E2, E4, E6, E7, E8) responderam de forma unânime que a principal dificuldade com que se deparam é o elevado número de crianças presentes numa sala. Por outro lado, as educadoras (E1, E3) destacaram que a maior dificuldade que sentem é a falta de recursos humanos, tempo para trabalhar com a criança individualmente e materiais adequados ao seu desenvolvimento.

A educadora (E9) ainda referiu que a maior dificuldade que sente quando trabalha com crianças com NEE é desenvolver atividades paralelas e que sejam adequadas às suas necessidades. Desenvolver atividades para aplicar com todas as crianças ao mesmo tempo e “no mesmo espaço, ainda que com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear” (Silva, 2009, p.148, citando Silva, 2007).

Para ultrapassar certas adversidades, tais como arranjar materiais adequados e desenvolver atividades que sejam adaptadas às necessidades e tempos das crianças, os docentes também devem ter conhecimentos pedagógicos que lhes permitem criar instrumentos de diferenciação pedagógica para poderem organizar atividades e situações didáticas, enriquecedoras para o grupo, consoante os interesses, saberes e características das crianças. De modo a superar as dificuldades mencionadas anteriormente, o educador deve ser pró-ativo na sua própria formação e refletir no que poderá melhorar na sua prática educativa.

### **Subcategoria – Inclusão de todas as crianças para que haja sucesso nas aprendizagens**

Para que as crianças tenham sucesso nas suas aprendizagens é necessário obter sucesso numa pedagogia inclusiva. Para tal, é fundamental que as escolas tenham recursos suficientes e infraestruturas para dar resposta a todas as crianças.

De facto, a forma como as escolas estão organizadas é um fator importante no aproveitamento das crianças e influencia a educação de todos os indivíduos, permitindo assim a existência de uma maior igualdade de oportunidades para as crianças com NEE e crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares. (Tilstone et al., 2003, p. 95).

Nesta subcategoria, as opiniões das docentes foram bastante discrepantes. Para que as crianças tenham sucesso nas suas aprendizagens, duas educadoras referiram que o essencial é providenciar respostas individualmente e, por consequência, dar espaço a cada criança para que tenham a oportunidade de ultrapassar as suas dificuldades, respeitando o seu tempo.

Uma educadora salientou que um dos aspetos que tem em ponderação, apesar de considerar que nunca se sabe previamente que a aprendizagem terá sucesso, é ajudar a criança a integrar-se “no grupo pela amizade, de sensibilizar o grupo, de criar estratégias em que a criança associe à sua vida prática, portanto criar momentos, que neste caso são as rotinas” (E3).

Por outro lado, pela experiência dos últimos dois anos, uma docente aplica o método das inteligências múltiplas como forma de facilitar e garantir que todas as crianças aprendem. Gardner (1994) defende a existência de um ensino mais individualista, visto que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e o seu próprio potencial de desenvolvimento.

Houve ainda três educadoras que evidenciaram que o melhor método é adequar as planificações que são elaboradas, onde é necessário haver um trabalho muito individual. Destaco a opinião de uma educadora que menciona que “é preciso que haja uma planificação e muito trabalho individual, tem-se de praticar muito as rotinas, mas depende qual a patologia associada a essa criança, que tipo de necessidade a criança tem” (E7).

## **Subcategoria – O papel da criança e do educador na aplicação da pedagogia diferenciada**

Nesta subcategoria, três educadoras mostraram preocupação em referir que é fundamental respeitar os ritmos de cada criança e ter em consideração os seus interesses, enquanto que uma educadora destaca a interajuda do grupo, sendo que enquanto responsável pela sala de atividades faz sempre o possível para que as crianças acompanhem a rotina, mesmo com as suas limitações, mas com conquistas diárias.

A educadora (E3) considera que primeiramente deve-se compreender os níveis de desenvolvimento da criança, a nível motor, intelectual, socio afetiva e a partir deste conhecimento, ao longo da rotina conhecer também os interesses da criança. Deste modo, considera que “é a base e só a partir daí é que podemos encontrar os nossos métodos, as nossas estratégias para conseguir ajudar a criança.” O papel dos educadores no processo de aprendizagem é crucial visto que

são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças. Os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem. Ao desempenhar este papel, os adultos não só são ativos e participantes, mas igualmente observadores e reflexivos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.27).

A educadora (E6) para além de ter referido que é importante ter em atenção os interesses das crianças e apoiá-las nas suas aprendizagens, deu ênfase ao facto de ser necessário ter conhecimentos da área da psicologia para conseguir ultrapassar lacunas relativamente a aspetos mais teóricos sobre uma determinada patologia para melhor ajudar a criança com NEE que está inserida no grupo.

A educadora (E8) destacou que atualmente faltam nas escolas formações específicas em relação são formações específicas relacionadas com esta área, visto que também é essencial existirem formações contínuas para os educadores.

Dois educadoras referiram que tem de existir um trabalho bem planificado e apoiado por uma equipa especializada, sendo que esse trabalho deve ser “bem apoiado por uma equipa da área da psicologia mais qualificada (...). Eu preciso de apoios e para isso preciso das tais formações que nós nem sempre as temos” (E4). A

educadora (E7) mencionou que “sendo um trabalho planificado, deve ser bem apoiado por formações e com pessoas especializadas nas várias áreas.” As duas docentes partilham da mesma opinião, sendo que é visível a necessidade de existirem equipas especializadas, principalmente da área da psicologia.

### **Subcategoria – Estratégias utilizadas ao trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais**

No que diz respeito às estratégias utilizadas pelas docentes, o que se verificou é que a maioria das docentes entrevistadas tentam sempre trabalhar com a criança individualmente ou em pequenos grupos, o que por vezes não acontece devido à falta de tempo e ao número de crianças presentes na sala. Como referiu uma educadora (E7) é importante esse apoio, assim como demonstrar diariamente as rotinas, realizar quadros específicos e acompanhar a criança no gabinete de psicologia.

Uma estratégia que a docente (E8) mencionou durante a entrevista foi o facto de elaborar um plano individual para a criança em questão e em certos momentos do dia, inseri-la num grupo de forma a criar laços de amizade e socialização.

Para a educadora (E3) estratégias como simplificar uma atividade, encontrar materiais adequados para que a criança desenvolva as suas capacidades, são aplicadas diariamente e que envolvem tanto o espaço como o grupo.

A educadora (E9) referiu que aplica atividades prazerosas para as crianças, adaptadas às suas necessidades utilizando sempre reforços positivos.

Na perspetiva de uma escola para todos, em que o processo educativo assenta na diferenciação pedagógica inclusiva, destaca-se a importância de criar estratégias oportunas à realidade e às necessidades das crianças. Os educadores-de-infância como protagonistas no desenvolvimento do processo educativo, terão de encontrar metodologias diferenciadas e estratégias adequadas à interação entre todos os elementos do grupo, pois segundo Sanches (2005, p. 133)

“a diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em funções de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em funções das atividades para as aprendizagens a realizar.”

### **Subcategoria – Métodos utilizados para integrar uma criança com Necessidades Educativas Especiais nas atividades propostas**

Esta subcategoria está parcialmente interligada com a anterior, visto que se trata de meios para conseguir inserir uma criança com NEE numa sala do pré-escolar.

A maioria das participantes nesta investigação referiu que o melhor método é garantir que as crianças sejam integradas em grupos mais pequenos e sociáveis, onde “se sintam apoiadas e que percebam que têm à volta delas crianças que as apoiam e a ajudam, sem fazer as coisas por ela” (E4).

A educadora (E1) salientou que sempre que chega uma criança nova (com e sem NEE), apresenta primeiro ao grupo, onde cada uma diz o seu nome e ao longo dos dias explica-se a rotina da sala para que a criança se sinta parte do grupo, visto que “uma criança só se sente segura quando conhece a rotina, por isso é que se diz que a criança está adaptada, quando elas sabem o que vai acontecer no minuto a seguir.”

Por outro lado, a educadora (E2) afirmou que o afeto é uma ferramenta que resulta sempre, “a minha técnica é sempre o afeto e o colo, para mim é uma técnica de ouro porque resulta sempre.” Desde o instante que a criança estabelece uma relação de confiança com o adulto, torna-se mais simples essa interação, assim como o desenrolar das atividades e da rotina no dia a dia.

Existem algumas estratégias inclusivas que os educadores podem usar como por exemplo: oportunidades de aprendizagem embutidas (OAE) e estratégias de ensino centradas na criança.

As OAE consistem em “proporcionar episódios de ensino curtos inseridos em atividades e rotinas em curso na sala” (Sandall & Schwartz, 2003, p. 129). Ao aplicar esta estratégia os docentes têm em consideração os interesses da criança sendo mais fácil motivá-la. Por outro lado, as estratégias de ensino centradas na criança permitem que o educador utilize um ensino mais organizado. Estas estratégias “podem ser usadas em várias situações de sala e durante interações que são iniciadas pela criança quer pelo adulto” (Sandall e Schwartz, 2003, p. 141).

### **Subcategoria – Verificação das competências**

Relativamente à verificação das competências das crianças, e como se pode verificar pela análise das respostas dadas pelas participantes nesta subcategoria

conclui-se que a maioria das entrevistadas referiu que recorre a tabelas de registo e observação para futuramente analisar o que foi escrito. Como afirmou a educadora (E3) é através de observações, de resultados de avaliação e da interação com todos os intervenientes que é possível fazer uma verificação e análise das competências.

A educadora (E5) salientou que é através de uma tabela que verifica as competências ao longo dos dias, apesar de existir métodos diferentes, como a autoavaliação, por meio de observações e rotinas de pensamento.

Por outro lado, a educadora (E8) para além das observações que realiza semanalmente e dos registos, a docente pede ajuda aos técnicos especializados para que a auxiliem em algum aspeto que considera que a criança precisa de melhorar.

Para além das observações realizadas na prática diária, duas docentes verificam algumas competências através dos relatórios dos técnicos, como meio de comparar e ter um parecer, pois como destacou a educadora (E2), para conseguir fazer essa comparação “tenho de ver a criança na prática para observar exatamente o que ela consegue fazer, porque nem sempre se confere o que está escrito num relatório com o que a criança realmente é.”

### **Subcategoria – Opinião sobre a importância da interação de crianças com Necessidades Educativas Especiais com os restantes pares**

No que concerne à interação de crianças com NEE com os restantes pares, todas as entrevistadas realçam que é muito importante esse acontecimento. Dado essa importância, cinco educadoras ainda destacaram que há sempre interajuda por parte das crianças ditas normais para com as crianças com necessidades educativas especiais. Segundo a educadora (E4) essa interação “é muito importante até pelos exemplos e apoios que elas também possam ter dos pares. Às vezes nós como adultos vimos as situações de uma certa maneira e por elas serem crianças apoiam e ajudam de outra forma muito mais direta.”

Este aspeto é também referido por uma educadora (E2) quando afirmou que ao existir interação entre todas as crianças, existirá um melhor desenvolvimento das suas capacidades. Por outro lado, a educadora (E5) salientou que atualmente é essencial “saber lidar com a diferença”.

As instituições educativas devem ser consideradas como um espaço privilegiado para a existência da igualdade de oportunidade, sendo imprescindível existirem recursos para a formação global de qualquer pessoa. Deste modo, enfatiza-se a relevância da interação das crianças com NEE com todas as outras crianças, pois é através do contacto mútuo que estas “desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras” (Feldman, Olds & Papalia, 2001, p. 484). Para tal, essa interação deve acontecer de forma precoce, onde se estabelecem relações significativas de maneira natural. Estas relações, ajudam nomeadamente as crianças com NEE a ultrapassar certas barreiras e permitem-lhes desenvolver competências a nível emocional e social.

### **Categoria C – Equipa Multidisciplinar**

Nesta categoria, o objetivo foi perceber a opinião das docentes acerca do conceito de equipa multidisciplinar e respetivo funcionamento. Dividiu-se esta categoria em cinco subcategorias.

#### **Subcategoria – Conceito de equipa multidisciplinar**

Relativamente a esta subcategoria, as opiniões das participantes foram muito similares, afirmando que uma equipa multidisciplinar é um grupo de profissionais de diferentes áreas, incluindo a educadora, que acompanham a criança no seu processo e a ajudam a ultrapassar certas dificuldades. Sendo uma equipa de técnicos, esta pode ser composta por um pediatra, uma terapeuta da fala, um psicólogo, um psicomotricista, uma terapeuta ocupacional, que trabalham todos em foco da criança para ajudar a desenvolver as suas capacidades.

Destaco a opiniões de três educadoras, em que a educadora (E3) referiu que equipa multidisciplinar “é uma equipa de técnicos, incluindo a educadora e que trabalham todos em foco daquela criança para podermos ajudá-la a desenvolver. A educadora (E5) salientou que “é uma equipa que consegue chegar a todos os pontos, a todas as capacidades para dar respostas às crianças”. Por fim, a educadora (E9),

mencionou que “é um conjunto de profissionais que se reúnem de forma a proporcionar uma melhor educação e desenvolvimento a crianças com necessidades educativas especiais”.

No que diz respeito as opiniões das educadoras sobre este conceito, estas vão ao encontro das linhas orientadoras definidas por Correia (2008) e Lorenzini (1992, citado por Geraldo 2013). Para Correia (2008), esta equipa é composta por um grupo de profissionais com formações distintas, no qual partilham o mesmo objetivo em que cada elemento assume as suas funções para ajudar no desenvolvimento global da criança.

Na mesma linha de pensamento, de acordo com Lorenzini (1992, citado por Geraldo, 2013), a equipa multidisciplinar pode ser composta por diferentes indivíduos de áreas distintas, tais como os educadores, o psicólogo, o terapeuta da fala, o fisioterapeuta, o terapeuta ocupacional, entre outros profissionais, com um objetivo comum para responder às necessidades de cada criança.

#### **Subcategoria – Relevância da equipa multidisciplinar**

Relativamente à relevância desta equipa, a maioria das educadoras especificou que o mais relevante é que todos os intervenientes têm de trabalhar em parceria no processo de aprendizagem dessas crianças para que os objetivos propostos inicialmente sejam alcançados. A educadora (E5) afirmou que com a ajuda desta equipa existem inúmeras formas diferentes de trabalhar, ou seja, a docente pode explorar com a criança a consciência fonológica, porém, a terapeuta da fala consegue explorar com as crianças que tenham mais dificuldade nesta competência de maneira diferente e mais acertada.

Para além da opinião referida anteriormente, a educadora (E6) considera bastante importante a união desta equipa pois cada elemento que esteja presente tem formação específica numa determinada área para ajudar estas crianças.

Ainda destaco a opinião da educadora (E9) a qual afirmou que é crucial esta equipa, “na medida em que dela depende o sucesso, a evolução e o bom desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais”.

### **Subcategoria – Articulação entre os vários intervenientes no processo da criança com Necessidades Educativas Especiais**

Como referido anteriormente, a equipa multidisciplinar deve funcionar em sintonia desenvolvendo um trabalho em conjunto e colaborativo para que possam aplicar estratégias que facilitem o bom desenvolvimento destas crianças e a sua inclusão no grupo. Três educadoras destacaram que a melhor vantagem das equipas dentro de uma escola do ensino regular é a possibilidade de se realizarem reuniões periódicas onde se estipula um plano de trabalho com objetivos a cumprir. Sendo que “os vários intervenientes devem reunir-se frequentemente para avaliar o processo da criança (...) e verificar quais as dificuldades de aprendizagem que a criança tem” (E8).

Por outro lado, duas educadoras partilham a opinião que o mais relevante dessa articulação entre todos os intervenientes é a elaboração de planificações e de estratégias que sejam adequadas para ajudarem as crianças no seu processo de ensino e aprendizagem. Como mencionou a educadora (E6) “é essencial que haja um trabalho em equipa, temos de planificar e arranjar estratégias adequadas (...). No que respeita a todos os intervenientes, a docente considera que deve existir uma equipa “muito coesa e muito próxima.”

A educadora (E9) salientou que “tem de existir uma comunicação constante, um trabalho continuamente interligado, de forma a que não exista qualquer lacuna por parte de um dos profissionais que origine instabilidade ou retrocesso na criança.”

Em suma, todos as docentes constataram que deve existir um trabalho em equipa em que todos os elementos devem estar em sintonia, num esforço comum visto que o principal foco é ajudar as crianças que mais precisam de apoio. Nessa linha de pensamento, a colaboração e a cooperação entre todos os intervenientes é imprescindível para uma melhor inclusão das crianças no pré-escolar e no processo de ensino-aprendizagem. (Sandall & Schwartz, 2003 citados por Nunes, 2012).

Um parâmetro que apenas uma docente mencionou foi o envolvimento dos pais na articulação destas equipas, em que a educadora refere que apesar de existirem técnicos que fazem parte da equipa das escolas, por vezes “querem deixar os pais um bocadinho de fora, o que é errado porque os pais são sempre a chave, se nós não trabalharmos com os pais, não temos resultados com a criança” (E2).

### **Subcategoria – Funcionamento da equipa multidisciplinar**

Esta subcategoria está totalmente interligada com a anterior, visto que se trata das opiniões das educadoras relativamente ao funcionamento da equipa multidisciplinar.

A maioria das docentes referiu que esta equipa deve funcionar com base em reuniões periódicas para estabelecer objetivos, dado que futuramente é necessário fazer avaliações para verificar se os objetivos foram cumpridos. Como mencionou a educadora (E2) apesar de ser imprescindível a realização das tais reuniões, é crucial haver uma boa comunicação com todos os profissionais para que seja possível ajudar a criança em questão. Uma educadora (E8) ainda salientou que para além das reuniões periódicas para planificar os objetivos, é também preciso ter em atenção a avaliação que é feita nas práticas diárias, visto ser necessário ou não melhorar aspetos menos trabalhados (competências).

Por outro lado, a educadora (E5) enfatizou que para que haja troca de impressões, partilha de experiências, tem de haver encontros regulares com toda a equipa, só assim é que funciona. Para a educadora (E7) para além das reuniões, que é um aspeto que todas as participantes mencionaram ao longo desta questão, a docente afirmou que tem de existir sempre diálogo entre todos os intervenientes sobre as várias etapas da evolução da criança e não apenas sobre as planificações e os objetivos que foram planeados para a criança alcançar. Para tal, numa equipa multidisciplinar, o essencial é que haja um “confronto de conhecimentos, experiências, técnicas e opiniões” (Madureira & Leite, 2003, p. 136) e não “uma mera justaposição das intervenções dos diferentes técnicos” (Madureira & Leite, 2003, p. 135).

### **Subcategoria - Perspetiva das participantes sobre o acompanhamento de crianças com NEE**

No que diz respeito ao acompanhamento de crianças com NEE, todas as docentes afirmaram que é crucial e uma mais-valia, tem de haver uma relação muito próxima com todos os profissionais. A educadora (E3) destacou que apesar de ser necessário efetuarem-se observações e avaliações, tem de essencialmente haver uma relação forte com a criança, porque “só a partir de uma relação afetiva é que nós

conseguimos fazer algum trabalho com essas crianças e é um bocadinho a base de tudo. Se não estabelecermos uma relação com a criança, nada feito.”

O trabalho em equipa permite que haja troca de opiniões e experiências, permitindo relacionar estes conhecimentos com a ação, pois como evidenciou a educadora (E5), tem de haver uma intervenção de ambas as partes, ou seja, a educadora poderá ver as sessões, assim como os técnicos poderão ver as atividades que são elaboradas em sala e a relação que a criança tem com os restantes pares, “essa é a grande vantagem destas equipas, é que não se vive em casinhas, (...) é essencial que por exemplo uma terapeuta consiga estar presente no momento da educadora para ver que o contexto é diferente e que a forma de atuar também é diferente.”

#### **Categoria D - Apoios educativos especializados**

Os apoios educativos especializados asseguram e promovem a existência de condições para que a integração das crianças seja possível, adequando o processo de ensino e de aprendizagem destas crianças. A adaptação de estratégias, recursos, procedimentos e tecnologias de apoio são medidas não só para as crianças, mas também medidas de mudança no contexto escolar. Pretende-se com esta categoria perceber as opiniões das educadoras sobre a relevância e a contribuição dos apoios no processo de ensino e aprendizagem destas crianças.

#### **Subcategoria – Apoios especializados que as docentes consideram essenciais haver no jardim-de-infância para as crianças com NEE**

Nas entrevistas realizadas, as educadoras afirmaram que têm necessidade de recorrer a apoios especializados para trabalhar com crianças com NEE, sendo que seis participantes ainda realçaram que em todas as escolas devia estar presente sempre um psicólogo.

Dado que o objetivo é promover competências universais e condições que permitem a autonomia e o acesso por parte de todos os indivíduos nas escolas, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar serviços de acompanhamento que visam responder às

necessidades educativas especiais das crianças com limitações significativas ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios da vida. “Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio”, ou seja, não se trata só de recursos para as crianças, mas também alterações no contexto escolar. (art. 1º, Cap. I).

No que diz respeito às opiniões das educadoras, a educadora (E1) considera que o ideal seria haver uma psicóloga e uma educadora do ensino especial que trabalhasse com estas crianças pelo menos duas horas por dia. Por outro lado, a educadora (E3) apesar de salientar a importância de um psicólogo para fazer os despistes, destacou que em muitos casos é necessário um profissional de saúde, como por exemplo um enfermeiro. Para a educadora (E7), para além da equipa multidisciplinar, um dos aspetos mais importantes em ter em consideração é a interação dos pais para com estes profissionais. A educadora (E9) apesar de não especificar quais os apoios especializados que considera essenciais haver no jardim de infância, afirma que deveria existir sempre técnicos com formação, materiais adaptados, bem como formação contínua.

#### **Subcategoria – Opinião das docentes sobre se o apoio da Educação Especial deve ser feito dentro e fora da sala**

Nesta subcategoria, todas as entrevistadas afirmaram que esse apoio deve ser feito tanto em sala como fora da sala, porque sem dúvida que são as crianças que mais beneficiam deste paralelismo pedagógico. Duas educadoras ainda salientaram que é importante, visto que é trabalhada com as crianças, diferentes competências e é uma ajuda extra para elas pois há uma interligação com os vários intervenientes e a educadora.

A educadora (E4) realçou que também é importante que o apoio realizado com estas crianças seja feito no exterior, ou seja, em contacto com a natureza e não só em gabinetes, dado que as crianças estão muito ligadas a espaços verdes (jardins, parques).

Por outro lado, a educadora (E8) mencionou que para além do apoio fornecido pela educadora e outros intervenientes no processo da criança, a escola pode não

conseguir reunir as condições necessárias para o desenvolvimento da criança e ser crucial procurar ajuda fora da própria instituição.

Desta forma, pode-se interpretar que todas as docentes concordam que o apoio da educação especial deve ser feito fora e dentro da sala. Porém, o essencial é que as crianças tenham o devido apoio com condições que dão resposta às suas necessidades e que de facto haja também uma boa comunicação entre todos os elementos da equipa, tal como refere Correia (2003), citado por Geraldo (2013) “a partilha de informação e definição de estratégias, devem ser reforçadas nesta cultura de colaboração.” (p. 91) A interação não deve restringir-se apenas aos educadores, mas também a outros profissionais de educação, pelo que é imprescindível a colaboração de diversos técnicos, sempre que seja necessário e possível, como por exemplo um psicólogo, um médico, ou um terapeuta.

#### **Subcategoria – Opinião das docentes sobre se os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças**

Colocada esta questão, cinco educadoras mencionaram que os apoios existentes não correspondem às necessidades das crianças, como destaca a educadora (E9), “a maioria do ensino, principalmente privado ainda não está adaptado às necessidades, não existindo apoios, materiais ou docentes suficientes para o sucesso”.

As restantes quatro docentes, afirmaram que correspondem, pois quanto mais apoio as crianças tiverem melhor para o seu desenvolvimento, desde que haja condições para isso. Tal como realçou a educadora (E8) “é uma mais-valia para estas crianças serem acompanhadas por vários profissionais pois todos ajudam a criança a ultrapassar as suas dificuldades.”

Por fim, a educadora (E2) afirmou que é assunto dúbio, porque “há muitas escolas que dizem que oferecem este tipo de serviço, mas na realidade não têm”.

#### **Categoria E - Formação Profissional Especializada**

Os educadores de infância, assim como outros profissionais de educação são transmissores de conhecimentos. Porém, só podem realizar os objetivos educativos se tiverem formação adequada de forma a garantir que dão o seu melhor contributo

profissional através de empenho e dedicação. A finalidade com as questões apresentadas nesta categoria, foi recolher dados sobre a formação profissional em necessidades educativas especiais.

### **Subcategoria – Trabalhar com crianças com NEE a nível pedagógico**

Ao analisarem-se as respostas das entrevistadas verificou-se que a maioria das docentes não se sente preparada quando uma criança com NEE é apresentada ao grupo e recorre sempre a formações para saber mais sobre a patologia em questão. Como foi mencionado numa das entrevistas por uma educadora, ao longo da sua vida, trabalhou quase todos os anos com crianças com NEE, mas nunca se sente preparada porque cada caso é diferente. Ainda realça que apesar desse aspeto, interessa-se bastante pela procura de conteúdos que possam ajudá-la, bem como falar com outros profissionais que melhor possam transmitir conselhos de como será a maneira mais eficaz de apoiar estas crianças.

Houve ainda uma educadora que referiu que psicologicamente acha que consegue trabalhar com crianças com NEE, mas que considera que fisicamente não, porque o número de crianças na sala tem de ser reduzido, precisaria de mais apoio da equipa multidisciplinar para se sentir mais capaz e nomeadamente de mais formações para que seja possível acompanhar estas crianças no seu processo de desenvolvimento.

Outra educadora salientou que apesar de ter já alguma experiência com crianças com NEE, nunca se sente preparada porque em termos de formação, os únicos conhecimentos que obteve sobre esta área foi durante a licenciatura. Consequentemente, quando uma criança entra para o grupo do qual a docente é responsável, procura sempre auxílio a profissionais especializados logo no início da entrada da criança.

Por outro lado, várias participantes, realçaram que se sentem preparadas, desde que tenham o devido apoio por parte da equipa multidisciplinar, o que por vezes não acontece. Uma educadora destacou que se sente pedagogicamente preparada para trabalhar com estas crianças, mas por iniciativa própria, ou seja, lê e pesquisa muito sobre diferentes patologias, procura sempre ajuda junto dos técnicos especialistas. No entanto considera que os estabelecimentos têm de criar ambientes propícios e possuir

equipas para que as todas as docentes possam tirar as suas dúvidas e receios sobre um determinado caso.

Para além da opinião desta educadora, outra docente afirmou que sente-se preparada sendo que lê bastante sobre as diversas patologias, dialoga com técnicos com quem explora algumas situações e sempre que pode participa em formações.

### **Subcategoria – Formação na área das NEE ao longo da carreira das docentes**

Nesta subcategoria, quatro docentes indicaram que fizeram pequenas formações relacionadas com a área das NEE. Porém, nenhuma das entrevistadas tirou qualquer curso especializado. Por outro lado, as restantes entrevistadas, afirmaram que ainda não fizeram nenhuma formação e que o conhecimento que têm acerca desta área foi por terem frequentado na universidade disciplinas relacionadas com as NEE.

No que diz respeito às educadoras que fizeram formações na área, destaco a opinião da educadora (E3) a qual afirmou que quando tem em sala crianças com NEE procura sempre informações que a possam ajudar. Ainda acrescenta que já fez algumas formações relacionadas com a linguagem gestual, a musicoterapia, a hiperatividade, entre outras.

Relativamente às educadoras que nunca fizeram formação, destaco a opinião de duas inquiridas. A educadora (E5) afirmou que a formação que tem é devido ao curso que frequentou na universidade, apesar de ter tido apenas uma disciplina sobre as NEE, nunca participou em qualquer formação ou curso. A educadora (E6) partilhou a mesma situação que a docente referida anteriormente, afirmando que nunca fez qualquer formação específica e que só apenas durante licenciatura teve uma disciplinada relacionada com esta área.

Face às mudanças da sociedade, as escolas e os profissionais de educação têm de se adaptar à nova realidade imposta pela inclusão. Como tal, a formação deve ajustar-se à preocupação e interesse dos docentes como forma de responder às necessidades das crianças presentes nas salas do pré-escolar. Segundo Ainscow (1996) e Correia (2005) a formação contínua permite aos educadores aumentarem os seus conhecimentos, e conseqüentemente, serão capazes de responder à diversidade de todas as crianças. A escola deve ampliar a resposta a dar às crianças com NEE, favorecendo a implementação de práticas inclusivas cada vez mais sólidas.

### **Subcategoria – Opinião das docentes sobre que formações consideram mais adequadas para a atualização de conhecimentos na área das Necessidades Educativas Especiais**

Nesta subcategoria, a maioria das educadoras não especificou quais as formações que consideram mais adequadas, apenas realçaram a falta de formações contínuas nas escolas. A educadora (E6) salientou que o ideal seria haver formações contínuas muito específicas na área e que aprofundassem vários temas sobre as diversas patologias.

Por outro lado, três educadoras consideraram que as formações mais adequadas para a atualização destes conhecimentos, regem por formações na área da saúde, na área de psicologia, na educação emocional, na psicologia do desenvolvimento das crianças e na interpretação do desenho infantil. Para além destas opiniões, uma educadora afirmou que o essencial seria haver uma pós-graduação na área das NEE.

Tendo em consideração o que foi referido, reforça-se a importância de uma formação contínua de educadores nesta área de modo a que estes adquiram competências de desempenho da prática pedagógica para trabalharem com as crianças com NEE, assim como para a atualização e desenvolvimento de conhecimentos.

## CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES

Atualmente, cada vez mais, a problemática da inclusão e das escolas inclusivas tem maior destaque na comunidade educativa e na sociedade. Quando se fala em educação, referimo-nos a uma diversidade de crianças com necessidades e características próprias, e cabe às escolas dar resposta e criar condições à sua realidade e interesses de todos os indivíduos. Segundo Rodrigues (2000), uma escola inclusiva constitui “um desafio radical à escola tal como ela se encontra organizada” (p. 12), para tal é essencial que disponha de profissionais qualificados dispostos a trabalhar em equipa adotando estratégias e práticas educativas flexíveis.

Com a realização deste trabalho final de mestrado foi possível alcançar os objetivos propostos inicialmente e responder às questões que serviram de linha orientadora. Desta forma, pretende-se evidenciar novamente as questões de investigação, de maneira a elucidar as respostas encontradas.

- Que conceções têm os educadores de infância acerca dos fatores com impacto na inclusão de crianças com NEE nas salas do pré-escolar?

Ao abordar o termo inclusão, é também importante mencionar o conceito de educação inclusiva. Tendo por base a Lei nº 3/2008, de 7 de maio, que considera educação inclusiva aquela que “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (p. 154). É referido também que os apoios especializados visam a criação de condições para que o processo educativo de todas as crianças seja adequado às suas necessidades e características individuais. Deste modo, a escola inclusiva não é apenas uma escola onde estão todas as crianças, mas sim uma escola onde todas possam aprender juntas.

Relativamente às opiniões das docentes sobre quais os fatores com impacto na inclusão destas crianças, a maioria salienta que um dos aspetos que se destaca mais é o elevado número de crianças numa sala, sendo difícil e complicado dar mais atenção e prioridade a crianças com NEE. A falta de recursos humanos (apoios especializados), tempo para trabalhar com a criança individualmente e a falta de materiais adequados também são alguns dos fatores que as participantes consideraram importantes nas entrevistas. Por último, sublinha-se que devido à falta de formação nesta área,

algumas educadoras têm mais dificuldade em desenvolver atividades que sejam adaptadas às necessidades das crianças com NEE.

Deste modo, cabe à escola, enquanto instituição responsável pela educação de todas as crianças, criar condições favoráveis ao seu desenvolvimento, perspetivando-as como potencialmente seres ativos capazes de aprender. (Madureira & Leite, 2003). Numa escola para todos, há necessidade de existir uma articulação entre todos os responsáveis pelo processo educativo, através de um trabalho cooperativo e planeado, com a finalidade de dar oportunidades às crianças de conseguirem obter uma aprendizagem de qualidade.

- Que estratégias de intervenção utilizam os educadores de infância na sua prática pedagógica diária para incluir crianças com NEE em salas do pré-escolar?

A diferenciação pedagógica reside em adotar estratégias e métodos organizados com base na realidade do grupo e das características individuais de cada criança. Desta forma, devem ser propostas atividades diferenciadas e adequadas consoante o grau de dificuldade e a necessidade da criança.

De uma forma geral, as educadoras que participaram nesta investigação mencionaram que as estratégias que aplicam quando sentem que o grupo está com mais dificuldades (crianças com e sem NEE) implicam a simplificação de atividades utilizando materiais adequados, assim como trabalhar com a criança individualmente ou em pequenos grupos. No entanto, esta abordagem por vezes não ocorre devido à falta de tempo e o número elevado de crianças presentes na sala.

Para além destas estratégias, algumas docentes mencionaram que o apoio individual é fundamental, porém estas crianças estão sempre inseridas num grupo de forma a estabelecer laços de amizade e de socialização. Por vezes, é relevante que passe quase despercebida a diferença que a criança, evidenciando os pontos fortes e transmitir reforços positivos durante as atividades e até mesmo durante o recreio.

É importante que os educadores tenham a capacidade de adaptar atividades e adotar estratégias que vão ao encontro das necessidades e características de todas as crianças. A pessoa responsável pelo grupo é um agente de mudança e um exemplo para todas as crianças, sendo que deve procurar alternativas e recursos para corresponder às dificuldades que se impõem. Devem ter sempre presente que o ato de

ensinar “não pode reduzir-se à forma como aborda o conteúdo” (Leite, 2010, citado por Pedro, 2015, p. 27), é fundamental que exista um plano e uma concepção estratégica que facilite o processo de aprendizagem.

Na aplicação de estratégias, os educadores devem primeiramente conhecer a criança, os seus interesses e o tipo de aprendizagem que esta realiza, de forma a proporcionar-lhe estratégias mais adequadas às suas necessidades, contribuindo da melhor maneira possível para o desenvolvimento das suas capacidades.

Tendo por base os dados apresentados, verificou-se que a maioria das participantes não se sente preparada para trabalhar com crianças com NEE, para tal recorrem a formações na área das NEE para adquirir mais conhecimentos acerca das diversas patologias e saber como poderão proporcionar a estas crianças atividades e materiais que sejam adequados para as suas aprendizagens. Contudo, apesar de quatro educadoras terem participado em formações nesta área, nunca tiraram um curso especializado. Por outro lado, cinco das entrevistadas, afirmaram que ainda não fizeram nenhuma formação e que o conhecimento que têm acerca deste assunto foi adquirido após por terem frequentado disciplinas temáticas na universidade.

Pelos resultados apresentados, conclui-se ser notório que devido à falta de formação na área das NEE e da falta de apoios especializados, as educadoras não se sentem preparadas e à-vontade para explorarem e planearem atividades adequadas, surgindo assim um obstáculo à educação inclusiva. Para tal, algumas docentes realçaram ser fundamental as escolas proporcionarem formações contínuas específicas, de modo a aprofundar temas relacionados com as NEE, além de formações na área da saúde, na área da psicologia, na educação emocional, entre outras. Estas formações são uma mais-valia para todos os intervenientes e para as crianças, pois é através destes conhecimentos e de reflexões que se consegue melhorar a prática educativa e criar ambientes favoráveis para uma aprendizagem significativa.

Para além do que foi mencionado anteriormente, no que se refere à perspetiva das docentes relativamente à inclusão de crianças com NEE nas salas do pré-escolar, verificou-se que a maioria das entrevistadas destaca que é fulcral essa inclusão desde que haja condições. As crianças ditas normais têm a noção do que é uma criança diferente e estão mais bem preparadas para saber estar e saber respeitar as diferenças, assim como ajudam estas crianças a desenvolver as suas capacidades de

forma natural, como por exemplo, por meio de brincadeiras e atividades espontâneas.

Ao longo da realização da investigação houve algumas dificuldades, as quais tentei sempre ultrapassar com dedicação e empenho. Uma limitação prendeu-se com a adaptação de horários e da disponibilidade por parte das educadoras para a realização das entrevistas e do tempo para a elaboração das mesmas. Estas acabaram por se concretizar um pouco depois do tempo previsto, porém, não influenciou o decorrer da investigação.

Apesar de os dados obtidos serem conclusivos e da possibilidade de comparar resultados, seria também vantajoso analisar mais opiniões de outras docentes relativamente a este tema, sendo que para este estudo participaram apenas nove educadoras de infância. Por outro lado, tendo em conta que este estudo teve como finalidade perceber quais as perspetivas das docentes do ensino regular sobre a inclusão de crianças com NEE em salas do pré-escolar, seria interessante também analisar outras realidades, ou seja, profissionais que trabalham com crianças com NEE em escolas do ensino especial.

A revisão de literatura que realizei pretendeu abordar todos os conceitos que de certa forma foram relevantes para este estudo, pois foi a partir dela que se construiu toda a essência desta investigação. Contudo, foi na investigação empírica que se investiu com mais empenho, a qual foi exigida uma maior reflexão desde a construção do guião da entrevista à análise e discussão dos resultados obtidos.

Com a investigação realizada, compreendi que esta temática da inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar pode ainda ser muito explorada, quer em termos de paradigma como de estratégias e métodos pedagógicos.

Em suma, esta investigação contribuiu para clarificar e perceber as minhas dúvidas face às perspetivas das educadoras, uma vez que hoje em dia, a inclusão de crianças com NEE em salas do pré-escolar é um assunto cada vez mais abordado.

Finalizando o estudo, é preciso estarmos cientes que ainda existe um longo caminho a percorrer no sentido de proporcionar um atendimento maior qualidade a todas as crianças com NEE, com apoios especializados suficientes para auxiliarem as docentes na aplicação de estratégias e metodologias adequadas às características e necessidades destas crianças.

Para além disso, o presente estudo também permitiu trazer um contributo de saberes de enriquecimento profissional, pois enquanto futura educadora de infância posso adotar os conhecimentos adquiridos e aplicá-los na minha prática educativa diária.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Edições ASA – Coleção em foco.
- Ainscow, M. (1996). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Instituto de Inovação e Educação. Edições UNESCO.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo: Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Allan, S. D. & Tomlinson, C. A. (2002) *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Edições ASA, 1ª edição.
- Alves, M. S. (2011). *Relação escola - família: percepções de algumas famílias de crianças com necessidades educativas especiais matriculadas no 1º ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Educação.
- Armstrong, F. (2014). “Educação Inclusiva: Culturas escolares, ensino e aprendizagem”, in: Felicity Armstrong & David Rodrigues. *A inclusão nas escolas*. 1ª Edição. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Coleção Persona.
- Bairrão, J. et al. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação*. Edição do Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Byers, R. (2003). Desenvolvimento pessoal e social para alunos com dificuldades de aprendizagem. In: Tilstone, C. et al., *Promover a Educação Inclusiva*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. (2004). *A criança e o seu mundo*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.

- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: David Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a Inclusão. Da educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora – Coleção Educação Especial.
- Coelho, R. C. (2010). *NEE: Inclusão e Relação Escola-Família*. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Correia, L. M. (1993). *O psicólogo escolar e a educação especial*. In *Jornal de Psicologia*, 11, 5-7
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). “Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?”, in: David Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto Editora. Porto.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidade educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão dos alunos com NEE – considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Coleção necessidades educativas especiais. 2ª Edição, Revista e ampliada. Porto editora.
- Costa, A. M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação. *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Costa, A. M. B. (2006). "A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido", in: David Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva – Estamos a fazer progressos?*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Costa, G. H. (2014). *Um olhar sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário - Conceções dos professores*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- Drago, R. (2005). *Infância, Educação Infantil e Inclusão: Um Estudo de Caso em Vitória*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*, 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Feldman, R. D., Olds, S. W. & Papalia, D. E. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill.
- Fonseca, V. (2002). *Tendências Futuras para a Educação Inclusiva*. *Inclusão*, 2, 11-32
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de Investigação: da conceção à realização*. 2.ª ed. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Luso-Ciência.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gaspar, A. F. (2016). *Explorar o grafismo e a matéria expressiva da criança através de processos criados por artistas modernistas e contemporâneos*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.
- Geraldo, A. R. (2013). *Práticas de Diferenciação Pedagógica com alunos com Necessidades Educativas Especiais: Práticas e Desafios em Contexto de Sala de Aula do 2º Ciclo*. Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa.

- Hegarty, S. (2016). *Inclusão para Todos: Parceiros Necessários*. In: David Rodrigues. *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jiménez, R. B. (1997). “Educação Especial e Reforma Educativa”, in: Cuberos et al. (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Júnior, Á. & Júnior, N. (2011). *A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos*. Araxá.
- Lima-Rodrigues, L. et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Manzini, E. J. (2004). *Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros*. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos 2. Baur
- Marques, S. R. (2012). *As Vozes das Crianças: Perspetivas acerca da Inclusão em Contexto de Educação Pré-Escolar*. Universidade do Minho Instituto de Educação.
- McWilliam, P. J., Winton, P. J. & Crais, E. R. (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Melo, F. R. L. V. (2008). *Educação Inclusiva e o aluno com paralisia cerebral: Tecendo algumas reflexões*”, in: Onofre, E. G. & Souza, M. L. (Orgs.), *Tecendo os fios da Inclusão: Caminhos do saber e do saber fazer*. Editora Universitária. UFPB.
- Ministério da Educação e Ciência de Espanha & UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Editada pela UNESCO.

- Mogado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. (Este trabalho é uma edição revista da Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, área de Educação Especial, intitulada “Qualidade, Inclusão e Diferenciação: Importância e Dificuldade Atribuída por Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico”). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Nunes, D. M. (2012). *O trabalho cooperativo entre o docente de educação especial e o educador do ensino regular: contributos para a inclusão de crianças com NEE*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva*. Porto: Edições ASA.
- Odom, S. L. & Schwartz, I. (2007). Pontos de síntese da investigação sobre a inclusão na educação pré-escolar. In S. L. Odom (ed.). *Alargando a roda – a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Odom, S. L., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S. R., & Wolfberg, P. (2007). *Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas*. In: S. L. Odom (ed.). Porto: Porto Editora.
- Pedro, S. P. (2015). *Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no jardim-de-infância: estratégias utilizadas pelo educador de infância*. Instituto Politécnico de Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Pereira, A. & Miranda, B. (2003). *Problemas e Projetos Educacionais*. Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinharanda, M. A. (2009). *Diferenciação Pedagógica no 1.º c.e.b.* Covilhã: Universidade da Beira Interior.

- Pinto, P. M. (2015). *Atitudes dos professores do 1º ciclo face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1ªedição.
- Reis, V. A. (2012). *O Envolvimento da Família na Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Rebelo, M. C. (2011). *Conceções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Rodrigues, D. (2000). *Paradigma da Educação Inclusiva - Reflexão Sobre Uma Agenda Possível*.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As Boas Notícias e as Más Notícias. In: David Rodrigues. *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Equidade e educação inclusiva. Prefácio de António*. Coleção a página. 1ªEdição.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em educação Inclusiva*. Vol. 1. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2007). “Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional”, In: David Rodrigues (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva*. Vol.2. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular – A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- Sá-chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos: Estratégia de formação e supervisão*. 1ª Edição. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, pp. 127-142
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 08, 63-83
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). *Procurando Indicadores de Educação Inclusiva*. Revista Portuguesa de Educação, 2, 20, 106-147
- Sandall. S. R. & Schwartz. I. S. (2003). *Estratégias de ensino centrados na criança. Construindo Blocos: estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto Editora.
- Sandall. S. R. & Schwartz. I. S. (2005). *Construindo blocos. Estratégias para incluir crianças com necessidades educativas especiais em idade pré-escolar*. Porto Editora.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes pedagógicos.
- Silva, I. et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas*. Revista Lusófona de Educação n.º 13
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 2ª ed.
- Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 7 a 10 de Junho. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vala, J. (2013). Análise de Conteúdo (Cap. IV). In: Jorge Amado. *Manual de investigação qualitativa em educação*, 2ª Edição. Coimbra.
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In: D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1999). *Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

### **Legislação consultada**

- Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto - Integração de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino;
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores públicos, particular e cooperativo, para os alunos com NEE;
- Lei nº34/97, de 10 de fevereiro - Lei quadro da Educação Pré-Escolar;
- Lei nº46/86, de 14 de outubro – Lei de bases do sistema educativo;
- Lei nº178/1997, de 4 de agosto - Fundamentos e organização das orientações curriculares.

## **Anexos**



## Anexo I – Guião da entrevista

Categorias	Objetivos específicos	Formulário de questões	Tópicos
A –Escola inclusiva e Necessidades Educativas Especiais	a) Perceber e identificar opiniões sobre o conceito de escola inclusiva e Necessidades Educativas Especiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para si, o que são Necessidades Educativas Especiais?</li> <li>- O que pensa sobre a escola inclusiva?</li> <li>- O que pensa sobre a colocação de crianças com Necessidades Educativas Especiais em salas do pré-escolar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de Necessidades Educativas Especiais;</li> <li>- Vantagens e desvantagens da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais em grupos do ensino regular;</li> <li>- Escola inclusiva.</li> </ul>
B –Diferenciação pedagógica em sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>b) Clarificar conceções acerca da Diferenciação pedagógica em sala</li> <li>c) compreender a utilização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para si, o que é a Diferenciação pedagógica?</li> <li>- Quais são as dificuldades associadas ao desenvolvimento de uma Diferenciação Pedagógica em sala?</li> <li>- De que forma inclui todas as crianças numa aprendizagem com sucesso?</li> <li>- Qual o papel da criança e do educador na aplicação da pedagogia diferenciada?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de Diferenciação Pedagógica;</li> <li>- Vantagens e desvantagens;</li> <li>- Relação educador/criança;</li> <li>- Estratégias de ensino-</li> </ul>

	<p>das práticas de diferenciação utilizadas em contexto de sala</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que estratégias utiliza ao trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais?</li> <li>- Que métodos utiliza para integrar uma criança com Necessidades Educativas Especiais nas atividades propostas?</li> <li>- Como verifica as competências dessas crianças?</li> <li>- Considera importante a interação de crianças com Necessidades Educativas Especiais com os restantes pares? De que modo?</li> </ul>	<p>aprendizagem.</p>
<p>C –Equipa Multidisciplinar</p>	<p>d) Clarificar o conceito de equipa multidisciplinar;</p> <p>e) Compreender o funcionamento da equipa multidisciplinar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que entende por equipa multidisciplinar?</li> <li>- Qual a relevância dessa equipa?</li> <li>- Que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo da criança com Necessidades Educativas Especiais?</li> <li>- Na sua opinião, como deveria funcionar a equipa multidisciplinar?</li> <li>- Na sua perspetiva o que acha sobre o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicos envolvidos;</li> <li>- Conceito de equipa multidisciplinar;</li> <li>- Vantagens para as crianças;</li> <li>- Funcionamento.</li> </ul>

		acompanhamento de crianças com Necessidades Educativas Especais?	
D – Apoios Educativos Especializados	f) Clarificar os tipos de apoio existente e verificar a sua adequabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que tipos de terapias/apoios especializados considera essenciais haver no jardim-de-infância para as crianças com Necessidades Educativas Especais?</li> <li>- Concorda que o apoio da Educação Especial deve ser feito dentro e fora da sala? Porquê?</li> <li>- Os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças? Que que forma?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de apoio;</li> <li>- Necessidades de apoio;</li> <li>- Organização dos apoios;</li> <li>- Frequência dos apoios;</li> <li>- Em que situações deve ser feito o apoio.</li> </ul>
E – Formação Profissional Especializada	<p>g) Recolher elementos sobre os percursos de formação em Necessidades Educativas Especais;</p> <p>h) Fazer uma análise das necessidades de formação na área das Necessidades Educativas Especais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sente-se pedagogicamente preparado/a para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especais? Porquê?</li> <li>- Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área das Necessidades Educativas Especais?</li> <li>- Qual o tipo de formação que considera mais adequada para a atualização de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades;</li> <li>- Aspetos positivos e negativos;</li> <li>- Interesse;</li> <li>- Motivação;</li> <li>- Disponibilidade;</li> <li>- Tipo de formação.</li> </ul>

		conhecimentos na área das Necessidades Educativas Especiais?	
--	--	---	--

## **Anexo II – Grelhas de categorias das entrevistas: Análise das entrevistas por categorização à priori**

Bloco A - Escola inclusiva e Necessidades Educativas Especiais

Bloco A	Questões	Respostas (dados relevantes) – Unidades de contexto
<p>Escola inclusiva e Necessidades Educativas Especiais</p>	<p>Para si, o que são Necessidades Educativas Especiais?</p>	<p>E1 – A partir do momento em que uma criança é diagnosticada, que tem algum tipo de necessidade e que precisa de um apoio especializado. O termo técnico é para crianças que já têm um diagnóstico ou que nós temos obrigação de encaminhá-las para isso quando detetamos.</p> <p>E2 – (...) é quando uma criança precisa de todo um apoio que as outras ditas normais não precisam.</p> <p>E3 – (...) abrangem as crianças no sentido de não conseguirem enquadrar-se no currículo dito normal e ser necessário adaptar um novo currículo para estas crianças, mas muitas vezes não chega, temos de recorrer a apoios educativos.</p> <p>E4 - Acho que são necessidades para casos educativos diferenciados. São crianças que precisam de atenções especiais.</p> <p>E5 - Cada criança tem particularidades, algumas que se inserem num campo em que é preciso ou formação ou estratégias adequadas para que possamos suprimir em determinadas alturas uma necessidade que uma criança tenha.</p> <p>E6 – São casos de crianças que precisam de um apoio extra ao longo do seu percurso escolar.</p> <p>E7 - São necessidades ou casos educativos de crianças que apresentam condições</p>

		<p>específicas e que precisam de um apoio mais individualizado.</p> <p>E8 - É uma necessidade de maior atenção e disponibilidade dos adultos para com essas crianças (...).</p> <p>E9 - São características específicas que afetam de alguma maneira a capacidade de aprendizagem da criança e que, por isso, necessitam de um apoio específico.</p>
	<p>O que pensa sobre a escola inclusiva?</p>	<p>E1 - Acho muito bem, eu defendo a escola inclusiva desde que haja condições. Acho que é sempre bom eles terem sempre um modelo dito normal ainda assim muitas vezes o problema é que as escolas não têm condições para dar apoio a essas crianças. (...) o trabalho acaba por não ser tão bom, tão rico, por falta de condições, ou pelo elevado número de crianças, ou por falta de adultos, por n situações.</p> <p>E2 – É uma boa opção, as crianças constituem um estímulo de desenvolvimento umas às outras mais até do que um adulto pois aprendem muito pelo exemplo, pela imitação (...).</p> <p>E3 - É basicamente focar-nos a nível individual da criança. Esta escola é um novo sistema que felizmente tem-se mudado e aperfeiçoado bastante a nível educacional e social, ou seja, para conseguir integrar a criança com necessidades educativas especiais numa escola que tenha outras crianças e que também seja acompanhada de modo individual (...). Também cabe ao educador ter a máxima atenção e adaptar não só as atividades e toda a estrutura da sala, mas perceber as competências da criança para podermos harmonizar a sala no sentido de dar às crianças espaço só para elas. Também devemos</p>

		<p>englobar todo o grupo.</p> <p>E4 - É uma mais valia para as crianças com necessidades educativas especiais, é importante que haja porque muitas escolas dão acesso e apoio a essas crianças.</p> <p>E5 - Acho que infelizmente é ainda uma utopia que se vive principalmente no privado. No público como quem está a assessorar tem uma obrigatoriedade de implementar a lei muito maior que nos privados. Acho que é uma coisa espetacular porque se formos a ver a sociedade é composta por seres completamente diferentes e crianças que frequentem a escola inclusiva, crianças diferentes dentro de uma sala, com e sem necessidades educativas especiais são crianças que estão muito mais preparadas para a diferença e para a igualdade do que crianças que não estejam habituadas a conviver.</p> <p>E6 - É uma mais valia (...).</p> <p>E7 - É uma mais valia para estas crianças pois acabam por ter interação com outras crianças, (...) ditas normais e que as podem ajudar.</p> <p>E8 - É uma mais valia.</p> <p>E9 – (...) muito importante, mas desde que seja bem aplicada é bastante benéfica.</p>
--	--	---

	<p>O que pensa sobre a colocação de crianças com Necessidades Educativas Especiais em salas do Pré-escolar?</p>	<p>E1 - É sempre bom porque (...), é bom para os outros terem noção porque aprendem imenso e têm noção do que é uma criança diferente, e o saber estar e o saber lidar e sobretudo o saber respeitar. Acho que é o primeiro ensinamento, é o saber respeitar as diferenças.</p> <p>E2 - É uma boa estratégia de inclusão porque sem dúvida que a criança que tem necessidades educativas especiais vai ganhar muito mais com um grupo dito normal do que se estiver apenas num grupo com as suas características.</p> <p>E3 - Acho muito importante e quanto mais cedo a criança for diagnosticada melhor. Quando tenho uma criança com necessidades educativas especiais, trabalho individualmente com a criança, mas também faço atividades de grupo e é aí que ela se integra, mas é muito importante nós termos a noção de como integramos a criança. Temos de partir da base da amizade, do respeito, do carinho, nunca esquecendo as regras que as crianças com necessidades educativas especiais precisam.</p> <p>E4 - (...) as crianças com NEE por lidarem com crianças ditas normais podem ajudar a desenvolver as suas capacidades de forma mais experimental e por isso mais depressa as conseguem. No entanto terá de haver menos número de crianças nas salas o que não se observa.</p> <p>E5 - Considero importante, mas é preciso ter os devidos apoios e a devida formação porque isto não pode ser empírico. Ter uma criança com necessidades educativas</p>
--	---	--

		<p>especiais encarrega uma responsabilidade do educador que as recebe e o educador tem de ser pró-ativo na sua própria formação (...).</p> <p>E6 - É positivo porque as crianças ditas normais podem ajudar a desenvolver as outras crianças num contexto de sala de atividades.</p> <p>E7 - É importante haver essa interação, mas em primeiro lugar o número de crianças presentes numa sala tem de ser reduzido. (...) tem de existir uma formação das educadoras e que muitas vezes é difícil nós encararmos isso, porque por exemplo eu não tive ao nível do meu curso.</p> <p>E8 - Desde que se reúnem as condições necessárias para o sucesso dessas crianças acho que sim, acho muito importante. É bom que haja a inclusão dessas crianças para elas lidarem também com crianças do ensino regular.</p> <p>E9 – (...) sendo respeitadas as necessidades das crianças assim como os seus tempos, acho que será benéfico.</p>
--	--	--

Bloco B - Diferenciação pedagógica em sala

Bloco B	Questões	Respostas (dados relevantes) – Unidades de contexto
Diferenciação pedagógica em sala	Para si o que é a diferenciação pedagógica?	<p>E1 – É adaptar os nossos objetivos às necessidades de cada criança, (...) tem de haver a sensibilidade de ajustar o grau de exigência e o trabalho a cada criança, sendo que é fundamental conhecermos cada uma especificamente para adaptar as atividades.</p> <p>E2 – É a forma como o educador de sala adapta o plano pedagógico àquela criança que de alguma forma é diferenciada, ou seja, o nível das competências não será o mesmo, logo o educador deverá saber como trabalhar com aquela criança que tem necessidades educativas. (...) a exigência não pode ser a mesma, portanto a tolerância também não, tem de haver muitas vezes espaço individual para que a educadora consiga trabalhar de um para um sem técnicos adicionais. (...)</p> <p>E3 – (...) a diferenciação é aquilo que se começou a fazer em Portugal já há alguns anos e acho que se tem vindo a aperfeiçoar (...). É um estatuto da criança que tem de ser recuperado, um conjunto de medidas didáticas que ajuda a criança a desenvolver as suas capacidades e as suas competências com sucesso. (...), adotar estratégias que sejam favorecedoras à descoberta a cada criança e às suas capacidades. Também não podemos elaborar coisas que sabemos que a criança não vai conseguir fazer, é importante termos essa noção.</p>

		<p>E4 – É a necessidade que há entre as necessidades da criança média e a da criança com necessidades educativas especiais.</p> <p>E5 - É o que fazemos no dia a dia, (...) eu tenho 26 crianças diferentes, portanto eu tenho de ser diferenciadora no processo que estou a implementar com cada uma delas. Cada uma delas tem de sentir que estou a falar para elas. Cada uma tem de se sentir motivada com aquilo que eu estou a fazer, mesmo que seja para trabalhar uma coisa que elas não gostem ou que elas tenham mais dificuldade.</p> <p>E6 - É a necessidade que há entre a sala de uma criança dita normal e de uma sala de atividades diferenciada.</p> <p>E7 – (...) é tentar criar estratégias e atividades onde todas as crianças possam aprender.</p> <p>E8 - É adequar as práticas às necessidades de cada criança e ter em atenção às características das crianças (...).</p> <p>E9 – (...) é um conjunto de medidas didáticas adaptadas às necessidades de cada criança com a finalidade de que cada uma atinja o máximo de objetivos realizados.</p>
	<p>Quais são as dificuldades associadas ao desenvolvimento de uma diferenciação</p>	<p>E1 - A dificuldade é ter tempo para estar sozinha com essas crianças, (...) muitas vezes a rotina não nos dá espaço e muitas vezes não temos tempo para isso. O número de crianças é imenso ou por falta de adultos, no caso de estarmos sozinhas na sala e não conseguimos dar resposta, às vezes há essa dificuldade.</p>

	pedagógica em sala?	<p>E2 – (...) o número de crianças.</p> <p>E3 – Antecipar atempadamente meios de ajudar a criança, a nível de materiais, a nível de espaço, a nível de recursos humanos que é extremamente importante e hoje em dia temos muito poucos. Depois é conseguir envolver e não só trabalhar com a criança individualmente, mas sim envolvê-la no grupo.</p> <p>E4 - Para mim essas dificuldades começam logo pelo número de crianças por sala e saber quais são as crianças que precisam desses apoios e que haja condições necessárias para garantir uma evolução dessas crianças.</p> <p>E5 – Formação e abertura de espírito. O ser humano não está habituado à mudança e a diferenciação obriga a isso, que haja uma mudança constante na nossa ação pedagógica e essa é a grande dificuldade.</p> <p>E6 – (...) com o número de crianças.</p> <p>E7 – (...) o número de crianças.</p> <p>E8 – (...) o número de crianças. Apoios específicos (...).</p> <p>E9 – (...) desenvolver diversos tipos de atividades adaptadas às necessidades e tempos destas crianças, métodos de trabalho.</p>
	De que forma inclui todas as crianças numa aprendizagem com sucesso?	<p>E1 – (...) dar espaço a cada uma, não é porque não há tempo ou porque são muitos, não. Isso é uma função nossa, nem que uma atividade demore dois dias, pode-se não fazer só naquele dia. Temos de dar resposta a todos individualmente.</p>

		<p>E2 – Quando a criança se revela em contexto escolar, revela sempre um potencial muito bom para ser trabalhado o que acaba por ser gratificante pois mais tarde consoante vamos trabalhando em parceria com os pais e com os técnicos, os resultados acabam por ser ainda melhores do que esperado, isto mais a nível de síndromes comportamentais. (...) vou desafiando a criança e quanto mais acredito nela mais ela me dá de volta, portanto, isto acaba por trazer muitos resultados que os técnicos que estão muito pouco com ela não conseguem perceber.</p> <p>E3 – (...) nós nunca sabemos se a aprendizagem tem um sucesso, nós temos um caminho a seguir e todos caminhamos para esse sucesso. E inserir essa criança num grupo cabe ao educador ter um grande trabalho de chamada de inclusão, de a ajudar em inserir-se no grupo pela amizade, de sensibilizar o grupo, de criar estratégias em que a criança associe à sua vida prática, portanto criar momentos e neste caso são as rotinas.</p> <p>E4 - (...) saber como satisfazer cada criança através de planificações, de atividades em grupo e de atividades individuais. Com crianças com estas necessidades tem de ser através de boas planificações e atividades que desenvolvam as suas competências.</p> <p>E5 – Da minha experiência, a teoria das inteligências múltiplas é um método que ajuda muito (...), é uma forma de facilitar que todas as crianças aprendam.</p> <p>E6 - Ter sempre em atenção às planificações que são elaboradas e tem de haver um trabalho muito individual em contexto de sala.</p>
--	--	--

		<p>E7 – (...) é preciso que haja uma planificação e muito trabalho individual, tem-se de praticar muito as rotinas, mas depende qual a patologia associada a essa criança, que tipo de necessidade a criança tem.</p> <p>E8 - Tentar adequar as planificações tendo em atenção as necessidades de cada criança.</p> <p>E9 – (...) respeitando o tempo e as dificuldades de cada criança criando projetos inclusivos em grande grupo.</p>
	<p>Qual o papel da criança e do educador na aplicação da pedagogia diferenciada?</p>	<p>E1 – (...) o nosso papel é fazer com que a criança se sinta que tem espaço e oportunidade para aprender. Conseguimos propor algo e não é por ela ter mais dificuldade que vai deixar de fazer isto ou aquilo. Porque eu costumo dizer que eles podem ter dificuldades, mas percebem muita coisa, têm noção das coisas.</p> <p>E2 - Nunca promovo a diferenciação porque ela por si só já é diferente e se eu for promover ainda mais essa diferença no grupo ela vai ficar com essa diferença ainda mais vincada. Então eu tento sempre de uma forma intuitiva, (...) que haja uma interajuda no grupo, haja respeito pela diferença porque na realidade nós somos todos diferentes. Portanto eu faço o possível para que ela acompanhe a rotina do grupo, com as suas limitações, mas com conquistas diárias. A prática pedagógica que são as estratégias adotadas vão sempre em conformidade com essa minha deontologia, ou seja, quanto menos a criança se sentir diferente melhor. Faço questão que as outras crianças também aceitam essa diferença como uma coisa normal.</p> <p>E3 – Penso o que temos de fazer primeiro é conhecer os níveis de desenvolvimento, a nível</p>

		<p>motor, a nível intelectual, a parte socio afetiva, respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança e ter em conta cada criança. (...) ter em atenção os interesses da criança é a base e só a partir daí é que podemos encontrar os nossos métodos, as nossas estratégias para conseguir ajudar a criança.</p> <p>E4 - Tem de ser um trabalho planificado, bem apoiado por uma equipa da área da psicologia mais qualificada. Eu preciso de apoios e para isso preciso das tais formações que nós nem sempre as temos.</p> <p>E5 – (...) acho que é importante que cada criança saiba o seu papel. É muito mais fácil se elas forem conscientes daquilo que estão a fazer e é muito mais fácil para o papel do educador que essa criança sinta que aquilo faz parte do ensinamento dela. Uma coisa muito importante que muitas vezes falha nas escolas é o espírito de grupo.</p> <p>E6 – Conhecimentos na área da psicologia e ter em atenção também os interesses da criança e apoiá-la nas aprendizagens onde tem mais dificuldade.</p> <p>E7 – Sendo um trabalho planificado, deve ser bem apoiado por formações e com pessoas especializadas nas várias áreas.</p> <p>E8 – (...) haver formação específica e contínua para os educadores e em relação às crianças, é dar espaço para que elas possam explorar os seus interesses.</p> <p>E9 – (...) incentivar a inclusão e a não diferenciação, respeitar o outro e de certa forma existir um estímulo positivo.</p>
--	--	---

	<p>Que estratégias utiliza ao trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais?</p>	<p>E1 - Têm de ser “forçadas” a incluir no próprio grupo, mas normalmente elas tendem muito a abstraírem-se de todo o grupo ou ficam sentadas a um canto ou somos nós que as sentamos no tapete. Acho que é um bocado incutir as regras e fazê-las perceber que ela é igual às outras crianças.</p> <p>E2 – No fundo a minha estratégia é que passe quase despercebida a diferença que a criança tem, focando exatamente nos pontos fortes e não vincado os pontos fracos e há estratégias que aplico que são de um para um. Portanto quando estamos em grande grupo eu acho que a criança deve sempre acompanhar o grupo, com os seus pares, (...).</p> <p>E3 - Simplificar a atividade, encontrar materiais adequados para ela se desenvolver e para ela manusear, temos também de ter algum equipamento especial. Tem de haver apoio do educador e dos pares, também é importante, porque elas são muito ajudadas pelos pares (...). Tudo o que tivermos na sala que envolva o grupo e que envolva essas crianças de forma a ajudá-las passa um bocadinho pelo espaço, pelos materiais, pelo envolvimento do grupo.</p> <p>E4 - Tem de haver um máximo apoio individual e em pequenos grupos. É muito importante o apoio individualizado. (...) todas as crianças da sala têm noção de que há crianças que precisam de apoio e de ajuda, todas precisam, mas há crianças que precisam ainda mais e então nós vamos ajudá-la. As crianças são muito solidárias e nós temos de puxar um bocadinho por essa solidariedade e esse apoio umas com as outras.</p> <p>E5 - Claramente que quando estamos a planificar, temos de pensar que há aqui um processo</p>
--	---	--

		<p>que vai ter de ser melhorado, não é alterado, é melhorado.</p> <p>E6 – (...) apoio muito individual, mas claro estando sempre inseridas num grupo.</p> <p>E7 – (...) apoio individual, as rotinas bem marcadas, quadros específicos, o acompanhamento do gabinete de psicologia.</p> <p>E8 – Faço um plano individual para essa criança e tento inclui-la num grupo.</p> <p>E9 – Atividades prazerosas para as crianças, adaptadas às suas necessidades, reforços positivos.</p>
	<p>Que métodos utiliza para integrar uma criança com Necessidades Educativas Especiais nas atividades propostas?</p>	<p>E1 – Sempre que chega uma criança nova, apresentamos primeiro ao grupo. Cada um diz o seu nome e depois ir explicando ao longo do dia as rotinas, (...) uma criança só se sente segura quando conhece a rotina, por isso é que se diz que a criança está adaptada, quando elas sabem o que vai acontecer no minuto a seguir. Elas quando têm uma rotina fixa estão seguras, portanto uma criança que é nova no grupo e ainda mais as crianças com necessidades educativas especiais têm uma necessidade maior.</p> <p>E2 - Como as outras crianças, por exemplo o afeto é sempre a minha arma, a minha técnica é sempre o afeto e o colo e para mim é uma técnica de ouro porque resulta sempre. Desde o momento que a criança tem uma relação de confiança eu só preciso de lhe pedir, ela dá-me desde o momento que tem a confiança estabelecida.</p> <p>E3 - Primeiro conhecer os níveis de necessidade que a criança tem e respeitar os ritmos de aprendizagem, tudo o que planeamos para a criança fazer não tem de ser feito no próprio dia</p>

		<p>e ter em conta a particularidade da criança.</p> <p>E4 - Integrar essas crianças em grupos de trabalho pequenos e sociáveis onde elas se sintam apoiadas e que percebam que têm à volta delas crianças que a apoiam e a ajudam sem fazer as coisas por ela.</p> <p>E5 – (-)</p> <p>E6 – Inserir-la em grupos mais pequenos e depois da parte social partir para grupos maiores.</p> <p>E7 - Inserir-la num grupo pequeno para uma melhor integração.</p> <p>E8 - Inserir-la num grupo, trabalhar aspetos que a criança tenha mais dificuldade, mas individualmente.</p> <p>E9 – (...) atividades prazerosas para as crianças e que sejam sempre adaptadas às suas necessidades.</p>
	<p>Como verifica as competências dessas crianças?</p>	<p>E1 – É muito por observação e memória. Poderemos fazer um registo, temos algumas tabelas para avaliar e fazer algum registo até porque o que é hoje pode não ser amanhã.</p> <p>E2 - Através dos relatórios dos técnicos que eu leio, tenho o parecer dos pais e depois tenho de ver a criança na prática para observar exatamente o que ela consegue fazer porque nem sempre confere o que está escrito num relatório com o que a criança realmente é.</p> <p>E3 - Através de uma análise das competências, da observação, de resultados de avaliação e também da interação que o educador tem diariamente com a criança e assim estamos a avaliar certas competências.</p>

		<p>E4 - Através da área da psicologia para fazer também a tal despistagem (...).</p> <p>E5 – Temos uma tabela que nos permite ir verificando as competências ao longo dos tempos. Temos métodos que são diferentes, como autoavaliação, como rotinas de pensamento, observação.</p> <p>E6 – (...) através dos relatórios dos técnicos e de observações.</p> <p>E7 - Através da área da psicologia, de relatórios e de observações que vou realizando no dia a dia.</p> <p>E8 – (...) através da ajuda de técnicos especializados e de observações e registos.</p> <p>E9 – (...) avaliação da criança nas diversas áreas de conteúdo.</p>
	<p>Considera importante a interação de crianças com Necessidades Educativas Especiais com os restantes pares? De que modo?</p>	<p>E1 - Sim é fundamental. De modo a ajudar os outros a aceitá-las, porque muitas vezes como elas não são capazes ou têm mais dificuldade, muitas vezes percebem automaticamente que são rejeitados de alguma forma e depois vão interagir da pior forma que é atirar ou agredir, por vezes empurram ou então isolam-se. O nosso trabalho, e é por isso que é a inclusão, é sentar com elas no tapete, “então vamos lá” não é sentá-la e dizer “não, ele também brinca” se calhar temos de ser nós a sentarmo-nos com a criança e com o resto do grupo no tapete, “agora vamos construir uma torre de lego, e agora pões tu”, de maneira a que ela perceba como é estar connosco lá e depois fazer sem nós, mas primeiro elas só conseguem fazer quando estamos lá a fazer. Temos de as ensinar a saber brincar e a saber estar, não chega colocar brinquedos ao pé delas e esperar que as crianças façam o mesmo que as outras</p>

		<p>crianças.</p> <p>E2 - Sim, deve existir porque estimula a criança com necessidades educativas especiais e há sempre uma interajuda.</p> <p>E3 - Sim, sem dúvida. É uma mais valia podermos entrar em ação no sentido de conseguirmos ajudá-la a desenvolver porque muitas vezes as crianças estão até tarde em casa, até aos cinco, seis anos e não passam sequer pelo jardim de infância e depois vão diretamente para o primeiro ciclo e deparam-se com graves problemas.</p> <p>E4 - Sim, isso não tenho qualquer dúvida que é muito importante até pelos exemplos e apoios que elas também possam ter dos seus pares. Às vezes nós como adultos vimos as situações de uma certa maneira e por elas serem crianças apoiam e ajudam de outra forma muito mais direta.</p> <p>E5 – Sim, hoje em dia é muito importante saber lidar com a diferença.</p> <p>E6 – Sim, sem dúvida. As crianças sempre se ajudam umas às outras e nestes casos nota-se muito essa interação.</p> <p>E7 - Sim, principalmente em pequeno grupo, visto que há muita interação e interajuda por parte das crianças ditas normais para com as crianças com necessidades educativas especiais.</p> <p>E8 – Sim. A interação em pequenos grupos em que as crianças também explicam e ajudam a criança nas atividades do dia a dia.</p> <p>E9 - Sim, (...) para não existir diferenciação e estigma relacionado com as mesmas.</p>
--	--	--

Bloco C – Equipa Multidisciplinar

Bloco C	Questões	Respostas (dados relevantes) – Unidades de contexto
<p>Equipa Multidisciplinar</p>	<p>O que entende por equipa multidisciplinar?</p>	<p>E1 – (...) primeiro lugar é o pediatra. (...) terapeutas da fala, pode ser psicólogo. Precisamos de indicações e daí ser fundamental uma equipa.</p> <p>E2 – Existem vários técnicos, pode ser um psicólogo, um psicomotricista, uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional, portanto há uma paleta de técnicos diferentes.</p> <p>E3 – Digamos que é uma equipa de técnicos incluindo a educadora e que trabalham todos em foco daquela criança para podermos ajudá-la a desenvolver.</p> <p>E4 – É um grupo de profissionais de várias áreas específicas.</p> <p>E5 – Eu sou educadora, tenho uma auxiliar, tenho uma psicóloga designada ao meu grupo, tenho duas terapeutas que nos ajudam no programa da consciência fonológica, para além de todos os professores das atividades curriculares e extracurriculares. Uma equipa multidisciplinar é uma equipa que consegue chegar a todos os pontos, a todas as capacidades para dar respostas às crianças e se for necessário outro tipo de intervenção.</p> <p>E6 - É um grupo de profissionais de diferentes áreas que acompanham a criança no seu processo.</p> <p>E7 – É um grupo de profissionais de várias áreas para ajudar essas crianças.</p>

		<p>E8 - É um grupo de profissionais de várias áreas que trabalham todos em conjunto para ajudar estas crianças.</p> <p>E9 – (...) é um conjunto de profissionais que se reúnem de forma a proporcionar uma melhor educação e desenvolvimento a crianças com necessidades educativas especiais.</p>
	<p>Qual a relevância dessa equipa?</p>	<p>E1 – É ter formação específica para conseguir chegar a todas as crianças. Todos os intervenientes no processo de aprendizagem dessas crianças têm de trabalhar para alcançar os objetivos propostos inicialmente.</p> <p>E2 – É importantíssima porque todos eles têm um papel importante.</p> <p>E3 – É uma mais valia para ajudar a criança. Hoje em dia temos, mas nem sempre funciona bem.</p> <p>E4 - É ser formada e desenvolvida para fins específicos, portanto trabalhar para ajudar essas crianças.</p> <p>E5 – (...) é conseguir chegar a todas as crianças e de formas diferentes. Eu posso trabalhar a consciência fonológica, mas claro que a terapeuta da fala vai conseguir pegar naqueles casos que eu tenho mais dificuldade em trabalhar.</p> <p>E6 – É importante porque cada pessoa que esteja presente nessa equipa tem formação específica numa área para ajudar as crianças.</p> <p>E7 – É ser formada para um fim específico (...).</p> <p>E8 – É ter formação para fins específicos e estarem todos em sintonia para ajudar quaisquer</p>

		<p>dificuldades que as crianças tenham.</p> <p>E9 – (...) é bastante importante na medida em que dela depende o sucesso, a evolução e o bom desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais.</p>
	<p>Que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo da criança com Necessidades Educativas Especiais?</p>	<p>E1 – (...) é o contato, são as reuniões periódicas e é o estipular sempre um plano de trabalho. Estipular um plano e objetivos, tudo bem definido não é só fazer reuniões porque sim.</p> <p>E2 – Os técnicos podem vir de fora, (...) podem vir de fora trabalhar connosco, nós acabamos por ajustar horários para que a criança não perturbe muito a sua rotina diária. Às vezes eles querem deixar os pais um bocadinho de fora o que é errado porque os pais são sempre a chave, se nós não trabalharmos com os pais não temos resultados com a criança.</p> <p>E3 – (...) que todos tenham uma atitude boa, humanizada para estarmos todos em sintonia e isso é das coisas que eu mais peço.</p> <p>E4 – Deverá ser de forma contínua, com reuniões para planificar e avaliar, só assim é que se consegue depois fazer um trabalho com a criança.</p> <p>E5 – Ao longo do processo educativo vamos adaptando o nosso processo como a nossa planificação e como a nossa avaliação. Renovar as planificações, termos atenção aos processos e voltarmos a avaliar e esta é a grande vantagem das equipas multidisciplinares, é que conseguimos sempre fazer isto um ciclo e não uma linha.</p> <p>E6 - É essencial que haja um trabalho em equipa, temos de planificar e arranjar estratégias adequadas que ajudem a criança no seu processo de ensino e aprendizagem. E deve ser uma</p>

		<p>equipa muito coesa e muito próxima.</p> <p>E7 – Temos de nos reunir, planificar e avaliar os resultados, visto que é preciso ver se a criança está a evoluir ou não.</p> <p>E8 - Os vários intervenientes devem reunir-se frequentemente para avaliar o processo da criança e verificar quais as dificuldades de aprendizagem que a criança tem.</p> <p>E9 – Tem de existir uma comunicação constante, um trabalho continuamente interligado de forma a que não exista qualquer lacuna por parte de um dos profissionais que origine instabilidade ou retrocesso na criança.</p>
	<p>Na sua opinião, como deveria funcionar a equipa multidisciplinar?</p>	<p>E1 – Com reuniões periódicas e sempre com um plano de trabalho e depois vamos fazendo avaliações. Reuniões mês a mês ou de dois em dois meses, mas também depende dos casos.</p> <p>E2 – Com reuniões e tem de existir uma boa comunicação com todos os técnicos para que seja possível ajudar a criança em questão.</p> <p>E3 – Tem de haver uma inter-relação dos técnicos para que todos trabalhem da mesma forma e todos para aquela criança, mas de uma forma mais concisa e delinear objetivos que fossem iguais para todos os técnicos. Cada um dos técnicos deve dar o seu contributo para ajudar a criança a ultrapassar certas dificuldades.</p> <p>E4 – (...) deveria funcionar à base de reuniões e avaliações contínuas de forma a fazer a tal programação.</p> <p>E5 – (...) tem de haver encontros regulares para que haja troca de impressões, partilha de</p>

		<p>experiências e só assim é que ela funciona.</p> <p>E6 – Com reuniões para estabelecer objetivos que a criança deve atingir e ver que competências precisam de ser trabalhadas.</p> <p>E7 – Com reuniões, tem de existir sempre diálogos entre os vários intervenientes sobre as várias etapas da evolução da criança.</p> <p>E8 – Com reuniões para planificar, avaliar e melhorar aspetos menos trabalhados.</p> <p>E9 – Tem de existir uma comunicação constante, tem de haver um trabalho contínuo para ajudar estas crianças ao longo do seu percurso.</p>
	<p>Na sua perspetiva o que acha sobre o acompanhamento de crianças com Necessidades Educativas Especiais?</p>	<p>E1 - É importante, tem de existir uma relação muito próxima com todos os intervenientes para que a criança se sinta segura.</p> <p>E2 – Eu não consigo ser diferente, eu envolvo-me, marco reuniões, acho que é importante estabelecer metas e objetivos.</p> <p>E3 - É importante, tem de haver observação, tem de haver uma avaliação, tem de também de existir uma relação, no meu caso como educadora. Porque só a partir de uma relação afetiva é que nós conseguimos fazer algum trabalho com essas crianças e é um bocadinho a base de tudo. Se não estabelecemos relação com a criança, nada feito.</p> <p>E4 - É sem dúvida muito importante e essencial.</p> <p>E5 – Tem de haver uma intervenção particular, (...) nós temos de ir ver como é que são as sessões, como ao contrário. Essa é a grande vantagem destas equipas é que não se vive em</p>

	<p>casinhas, é essencial que por exemplo uma terapeuta consiga estar presente no momento da educadora para ver que o contexto é diferente e que a forma de atuar também é diferente e ver como a criança reage.</p> <p>E6 – (...) importante, quer seja a nível das atividades, ou até mesmo um acompanhamento com os pais.</p> <p>E7 – Importante e essencial, mas sempre com condições de trabalho.</p> <p>E8 – Muito importante e obrigatório.</p> <p>E9 – (...) importante, de forma a fomentar um contínuo desenvolvimento positivo e integração destas crianças.</p>
--	--

Bloco D - Apoios Educativos Especializados

Bloco D	Questões	Respostas (dados relevantes) – Unidades de contexto
<p>Apoios Educativos Especializados</p>	<p>Que tipos de terapias/apoios especializados considera essenciais haver no jardim-de-infância para as crianças com Necessidades Educativas Especiais?</p>	<p>E1 – Devia haver uma psicóloga, e as crianças deveriam ter uma educadora de ensino especial, que é o ideal. Nem que seja estar a trabalhar só com essa criança, nem que seja duas horas por dia.</p> <p>E2 - Não acho que seja necessário nenhum, os pais têm de confiar nos técnicos que lá estão e eu acho que a escola pode ter essa oferta, mas não como exclusividade e obrigação, ou seja, a escola pode sugerir, pode ter até protocolos com as algumas clínicas, com alguns técnicos, mas não deve ser a escola a impor.</p> <p>E3 – Dependendo dos casos, mas devia haver um psicólogo, até um enfermeiro por parte da saúde, se necessário uma terapeuta da fala, mas a base é o psicólogo para dar os despistes.</p> <p>E4 - O psicológico e a tal equipa multidisciplinar para desenvolver mais competências na criança a acompanhar.</p> <p>E5 – A psicologia é uma área que nós temos presente e hoje em dia é muito comum, portanto eu acho que as terapeutas da fala e as terapeutas ocupacionais deviam estar presentes.</p> <p>E6 - O apoio de um psicólogo e claro é essencial a equipa multidisciplinar.</p>

		<p>E7 - É fundamental existir sempre uma equipa multidisciplinar, mas também é importante a interação dos pais para com estes profissionais.</p> <p>E8 - Psicólogos e profissionais específicos que reúnem condições para ajudar cada caso.</p> <p>E9 - Deveria haver sempre técnicos de necessidades educativas especiais, materiais adaptados bem como formação contínua.</p>
	<p>Concorda que o apoio da Educação Especial deve ser feito dentro e fora da sala? Porquê?</p>	<p>E1 – Sim, sem dúvida. As crianças é que beneficiam disso.</p> <p>E2 – Completamente, quanto mais houver este paralelismo pedagógico melhor.</p> <p>E3 - Sim, quem mais beneficia com essa interligação são as crianças.</p> <p>E4 - Concordo, acho também muito importante sair um bocado para o exterior e não ser só feito em gabinetes. Deve haver uma parte exterior de natureza para haver um apoio, quando apoiamos essas crianças e como as crianças estão muito ligadas à natureza e aos animais, esse apoio deverá ser também no exterior junto à natureza.</p> <p>E5 - Sim, não pode ser cada um a trabalhar na sua casinha porque cada criança é diferente em contexto de grupo e diferentes em contexto singular e mesmo na própria sala fazer uma intervenção singular.</p> <p>E6 - Sim, porque também é trabalhada com as crianças diferentes competências e é uma ajuda extra para estas crianças visto que há uma interligação com os vários intervenientes e a educadora.</p> <p>E7 - Sim, todos os intervenientes têm de estar sem sintonia para o bem-estar da criança.</p>

		<p>E8 – Sim, para ajudar a desenvolver mais competências da criança, porque até a escola pode não conseguir reunir todas as condições necessárias para o desenvolvimento dessa criança e será uma mais valia.</p> <p>E9 - Sim, sem dúvida, porque tem de haver uma continuidade no apoio e trabalho a ser desenvolvido.</p>
--	--	---

	<p>Os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças? Que que forma?</p>	<p>E1 – Sim. A criança é que beneficia, quanto mais apoio tiverem melhor.</p> <p>E2 – Para mim é uma necessidade dúbia. Há muitas escolas que dizem que oferecem este tipo de serviço, mas na realidade não têm.</p> <p>E3 - Não. Infelizmente não, seja no particular, seja no público. Muitas escolas deixaram de ter porque o ministério da educação retirou-os e os que têm, têm uma avalanche de gente.</p> <p>E4 - Nem por isso, quando se tem 25 crianças ou mais numa sala não é nada fácil porque lá está, até se detetar crianças com necessidades há que haver uma série de passos a dar (...).</p> <p>E5 - Até agora sim. Todos os apoios que temos aqui têm dado respostas às nossas crianças.</p> <p>E6 – Não, por vezes há escolas onde as crianças estão inseridas num grupo, se calhar era melhor não estarem lá.</p> <p>E7 – Nem sempre.</p> <p>E8 – Sim. Porque é uma mais valia para estas crianças serem acompanhados por vários profissionais pois todos ajudam a criança a ultrapassar as suas dificuldades.</p> <p>E9 – Maioritariamente não. A maioria do ensino, principalmente privado ainda não está adaptado às necessidades, não existindo apoios, materiais ou docentes suficientes para o sucesso.</p>
--	---	--

Bloco E – Formação Profissional Especializada

Bloco E	Questões	Respostas (dados relevantes) – Unidades de contexto
Formação Profissional Especializada	Sente-se pedagogicamente preparada para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais? Porquê?	<p>E1 – Sinto, desde que tenha apoio.</p> <p>E2 – Sim, (...) porque leio, porque tenho amigos técnicos com quem exploro algumas situações, vou a formações, sou uma educadora muito interessada na dinâmica, porque são as minhas ferramentas de trabalho. Sempre fiz muitas formações em outras especialidades.</p> <p>E3 – Eu tenho trabalhado ao longo da minha vida com estas crianças, quase todos os anos tenho, mas não. Nunca estamos e cada situação é diferente. Agora que me interessa muito por coisas que me possam ajudar, isso sim. Também converso com pessoas sobre este assunto e leio imenso sobre esta área.</p> <p>E4 – Psicologicamente acho que sim, mas fisicamente não porque precisava mais formação para acompanhar essas crianças, menos número de crianças e mais apoio multidisciplinar para me sentir mais capaz.</p> <p>E5 – Até agora os desafios que me têm sido propostos sim, no futuro não sei.</p> <p>E6 - É difícil responder, mas nesses casos quando tenho uma criança com necessidades educativas especiais peço sempre mais formação dentro daquele caso, dentro da área em que a criança precisa mais de apoio.</p>

		<p>E7 - Eu já tive alguma experiência, mas preparada nunca me sinto porque eu tirei o meu curso de educação de infância, portanto quando me chega uma criança com necessidades educativas especiais procuro sempre ajuda.</p> <p>E8 - Não, há certas situações que precisava de muita formação específica.</p> <p>E9 – (...) sim, mas por iniciativa própria. No entanto, julgo que os estabelecimentos teriam de criar ambientes propícios para isso.</p>
	<p>Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área das Necessidades Educativas Especiais?</p>	<p>E1 – Nenhuma, o que tive foi durante o curso, houve uns módulos de necessidades educativas especiais e sempre por onde passei, todos os anos tive crianças com necessidades educativas especiais.</p> <p>E2 - Fiz várias formações.</p> <p>E3 - Sim fiz algumas. Estou sempre à procura de informação que me possam ajudar. Fiz algumas formações, fiz linguagem gestual, fiz formação na musicoterapia, fiz uma formação em hiperatividade.</p> <p>E4 - Formações dadas pelo grupo de psicologia. Mas nunca tirei um curso especializado nesta área, (...).</p> <p>E5 - Eu na faculdade tive uma cadeira sobre as necessidades educativas especiais, mas nunca tirei um curso nesta área.</p> <p>E6 – Não fiz nenhuma formação específica, na licenciatura tive uma cadeira relacionada com as necessidades educativas especiais.</p>

		<p>E7 – Nunca fiz.</p> <p>E8 – Fiz pequenas formações, mas nunca tirei um curso específico na área das necessidades educativas especiais.</p> <p>E9 - Nunca fiz (...), mas assisti a pequenas formações relacionadas com as necessidades educativas especiais.</p>
	<p>Qual o tipo de formação que considera mais adequada para a atualização de conhecimentos na área das Necessidades Educativas Especiais?</p>	<p>E1 – Devíamos ter uma formação contínua. Claro que muitas vezes a experiência é que nos dá conhecimento. (...) e formações na área da saúde também.</p> <p>E2 – Têm de ser várias. Formação na linguagem, formação de psicologia, nas emoções, toda a educação emocional, formação na psicologia emocional do desenvolvimento da criança é fundamental para perceber os comportamentos desadequados que elas têm. Portanto tudo o que seja formações da psicologia do desenvolvimento, do desenho da criança, a interpretação do desenho infantil é fundamental, também formações de rotina.</p> <p>E3 - A nível de psicologia, percebermos como podemos ajudar estas crianças.</p> <p>E4 - Haver uma formação contínua.</p> <p>E5 - Claramente são as pós-graduações em necessidades educativas especiais ou então outras formações, (...).</p> <p>E6 – Formações muito específicas na área, formações mais aprofundadas e que sejam contínuas.</p> <p>E7 – Eu acho essencial haver uma formação contínua.</p>

		<p>E8 – Formação contínua, (...).</p> <p>E9 - Penso que todo e qualquer tipo de formação relacionada com as necessidades educativas especiais.</p>
--	--	--

**Anexo III – Grelha de categorias das entrevistas: Análise das entrevistas por categorização à posteriori**

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto
A - Necessidades Educativas Especiais e Escola Inclusiva	Opinião sobre o conceito de NEE	Crianças que necessitam de apoio especializado	E1, E2, E6, E7, E9
		Crianças que necessitam de maior disponibilidade e atenção	E8
		É necessário adaptar o currículo	E3
	Opinião sobre a escola inclusiva	É importante desde que haja condições	E1
		É uma mais-valia, pois acabam por ter interação com outras crianças	E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9
		Ainda é uma utopia	E5
	Crianças com NEE em salas do pré-escolar	É importante, pois as crianças ditas normais têm a noção do que é uma criança diferente, e o saber estar e o saber lidar, sobretudo o saber respeitar	E1, E3
		É uma boa estratégia de inclusão	E2
		As crianças ditas normais podem ajudar crianças com NEE a desenvolver as suas capacidades	E4, E6

		É benéfico para todas as crianças, desde que haja condições	E5, E7, E8, E9
B - Diferenciação pedagógica em sala	Opinião sobre o que é a diferenciação pedagógica	Adaptar objetivos e criar estratégias às necessidades de cada criança, ajustando o grau de exigência	E1, E2, E7, E8
		Conjunto de medidas didáticas que ajudam as crianças a desenvolver as suas capacidades e as suas competências com sucesso, sendo essencial adotar estratégias que sejam favorecedoras à descoberta a cada criança.	E3, E9
	Dificuldades que os docentes sentem que estão associadas ao desenvolvimento de uma diferenciação pedagógica em sala	Excesso de crianças na sala	E2, E4, E6, E7, E8
		Falta de recursos humanos, tempo e materiais	E1, E3
		Falta de formação e abertura de espírito	E5
		Desenvolver atividades adaptadas às necessidades das crianças com NEE	E9
	Inclusão de todas as crianças para que haja sucesso nas aprendizagens	Dar espaço e resposta a todas as crianças individualmente	E1, E9
		Desafiar a criança e acreditar nas suas capacidades	E2
		Ajudar a criança a inserir-se no grupo pela amizade, sensibilizar o grupo e criar estratégias em que a criança associe à sua vida prática.	E3

		Através de boas planificações e atividades que desenvolvam as suas competências.	E4
		Através do método das inteligências múltiplas	E5
		Adequar as planificações e fazer um trabalho muito individual	E6, E7, E8
	Papel da criança e do educador na aplicação da pedagogia diferenciada	Dar espaço e oportunidades para as crianças aprenderem.	E1
		Interajuda no grupo. Fazer o possível para que as crianças acompanhem a rotina, com as suas limitações, mas com conquistas diárias	E2
		Respeitar os ritmos de cada criança e ter em atenção os seus interesses	E3, E6, E8
		Tem de existir um trabalho bem planificado e apoiado por uma equipa especializada	E4, E7
		Incentivar a inclusão e a não diferenciação, respeitar o outro e de certa forma existir um estímulo positivo.	E9
	Estratégias utilizadas ao trabalhar com crianças com Necessidades Educativas	Incutir regras	E1
		Que passe quase despercebida a diferença que a criança tem, focando nos pontos fortes. Realizar atividades que sejam só com duas crianças (pares)	E2

	Especiais	Simplificar a atividade, encontrar materiais adequados para que a criança desenvolva as suas capacidades. Estratégias que envolvam o espaço, os materiais.	E3
		Apoio individual, mas estando as crianças inseridas num grupo	E4, E6, E7, E8
	Métodos utilizados para integrar uma criança com Necessidades Educativas Especiais nas atividades propostas	Apresentar a criança ao grupo e explicar a rotina da sala ao longo dos dias	E1
		O afeto e criar uma relação de confiança	E2
		Respeitar os ritmos de aprendizagem	E3
		Integrar crianças com NEE em grupo mais pequenos	E4, E6, E7, E8
	Verificação das competências das crianças com Necessidades Educativas Especiais.	Através de observações e tabelas de registo	E1, E3, E5, E8
		Através dos relatórios dos técnicos e de observações na prática diária	E2, E6
		Através da área da psicologia	E4, E7
	Opinião sobre a importância da interação de crianças com Necessidades Educativas Especiais com os restantes	É muito importante e há sempre interajuda por parte das crianças ditas normais para com as crianças com necessidades educadas especiais.	E1, E4, E6, E7, E8

	pares.	É importante. Essa interação estimula as crianças com NEE a desenvolverem melhor as suas capacidades	E2
		Sim. Hoje em dia é muito importante saber lidar com a diferença.	E5
C - Equipa Multidisciplinar	Opinião sobre a equipa multidisciplinar	É composta por um pediatra, terapeutas da fala, um psicólogo	E1, E2
		É uma equipa de técnicos, incluindo a educadora e que trabalham todos em foco daquela criança para podermos ajudá-la a desenvolver.	E3
		Grupo de profissionais de diferentes áreas que acompanham a criança no seu processo e a ajudam a ultrapassar certas dificuldades	E4, E5, E6, E7, E8, E9
	Relevância da equipa multidisciplinar	Ter formação específica para conseguir chegar a todas as crianças	E1, E4, E5, E7, E8
		É uma mais-valia para ajudar as crianças	E3

		É bastante importante na medida em que dela depende o sucesso, a evolução e o bom desenvolvimento destas crianças	E6, E9
Articulação entre os vários intervenientes no processo da criança com Necessidades Educativas Especiais		Realizar reuniões periódicas e o estipular sempre um plano de trabalho com objetivos a cumprir	E1, E4, E8
		Tem de existir atitudes boas e humanizadas para que todos os profissionais estejam em sintonia	E2
		Elaborar planificações e arranjar estratégias adequadas que ajudem a criança no seu processo de ensino e aprendizagem. A equipa deve ser muito coesa e próxima	E5, E6
		Tem de existir uma comunicação constante e um trabalho continuamente interligado	E9
		Reuniões periódicas para estabelecer objetivos	E1, E2, E4, E6, E8
Funcionamento da equipa multidisciplinar		Encontros regulares e partilha de experiências	E5
		Diálogos entre os intervenientes sobre as várias etapas da evolução da criança.	E7
		Comunicação constante e um trabalho contínuo	E9

	Opinião sobre o acompanhamento de crianças com Necessidades Educativas Especiais	É importante, tem de existir uma relação muito próxima com todos os intervenientes	E1, E6, E7, E8, E9
		É importante, só a partir de uma relação afetiva é que conseguimos fazer algum trabalho com essas crianças	E3
		Tem de haver uma intervenção particular. A educadora poderá ir ver as sessões, assim como os técnicos poderão ver as atividades que são elaboradas em sala e a relação que a criança tem com os restantes pares. Essa é a grande vantagem	E5
D - Apoios Educativos Especializados	Terapias/apoios especializados essenciais no jardim-de-infância para as crianças com Necessidades Educativas Especiais	Uma psicóloga e uma educadora do ensino especial	E1
		Um psicólogo, caso necessário um enfermeiro por parte da saúde e uma terapeuta da fala	E3
		Um psicólogo	E4, E6, E8
		Terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais	E5
		É essencial, as crianças beneficiam dessa vantagem	E1, E3, E4, E5

	Apoio da Educação Especial, dentro e fora da sala	Fundamental, quanto mais houver esse paralelismo pedagógico melhor	E2
		Importante, visto que é trabalhada com as crianças diferentes competências e é uma ajuda extra para estas crianças pois há uma interligação com os vários intervenientes e a educadora.	E6, E8
	Se os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças	Correspondem, a criança é que beneficia	E1, E5, E8
		É uma necessidade dúbia, há muitas escolas que dizem que oferecem este tipo de serviço, mas na realidade não têm.	E2
		Infelizmente não correspondem	E3, E4, E6, E7, E9
	E - Formação Profissional Especializada	Opinião sobre trabalhar pedagogicamente com crianças com Necessidades Educativas Especiais	Sentem-se preparadas, desde que tenham apoio
As educadoras não se sentem preparadas, nesses casos de crianças com necessidades educativas especiais precisam de mais formação			E3, E4, E8
Sente-se preparada sendo que lê muito sobre o tema, tem amigos técnicos com quem explora algumas situações e participa a formações			E2

	Formação ao longo do percurso profissional na área das Necessidades Educativas Especiais	Não fez nenhuma formação. Durante o curso frequentou algumas disciplinas relacionadas com a área	E1, E5, E6, E7, E9
		Fez algumas formações, mas nunca tirou um curso especializado	E2, E3, E4, E8
	Formação mais adequada para a atualização de conhecimentos na área das Necessidades Educativas Especiais	Formação contínua, por exemplo formações na área da saúde	E1
		Várias, como formação na linguagem, em psicologia, na educação emocional, na psicologia emocional do desenvolvimento da criança e na interpretação do desenho infantil	E2
		A nível da psicologia	E3
		Formações contínuas	E4, E6, E7, E8, E9
		Pós-graduações	E5