

**Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação e  
Ciências Sociais**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Especialização em Intervenção  
Precoce na Infância

**A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. UM ESTUDO DE  
CASO**

Mariana Correia

Portalegre, maio 2025

Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

## **A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Portalegre para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, Especialização em Intervenção Precoce na Infância, sob a orientação da Professora Doutora Amélia Marchão, professora coordenadora da mesma instituição.

Mariana Correia

Portalegre, maio 2025

### **Constituição do Júri**

**Presidente:** Professora Doutora Maria Elisabete da Silva Tomé Mendes

**Arguente:** Professora Doutora Lubélia Maria Machado Lopes de Azevedo

**Orientador:** Professora Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

## **Agradecimentos**

Chegar a este marco na minha vida enche-me o coração de alegria e gratidão. Gostaria de dedicar estas palavras a todos que estiveram comigo neste percurso, cada um de vocês fez a diferença.

Em primeiro lugar, agradeço profundamente aos meus pais, que nunca me deixaram desistir e sempre me deram amor, apoio e incentivo incondicional. Ao meu pai, por me ter ensinado o valor do trabalho e da perseverança, por estar sempre presente e me apoiar com amor e sabedoria. E um agradecimento especial à minha mãe, que sempre me guiou nos piores e melhores momentos, ela foi a luz a cada passo do meu caminho. Obrigada, mãe, por seres a minha rocha. Sem vocês não estaria a fechar mais este ciclo.

Também agradeço profundamente à minha avó, que amo imensamente e que sempre me inspirou, és para mim um verdadeiro tesouro de sabedoria. Levo comigo cada conselho, história e lição que ensinaste, e espero deixar-te sempre orgulhosa.

Ao meu avô, que partiu há muito tempo, mas que me acompanha sempre. Sei que, onde quer que estejas, olhas por mim e te orgulhas das minhas conquistas. Dedico-te este trabalho com todo o amor e saudade que guardo no meu coração.

Ao meu irmão, que sempre esteve lá para mim, o teu humor e o teu apoio fizeram com que os dias mais complicados se transformassem em momentos de riso e força. És uma inspiração para mim, agradeço por seres esse apoio constante, deste-me uma sobrinha linda, um dos maiores amores da minha vida.

À minha prima, que considero a irmã que nunca tive, tens sido uma parceira leal nesta jornada, contigo partilhei e concretizei sonhos, as nossas aventuras são as melhores. A tua presença enche os meus dias.

Ao meu namorado, o meu porto seguro, obrigada por estares sempre presente, por me dares o apoio e o amor que me fazem seguir em frente mesmo nos dias mais difíceis. A tua paciência, carinho e incentivo foram essenciais para que eu não desistisse e concretizasse mais esta etapa. És o abraço que me conforta em cada momento.

Às minhas amigas, que tronaram esta jornada mais leve e cheia de alegria, com vocês partilhei os meus obstáculos e sempre me ajudaram a seguir em frente. Um agradecimento muito especial a uma das minhas melhores amigas, Mafalda Matroca, colega deste mestrado, licenciatura e companheira desde o secundário. Só nós sabemos aquilo que passámos e sem a tua amizade e apoio não estaria a terminar isto hoje.

À minha orientadora, Professora Doutora Amélia Marchão, expresso a minha profunda gratidão pelo apoio, orientação e pelos ensinamentos que foram cruciais para a concretização deste trabalho. A sua dedicação e disponibilidade fizeram toda a diferença.

Por último, agradeço à instituição que me acolheu e possibilitou o desenrolar da minha investigação, criando um ambiente inspirador e enriquecedor para o meu percurso académico.

Todos tem um lugar muito especial no meu coração, o meu muito obrigada!

## **Resumo**

A partir das percepções de um grupo de educadoras de infância, neste estudo refletese sobre a importância da inclusão das crianças com perturbações no desenvolvimento, a frequentar a educação pré-escolar. Neste enquadramento, através de uma abordagem de investigação qualitativa, realizou-se um estudo de caso numa instituição educativa localizada numa cidade do Alto Alentejo, recolhendo dados através de uma entrevista semiestruturada.

A análise e interpretação desses dados possibilitou desocultar as percepções das profissionais, organizando os resultados em oito dimensões principais, a saber: a experiência profissional, as políticas institucionais de inclusão, as estratégias e práticas pedagógicas de inclusão, desafios e barreiras, colaboração com a Equipa Local de Intervenção Precoce, envolvimento dos pais e da comunidade, integração de serviços e sugestões de melhoria.

Conclui-se sobre a importância da inclusão das crianças com perturbação no desenvolvimento, configurando-se a necessidade de: assumir políticas institucionais que orientem as práticas educativas (para que a inclusão não dependa apenas da sensibilidade e ou da experiência das profissionais), a existência de formação para as profissionais que trabalham com estas crianças (para que as mesmas (re)configurem o seu entendimento e fazer educativo), um maior aprofundamento das relações com as famílias e o alargamento das relações com comunidade, incluindo novas possibilidades da relação com a Equipa Local de Intervenção Precoce, assumindo um trabalho mais colaborativo e em continuidade, a fim da inclusão das crianças.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Perturbação no Desenvolvimento; Educação Pré-escolar; Percepções de Educadoras de Infância.

## **Abstract**

Based on the perceptions of a group of kindergarten teachers, this study reflects on the importance of including children with developmental disorders who attend preschool. Within this framework, using a qualitative research approach, a case study was carried out in an educational institution located in a town in Alto Alentejo, collecting data through a semi-structured interview.

The analysis and interpretation of this data made it possible to uncover the perceptions of the professionals, organizing the results into eight main dimensions, namely: professional experience, institutional inclusion policies, pedagogical inclusion strategies and practices, challenges and barriers, collaboration with the Local Early Intervention Team, involvement of parents and the community, integration of services and suggestions for improvement.

The conclusion is that the inclusion of children with developmental disorders is important, and that there is a need for: assume institutional policies that guide educational practices (so that inclusion does not depend solely on the sensitivity and or experience of professionals), the existence of training for professionals working with these children (so that they (re)configure their understanding and educational doing), a greater deepening of relations with families and the broadening of relations with the community, including new possibilities of the relationship with the Local Early Intervention Team, assuming a more collaborative and continuous work, in order to include the children.

**Keywords:** Inclusive education; Developmental disorders; Pre-school education; Kindergarten teachers' perceptions.

## **Abreviaturas**

AGD – Atraso Global do Desenvolvimento

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente

Mental

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CENSOS – Recenseamentos da População e da Habitação

DGE – Direcção-Geral da Educação

DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

ELI – Equipa Local de Intervenção

EUA – Estados Unidos da América

INE – Instituto Nacional de Estatística

IP – Intervenção Precoce

IPI – Intervenção Precoce na Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PNAI – Plano Nacional de Ação para a Inclusão

RTI – Response to Intervention

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura

## Índice

INTRODUÇÃO.....	10
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	13
CAPÍTULO I – DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	14
1. Desenvolvimento humano: breve apresentação .....	14
1.1. Alterações no desenvolvimento: fatores de risco e de proteção .....	16
1.2. Consequências para o processo de crescimento e desenvolvimento da criança.....	20
CAPÍTULO II – A INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA .....	25
2. A intervenção precoce na infância – uma perspetiva evolutiva.....	25
CAPÍTULO III – PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ...	32
3. Educação pré-escolar e inclusão .....	32
3.1. O papel dos educadores de infância na inclusão de crianças com .....	38
perturbações do desenvolvimento .....	38
3.2. O papel dos pares na educação inclusiva: criança(s)-criança(s).....	40
PARTE II - METODOLOGIA .....	43
1. <i>Design</i> metodológico: O caminho.....	44
1.1. Questão de investigação e objetivos de estudo .....	46
1.2. Contexto e participantes .....	47
1.3. Instrumentos e recolha de dados .....	47
1.4. Procedimentos de recolha e de análise de dados.....	49
PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....	53
1. Resultados .....	54
1.1. Apresentação dos resultados obtidos .....	54
1.2. Caracterização do contexto .....	54
1.3. Sobre a experiência profissional .....	57
1.4. Sobre as políticas de inclusão institucionais .....	59
1.5. Sobre as estratégias e práticas pedagógicas de inclusão .....	60

1.6.	Sobre os desafios e barreiras .....	62
1.7.	Sobre a colaboração com a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) .....	63
1.8.	Sobre o envolvimento dos pais e da comunidade .....	65
1.9.	Sobre a integração de serviços .....	66
1.10.	Sobre as sugestões de melhoria .....	68
2.	Análise e interpretação dos resultados .....	70
2.1.	Experiência profissional.....	70
2.2.	Políticas de inclusão institucionais.....	72
2.3.	Estratégias e práticas pedagógicas de inclusão .....	73
2.4.	Desafios e barreiras .....	75
2.5.	Colaboração com a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) .....	76
2.6.	Envolvimento dos pais e da comunidade .....	79
2.7.	Integração de serviços .....	80
2.8.	Sugestões de melhoria.....	82
	Considerações finais e limitações do estudo .....	87
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	90
	Referências bibliográficas .....	91
	ANEXOS .....	96

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Organização das Salas .....	52
Tabela 2 - Corpo Docente e Não docente .....	53
Tabela 3 - Variáveis sociodemográficas .....	54

## INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação inclusiva assume-se como um paradigma transformador no âmbito educacional, que visa assegurar a igualdade de oportunidades para todas as crianças. No contexto da educação de infância, quando o desenvolvimento da criança está em forte ascensão, torna-se fundamental implementar práticas inclusivas que garantam que cada criança possa desenvolver-se global e harmoniosamente.

O jardim de infância, contexto educativo que atende as crianças em idade pré-escolar, desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento da criança, e deve ser um ambiente favorável para a aprendizagem, desenvolvimento e crescimento, proporcionando a oportunidade de explorar, descobrir e interagir com os outros. Para tal missão, os educadores de infância desempenham um papel chave, ao criar um ambiente de apoio e estímulo, adaptando as práticas educativas para atender às necessidades individuais de cada criança, numa perspetiva inclusiva.

Neste sentido, a educação inclusiva visa garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que as prepare para participar ativamente na sociedade, promovendo a diversidade, a equidade e o respeito pela individualidade de cada uma, criando ambientes de aprendizagem acolhedores e enriquecedores.

A realização deste estudo, designado de “A Promoção de Práticas Inclusivas na Educação Pré-Escolar um Estudo de Caso”, a partir das vozes de educadoras de infância, tem como objetivo principal perceber a implementação da educação inclusiva das crianças com perturbações no desenvolvimento na educação pré-escolar. Tal envolve compreender os desafios presentes na implementação de práticas inclusivas. Em termos gerais, objetivou-se: identificar as políticas e as recomendações (gerais e institucionais); e compreender, através da visão de educadores de infância, como se pode promover a inclusão de crianças com perturbações do desenvolvimento na educação pré-escolar.

Especificamente, pretendeu-se: identificar desafios, barreira e estratégias de inclusão destas crianças no jardim de infância; perceber a existência ou não de articulação entre os diversos profissionais e a direção do estabelecimento educativo; e compreender como os profissionais estabelecem relação com a família, a Equipa Local de Intervenção e a comunidade, em prol de uma melhor inclusão.

Assim, no enquadramento teórico, são abordadas as complexidades do desenvolvimento da criança, onde são apresentados conceitos fundamentais relacionados com o desenvolvimento humano, explorando as transformações biológicas, psicológicas

e sociais que ocorrem ao longo da vida. São abordados fatores de risco e proteção, bem como as consequências das alterações no desenvolvimento infantil, com especial atenção ao impacto nos processos de crescimento e aprendizagem.

De seguida, a Intervenção Precoce Infância (IPI), é abordada a sua evolução histórica e legislativa em Portugal, detalhando o papel das equipas e a sua abordagem centrada na família. São analisados os critérios de elegibilidade, o contexto de aplicação e a importância da IPI como instrumento crucial na promoção de um desenvolvimento saudável e inclusivo.

Nas práticas inclusivas na educação pré-escolar, é discutido o papel da educação pré-escolar na promoção de práticas inclusivas, enfatizando a importância de políticas e estratégias pedagógicas voltadas para a inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento. São exploradas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o papel dos educadores e dos pares, e os benefícios de uma abordagem pedagógica inclusiva.

No Design metodológico, são apresentados os objetivos da investigação, a abordagem metodológica adotada e os instrumentos utilizados para recolher dados. A investigação segue uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas aplicadas a educadoras de infância, e descreve o contexto, os participantes e os procedimentos seguidos para a realização do estudo.

Nos resultados, estes são organizados e apresentados, dividindo-os em seis grandes temáticas: contexto profissional das educadoras, políticas de inclusão, estratégias pedagógicas, desafios e barreiras enfrentadas, colaboração com a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI), e o envolvimento dos pais e da comunidade. Cada tema é explorado e ilustrado com exemplos e excertos das entrevistas.

Por fim, na análise e interpretação dos resultados analisam-se em profundidade, estabelecendo conexões com a literatura e destacando as implicações práticas e teóricas. São também identificadas lacunas e sugeridas áreas de melhoria para promover uma educação mais inclusiva no contexto da educação pré-escolar.

Para terminar, sucedem-se as considerações finais, que destacam aspetos importantes sobre a investigação e explora as respostas obtidas.

Ao longo desta investigação, são destacados os elementos fundamentais que contribuem para o sucesso da educação inclusiva no jardim de infância, considerando o desenvolvimento, a dinâmica familiar, a intervenção precoce, as práticas inclusivas e a

metodologia de investigação. Deste modo, este estudo pretende oferecer perspectivas práticas que impulsionem a implementação de abordagens inclusivas na educação pré-escolar

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I – DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Neste primeiro capítulo é abordado o Desenvolvimento Humano, com destaque para as alterações visíveis no desenvolvimento, fatores de risco e de proteção no desenvolvimento infantil, a definição de Atraso Global no Desenvolvimento (AGD) e ainda o impacto que estes fatores apresentam na aprendizagem da criança.

### **1. Desenvolvimento humano: breve apresentação**

O desenvolvimento humano é um campo multifacetado que busca compreender as transformações e as evoluções que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo, desde o seu nascimento até a idade adulta e terceira idade. Este é um processo intrínseco ao ser humano, complexo e rico, influenciado pela interação dinâmica entre fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais (Delvan et al., 2010).

De acordo com Delvan et al. (2010), têm sido feitos esforços significativos para decifrar os padrões de crescimento físico, desenvolvimento cognitivo, emoções, comportamento social e formação de identidade que caracterizam o desenvolvimento humano. Tais esforços incluem a tentativa de integrar diversas teorias para formar um entendimento mais abrangente do desenvolvimento humano, destacando as inter-relações entre os fatores internos e externos que moldam a trajetória de vida de um indivíduo.

Como refere Gronita (2014), são estabelecidos diferentes estágios de desenvolvimento, desde a infância até à fase adulta e idosa; contudo, existem algumas ambiguidades entre as diferentes disciplinas que discutem o desenvolvimento humano, devido às diferentes teorias que existem referentes a esse desenvolvimento. Essas ambiguidades envolvem áreas como a psicologia, biologia, sociologia e educação, em que cada uma oferece uma visão diferente para compreender o processo de desenvolvimento.

Na opinião de Delvan et al. (2010), essas teorias tentam explicar as mudanças no desenvolvimento, enfatizando aspetos como estágios de vida, influências ambientais, maturação biológica e experiências sociais. Por exemplo, Erik Erikson, com a sua teoria do desenvolvimento psicossocial, propõe que o desenvolvimento é influenciado por crises específicas em cada fase da vida, enquanto Lev Vygotsky destaca o papel central da interação social e cultural no desenvolvimento cognitivo, sugerindo que a aprendizagem ocorre num contexto de mediação e colaboração (Erikson, 1950; Vygotsky, 1978).

Por outro lado, Piaget (1977), um dos maiores nomes associados ao estudo do desenvolvimento cognitivo, propõe a ideia de que as crianças passam por diferentes estágios de pensamento, cada um associado a uma faixa etária específica, representando diferentes transformações no pensamento em cada estágio.

Assim, os quatro estágios propostos por Piaget (1997), o sensório-motor, préoperacional, operacional concreto e operacional formal, são um valioso contributo para contextualizar o processo de estruturação do pensamento infantil, sendo possível perceber como as crianças desenvolvem a capacidade de pensar e compreender o mundo à sua volta, desde as interações básicas sensoriais no início da vida, até às operações abstratas e lógicas na adolescência.

Gomes e Ghedin (2011) salientam que Piaget defende que a inteligência da criança sofre alterações à medida que a criança se desenvolve, implicando que a inteligência não é algo inato ao ser humano, mas sim, desenvolvida num processo de continuidade, adquirida com o meio e mediante as experiências de cada indivíduo. Além disso, a plasticidade do desenvolvimento humano, evidenciada pela capacidade do cérebro se adaptar a diferentes experiências ao longo da vida, é outro aspeto central nas teorias modernas do desenvolvimento, como as de Bronfenbrenner (1979).

Verifica-se a importância de identificar os múltiplos fatores de risco, tanto biológicos como ambientais, demonstrando que os cuidados prestados às crianças são consequências de muitos fatores, tanto culturais, como socioeconómicos, relacionados com as diferentes estruturas familiares que existem e até referentes às características da própria criança (Delvan et al., 2010). Estes fatores de risco incluem condições como prematuridade, exposição a ambientes negligentes ou abusivos e pobreza extrema, que podem ter impactos significativos no desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças.

O conhecimento do desenvolvimento humano não se limita apenas à descrição dos diferentes estágios de crescimento físico, mas abrange a complexa interação entre fatores externos e internos que definem a trajetória de vida de uma pessoa. A família, a comunidade, a cultura e as experiências individuais desempenham papéis cruciais neste processo, influenciando a formação da personalidade, habilidades sociais e a capacidade de enfrentar desafios. A importância de ver o desenvolvimento humano de forma holística

é cada vez mais reconhecida, onde a conexão entre os diferentes domínios e a necessidade de desenvolver abordagens inclusivas, é visível (Delvan et al., 2010).

Além disso, estudos como os de Shonkoff e Phillips (2000), reforçam que os primeiros anos de vida são particularmente críticos para o desenvolvimento cerebral, dado que é nesta fase que as conexões neuronais se formam a um ritmo acelerado. Assim, ambientes enriquecidos e experiências positivas desempenham um papel fundamental na promoção de um desenvolvimento saudável, ao passo que fatores como *stress* e privação, podem comprometer o progresso infantil em várias áreas de desenvolvimento.

Existe uma forte ligação entre a qualidade do ambiente em que a criança se insere e o seu desenvolvimento psicológico, onde são procurados e investigados os diferentes fatores de risco “a fim de avaliar sua influência no desenvolvimento de crianças e principalmente para organizar intervenções voltadas à redução de problemas de comportamento nesta população” (Delvan et al., 2010, p.350). A intervenção precoce, neste contexto, surge como uma ferramenta essencial para mitigar os efeitos negativos desses fatores de risco, oferecendo suporte direcionado e personalizado às crianças e às suas famílias.

Neste sentido, a compreensão do desenvolvimento humano é fundamental para todos os profissionais das diversas áreas e pais que procuram promover ambientes saudáveis e oportunidades de crescimento para as crianças. A adoção de uma abordagem centrada na criança e baseada em evidências é crucial para garantir que todas as crianças, independentemente do seu contexto socioeconómico ou características individuais, tenham acesso às condições necessárias para alcançar o seu pleno potencial.

### **1.1. Alterações no desenvolvimento: fatores de risco e de proteção**

Existem três tipos de alterações no desenvolvimento humano, sendo eles o atraso, a dissociação e o desvio (Castelo & Fernandes, 2009).

De acordo com os mesmos autores:

- O atraso de desenvolvimento consiste num afastamento entre a idade cronológica da criança e a idade correspondente às aquisições demonstradas, podendo verificar-se uma lesão do sistema nervoso central, ou não;

- A dissociação remete para a diferença significativa entre as várias áreas do desenvolvimento, como é o exemplo das crianças com dificuldades na aprendizagem, onde muitas vezes as suas funções motoras são afetadas;
- O desvio refere-se à não aquisição sequencial de competências numa ou mais áreas do desenvolvimento, isto com base nas alterações neurológicas, que se pode refletir na utilização de uma comunicação não verbal, características estas das perturbações do espectro do autismo.

Na senda das ideias de Castelo e Fernandes (2009), é ainda importante considerar a paragem e a regressão, para além dos tipos de alterações já mencionados, em que a paragem remete para a ausência da evolução normal da criança e, por sua vez, a regressão consiste na perda das aquisições já verificadas.

Compreender os diferentes tipos de alterações no desenvolvimento é a chave para identificar casos e intervir precocemente, em que é importante, não só considerar a idade cronológica da criança, mas também a complexidade das diversas áreas do seu desenvolvimento.

O desenvolvimento atípico é uma condição caracterizada por uma estrutura biológica com défices, que combinada com um ambiente que não estimula adequadamente as capacidades físicas e cognitivas da criança, tende a agravar o quadro existente, destacando a interação direta entre fatores biológicos e ambientais no desenvolvimento (Lopes, 2016).

Como referem Maia e Williams (2005), quaisquer alterações drásticas no ambiente da criança, podem levar a tensões e interferências nos padrões normais de desenvolvimento, associados a diversos distúrbios físicos e mentais, pelo que, segundo Delvan et al. (2010, p. 350), “os fatores de risco são aqueles que aumentam a probabilidade de um indivíduo apresentar comportamentos negativos e mal adaptados durante o seu desenvolvimento.”

De entre esses fatores de risco, identificam-se os fatores de risco biológico, como por exemplo: o peso de nascimento em 20mg/dl (342 mmol/l); os antecedentes ou familiares com doenças genéticas, metabólicas ou dismorfismos; as infeções congénitas; a meningite/sepses; e o trauma crânio encefálico grave (Castelo & Fernandes, 2009).

Identificam-se também os fatores de risco ambiental, como por exemplo: famílias em situação de pobreza; pais adolescentes; pais com patologias psiquiátricas como a

depressão ou esquizofrenia; pais toxicodependentes; pais com défice cognitivo, ou sensorial significativo; pais com perturbações antissociais; falta de estruturas de apoio familiar ou social; sinais de maus tratos e negligência às crianças ou irmãos; famílias com outras crianças já institucionalizadas; separação prolongada da criança; e crianças institucionalizadas (Castelo & Fernandes, 2009).

E por fim, os fatores de risco estabelecido, que se referem a condições diagnosticadas que, por si só, têm um impacto direto no desenvolvimento da criança. Entre estas condições incluem-se doenças genéticas, neurológicas, metabólicas, sensoriais e outras patologias crónicas que, segundo Castelo e Fernandes (2009), podem afetar significativamente o desenvolvimento em diversas áreas. Exemplos específicos incluem síndromes genéticas, como a síndrome de *Down*, perturbações do espectro do autismo (PEA), e condições neurológicas como a paralisia cerebral.

Além disso, os fatores de risco estabelecido são frequentemente acompanhados de implicações no funcionamento estrutural e funcional do corpo, impactando áreas como a mobilidade, a comunicação e a cognição. Estas condições exigem intervenções personalizadas e multidisciplinares, como destacado por Castelo e Fernandes (2009), sendo essencial o envolvimento de profissionais especializados para assegurar o desenvolvimento das competências das crianças.

Esta categorização permite aos profissionais não apenas identificar precocemente as crianças que necessitam de suporte, mas também desenhar estratégias específicas e estruturadas para minimizar os impactos das condições diagnosticadas e maximizar as suas potencialidades.

De acordo com Maia e Williams (2005, p. 96), “a fim de cumprir o papel de agentes de socialização dos filhos, os pais utilizam-se de diversas estratégias e técnicas para orientar seus comportamentos que são denominadas por muitos autores pela expressão: práticas educativas parentais.”

Os autores (2005) destacam as variáveis associadas ao desenvolvimento e a práticas educativas negativas:

- a) negligência - ausência de atenção e afeto; b) abuso físico e psicológico - disciplina por meio de práticas corporais negativas, ameaça ou chantagem de abandono ou humilhação do filho; c) disciplina relaxada - relaxamento das regras estabelecidas; d) punição inconsistente - pais que se orientam pelo seu humor para

punir ou reforçar e não pelo ato praticado; e e) monitoria negativa - excesso de instruções independente de seu cumprimento, o que gera um ambiente de convivência hostil. (p. 96)

Deste modo, ao identificar fatores de risco, tanto biológicos quanto ambientais, torna-se visível a necessidade de promover intervenções direcionadas e de fomentar um suporte mais eficaz às famílias em situações desafiadoras. Além disso, a influência que os cuidadores têm no desenvolvimento da criança é significativa, daí a importância do apoio prestado às famílias com crianças com perturbações no desenvolvimento.

Por outro lado, apesar da presença de fatores de risco, existem também os fatores de proteção que podem minimizar os impactos dos primeiros e promover um desenvolvimento saudável. Segundo Maia e Williams (2005), os fatores de proteção são elementos que atuam como mediadores positivos, reduzindo a probabilidade de desfechos negativos e fortalecendo a resiliência da criança.

Os principais fatores de proteção identificados por Castelo e Fernandes, (2009), e Maia e Williams (2005), são:

- Relações familiares seguras e responsivas – Crianças que crescem num ambiente afetivo e estável apresentam um maior desenvolvimento emocional e cognitivo, independentemente dos fatores de risco a que estejam expostas. Pais atentos e responsivos são fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança.
- Intervenção precoce e acompanhamento especializado – A identificação e intervenção precoce são essenciais para minimizar os impactos de fatores de risco, sendo fundamental um acompanhamento regular por equipas multidisciplinares. Programas de estimulação precoce e terapias especializadas aumentam significativamente as oportunidades de desenvolvimento da criança.
- Apoio social e comunitário – Redes de suporte, como familiares alargados, educadores e profissionais de saúde, são fundamentais para proporcionar um ambiente seguro e estável à criança. O envolvimento comunitário, através de atividades educativas e recreativas, contribui para a inclusão e desenvolvimento global da criança.

- Boas práticas educativas parentais – A forma como os pais educam e interagem com os filhos, influencia significativamente o seu desenvolvimento. A este nível os autores destacam estratégias educativas positivas, como:
  - Estabelecimento de rotinas claras e consistentes;
  - Disciplina baseada no diálogo e no reforço positivo;
  - Estímulo à autonomia da criança;
  - Encorajamento da expressão emocional e da comunicação assertiva.
- Contextos educativos inclusivos e estimulantes – Um ambiente escolar seguro, que valoriza a diversidade e adapta metodologias às necessidades das crianças, é essencial para a sua inclusão e desenvolvimento. Práticas pedagógicas diferenciadas, como o ensino estruturado e estratégias individualizadas, favorecem a aprendizagem e participação de todas as crianças.

A presença de fatores de proteção permite minimizar os efeitos adversos dos fatores de risco, promovendo uma infância mais saudável e equilibrada. Assim, é essencial que educadores, famílias e profissionais da área da saúde e da educação, trabalhem em conjunto para garantir um desenvolvimento pleno e harmonioso da criança.

## **1.2. Consequências para o processo de crescimento e desenvolvimento da criança**

De acordo com Simões Dias e Correia (2012, p. 1), “Abordar a aprendizagem na primeira infância é refletir sobre a sua relação com o desenvolvimento humano [...]. Para haver aprendizagem é necessário que o indivíduo tenha atingido determinado nível de desenvolvimento.”

Assim, a aprendizagem é a capacidade, contínua e progressiva, que o ser humano tem para se adaptar ao meio que o envolve, um processo natural que impele a criança a explorar e descobrir (Simões Dias & Correia, 2012).

“A criança enquanto ser ativo, experimenta através do seu corpo, construindo o seu conhecimento. Aprende, fazendo, coordenando os sentidos, ações e sentimentos. Observa, alcança, agarra, leva à boca, cheira, manipula, imita... pessoas e/ ou objetos que lhe despertem a atenção” (p. 2)

No processo de aprendizagem a criança precisa ser ativa, de exploração sensorial e de experiências práticas. A criança, ao interagir com o ambiente, utiliza os sentidos para

construir e acumular conhecimento, criando, assim, laços emocionais e relações de confiança, que são fundamentais para proporcionar um ambiente seguro, que estimule a exploração e o seu desenvolvimento no meio que a envolve.

E por isso, ainda de acordo com Simões Dias e Correia (2012),

A observação, a repetição, a imitação e a experimentação permitem à criança situar-se perante si própria e perante os outros. A brincar, a criança vai aprendendo as propriedades dos objetos (tamanho, forma, cor, ...) e a utilizá-los como ferramentas de resolução de problemas. Na primeira infância, o desenvolvimento/aprendizagem ocorre, fundamentalmente, através das interações com adultos significativos, da construção de laços de vinculação, de jogos sociais, das ações com objetos, da resolução de problemas diários, da exploração sensório-motora do espaço e de materiais. (p. 4)

Deste modo, para melhor compreender como funciona a aprendizagem numa criança com perturbações do desenvolvimento, importa estabelecer mais alguns conceitos; assim, é crucial perceber o que é o Atraso Global do Desenvolvimento (AGD), conceito não categorial e flexível, visto que não se enquadra num diagnóstico específico do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013).

De acordo com Silva (2015):

O AGD surge enquadrado nas perturbações do desenvolvimento intelectual, aplicando-se a crianças com idade igual ou inferior a 5 anos que não conseguem atingir os marcos do desenvolvimento típicos para a sua faixa etária e que ainda não têm idade para serem avaliadas com escalas standardizadas. (p. 4)

Ainda assim, estas crianças devem ser reavaliadas no sentido de estabelecer o diagnóstico, visto que esta designação apenas é utilizada até à idade escolar (Silva, 2015).

As crianças com perturbações no desenvolvimento reúnem uma série de fatores que dificultam a sua adaptação ao meio; estas podem-se relacionar com quatro níveis, sendo eles: o pedagógico, que remete para más condições de aprendizagem; o nível afetivo, em que existem problemas na relação pais-filho; o nível psicofisiológico, que remete para alterações estruturais e funcionais; e ainda o nível instrumental, em que existem problemas na linguagem oral e escrita (Sousa, 1998).

Tal como explica Correia (2011, p. 20), a criança com perturbações no desenvolvimento “necessita de recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem, por apresentar dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem”, isto porque “exigem uma atenção específica e diferentes recursos educativos, mais do que os utilizados com os companheiros da mesma idade”.

Neste sentido, é através do modelo ecológico, proposto por Bronfenbrenner (1979), que se torna possível compreender a interação da criança com o mundo e o meio que a envolve, estabelecendo-se essa interação considerando um conjunto de níveis: o micro, meso, exo e macrossistema.

O microsistema é o ecossistema onde as crianças passam a maior parte do tempo, como por exemplo, a família, ou quando pequenas, a creche ou ama. Deste modo, aos profissionais da Intervenção Precoce na Infância (IPI) cabe compreender a influência do ambiente no comportamento, estar familiarizado com ambientes típicos e as suas principais características, desenvolver um trabalho que envolve múltiplos adultos de diferentes ambientes com o objetivo de avaliar as suas necessidades e ainda ajudar na adaptação das crianças às exigências que surgem (Bronfenbrenner, 1979).

Já o mesossistema consiste nas relações entre os diferentes microsistemas onde a criança se insere, que tem influência imediata no seu desenvolvimento e relação com a família e meio envolvente.

O exossistema é o nível que enquadra os serviços de Intervenção Precoce, onde os profissionais devem ter competências, tais como: sensibilidade para prestar serviços adequados a cada caso; considerar as características e variedade dos diferentes serviços; reconhecer e usar sistemas de suporte informais; e ainda envolver as famílias na tomada de decisões.

Por fim, o macrossistema, que engloba todos os níveis antes mencionados, onde para se tratar um problema, é necessária compreensão dos vários sistemas, das probabilidades de o sistema apoiar as mudanças necessárias e, ainda, considerar as possíveis implicações onde, como efeitos secundários, a intervenção pode afetar, também positivamente, outros aspetos dos sistemas (Bronfenbrenner, 1979).

A aprendizagem da criança é um processo contínuo, em que os pais têm a maior capacidade para interagir com maior impacto na criança. Verifica-se que o processo de

aprendizagem de uma criança apresenta três pilares, o envolvimento, a independência e a interação social (Carvalho et al., 2016).

Assim, “se os adultos ou as crianças mais velhas podem aprender em curtos períodos, em sessões de informação concentrada, e generalizar facilmente para outros contextos, o mesmo não acontece com as crianças mais pequenas” (Carvalho, et al., 2016, p. 85).

As crianças com perturbações no desenvolvimento podem enfrentar mais desafios na interação e adaptação ao meio, o que pode impactar o seu processo de aprendizagem.

Visto que a aprendizagem é essencialmente um processo interativo e dependente do ambiente, esta pode ser mais desafiadora para crianças com perturbações no desenvolvimento, em que, devido aos fatores que dificultam a sua adaptação (problemas nos níveis pedagógico, afetivo, psicofisiológico e instrumental) podem influenciar negativamente, a capacidade da criança de se envolver, ser independente e interagir socialmente. Estes aspetos são cruciais neste processo complexo e contínuo que é a aprendizagem (Correia, 2011).

Neste sentido, é importante reconhecer que as dificuldades encontradas não se limitam às questões cognitivas, mas também abrangem aspetos emocionais, sociais e comportamentais. Como refere Correia (2011), esses desafios podem ser mitigados através da criação de ambientes de aprendizagem estruturados e responsivos, que promovam a autonomia e a interação social, respeitando o ritmo e as características individuais de cada criança. A personalização das estratégias pedagógicas é, assim, um dos pilares fundamentais para garantir o sucesso educativo destas crianças, permitindo-lhes superar barreiras e alcançar um maior nível de inclusão e participação ativa no contexto educativo.

Visto que a qualidade das interações entre a criança, os seus pares e os educadores é determinante para o seu progresso, Bronfenbrenner (1979), destaca que estratégias como a mediação pedagógica, a criação de rotinas previsíveis e a utilização de suportes visuais e tecnológicos podem desempenhar um papel central na facilitação da aprendizagem e da adaptação destas crianças ao meio envolvente. Assim, garantir que os contextos educativos sejam inclusivos e flexíveis contribui não só para o desenvolvimento no contexto educativo, mas também para o bem-estar emocional e social das crianças com perturbações no desenvolvimento.

Garantir que os contextos educativos sejam inclusivos e flexíveis não beneficia apenas as crianças com perturbações no desenvolvimento, mas também o grupo em geral, promovendo valores de empatia, respeito pela diversidade e cooperação, contribuindo para uma comunidade de aprendizagem mais solidária e colaborativa (Correia, 2013).

## **CAPÍTULO II – A INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA**

Neste capítulo, é abordada a Intervenção Precoce na Infância (IPI) e a legislação que a enquadra, desde uma primeira versão legislativa, até à sua evolução no tempo, em Portugal.

### **2. A intervenção precoce na infância – uma perspetiva evolutiva**

Verificou-se a necessidade de construir uma agenda internacional em relação à Intervenção Precoce na Infância (IPI), a qual precisa ser adaptada às diferentes realidades culturais e sociais de cada comunidade, com base em conhecimentos científicos e práticas profissionais atualizadas, que influenciaram os modelos teóricos e a formação profissional (Guralnick, 2008, citado por Gronita, 2014).

Nesse sentido, e na senda das ideias de Gronita (2014), a IPI tem um lugar fulcral na agenda internacional, considerando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que garante e promove os direitos humanos, integridade, dignidade e liberdade individual das mesmas, contribuindo para o combate à discriminação e promovendo a sua participação na sociedade (Instituto Nacional de Reabilitação, 2021).

De acordo com o Instituto Nacional de Reabilitação (2021), esta Convenção contribuiu para a história como um marco para a sensibilização da sociedade, combatendo os estereótipos e valorizando as pessoas que se encontram nesta situação.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência defende a uniformização mundial da prática, implementando recursos e garantindo a defesa dos direitos da criança com perturbações no desenvolvimento (Instituto Nacional de Reabilitação, 2021).

Assim, para analisar os aspetos evolutivos da IPI, tanto em termos internacionais como nacionais, é plausível começar por referir a importância da ação da Organização das Nações Unidas (ONU) que até hoje mantém a sua influência na garantia dos direitos humanos, bem como da UNESCO, “que visa promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades básicas e contribuir para o seu pleno desenvolvimento, aprova[ndo] em 1989 os direitos fundamentais de todas as crianças” (Gronita, 2014, p. 99).

Em 1994 é estabelecida a Declaração de Salamanca, através da “Conferência

Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, organizada pelo Governo de Espanha, juntamente com a UNESCO, tendo o objetivo de alcançar a “Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais.” (Declaração de Salamanca, 1994, p. iii).

Destaca-se a importância da escola inclusiva, que começa a ser vista mais comumente como um conceito a ser levado a cabo, reafirmada também pela Declaração de Salamanca, onde se defende que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de possíveis diferenças ou dificuldades (Gronita, 2014).

Foi então a Declaração de Madrid, em 2002, que alertou para uma mudança conceitual, que evidencia a necessidade de adaptação da sociedade às necessidades de todos os cidadãos, incluindo as pessoas com perturbações no desenvolvimento (Gronita, 2014).

Assim, de acordo com o autor:

Verificamos a aproximação entre as práticas norte americanas e portuguesas, que tinham inicialmente objetivos, estratégias e práticas diferentes, ou seja, como vimos anteriormente, a eliminação dos ciclos de pobreza nos Estados Unidos da América e o assistencialismo às crianças com deficiência, em Portugal. (2014. p. 100)

Com o Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI) são reunidos objetivos políticos comuns entre os EUA e a Europa e as convenções internacionais orientam as práticas nos diferentes países, embora fatores económicos, sociais, de saúde, educacionais e culturais influenciem a sua aplicabilidade (Gronita, 2014).

A evolução que se verifica na área da IPI em Portugal, é sem dúvida notável; contudo, existe ainda um caminho a percorrer para que a verdadeira inclusão social e educativa de todas as crianças seja alcançada. Continuam a existir desafios a nível político, social e profissional para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, que possibilite o pleno desenvolvimento das crianças e a sua participação ativa na sociedade, sendo que é crucial que se continue a investigar e refletir sobre a IPI em Portugal, para que os profissionais possam efetivamente contribuir para a promoção da

igualdade no acesso à educação e ao desenvolvimento, para todas as crianças, independentemente das suas características individuais (Gronita, 2014).

A evolução da IPI está, de alguma forma, também associada à evolução da educação pré-escolar em Portugal e, nesse decurso, recorda-se no arco temporal da democracia portuguesa, a importância do então Decreto-Lei n.º 542/79, que estabeleceu em Portugal, objetivos fundamentais para a educação pré-escolar e melhorou a articulação entre os Ministérios envolvidos e as redes dos sistemas público, particular e cooperativo, visando detetar inadaptações nas crianças e direcioná-las para o encaminhamento mais adequado.

Somente a partir dos anos 80 surgiram as primeiras respostas em intervenção precoce em Portugal, que pretendiam responder às necessidades das crianças com perturbações no desenvolvimento, cognitivo ou motor, antes de atingirem a idade escolar (Gronita, 2014).

Assim, com as várias declarações universais que foram surgindo, Portugal acaba por ser influenciado e a sociedade foi se adaptando às mudanças constantes presentes em todo o globo.

Deste modo, e no seguimento das ideias de Gronita (2014) refere-se que:

Apesar das limitações (...), em termos gerais, poderemos considerar que a IPI tem contribuído para potencializar uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade para todos, na medida em que integrou, claramente, nas suas práticas o conceito de inclusão e procedimentos que dele decorrem. (p. 153)

O primeiro documento legal a reunir as diretrizes dos serviços de Intervenção Precoce em Portugal, foi o Despacho Conjunto n.º 891/99, onde se encontravam estipulados os seus principais objetivos: a criação de condições facilitadoras do desenvolvimento global da criança, minimizando o risco de atraso do desenvolvimento, ao mesmo tempo que se previnem eventuais sequelas, otimizando a interação criança/família, envolvendo recursos da comunidade e sempre tendo em conta as necessidades e prioridades das famílias (Peixoto et al., 2011).

Na atualidade, a IPI tem desempenhado um papel importante na promoção de uma sociedade inclusiva em Portugal. O conceito de inclusão e dos procedimentos correspondentes nas práticas da IPI estão cada vez mais claros, e a ideia principal é que a

IPI contribua para a construção de uma sociedade que busca incluir todos, adaptando-se às mudanças e promovendo a participação das crianças desde os primeiros anos de vida.

Na sequência deste primeiro enquadramento legal, foi publicado o Decreto-Lei n.º 281/2009, que criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), especificando a garantia das condições necessárias ao desenvolvimento de crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, bem como a sua participação nas atividades típicas para a idade (Peixoto et al., 2011).

O SNIPI é desenvolvido através da atuação dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação. Este é um sistema político que tem como objetivos assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades; sinalizar todas as crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social e a sua participação nas atividades típicas da idade, bem como das crianças com risco de atraso no desenvolvimento; intervir em função das necessidades específicas e contexto familiar de cada criança, de modo a prevenir ou reduzir estes riscos; apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação; e ainda envolver a comunidade através da criação de mecanismos de suporte social (Decreto-Lei n.º 281/2009).

Destacam-se dois conceitos principais na IPI: capacitar, em que são criadas oportunidades e são oferecidos meios para que as famílias possam aplicar as suas capacidades e competências, desenvolvendo e adquirindo outras, indo ao encontro das necessidades dos seus filhos; e empoderar, em que se mostra de extrema importância interagir com as famílias para que mantenham ou adquiram um sentimento de controlo sobre a sua vida familiar, de forma a que consigam mobilizar recursos e suportes sociais, tomar decisões e possam ser independentes dos profissionais (Sanguinho, 2011).

Aposta-se numa abordagem centrada na família, entendendo que esta é fulcral e que deve reconhecer os seus pontos fortes e fracos, dando prioridade às necessidades destacadas pela família numa fase inicial, e apoiando os valores e o estilo de vida de cada família (Decreto-Lei n.º 281/2009; Sanguinho, 2011).

É visível que a intervenção tem por base uma lógica de ação local, onde a proximidade com a família e com a população local permite um melhor conhecimento das

necessidades, problemas e recursos comunitários, sempre em articulação com o conjunto de serviços de apoio à criança e à respetiva família.

A IPI destaca-se pela abordagem implementada por uma equipa transdisciplinar, com um processo dinâmico, que visa promover um desenvolvimento saudável, reconhecendo a influência do ambiente e destacando a importância do suporte social e da participação ativa da família. Esta equipa é composta por diferentes técnicos especializados, tais como terapeutas da fala, psicólogos, enfermeiros, médicos pediatras, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, assistentes sociais e educadores de infância. Estes profissionais trabalham de forma integrada, promovendo uma visão holística do desenvolvimento infantil e reconhecendo a criança como parte de um sistema mais amplo, que inclui a família e a comunidade (Decreto-Lei n.º 281/2009).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 281/2009, as Equipas Locais de Intervenção (ELI) constituem a base da implementação da IPI, articulando-se diretamente com as estruturas regionais e nacionais do SNIPI. Esta articulação assegura que os serviços e apoios sejam integrados e coordenados, promovendo uma resposta eficaz às necessidades das crianças e famílias elegíveis.

As ELI têm a responsabilidade de planear, implementar e avaliar intervenções personalizadas, trabalhando diretamente com as famílias, as escolas e os serviços de saúde. Esta abordagem transdisciplinar distingue-se por permitir a partilha de conhecimentos entre os profissionais, evitando intervenções fragmentadas e garantindo que o plano de intervenção seja coeso e centrado nas necessidades da criança e da família.

A nível local, as ELI colaboram com as escolas, unidades de saúde e serviços sociais, garantindo a disponibilização de recursos e estratégias adaptadas a cada contexto. Já a nível nacional, o SNIPI estabelece diretrizes, critérios de elegibilidade e supervisão técnica, garantindo a equidade no acesso e a qualidade dos serviços prestados.

Ao integrar a família como elemento central no processo, a IPI assegura que o desenvolvimento saudável da criança seja promovido não apenas através de intervenções formais, mas também pela criação de ambientes domésticos e comunitários que incentivem a aprendizagem, a autonomia e o bem-estar social.

Os critérios de elegibilidade garantem que os recursos e serviços disponíveis sejam direcionados às crianças e famílias que mais necessitam. Estes critérios organizam-se em três categorias principais:

1. Crianças com alterações nas funções ou estruturas do corpo, como deficiências sensoriais, deficiências motoras, condições genéticas ou neurológicas, entre outras;
2. Crianças com risco grave de atraso de desenvolvimento, devido a fatores biológicos, como a prematuridade extrema, baixo peso ao nascer, complicações perinatais ou exposição a substâncias tóxicas durante a gravidez; ou fatores ambientais, onde se incluem situações como pobreza extrema, negligência parental, instabilidade familiar ou falta de acesso a serviços de saúde e educação;
3. Crianças que já demonstram atrasos de desenvolvimento, em que a intervenção precoce procura minimizar os impactos destes atrasos e maximizar as capacidades da criança, promovendo o desenvolvimento nas áreas afetadas, como linguagem, cognição, habilidades motoras ou competências sociais.

Estes critérios sublinham a necessidade de uma resposta adaptada, tendo como base uma avaliação multidisciplinar abrangente e contínua. Além disso, a definição de elegibilidade reflete uma abordagem centrada na criança e na família, reconhecendo que o desenvolvimento saudável depende não apenas de fatores intrínsecos, mas também das condições do ambiente em que a criança está inserida (Peixoto et al., 2011).

A implementação de critérios de elegibilidade não apenas assegura que as crianças mais vulneráveis tenham acesso prioritário aos serviços, mas também reforça a necessidade de um planeamento estratégico que promova a equidade na distribuição de recursos e a sustentabilidade do sistema. A intervenção precoce é mais eficaz quando ocorre nos primeiros anos de vida, período crítico para o desenvolvimento cerebral, o que reforça a urgência de identificar e apoiar estas crianças o mais cedo possível (Decreto-Lei n.º 281/2009).

Relativamente ao diagnóstico em Intervenção Precoce na Infância, é claro que este deve abranger aspetos biológicos, psicológicos, sociais e educativos, privilegiando a colaboração de profissionais de diferentes áreas de intervenção (Peixoto et al., 2011).

Assim, a IPI torna-se um elemento essencial no contexto da educação inclusiva, já que aborda precocemente as necessidades das crianças com perturbações no desenvolvimento, cria uma base sólida para o seu crescimento integral, visando superar desafios específicos, mas também promovendo a participação ativa, a aprendizagem

significativa e o desenvolvimento social e emocional desde os primeiros anos de vida. A IPI, devidamente adaptada e personalizada, representa uma ferramenta valiosa para garantir a igualdade de oportunidades e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

### **CAPÍTULO III – PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Este capítulo aborda a educação pré-escolar e os benefícios das práticas inclusivas na educação pré-escolar, bem como o papel dos educadores de infância e dos pares para o desenvolvimento e educação das crianças com perturbações no desenvolvimento.

#### **3. Educação pré-escolar e inclusão**

De acordo com Cardona (2008), a educação pode ser definida como um processo sistemático de transmissão de conhecimentos, valores, habilidades e regras de uma geração para outra, que procura instruir e preparar os indivíduos para a vida em sociedade. Este é um conceito com um sentido etimológico associado ao *cuidar*, que se desenvolve com a evolução natural da vida e das comunidades.

É através da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que se estabelece o quadro geral do sistema educativo português, e em que se define que este é “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), promovendo a preparação das crianças para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa.

No caso da educação pré-escolar, na era da democracia, integra a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) e, segundo Marchão (2021, p. 17) esta “tem vindo a ser cada vez mais reconhecida pela sociedade, não apenas no sentido de responder à ausência das famílias em períodos laborais, mas, sobretudo, pelos efeitos positivos que pode ter no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.”

Na legislação atualmente em vigor, e numa articulação com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), no artigo 2.º, estipula 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 acção 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.

De acordo com a atual legislação, o sistema educativo português considera que a educação pré-escolar se destina às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de entrada no ensino básico, sendo administrada, sobretudo, por estabelecimentos de educação pré-escolar públicos e privados. Esta é uma etapa opcional, visto que compete às famílias decidir sobre a educação das crianças.

De acordo com o estipulado no capítulo IV, artigo 10.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a educação pré-escolar tem como objetivos:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Nas palavras de Marchão (2021), assume-se o direito de todas as crianças à educação pré-escolar. Diz a autora:

neste contexto, assume-se o direito à educação pré-escolar, direito que assiste a todas as crianças e famílias, e argumenta-se a extensão desse direito a uma

educação pré-escolar de qualidade, a que todas as crianças devem poder aceder, independentemente da sua origem ou condição. (p. 18)

A mesma autora (2021) considera que a educação pré-escolar deve ser um lugar de igualdade de oportunidades e que isso é uma questão de justiça social, pelo que se torna importante, instituir práticas educativas que assegurem a todas as crianças o direito à não discriminação, seja ela motivada por questões sociais, económicas, jurídicas, culturais, políticas, condição biológica, etc.

A autora ainda refere que, além da igualdade de oportunidades, o desígnio da educação pré-escolar deve ser o de assegurar a equidade em vários níveis, destacando a equidade pedagógica, ou seja, o direito de cada criança vivenciar um contexto educativo de qualidade (Marchão, 2021).

Essa equidade pedagógica constrói-se articuladamente, considerando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva, et al., 2016), que orientam o sentido e intencionalidade educativa nos jardins de infância. Tal implica constantes desafios, mas é imprescindível proporcionar uma base educacional sólida às crianças, alicerçada na igualdade de oportunidades e permitindo que a educação seja livre, prezando pela espontaneidade da criança, que se desenvolve na interação com o meio.

Também Cardona (2008) ressalta a importância do papel da educação pré-escolar na promoção da igualdade de oportunidades, e que é preciso que as práticas educativopedagógicas se relacionem com a realidade sociocultural das crianças e com todas as diferenças que caracterizam cada uma. O lema educativo deve almejar a construção de cidadãos que entendam a diversidade, que são tolerantes e que fazem parte de um mundo inclusivo, onde todos podem ter um sentimento de pertença a um grupo e onde exista igualdade de oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem para cada um e para todos.

No decurso das ideias dos autores referidos, espera-se que a educação pré-escolar seja um lugar de inclusão e, como se sabe, os conceitos de inclusão e educação inclusiva têm vindo a ganhar destaque ao longo dos anos, percebendo a necessidade de universalizar o acesso à educação para todos. A Declaração de Salamanca, considerou “que é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educadas, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas” (Nunes e Madureira,

2015, p. 28), passando assim a perspetivar as diferenças como um valor de referência e não como algo depreciativo.

De acordo com Freire (2008, p. 5):

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania.

Assim, para que se desenvolva uma educação inclusiva são necessárias diversas mudanças organizacionais e funcionais no sistema educativo, na articulação dos diferentes agentes educativos, no currículo e no próprio processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2008), pelo que a educação pré-escolar tem de organizar-se e concretizar-se no sentido de uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente das suas diferenças.

Visto que a inclusão constitui um direito fundamental, que não pode ser negado a qualquer grupo social, a educação inclusiva não é justificada apenas por ser eficaz, mas também pelas diversas vantagens na educação das crianças, com e sem perturbações no desenvolvimento.

A exigência deste trabalho compete às equipas do jardim de infância em articulação com as famílias e outras estruturas e ou serviços da comunidade, nomeadamente do SNIPI. Promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança não é uma tarefa fácil e é preciso recorrer, do ponto de vista das práticas pedagógicas, a modelos e metodologias que entendam a criança como figura central – não é a criança que se deve adaptar às situações, mas sim as situações que devem responder às exigências/necessidades das crianças.

Marin e Braun (2020) mostram que a diferença é inerente ao ser humano, e por isso, cada pessoa é única. As crianças diferentes têm necessidades diferentes, ritmos de aprendizagem diferentes e percorrem caminhos que variam, sendo necessário diferenciar esses caminhos para que seja possível a partida de um ponto comum. É assim que se verifica que a diferenciação pedagógica é essencial nos contextos inclusivos, pelo facto

de existir a necessidade de estimular e ensinar de forma diferente, crianças que partem de contextos diferentes, assegurando a todos o desenvolvimento de capacidades em áreas de desenvolvimento e conhecimento fulcrais. Esta diferenciação, alinhada com as OCEPE (Silva, et al., 2016), deve ser efetivada, promovendo o desenvolvimento holístico das crianças, tendo os profissionais autonomia para ajustar a prática pedagógica às necessidades, interesses e ritmos de cada criança.

Os princípios de atuação estipulados pelas OCEPE (Silva, et al., 2016) centram-se na educação inclusiva, e promove-se a integração de todas as crianças, respeitando a diversidade, a aprendizagem ativa, onde as crianças são participantes ativas no seu processo de aprendizagem, através da exploração, da valorização da criança como ser completo, promovendo o seu desenvolvimento integral abrangendo áreas como o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico.

A diferenciação pedagógica, e uma intervenção apoiada pelas equipas locais do SNIPI, quando se trata de crianças com perturbações de desenvolvimento ou com outras diferenças, como por exemplo a língua, pode tornar a resposta a dar à criança mais coerente e responsiva, quer ao nível do desenvolvimento quer da aprendizagem que, no caso da educação pré-escolar se considera na relação com áreas de conteúdo: Área de formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação (Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;

Domínio da matemática); Área do conhecimento do mundo (descoberta do mundo físico e social que rodeia a criança, estimulando o pensamento crítico e a resolução de problemas).

Segundo Martins, Oliveira e Marchão (2023), a diferenciação pedagógica é fundamental para atender às especificidades de crianças em situação de vulnerabilidade. Esta abordagem não só promove a equidade, ao garantir que cada criança tenha acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, como também assegura a qualidade educativa, ao adaptar as estratégias pedagógicas às características e potencialidades individuais de cada criança. As autoras destacam que esta personalização é essencial para evitar que as desigualdades estruturais sejam reproduzidas no ambiente educativo, oferecendo a estas crianças oportunidades reais de desenvolvimento e inclusão.

Exemplos de práticas diferenciadas incluem a utilização de materiais diversificados, como recursos visuais e táteis, que ajudam a atender diferentes estilos de

aprendizagem; a adaptação das atividades às preferências, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças; e a organização de espaços físicos que favoreçam a acessibilidade e a interação (Martins, Oliveira & Marchão, 2023).

Além disso, as autoras referem a importância de estratégias de ensino colaborativas, como a criação de pequenos grupos de trabalho heterogêneos, que promovem a cooperação entre pares. Outro exemplo prático é a integração das famílias no planeamento educativo, que através de sessões regulares de partilha e envolvimento direto nas atividades escolares, fortalece a ligação entre a escola e o contexto familiar. Estas práticas, quando implementadas de forma consistente, ajudam a mitigar barreiras à aprendizagem e à participação, promovendo uma inclusão efetiva e uma experiência educativa rica e significativa para todas as crianças (Martins, Oliveira & Marchão, 2023).

Outra ferramenta pedagógica essencial na educação pré-escolar é a brincadeira, visto que promove a aprendizagem ativa e o desenvolvimento integral da criança, criando oportunidades para as crianças desenvolverem competências sociais, emocionais, cognitivas e físicas de forma lúdica e natural.

O educador desempenha também um papel essencial neste processo, este é visto como um facilitador da aprendizagem, que planeia as atividades com base nas observações que faz das crianças, considerando os seus interesses e necessidades, mas sempre com um plano flexível.

Para além disso, existe um foco na importância da colaboração com as famílias e a comunidade envolvente, sendo a família vista como um parceiro fundamental no processo educativo, em que persista um diálogo contínuo entre o educador e os pais ou cuidadores da criança. Esta relação pode ajudar a criar planos de inclusão eficazes, especialmente para crianças com perturbações no desenvolvimento.

As OCEPE (2016), enfatizam a necessidade de práticas inclusivas, refletindo o princípio de que a educação pré-escolar deve ser para todas as crianças, independentemente das suas características, origens ou capacidades. Promover a inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento está alinhado com as orientações e políticas que defendem uma educação inclusiva e equitativa para todos.

### **3.1. O papel dos educadores de infância na inclusão de crianças com perturbações do desenvolvimento**

Os educadores de infância desempenham um papel central no acompanhamento de crianças com perturbações no desenvolvimento. Para além da transmissão de conhecimentos e regras, as suas responsabilidades estendem-se à criação de um ambiente inclusivo que favoreça o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente das suas características individuais (Correia, 2011).

Assim, “para que a criança se sinta feliz e queira aprender, solicita-se um educador que reconheça cada criança como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações” (Simões Dias & Correia, 2012, p. 4).

Consequentemente, os educadores de infância desempenham também um papel crucial na promoção da educação inclusiva, começando pela identificação precoce de sinais de perturbações no desenvolvimento, onde a observação atenta e a colaboração com outros profissionais de saúde são fundamentais neste processo, permitindo a compreensão das necessidades mais específicas de cada criança (Cardona et al., 2021).

De acordo com Cardona et al. (2021). “valorizar a importância do brincar no jardim de infância não significa menorizar o papel do/a educador/a, mas antes pelo contrário. O educador ou a educadora tem um papel essencial” ao organizar espaços e materiais para facilitar a interação das crianças e permitir que explorem o ambiente que as rodeia, observando a forma como brincam, passo este que permite que os educadores de infância recolham informações sobre cada criança “o modo como interagem, os seus interesses e curiosidades, perceber como se desenvolvem e aprendem.” (p. 55).

Ao nível da socialização (incluindo a cognitiva), é destacada, e designa-se como um processo onde os educadores e o ambiente educativo do jardim de infância desempenham um papel fundamental que promove competências cognitivas e afetivas nas crianças. Por isso, a análise das competências no "perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória" é referida como uma ferramenta para os educadores compreenderem como a educação pré-escolar contribui para o desenvolvimento dessas competências (Cardona et al., 2021, p. 57).

A aprendizagem das crianças é holística, e as áreas de conteúdo devem ser abordadas de maneira articulada, reconhecendo as interligações entre diferentes formas de cultura e aprendizagens (Cardona, et al., 2021). A abordagem de projeto, centrada nos

interesses das crianças e negociada entre crianças e educadores é apresentada como uma prática comum, onde o desenvolvimento integrado das áreas de conteúdo é essencial para promover processos de aprendizagem, competências cognitivas e aquisição de conhecimentos específicos, culminando na competência mais abrangente de "aprender a aprender" (Cardona et al., 2021).

É notório que parte das funções dos educadores de infância passa por criar um ambiente inclusivo, onde cada criança se sinta acolhida e respeitada. Este ambiente positivo envolve a promoção de interações saudáveis entre as crianças, sensibilização para a diversidade e prevenção de situações discriminatórias.

“Os pais e famílias desempenham um papel fundamental na educação das crianças e têm o direito de participar na vida do jardim de infância” (Cardona, et al., 2021, p. 73); assim, os educadores de infância devem comunicar regularmente com os pais, compartilhando informações sobre o desenvolvimento da criança, discutindo estratégias eficazes e envolvendo ativamente os pais no processo educativo.

Contudo, “o papel desempenhado pelo/a educador/a é cada vez menos previsível, sendo cada vez mais importante que a sua acção seja mais direccionada e planificada” (Cardona, 2008, p. 26).

Dada a evolução constante nas áreas de educação inclusiva e perturbações no desenvolvimento, é fundamental que os educadores busquem formação contínua. Isso garante que estejam atualizados sobre as melhores práticas e abordagens inovadoras, capacitando-os a proporcionar uma educação de qualidade.

Neste sentido, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2022, p. 7), identificou diversos valores e áreas de competências fundamentais, a saber:

- Valorização da diversidade;
- Apoiar todos os alunos;
- Trabalho com outros;
- Desenvolvimento profissional e pessoal.

Os educadores de infância desempenham um papel multifacetado, fundamental na inclusão e educação de crianças com perturbações no desenvolvimento e são agentes ativos na identificação precoce de sinais, na adaptação curricular e na criação de ambientes inclusivos. Ao participarem em projetos centrados nos interesses das crianças, buscando constante formação, refletem um compromisso com a construção de bases

sólidas para o desenvolvimento de competências que ultrapassam as barreiras da educação pré-escolar, preparando as crianças para "aprender a aprender" ao longo das suas vidas.

O educador de infância desempenha um papel central na educação pré-escolar e, segundo Silva et al. (2016), deve criar um ambiente educativo acolhedor e inclusivo, capaz de promover o desenvolvimento individual e social de cada criança. Deve também ser capaz de adaptar as atividades e o currículo às necessidades específicas de cada criança, o que é fundamental para incluir crianças com perturbações no desenvolvimento. Todo o seu trabalho deve alicerçar-se na promoção de interações de qualidade pois, como destaca Bronfenbrenner (1979), a qualidade das interações entre a criança, os seus pares e os educadores é determinante para o seu progresso. Deste modo, quando estas interações são positivas e bem estruturadas, ajudam a promover não só o desenvolvimento da criança no contexto educativo, mas também o seu bem-estar emocional e social.

Rodrigues (2019) reforça a necessidade da formação contínua dos educadores, sendo essencial equipá-los com as ferramentas necessárias para lidar com as necessidades de todas as crianças e criar ambientes mais inclusivos.

Assim, este tipo de formação permite que os educadores adquiram não apenas conhecimentos teóricos, mas também competências práticas, como a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas e recursos específicos para promover a participação e o desenvolvimento das crianças. Além disso, a formação contínua atualiza os educadores em relação a novas abordagens e metodologias inclusivas, capacitando-os a responder aos desafios emergentes nas salas de atividades de forma mais eficaz e proativa (Rodrigues, 2019).

Neste sentido, investir na formação ao longo da carreira docente é um passo fundamental para garantir que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade e contribuir para uma educação de qualidade para todos.

### **3.2. O papel dos pares na educação inclusiva: criança(s)-criança(s)**

As interações sociais estão na base do desenvolvimento da criança, são fundamentais para a compreensão do mundo e para estabelecer relações positivas com os outros. No contexto da educação pré-escolar, as interações entre crianças com e sem necessidades especiais são particularmente benéficas, proporcionando oportunidades de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento (Silva et al., 2016).

As salas de atividades inclusivas são benéficas não apenas para as crianças com perturbações no desenvolvimento, mas também para os seus colegas. Esta abordagem promove a compreensão, aceitação e superação de barreiras, reforçando a ideia de que as crianças aprendem a relacionar-se e compreender a diversidade desde cedo. Neste sentido, o contato frequente com colegas que têm perturbações no desenvolvimento pode influenciar positivamente as atitudes das crianças, onde é fundamental existirem abordagens pedagógicas que promovam a compreensão, a empatia e a colaboração entre as crianças (Almeida, 2000).

Portanto, é responsabilidade do educador facilitar estas interações, criando um ambiente inclusivo e estimulante, e desempenhando um papel ativo na promoção de uma cultura que valoriza as diferenças e a criação de oportunidades para que todas as crianças participem no ambiente educativo.

“A interação é fundamental nos primeiros anos de vida, porque é a partir daí que as crianças ganham confiança para descobrir o mundo” (Simões Dias e Correia, 2012, p. 7). Assim, as estratégias inclusivas são essenciais para o desenvolvimento abrangente das crianças na educação pré-escolar, e isto é visível, não só porque influenciam positivamente as interações sociais, mas também visto que contribuem para o progresso linguístico e emocional das crianças, promovendo uma educação que desde os primeiros anos de vida respeita e valoriza a diversidade (Simões Dias & Correia, 2012).

A interação com os pares oferece oportunidades para desenvolver habilidades sociais essenciais, como a comunicação, cooperação e empatia, em que e a construção de amizades, melhora a autoestima e promove um sentido de pertença, fatores estes que são cruciais para o bem-estar emocional das crianças (Almeida, 2000). De acordo com o autor, crianças com perturbações no desenvolvimento, ao interagirem com outras crianças neste contexto, têm a oportunidade de observar e desenvolver comportamentos apropriados.

Os pares podem desempenhar um papel ativo no apoio emocional, e assim, em muitos casos, as interações com os colegas facilitam a inclusão, promovendo um ambiente onde as diferenças são aceites, compreendidas e celebradas (Almeida, 2000).

A presença de crianças com perturbações no desenvolvimento no ambiente pré-escolar contribui para a construção de uma cultura de aceitação e tolerância desde cedo, em que as crianças aprendem a valorizar a diversidade e a reconhecer as habilidades únicas de cada uma. A interação com os pares não só enriquece a experiência educacional

das crianças com perturbações no desenvolvimento, mas também contribui para a criação de comunidades escolares mais tolerantes, justas e inclusivas.

## **PARTE II - METODOLOGIA**

## **1. *Design metodológico: O caminho***

Seguidamente, são apresentadas as questões de investigação e respetivos objetivos de estudo, a metodologia escolhida, os instrumentos de dados utilizados, os participantes selecionados, a caracterização do contexto de estudo e os procedimentos realizados para a conclusão da investigação.

Na investigação, o método refere-se à abordagem ou estratégia adotada para recolher dados, analisar informações e alcançar conclusões. Em termos gerais, o método fornece uma estrutura ou plano organizado para conduzir uma atividade com eficácia. Pode envolver etapas específicas, regras e determinadas técnicas, dependendo do contexto em que é aplicado (Aires, 2015).

Cabe à pessoa que investiga fazer a seleção da metodologia mais adequada para recolher os principais dados, face ao propósito da investigação, tendo em conta a realidade em estudo e as suas especificidades (Freitas & Jabbour, 2011).

Este estudo adota uma abordagem qualitativa que visa compreender, através da perceção das educadoras de infância, como as práticas pedagógicas promovem a inclusão de crianças com perturbações do desenvolvimento na educação pré-escolar. A investigação qualitativa permite explorar as experiências e opiniões das educadoras, fornecendo dados ricos e detalhados sobre as políticas, recomendações e práticas inclusivas implementadas num contexto específico (Amado, 2017). Assim, torna-se possível captar as especificidades de cada contexto, analisando as dinâmicas e relações que ocorrem no ambiente educativo.

A abordagem qualitativa foca-se em explorar as perceções e os discursos dos participantes, como é o caso deste estudo. Segundo Amado (2017), este tipo de investigação promove uma análise reflexiva e interpretativa dos dados, permitindo identificar padrões, compreender significados e relacionar as respostas com o contexto em que estão inseridas. Esta metodologia, por ser flexível e adaptável, oferece uma visão mais abrangente e profunda das experiências relatadas, garantindo que os dados sejam analisados na sua complexidade.

De acordo com Sá, Costa e Moreira (2021) a investigação qualitativa é particularmente valiosa em estudos que procuram compreender fenómenos sociais ou educativos em contextos específicos. A sua abordagem prioriza a interação entre o investigador e os participantes, permitindo uma análise aprofundada das vivências

individuais e das dinâmicas coletivas. Esta perspetiva é fundamental quando se investiga a inclusão em contextos educativos, já que permite captar nuances das práticas pedagógicas e das relações interpessoais, que dificilmente seriam identificadas através de métodos quantitativos.

Nesta abordagem, a realidade em estudo vem proporcionar os dados necessários para a conclusão da investigação, sem a necessidade de recorrer ao tratamento de dados através de métodos estatísticos, em que o objetivo principal é interpretar o objeto de estudo (Serrano, 2008). Como tal, o investigador desempenha um papel central, não apenas como mediador entre os dados e as conclusões, mas também como intérprete das complexidades e significados associados ao fenómeno em análise.

Sá, Costa e Moreira (2021) destacam a flexibilidade como uma característica essencial da investigação qualitativa. Este tipo de abordagem não segue um protocolo rígido; pelo contrário, ajusta-se conforme as necessidades do estudo e os dados que vão sendo recolhidos. Assim, a metodologia qualitativa permite ao investigador explorar dimensões inesperadas do fenómeno em análise, adaptando o percurso investigativo em função das descobertas que emergem ao longo do processo.

Ao invés de partir de uma teoria ou hipótese fixa para confirmar ou rejeitar, o investigador utiliza o que observa, ouve e recolhe no terreno para construir interpretações e identificar padrões; este processo é indutivo, pois as ideias, categorias e significados emergem gradualmente a partir dos dados brutos, sem pressupostos rígidos.

Segundo os autores, a análise qualitativa requer uma postura reflexiva do investigador, que deve procurar interpretar os significados subjacentes aos discursos e às práticas observadas. A análise não se limita a uma descrição dos dados, mas envolve um esforço para relacionar as informações recolhidas com os objetivos do estudo e o quadro teórico adotado. Este processo interpretativo é enriquecido pela proximidade do investigador com os participantes, que facilita a compreensão dos contextos e das experiências relatadas.

Por fim, os mesmos autores (2021) argumentam que a investigação qualitativa não visa apenas a produção de conhecimento teórico, mas também gerar insights práticos que possam ser aplicados para melhorar a realidade estudada. Esta característica torna-a particularmente relevante para estudos no campo da educação, onde os resultados podem informar práticas pedagógicas e políticas educativas.

A investigação qualitativa começa com os dados obtidos diretamente no ambiente de estudo e, a partir deles, constrói-se uma compreensão detalhada e contextualizada do fenómeno analisado.

Deste modo, a abordagem qualitativa apresenta-se como um caminho metodológico essencial para compreender a singularidade das práticas inclusivas, a partir da ótica de profissionais de Educação de Infância.

### **1.1. Questão de investigação e objetivos de estudo**

A questão de partida da presente investigação é a seguinte: “Será que as práticas pedagógicas adotadas num jardim de infância da rede solidária, de uma cidade do Alto Alentejo, promovem a inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento?”.

Para a escolha desta problemática foi tido em conta o interesse pessoal, acerca da inclusão na educação das crianças em idade pré-escolar, que enfrentam desafios associados às perturbações no desenvolvimento. A complexidade e a importância deste tema tornam-no particularmente relevante, considerando a necessidade progressiva de criar ambientes educacionais que promovam a participação igualitária de todas as crianças. Assim, tenta-se perceber o papel dos educadores de infância na inclusão das crianças na educação pré-escolar.

Deste modo, foram estipulados objetivos gerais e específicos de estudo, respetivamente associados às questões anteriormente explanadas, para que seja possível a concretização da presente investigação de forma coerente.

Como objetivos gerais definiram-se os seguintes:

1. Identificar as políticas e as recomendações gerais e institucionais para a inclusão das crianças na educação pré-escolar vigentes em Portugal;
2. Compreender, através da visão dos educadores de infância, como se pode promover a inclusão das crianças com perturbações do desenvolvimento na educação pré-escolar.

Como objetivos específicos definiram-se:

1. Identificar desafios, barreiras e estratégias de inclusão utilizadas na inclusão das crianças com perturbações do desenvolvimento nas suas salas de atividade e no contexto educativo em geral;
2. Perceber a existência, ou não, de um trabalho de inclusão articulado entre

os diversos profissionais e a direção do estabelecimento educativo;

3. Compreender como os educadores de infância estabelecem relação com a família, a equipa local de intervenção precoce na infância, e a comunidade em prol de uma melhor inclusão.

## **1.2. Contexto e participantes**

A investigação foi realizada num jardim de infância da rede solidária, localizada numa cidade do Alto Alentejo. Este estabelecimento foi escolhido devido à sua experiência na inclusão de crianças com perturbações do desenvolvimento e à colaboração com a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI).

A escolha dos participantes na pesquisa é um aspeto crucial, especialmente ao investigar a educação inclusiva na educação pré-escolar. Os participantes são seis educadoras de infância<sup>1</sup>, cada uma responsável por uma sala de atividades com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, incluindo crianças com perturbações do desenvolvimento.

Os participantes foram selecionados por conveniência, já que a seleção teve em conta a temática e problemática da investigação (Aires, 2015).

## **1.3. Instrumentos e recolha de dados**

Segundo Aires (2015), nas abordagens qualitativas, as técnicas de recolha de materiais empíricos podem ser técnicas diretas, como a observação participante, as entrevistas qualitativas e as histórias de vida; ou técnicas indiretas, como a consulta de documentos oficiais, como registos, documentos internos, estatutos, ou apenas documentos como diários, cartas e autobiografias.

Assim, para recolher os dados necessários à presente investigação, foi utilizado como instrumento principal a entrevista semiestruturada, com perguntas abertas, aplicadas às seis educadoras de infância que realizam a sua atividade no contexto educativo em que se realiza a investigação.

---

<sup>1</sup> Sendo uma delas simultaneamente coordenadora pedagógica da instituição.

Para Bogdan e Biklen (2007) este método permite que o entrevistador mantenha uma estrutura básica, enquanto se adapta às respostas dos participantes, proporcionando uma análise rica e contextualizada.

---

Ao utilizar entrevistas semiestruturadas, permite-se que os participantes expressem livremente as suas opiniões, enquanto se mantém um certo grau de estrutura para garantir a consistência nas respostas. Tal como refere Creswell (2014), a entrevista semiestruturada em estudos qualitativos é uma das ferramentas mais eficazes e eficientes para captar perspetivas subjetivas e detalhes das experiências relatadas.

A entrevista conduzida no âmbito desta investigação teve como objetivo principal recolher informações sobre as políticas de inclusão de crianças com perturbações do desenvolvimento, bem como compreender os desafios enfrentados pelas educadoras e a colaboração com outros intervenientes, nomeadamente as Equipas Locais de Intervenção Precoce (ELI) no âmbito das suas práticas pedagógicas. Este instrumento foi desenhado para proporcionar uma visão abrangente, alinhada com os objetivos da investigação, promovendo a recolha de dados através da perceção subjetiva das participantes e da partilha de experiências concretas do seu quotidiano profissional.

A entrevista foi estruturada em cinco blocos principais, cada um destinado a explorar dimensões específicas, mas interligadas. A entrevista foi conduzida num ambiente reservado e tranquilo, dentro das instalações do jardim de infância, garantindo a confidencialidade e o conforto das participantes. Cada entrevista teve uma duração aproximada de 15 a 30 minutos.

O guião foi previamente organizado em blocos, tal como se apresenta (Anexo II):

- Bloco 1: Introdução e Consentimento Informado. Este bloco visou introduzir a entrevista, explicar o objetivo da investigação e assegurar o consentimento informado das participantes. Foi garantido que as respostas seriam confidenciais e usadas exclusivamente para fins académicos. Foi também pedido o consentimento para a gravação da entrevista, facilitando o processo de transcrição e análise dos dados.
- Bloco 2: Contexto Profissional, onde o objetivo é recolher informações sociodemográficas e profissionais das participantes, incluindo: idade; anos de

experiência como educadora de infância; duração da experiência na instituição atual; formação e experiência prévia no trabalho com crianças com perturbações do desenvolvimento.

- Bloco 3: Inclusão de Crianças com Perturbações do Desenvolvimento, foi o mais extenso, onde se abordam vários temas-chave relacionados com a inclusão, nomeadamente: as políticas de inclusão vigentes na instituição e a sua implementação no quotidiano educativo; as estratégias pedagógicas utilizadas para promover a inclusão de crianças com perturbações do desenvolvimento; os principais desafios e barreiras encontradas pelas educadoras; e o papel das famílias e da comunidade na promoção da inclusão.
- Bloco 4: Relação com a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI), que explora a articulação entre as educadoras de infância e a ELI, com foco em aspetos como a forma como a colaboração é estabelecida; apoios prestados pela ELI na inclusão de crianças com perturbações do desenvolvimento; sugestões das participantes para melhorar a relação e o trabalho conjunto entre as instituições e a ELI.
- Bloco 5: Conclusão, a fase final da entrevista, onde se agradece às participantes pela sua colaboração, sublinhando a importância do seu contributo para a investigação.

Devido à sua estrutura flexível, existe suficiente abertura no guião da entrevista para, caso alguma das educadoras ainda não tenha trabalhado com crianças com perturbações no desenvolvimento, possa também responder e transmitir e partilhar conhecimento da mesma maneira.

Os dados que caracterizam o contexto onde se realizou o estudo empírico foram facultados pela coordenadora pedagógica da instituição, numa reunião com a mesma.

#### **1.4. Procedimentos de recolha e de análise de dados.**

O estudo iniciou-se com a obtenção de aprovação formal da direção do contexto educativo, assegurando a autorização para realizar a investigação na instituição. Posteriormente, as educadoras de infância foram convidadas a participar no estudo, sendo informadas, de forma clara e detalhada, sobre os objetivos da investigação, os procedimentos envolvidos e os seus direitos enquanto participantes. Garantiu-se o

consentimento informado (Anexo I), que explicitava a participação livre e voluntária, bem como a proteção e anonimato dos dados pessoais das participantes e da instituição.

Para aprofundar o conhecimento sobre o contexto institucional, realizou-se uma reunião com a coordenadora pedagógica da instituição. Neste encontro, discutiram-se aspetos fundamentais como a missão, os valores e os princípios do Projeto Educativo. A coordenadora forneceu informações detalhadas sobre a organização interna, como o número de crianças, a distribuição dos grupos, o rácio de profissionais por sala e as práticas educativas adotadas. Este momento foi crucial para contextualizar os resultados obtidos e alinhar a análise com as especificidades da instituição, contribuindo para uma compreensão mais rica e fundamentada do contexto em estudo.

As entrevistas foram realizadas num ambiente reservado, propício à partilha aberta e honesta por parte das educadoras e, com o consentimento das participantes, as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição. O processo de transcrição seguiu uma abordagem rigorosa e sistemática, registando as respostas, palavra por palavra, para captar a essência das experiências e percepções relatadas.

Os dados recolhidos foram analisados através de análise de conteúdo, uma técnica amplamente utilizada na investigação qualitativa, que permite examinar e interpretar os dados obtidos (Amado, 2017).

De acordo com o autor, esta abordagem permite explorar e interpretar o conteúdo das comunicações, organizando-o em categorias e códigos que destacam padrões, relações e significados subjacentes. Segundo Sá, Costa e Moreira (2021), a análise de conteúdo é especialmente relevante em estudos qualitativos, pois combina rigor técnico com uma dimensão interpretativa, que permite ao investigador captar a complexidade e os significados contextuais das narrativas dos participantes. Esta abordagem combina o rigor sistemático com a flexibilidade necessária para compreender a subjetividade dos discursos, tornando-se especialmente relevante em estudos que exploram fenómenos complexos, como a inclusão educativa.

Sá, Costa e Moreira (2021) destacam que a análise de conteúdo apresenta uma flexibilidade metodológica que a torna adequada para dados qualitativos provenientes de diversas fontes, como entrevistas, documentos ou observações. A capacidade de adaptação desta técnica permite que ela seja utilizada em diferentes contextos e objetivos

de investigação, oferecendo uma visão abrangente das percepções e experiências dos participantes.

Um aspeto central do processo de análise de conteúdo é a, já mencionada, codificação e a categorização. Sá, Costa e Moreira (2021) sublinham que a identificação de unidades de significado nos dados, seguida do seu agrupamento em categorias temáticas, é uma etapa fundamental. Estas categorias devem ser orientadas pelos objetivos da investigação e pelas questões de estudo, permitindo organizar a informação de forma sistemática e coerente.

Para assegurar rigor e transparência, os autores recomendam a aplicação de critérios que garantam a consistência e a validade das interpretações. Isso inclui a validação das categorias por outros investigadores, bem como o uso de procedimentos de fiabilidade que assegurem que os resultados refletem de forma precisa os dados recolhidos. Estas práticas são essenciais para reforçar a credibilidade da análise e dos resultados obtidos (Sá, Costa & Moreira, 2021). No caso deste estudo, a validação foi feita pela orientadora da dissertação.

Outro ponto central defendido por Sá, Costa e Moreira (2021), é a importância de estabelecer uma conexão entre os dados analisados e o quadro teórico que orienta a investigação. A análise de conteúdo, quando fundamentada em teorias e conceitos previamente estabelecidos, possibilita que as interpretações sejam contextualizadas e relevantes para o campo de estudo, ampliando a sua contribuição para a compreensão do fenómeno investigado.

Os autores ainda enfatizam que a análise de conteúdo é uma ferramenta poderosa para gerar *insights* profundos, ao identificar padrões e relações que não são imediatamente evidentes. Este método permite ao investigador explorar fenómenos complexos de forma detalhada, contribuindo significativamente para uma compreensão mais ampla e aprofundada do tema em estudo (Sá, Costa & Moreira, 2021).

Neste sentido, o processo de análise de conteúdo seguiu os passos indicados por Bardin (1977), que incluem a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados. Durante a pré-análise, realizou-se uma leitura exaustiva e flutuante das transcrições das entrevistas, de forma a ganhar uma visão global dos dados e identificar os temas iniciais. Seguidamente, na exploração do material, os dados foram codificados e organizados em categorias temáticas, baseadas nos objetivos da

investigação e nas questões abordadas pelas participantes. Por fim, na fase de tratamento e interpretação, os dados foram examinados partindo das informações obtidas, o que possibilitou a identificação de significados e padrões que emergiram diretamente das respostas, enriquecendo a compreensão do fenómeno em análise.

A análise revelou categorias temáticas que dialogam diretamente com os objetivos da investigação, tais como as práticas pedagógicas inclusivas, os desafios enfrentados pelas educadoras, a integração das estratégias da ELI no ambiente da sala e as sugestões de melhoria para a promoção da inclusão. Este processo não só enriqueceu a análise, mas também gerou *insights* valiosos para compreender as dinâmicas e complexidades do tema em estudo, reforçando a relevância da inclusão na educação pré-escolar.

**PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS  
RESULTADOS**

## **1. Resultados**

De seguida, apresentam-se os resultados obtidos através das entrevistas realizadas a seis educadoras de infância, integradas numa instituição destinada à educação pré-escolar, localizada numa cidade do Alto Alentejo. Este capítulo está organizado em diferentes secções que refletem os blocos do guião da entrevista, com o respetivo alinhamento a eixos de análise, fundamentados e relacionados com os objetivos gerais e específicos previamente definidos.

### **1.1. Apresentação dos resultados obtidos**

A apresentação dos resultados obtidos através das entrevistas aplicadas visa proporcionar uma visão clara e detalhada das opiniões e práticas relatadas pelas educadoras de infância relativamente à inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento.

Os dados foram organizados por temas, correspondentes aos blocos abordados nas entrevistas, permitindo uma exposição sistemática e estruturada dos principais aspetos identificados. Esta abordagem facilita a compreensão das realidades vividas no jardim de infância em estudo, bem como das estratégias implementadas para a promoção da inclusão.

Deste modo, os resultados apresentados destacam as políticas, práticas e interações que compõem o ambiente educativo, permitindo um retrato fiel do contexto estudado. Além disso, revelam as experiências e preocupações das educadoras, apontando para áreas de intervenção e possíveis melhorias na promoção de uma educação mais inclusiva.

### **1.2. Caracterização do contexto**

O estudo realizou-se numa instituição educativa situada numa cidade situada no Alto Alentejo, Portugal. De acordo com os dados dos Censos 2021, esta cidade registou uma população de 22.369 habitantes, representando uma diminuição de 10,3% em relação aos 24.930 habitantes contabilizados em 2011 (Instituto Nacional de Estatística, 2021).

Ainda de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2021), o concelho em que a cidade está situada encontra-se subdividido em sete freguesias, com uma densidade populacional de aproximadamente 17,3 habitantes por quilómetro quadrado.

O jardim de infância onde decorreu o estudo, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que presta serviços de Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). Atende 168 crianças, distribuídas por oito salas, sendo quatro grupos na Creche, três grupos no Jardim de Infância e um grupo no CATL.

A **organização** das salas segue uma estrutura pensada para atender às necessidades de cada faixa etária e promover um desenvolvimento integral das crianças. Abaixo, apresenta-se uma descrição detalhada das oito salas que compõem a instituição, incluindo as suas designações, faixas etárias e o número de crianças que as frequentam:

Tabela 1

*Organização das Salas*

<b>Sala</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>N. de Crianças</b>	<b>Descrição</b>
<b>Sala A</b>	Berçário	9	Dedicada aos bebés, com acompanhamento especializado para cuidados iniciais e estímulos precoces.
<b>Sala B</b>	1 a 2 anos	14	Crianças começam a explorar o ambiente e a desenvolver autonomia básica.
<b>Sala C</b>	2 a 3 anos	20	Foco em atividades que estimulam a coordenação motora, comunicação e socialização.
<b>Sala D</b>	2 a 3 anos	20	Similar à sala C, organizada para promover o desenvolvimento social e cognitivo.
<b>Sala E</b>	3 a 4 anos	20	Atividades incluem introdução ao raciocínio lógico e expressão artística.
<b>Sala F</b>	3, 4 e 5 anos	20	Integra diferentes idades, focando na partilha de experiências e desenvolvimento de competências pré-escolares.
<b>Sala G</b>	3, 4 e 5 anos	25	Abordagem semelhante à sala F, reforçando aprendizagens significativas em grupo.
<b>Sala H</b>	6 a 10 anos	40	Sala destinada ao CATL, onde as crianças realizam atividades complementares após o horário escolar, promovendo competências pessoais e sociais.

Fonte: elaboração própria.

A equipa da instituição é composta por 20 funcionárias, das quais uma tem contrato temporário, divididas entre corpo docente e não docente:

Tabela 2

*Corpo Docente e Não docente*

<b>Categoria</b>	<b>Função</b>	<b>Descrição</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Corpo docente</b>	Educadoras do Jardim de Infância	Inclui diretora técnica	3
	Educadoras da Creche	Responsáveis pelo cuidado e desenvolvimento infantil	3
<b>Corpo Não Docente</b>	Diretora Executiva	Responsável pela gestão administrativa da creche	1
	Cozinheira	Prepara as refeições para as crianças	1
	Trabalhadores Auxiliares	Prestam suporte operacional e logístico	3
	Ajudantes de Ação Educativa	Apoiam as educadoras no acompanhamento das crianças	8
	Encarregada de Serviços Gerais	Supervisiona a manutenção dos espaços	1

Fonte: Elaboração própria

A gestão da instituição é feita pela Direção Local, com funções definidas nos estatutos e estruturadas conforme o organigrama institucional. Os direitos e deveres de todos os colaboradores estão detalhados no Regulamento Interno e nos Procedimentos do Sistema de Gestão da Qualidade, que garantem o alinhamento com os pressupostos pedagógicos e administrativos, assegurando o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

O Projeto Educativo, reflete os valores de inclusão, solidariedade e respeito pelas diferenças. Este documento orienta as práticas pedagógicas, promovendo:

- Observação e registo contínuos.
- Planeamento flexível.
- Colaboração com as famílias.
- Articulação com a comunidade.

A instituição oferece também atividades de enriquecimento curricular, incluindo:

- Educação Física (dos 2 aos 5 anos).
- Iniciação à Língua Inglesa (dos 3 aos 5 anos).

- Iniciação Musical (dos 3 aos 5 anos).
- Dança (dos 3 aos 5 anos).

Atualmente, três crianças com perturbações do desenvolvimento (espectro do Autismo) frequentam a instituição, sendo todas acompanhadas pela Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI), que realiza intervenções regulares, complementando o trabalho das educadoras e promovendo a inclusão nas atividades diárias.

A coordenadora pedagógica, que nos forneceu estes dados de caracterização em reunião agendada para o efeito, garante que a equipa da instituição garante um ambiente educativo seguro e acolhedor, alinhado com os objetivos do Projeto Educativo e com as necessidades específicas das crianças.

### 1.3. Sobre a experiência profissional

As educadoras entrevistadas apresentaram uma diversidade de idades e experiências vasta, com idades compreendidas entre os 31 e os 65 anos, variando entre 10 e 42 anos de serviço. A Tabela 1 elucida sobre estas variáveis sociodemográficas.

Tabela 3

#### *Variáveis sociodemográficas*

	<b>Idade</b>	<b>Anos como educadora</b>	<b>Anos de trabalho na <u>instituição em estudo</u></b>
Educadora 1	51	30	29
Educadora 2	45	20	17
Educadora 3	65	42	42
Educadora 4	31	10	10
Educadora 5	33	10	10
Educadora 6	38	16	16

Fonte: Elaboração própria.

Embora a maioria das educadoras entrevistadas tenham tido experiência prática com crianças com perturbações no desenvolvimento, uma das educadoras referiu nunca ter trabalhado diretamente com essas crianças. Este facto sublinha a diversidade de experiências profissionais dentro do grupo de entrevistadas, o que pode influenciar as estratégias e perspetivas individuais em relação à inclusão.

Sobre a sua experiência de trabalho e formação sobre Inclusão, observou-se, nas suas respostas, que as educadoras mais experientes demonstraram maior confiança na implementação de práticas inclusivas. O discurso da Educadora 3 ilustra este facto:

*“Já tenho tanta prática, (...) porque para mim não há desafios, é só o carinho e o amor, e eles se sentem seguros dentro da sala”* (Educadora 3, Anexo V).

Por outro lado, as educadoras com menos experiência relataram maiores dificuldades na implementação de estratégias inclusivas, principalmente devido à falta de formação específica. Quatro das seis entrevistadas mencionaram não possuir formação especializada na área de educação especial ou inclusiva, como exemplificado no discurso da Educadora 4: *“A única coisa que tivemos na licenciatura, nem foi propriamente mestrado, foi a disciplina de necessidades inclusivas, não tive mais especialização”* (Educadora 4, Anexo VI).

Assim, a primeira educadora entrevistada mencionou ainda que a experiência que teve foi menos positiva, ao tentar lidar com casos mais complexos em contextos educativos anteriores. A Educadora 1 destacou a dificuldade de adaptação ao trabalho numa instituição voltada para crianças com perturbações mais graves: *“Estive ainda a trabalhar na APPACDM de Setúbal durante 1 ano, mas realmente não me adaptei ao trabalho lá, deparei-me com casos muito graves, e como não tinha experiência nenhuma, foi um choque muito grande”* (Educadora 1, Anexo III).

Por outro lado, uma das educadoras entrevistadas, mostrou que, mesmo tendo recebido pouca formação, serviu-lhe para adaptar o que aprendeu à forma como responde às necessidades de cada criança no grupo, permitindo-lhe adaptar estratégias para trabalhar, em específico, com as crianças com perturbações no desenvolvimento. A educadora relata: *“Lembro-me que ainda fiz uma pequena formação sobre o autismo, mas foi tudo on-line e não foi assim uma coisa... deu pra despertar ali algumas coisas, mas pronto”* (Educadora 5, Anexo VII).

O esforço das educadoras por se adaptarem às realidades atuais e aos casos que surgem na instituição é nítido. Mesmo sem especialização na área, a inclusão é um aspeto que se desenvolve de forma espontânea e é respeitada por todos na instituição. Segundo a Educadora 4: *“Trabalhei apenas dois meses com uma criança com perturbações no desenvolvimento na sala, mas (...) a nível de intervenção e de integração no grupo, eu*

*acho que essas crianças acabavam sempre por estar integradas. (...) Nós aqui procuramos sempre trabalhar o máximo para incluir todos”* (Educadora 4, Anexo VI).

Outro exemplo positivo foi relatado pela Educadora 3, que destacou a importância da empatia e do ambiente inclusivo: *“Eu costumo incluí-los no grupo e depois puxo o máximo por eles, com muito carinho, com muito amor”* (Educadora 3, Anexo V).

#### **1.4. Sobre as políticas de inclusão institucionais**

Quando questionadas sobre a existência de políticas de inclusão na instituição, as educadoras entrevistadas referiram que não existem diretrizes formais ou documentos explícitos que orientem as práticas inclusivas apontadas no Projeto Educativo: *“Não, não há qualquer indicação a esse respeito. Nem no Projeto Educativo”* (Educadora 1, Anexo III). Todavia, a coordenadora pedagógica, nas informações que nos prestou para caracterizarmos a instituição, tinha sinalizado que no Projeto Educativo se alude à inclusão.

Apesar disso, todas sublinharam que a inclusão é praticada de forma intrínseca e constitui um valor essencial no contexto escolar, a inclusão é implementada com base na experiência e sensibilidade individual das educadoras: *“Nós não pomos nenhuma criança de parte aqui na instituição, por isso o que fazemos é sempre integrar as crianças no grupo, tenham elas as especificidades que sejam. Mas pronto, assim por palavras mesmo, medidas e estratégias escritas, não há nada muito concreto”* (Educadora 2, Anexo IV).

A ausência de orientações formais é ainda reforçada pelo discurso da Educadora 5: *“Não temos nada propriamente escrito, o que nós temos é as equipas de intervenção que vêm para trabalhar com os meninos”* (Educadora 5, Anexo VII).

A articulação com a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) surge como um elemento de apoio para garantir a inclusão destas crianças. A Educadora 4 explicou que o trabalho conjunto com a ELI é essencial para proporcionar o máximo de apoio. Veja-se o seu discurso *“Nós aceitamos crianças com perturbações e depois são incluídas num grupo normal, e depois trabalhamos juntamente com a Equipa de Intervenção Precoce e elas ajudam-nos para que trabalhemos em conjunto e para tentar apoiar o máximo essas crianças”* (Educadora 4, Anexo VI).

Apesar da ausência de recomendações formais, as educadoras reforçam que a inclusão está integrada nos valores da instituição, como destacado pela Educadora 3: *“Não*

*há distinção entre umas e outras [crianças] nos grupos, e desde sempre que os valores da instituição remetem pra inclusão de todos, embora não haja nada muito explicitamente escrito”* (Educadora 3, Anexo V).

No entanto, a falta de formação específica e de um trabalho estruturado é reconhecida como uma limitação. Como referiu a Educadora 5: *“Nós próprias vamos fazendo o que podemos, mas falta-nos essa formação”* (Educadora 5, Anexo VII).

Assim, embora não existam políticas de inclusão formalmente estabelecidas na instituição, os valores intrínsecos da inclusão são praticados de forma espontânea pelas educadoras, com o apoio da ELI e a colaboração, quando possível, das famílias. Embora todas as educadoras reforcem o compromisso de aceitação de todas as crianças, independentemente das suas necessidades, reconhecem a ausência de uma estrutura formal que oriente de forma clara as práticas inclusivas no contexto institucional.

### **1.5. Sobre as estratégias e práticas pedagógicas de inclusão**

As educadoras entrevistadas relataram que adotam diferentes estratégias pedagógicas para promover a inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento. Quatro das seis educadoras mencionaram que adaptam as atividades com base nos interesses das crianças, embora tenham destacado a dificuldade de implementar práticas inclusivas, devido à falta de apoio direto e ao número elevado de crianças por grupo. A Educadora 1 referiu: *“P’ra ser sincera, estando apenas eu em sala com uma auxiliar, com um grupo de 21 crianças, é praticamente impossível implementar o quer que seja. Se houvesse outro tipo de apoio, mais direto aqui em sala, era muito mais fácil conseguir responder às necessidades do R.”* (Educadora 1, Anexo III).

Por outro lado, duas educadoras relataram que, sem experiência prática com crianças com perturbações no desenvolvimento, focam-se em estratégias que promovem a aceitação e autonomia, como a escolha de tutores entre os pares. A Educadora 2 destacou: *“trabalhar a aceitação das outras crianças e a entreaajuda (...) definir um tutor para a criança, ou seja, outra criança do grupo torna-se responsável por ela, por contribuir para o envolvimento da criança nas atividades e mostrar aos outros colegas a importância do respeito e da inclusão de todos”* (Educadora 2, Anexo IV).

Entre as práticas mais eficazes mencionadas pelas educadoras, cinco entrevistadas destacaram a importância de respeitar os limites das crianças e promover a sua autonomia.

Assim, refere a Educadora 6: "*Respeitar os limites da própria criança acaba por ser das melhores estratégias*" (Educadora 6, Anexo VIII).

A Educadora 1 complementou esta ideia ao sublinhar a importância de utilizar os interesses da criança como ponto de partida para promover a sua participação. Assim, referiu: "*Já sei que ele adora a hora do conto, mas também sei que as atividades que requerem um maior envolvimento social não lhe interessam tanto, por isso vou deixando que ele participe à maneira dele*" (Educadora 1, Anexo III).

Além disso, três educadoras destacaram a importância de garantir um ambiente seguro e previsível para crianças com perturbações no desenvolvimento. Veja-se o discurso da Educadora 1: "*Eu crio uma rotina muito clara, para que a criança saiba o que vai acontecer e se sinta segura. Isso ajuda imenso no dia a dia*" (Educadora 1, Anexo III).

Outra estratégia mencionada foi a promoção da autonomia da criança, permitindo-lhe explorar e participar nas atividades ao seu próprio ritmo. Assim, refere a Educadora 6: "*Tento deixar ao critério deles, se eles quiserem participar, tudo bem, se não, também não vou forçar a fazer. (...) Acabo por permitir que eles próprios se integrem. Houve uma vez uma, terapeuta que vem aqui e me disse que forçarmos uma criança autista ao contacto social, é tão doloroso como pedirmos a uma pessoa que partiu uma perna correr, por isso, acho que devemos respeitar ao máximo a criança e os seus limites*" (Educadora 6, Anexo VIII).

Os conselhos das terapeutas da ELI acabam por ter impacto também nas próprias educadoras; com perspetivas diferentes das várias profissionais, as educadoras acabam por enriquecer o trabalho que desenvolvem.

As estratégias inclusivas também se refletem no esforço das educadoras para fomentar um ambiente acolhedor. A Educadora 5 partilhou: "*Tentamos incluir os miúdos nas atividades que fazemos, sabendo as competências deles e o que é que precisam, mas não há assim um trabalho específico*" (Educadora 5, Anexo VII).

De forma geral, as educadoras evidenciam um esforço para adaptar as práticas às necessidades das crianças, apesar de desafios como a falta de recursos e formação especializada. Com as estratégias inclusivas mencionadas promovem não apenas a participação das crianças nas atividades, mas também a aceitação por parte do grupo, contribuindo para um ambiente mais inclusivo.

## 1.6. Sobre os desafios e barreiras

As educadoras entrevistadas identificaram diferentes desafios e barreiras no trabalho com crianças com perturbações no desenvolvimento. Entre os principais desafios mencionados, o tamanho dos grupos foi destacado por quatro educadoras como um obstáculo significativo para a individualização do acompanhamento e a implementação de práticas inclusivas eficazes. A Educadora 6 enfatizou: "*Os grupos serem muito numerosos e nós conseguirmos dar atenção individualizada àquela criança. E depois todas as outras crianças, embora não tenham diagnosticado nada, cada vez são mais desafiantes e depois torna-se muito complicado às vezes conseguirmos dar atenção individualizada a todos*" (Educadora 6, Anexo VIII).

Por sua vez, a Educadora 4 destacou que: "*O maior desafio mesmo é os grupos, são muito grandes, e para a gente dar atenção mais àquela criança, é mais complicado*" (Educadora 4, Anexo VI).

Esta dificuldade é agravada pela falta de apoio direto e pela necessidade de dar resposta simultânea às necessidades de todas as crianças do grupo. A falta de apoio em sala reflete-se na eficácia das estratégias implementadas. A Educadora 1 afirmou: "*O maior desafio é não conseguir dar uma resposta efetiva, não tenho meios para isso*" (Educadora 1, Anexo III).

A resistência inicial dos pais em aceitar o diagnóstico dos filhos foi mencionada por algumas educadoras como uma barreira significativa para o sucesso do trabalho inclusivo. A Educadora 6 destacou: "*Ninguém gosta de ter uma criança que tenha alguns problemas, ninguém está preparado para isso, e depois a sociedade também não ajuda nada...*" (Educadora 6, Anexo VIII).

Além disso, a Educadora 4 acrescentou que: "*O facto de nós também não termos ainda nenhuma especialidade (...) também nos afeta um pouco, não saber tão bem como integrar aquela criança, como interagir com ela*" (Educadora 4, Anexo VI).

Por outro lado, três educadoras referiram não identificar barreiras institucionais significativas no apoio à inclusão destas crianças. Como explicou a Educadora 3: "*Barreiras institucionais também não, porque a gente aceita os miúdos todos.*" (Educadora 3, Anexo V).

Já a Educadora 2 reforçou que: *"As portas estão abertas a todos os tipos de crianças, as terapeutas da ELI vêm cá trabalhar com eles, e por isso desenvolvemos o trabalho de acordo com aquilo que se encaixa melhor para cada criança"* (Educadora 2, Anexo IV).

Embora as educadoras enfrentem desafios significativos, como grupos grandes e falta de formação, o compromisso em promover a inclusão parece evidente. No entanto, a continuidade do trabalho entre escola e família, a adequação dos recursos humanos e a implementação de políticas formais inclusivas emergem como pontos de atenção para o fortalecimento das práticas inclusivas no contexto educacional.

### **1.7. Sobre a colaboração com a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI)**

A colaboração com a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) foi unanimemente reconhecida, pelas seis educadoras entrevistadas, como essencial para o apoio a crianças com perturbações no desenvolvimento. As educadoras destacaram que a ELI realiza avaliações iniciais das crianças em articulação com os pais e que, posteriormente, elabora planos de intervenção adaptados às necessidades específicas de cada criança.

A Educadora 6 referiu: *"A ELI está muito envolvida no trabalho connosco. Nós temos reunião com elas, quando elas fazem o diagnóstico, primeiro têm com os pais, depois é-nos dado a conhecer o plano que vão desenvolver com as crianças, e no final do ano também é pedida a nossa opinião, ou sempre que elas fazem a avaliação do plano, é pedida também a nossa opinião"* (Educadora 6, Anexo VIII).

Além disso, quatro educadoras mencionaram que a comunicação e o diálogo são centrais nesta articulação, permitindo alinhar estratégias e garantir a continuidade do trabalho com as crianças.

Como explicou a Educadora 2: *"Eu acho que há aqui um grande trabalho da ELI, no início do ano temos reuniões para organizar o trabalho, tanto o delas como o nosso, e para fazer a avaliação dos meninos é sempre feito em conjunto também. Por isso há sempre relatórios e avaliações partilhadas entre nós, o que permite aqui responder da melhor forma a cada criança"* (Educadora 2, Anexo IV).

O processo de articulação com a ELI inicia-se, muitas vezes, com a identificação das necessidades da criança por parte das educadoras, em colaboração com as famílias e a direção. Como explicou a Educadora 5: *"Sim, por exemplo, no caso do meu menino, fui*

*eu que alertei a mãe que se passava algo com ele e depois fizemos o pedido entre eu e a mãe e a direção, fizemos o pedido para a equipa vir cá avaliar e foi então que começaram o trabalho."* (Educadora 5, Anexo VII).

Quatro educadoras também identificaram limitações nesta parceria, como o tempo reduzido de intervenção, que não é suficiente para responder às necessidades específicas das crianças. A Educadora 6 apontou: *"Acho que elas fazem o que podem, mas é pouco, acaba por ser meia hora, uma hora por semana com aquela criança. Deviam ser mais e de ser mais tempo, porque há algumas crianças que precisam de um acompanhamento"* (Educadora 6, Anexo VIII).

Outra limitação identificada por três educadoras, foi o facto de a maior parte das intervenções ocorrer fora da sala de atividades, o que dificulta a integração das estratégias no dia a dia e na articulação direta com as educadoras. A Educadora 1 explicou: *"É assim, tudo se tornou mais complicado depois do covid, porque elas deixaram de poder estar na sala (...) acredito que antes era permitido às crianças participarem no projeto de forma mais efetiva (...) o trabalho da ELI acaba por ser completamente desfasado do trabalho que nós fazemos aqui em sala, elas fazem o trabalho delas de acordo com aquilo que acham que são as necessidades da criança e eu faço o mesmo aqui em sala"* (Educadora 1, Anexo III).

Por outro lado, as seis educadoras destacaram pontos positivos relacionados com a articulação, como referido pela Educadora 3: *"A gente vai dialogando umas com as outras, entre a intervenção precoce e nós, e acho que chega"* (Educadora 3, Anexo V).

Embora as seis educadoras considerem a colaboração com a ELI positiva, de forma geral destacando benefícios como a avaliação inicial das crianças, a elaboração de planos de intervenção e a partilha de informações, destacaram que esta colaboração se mostra insuficiente. Quatro educadoras apontaram limitações significativas, como o tempo reduzido de intervenção e a falta de articulação direta no contexto da sala de atividades, aspetos estes que podem ser melhorados na colaboração para aumentar o impacto das intervenções no contexto educativo.

De forma geral, as entrevistadas defenderam que seria benéfico aumentar a presença das técnicas da ELI no ambiente da sala de atividades, tanto para promover uma maior integração das crianças como para fortalecer a colaboração com as educadoras.

### **1.8. Sobre o envolvimento dos pais e da comunidade**

O envolvimento dos pais e da comunidade foi destacado como um aspeto crucial na implementação de práticas inclusivas. Quatro das seis educadoras mencionaram que a participação dos pais varia significativamente, dependendo do nível de aceitação das dificuldades das crianças e da disponibilidade de cada família.

A Educadora 6 destacou: "*O que noto é que a maioria dos pais ao início tenta sempre desvalorizar, dizem que se calhar está atrasado nesta área, ou se calhar é porque é um bocadinho preguiçoso, demoram a aceitar, o que é legítimo, não é? (...) Mas a partir do momento em que eles percebem que a criança tem aquelas limitações e precisa de ser ajudada, a grande maioria colabora*" (Educadora 6, Anexo VIII). De forma semelhante, a Educadora 5 referiu: "*Depende de pai para pai, há pais que não aceitam, então dificulta até o envolvimento nas coisas. Mas no geral as propostas de atividades são bem aceites. Depois os pais que aceitam as perturbações das crianças, facilitam e prestam atenção, tentando sempre dar continuidade ao trabalho em casa*" (Educadora 5, Anexo VII).

Por outro lado, duas educadoras sublinharam que, em alguns casos, a falta de envolvimento parental está associada às dificuldades em aceitar os diagnósticos, ao receio e estigma que certas condições carregam, e ainda relacionado a contextos socioeconómicos desafiantes, onde as prioridades familiares estão voltadas para questões mais urgentes, como o sustento. A Educadora 1 apontou: "*Os pais apenas vêm às reuniões, e não são todas. (...) Em casa os pais não permitem que ele [R.] coma sozinho. (...) Claro que ao longo da semana ele volta a apanhar o ritmo, mas quando vai para casa, perde-se um pouco isto*" (Educadora 1, Anexo III).

Ainda assim, três educadoras descreveram experiências mais positivas de envolvimento parental, destacando a colaboração dos pais em atividades específicas.

A Educadora 2 referiu: "*Pelo que eu vejo, os pais participam o máximo que podem, eles interagem todos uns com os outros, participam nas atividades que desenvolvemos, como o Dia da Família, as festinhas de natal, do fim do ano, e por aí vai*" (Educadora 2, Anexo IV).

A Educadora 4 relatou um exemplo que ilustra o impacto positivo do envolvimento dos pais. Veja-se: "*A mãe disse à filha, 'olha, empresta lá o brinquedo', e ela emprestou. Depois a filha foi para casa dizer 'emprestei o boneco para ela não ter dodói no coração'*" (Educadora 4, Anexo VI).

No que diz respeito ao envolvimento da comunidade, três educadoras afirmaram que o principal apoio externo provém exclusivamente da Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI). A Educadora 5 comentou: "*O envolvimento da comunidade é mais com a ELI que está presente semanalmente*" (Educadora 5, Anexo VII).

As outras três educadoras reconheceram uma relação um pouco mais ampla, embora ainda limitada.

A Educadora 2 destacou: "*Nós não nos fechamos ao resto do mundo, então mesmo com a ELI a trabalhar connosco, estamos sempre abertos ao envolvimento da comunidade. Contudo, o maior envolvimento que vem de fora é mesmo com a ELI*" (Educadora 2, Anexo IV).

A Educadora 3 mencionou atividades pontuais na comunidade. Regista-se no seu discurso que "*Às vezes temos atividades na comunidade e eles vão e igualam-se aos outros, não há ali diferença entre eles*" (Educadora 3, Anexo V).

Por outro lado, a Educadora 4 explicou que a pouca mobilidade das crianças mais pequenas dificulta o envolvimento da comunidade: "*Sinceramente, não te sei responder propriamente a isso. Talvez apenas mais com a ELI, porque eles é que intervêm com eles (...) como são grupos com idades pequenas, nós ainda não saímos também muito com eles*" (Educadora 4, Anexo VI).

De forma geral, os resultados revelam que tanto os pais como a comunidade desempenham papéis importantes na inclusão, embora o envolvimento parental ainda enfrente desafios relacionados com aceitação e continuidade do trabalho em casa. Do mesmo modo, a comunidade, embora presente através da ELI, ainda carece de uma rede de apoio mais ampla para fortalecer práticas inclusivas no jardim de infância.

### **1.9. Sobre a integração de serviços**

A integração de serviços entre as educadoras de infância, a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) e as famílias foi reconhecida pelas educadoras entrevistadas como essencial para a promoção de práticas inclusivas e para o desenvolvimento das crianças com perturbações no desenvolvimento. Embora a articulação seja vista, de forma geral, como positiva, existem desafios e áreas de melhoria que foram identificadas.

Cinco das seis educadoras afirmaram que a relação entre as educadoras de infância e a ELI é eficaz na promoção de práticas inclusivas.

A Educadora 5 destacou o diálogo constante como um fator-chave para esta colaboração: "*Através do diálogo, falávamos muito, partilhávamos informações, até porque depois temos que realizar um relatório no fim e havia ali uma articulação e estávamos sempre em diálogo*" (Educadora 5, Anexo VII).

De forma semelhante, a Educadora 2 referiu que a colaboração flui naturalmente devido à boa comunicação estabelecida: "*Nós estamos completamente à vontade umas com as outras, está tudo em consonância, estabelecemo-nos muito bem, e por isso o trabalho flui*" (Educadora 2, Anexo IV).

Por outro lado, quatro das seis educadoras entrevistadas, apontaram limitações na articulação. A Educadora 6 observou que os contactos com a ELI são, muitas vezes, breves e ocorrem durante a entrega ou recolha das crianças: "*Acabam por ser contactos muito curtos, de manhã, quando elas vêm buscar a criança à sala, acabamos por trocar ali algumas informações, mas depois acabam por fazer o trabalho delas e nós o nosso*" (Educadora 6, Anexo VIII).

A Educadora 1 acrescentou que, embora exista partilha de avaliações e estratégias, a atuação da ELI nem sempre está alinhada com o trabalho desenvolvido em sala: "*No que toca a melhorias, seria mesmo a questão do trabalho delas ser desfasado daquilo que desenvolvemos em sala, elas atuam sozinhas, com base nas nossas avaliações, e vice-versa*" (Educadora 1, Anexo III).

O papel da ELI em relação às famílias foi amplamente destacado pelas educadoras. Quatro educadoras referiram que a equipa tenta envolver os pais de forma ativa, promovendo reuniões e explicando o trabalho realizado com as crianças. A Educadora 5 mencionou: "*Elas até fazem reuniões em que nós também estamos presentes. Mas já assisti e eles explicam aos pais o trabalho que é feito, se não fosse dessa forma, como é que iam trabalhar com as crianças? Tem que haver comunicação*" (Educadora 5, Anexo VII).

No entanto, a Educadora 1 identificou que nem sempre há continuidade do trabalho em casa, o que dificulta os progressos das crianças. Referiu: "*Às vezes pedem alguma informação para poderem dar continuidade em casa, mas essa continuidade não passa de mera conversa. Sinto que estas crianças não trazem nenhuma bagagem de casa*" (Educadora 1, Anexo III).

Entre os desafios destacados, cinco educadoras apontaram, mais uma vez, o tempo reduzido das intervenções como uma limitação significativa.

A Educadora 4 comentou: "*Acho é que às vezes é pouco tempo, só meia hora, ou 45 minutos, é muito pouco tempo para as crianças. Depende muito também depois da criança se está participativa ou não.*" (Educadora 4, Anexo VI).

Além disso, foi referido por três educadoras que a comunicação e a articulação poderiam ser mais frequentes e aprofundadas, permitindo alinhar melhor as estratégias entre a ELI, as educadoras e as famílias. A Educadora 6 sugeriu: "*Elas até dizem algumas coisas, mas se não, chegam ali e pronto, deixam a criança, talvez porque o tempo delas também é muito limitado, mas pronto, acho que seria mais proveitoso termos ainda um contacto a mais...*" (Educadora 6, Anexo VIII).

Por fim, cinco de seis educadoras entrevistadas destacaram a importância de uma maior integração das estratégias da ELI no contexto da sala de atividades, de modo a promover uma continuidade mais efetiva do trabalho pedagógico e terapêutico.

De forma geral, a integração de serviços entre a ELI, as educadoras e as famílias é vista como essencial para a inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento. Embora haja esforços significativos para garantir uma articulação eficaz, existem lacunas relacionadas com a frequência e profundidade da comunicação, o tempo de intervenção e a continuidade das estratégias no ambiente escolar e familiar.

### **1.10. Sobre as sugestões de melhoria**

As educadoras entrevistadas propuseram diversas sugestões para melhorar a inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento, focando-se principalmente no reforço da articulação entre os diferentes intervenientes (educadoras, famílias e ELI), na alocação de mais recursos humanos e no aumento da formação específica para as educadoras.

O reforço do tempo de intervenção da ELI e maior integração na sala, foram destacados aspetos por quatro das seis educadoras, e foi apontado que o tempo atual de intervenção é insuficiente para atender às necessidades das crianças. A Educadora 6 referiu: "*Acho que era haver mesmo mais comunicação, mais articulação sobre o que está a ser desenvolvido, pra que também nós possamos pôr em prática. Acho que elas [terapeutas da ELI] às vezes fazem também uma abordagem um bocadinho fria*" (Educadora 6, Anexo VIII).

Esta observação sugere que, embora haja colaboração ela nem sempre é suficiente para alinhar as estratégias desenvolvidas pela ELI com as práticas pedagógicas aplicadas no jardim de infância. Além disso, a Educadora 6 menciona que, em algumas situações, as terapeutas adotam uma abordagem que considera "*um bocadinho fria*". Essa "frieza" pode gerar desconforto para as famílias, especialmente em casos onde a aceitação do diagnóstico é sensível ou demorada. Assim, a entrevistada sugere que uma abordagem mais gradual e sensível seria benéfica para permitir que os pais tenham tempo de assimilar as informações e se envolvam mais no processo.

A Educadora 4 salientou ainda a importância de um maior envolvimento da ELI na sala de atividades, afirmando: "*Precisávamos de um apoio, embora elas venham também à sala, precisávamos de um especialista ali. Ter um maior envolvimento da equipa, para o bem da criança, era mais proveitoso pra integrar o trabalho de todos e ter frutos*" (Educadora 4, Anexo VI).

Por outro lado, a Educadora 1 reforçou que o tempo de intervenção é curto e, frequentemente, desfasado das necessidades do trabalho desenvolvido na sala.

Regista que: "*A ELI faz um trabalho semanal de apenas 2 horas por criança com perturbações no desenvolvimento, ou seja, são duas sessões por semana, cada uma de 1 hora, e por vezes também acontece de ser apenas 45 minutos, ou mesmo 30 minutos por sessão. Não é eficiente nem eficaz ao nível que se esperava*" (Educadora 1, Anexo III).

Outra das sugestões de melhoria foi a redução do rácio educador/criança, em que cinco educadoras identificaram que o elevado rácio educador/criança mostra ser um obstáculo significativo à inclusão. Este fator compromete a capacidade de prestar um acompanhamento individualizado às crianças com perturbações no desenvolvimento. A Educadora 1 destacou: "*Por vezes o caos acaba por se instaurar num piscar de olhos. O R. precisa de se autorregular, e quando tem algum pico, começa a correr pela sala, claro que depois as outras crianças imitam o comportamento, e tudo se vira do avesso. Por isso, 21 crianças para apenas 1 auxiliar e 1 educadora não favorece esta questão da inclusão*" (Educadora 1, Anexo III).

A formação específica foi ainda destacada como um aspeto crucial a ser melhorado, por duas educadoras. Uma maior capacitação permitiria lidar melhor com as diversas necessidades das crianças e identificar mais eficazmente as situações que necessitam de intervenção precoce. A Educadora 5 apontou: "*O que eu acho é que nós*

*educadoras devíamos ter mais formação na área para também conseguirmos ajudar no dia a dia, para facilitar, para termos mais respostas, e até para ser mais fácil sinalizarmos também, para estarmos mais atentas”* (Educadora 5, Anexo VII).

A Educadora 3 corroborou esta ideia, destacando que a partilha de informação entre profissionais já trouxe benefícios significativos: *“Agora a ELI tem dado o melhor que pode e a família, em casa, na medida do possível, tenta dar continuidade ao que é transmitido aqui à criança”* (Educadora 3, Anexo V).

Por fim, a cooperação entre as educadoras, as famílias e a ELI foi apontada como essencial para melhorar o impacto das intervenções e promover uma inclusão mais eficaz. Três educadoras referiram que a comunicação poderia ser mais estruturada e frequente.

A Educadora 1 explicou: *“Tinha que haver maior disponibilidade, mesmo em questões de tempo, com os pais e com os técnicos, para encontrarem respostas efetivas para os problemas, portanto, tinha que existir uma maior cooperação, entre todos”* (Educadora 1, Anexo III).

As sugestões das educadoras destacam áreas importantes a serem aprofundadas, com o objetivo de melhorar as práticas inclusivas e garantir que as crianças com perturbações no desenvolvimento tenham acesso a um ambiente educativo mais equitativo e acolhedor.

## **2. Análise e interpretação dos resultados**

Agora, procede-se à análise dos resultados obtidos nas entrevistas realizadas às educadoras de infância, com o objetivo de interpretar e compreender as suas perceções, práticas e desafios relativamente à inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento no contexto da educação pré-escolar.

### **2.1. Experiência profissional**

A diversidade de experiências entre as educadoras, no que diz respeito ao trabalho com crianças com perturbações no desenvolvimento, é significativa. Embora a maioria das educadoras tenha compartilhado experiências práticas com crianças com perturbações no desenvolvimento, uma educadora mencionou nunca ter trabalhado diretamente com crianças nessa situação. Este fato evidencia a variedade de vivências profissionais dentro do grupo de entrevistadas, o que influencia as estratégias e perspetivas individuais em relação à inclusão, enriquecendo a investigação.

Por outro lado, as diferenças na confiança e na capacidade das educadoras em implementar práticas inclusivas evidenciam a importância da experiência profissional e da formação contínua. Educadoras com maior tempo de serviço demonstraram maior confiança e fluidez no trabalho com crianças com perturbações no desenvolvimento, enquanto aquelas com menos anos de experiência reportaram dificuldades acrescidas, especialmente relacionadas com a ausência de formação específica na área da educação inclusiva.

De acordo com Alarcão (2011), a experiência prática aliada a uma formação especializada é um dos pilares para a eficácia na educação inclusiva. Neste sentido, a lacuna que pode existir na formação inicial surge como uma barreira significativa que afeta a capacidade de lidar com a diversidade nas salas de aula. Essa dificuldade é refletida na experiência da Educadora 1, que enfrentou desafios ao trabalhar em contextos educativos voltados para crianças com perturbações mais graves sem a preparação adequada.

Segundo Rodrigues (2019), a formação inicial em Portugal ainda carece de componentes fortes sobre a inclusão e necessidades educativas, uma lacuna que compromete a preparação dos futuros educadores. Esta questão já antes tinha sido abordada por Correia (2013), que sugeria que a formação contínua deve ser uma prioridade para capacitar os educadores a implementar práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas, acrescentando conhecimento ao adquirido na formação inicial.

A ausência de formação adequada é um obstáculo à educação inclusiva, sendo que, de acordo com Correia (2013), muitos educadores iniciam a sua prática profissional com uma preparação insuficiente para lidar com a diversidade nas salas de atividades. Esta lacuna dificulta a implementação de estratégias pedagógicas que respondam às necessidades mais específicas de crianças com perturbações no desenvolvimento.

Silva e Mata (2018) destacam também que a ausência de formação contínua é um fator que agrava a situação pois, sem acesso a atualizações regulares, os educadores ficam desprovidos de ferramentas práticas e conhecimentos atualizados para lidar com novos desafios, como perturbações mais complexas ou abordagens pedagógicas inovadoras.

Ainda Alarcão (2011), acrescenta que a formação contínua, não só melhora a qualidade das práticas pedagógicas implementadas, como também aumenta a confiança

dos educadores, o que permite que estes se tornem mais competentes na implementação de estratégias inclusivas.

Como se revelou, a partir da entrevista realizada a estas educadoras de infância, a variedade de experiências e perspetivas é evidente, e mostra-se necessário investir na formação contínua e especializada, dado que ela é, a par da experiência, uma estratégia fundamental para apetrechar as profissionais com maior conhecimento e reflexão sobre a inclusão destas crianças. Como defende Rodrigues (2019), esta capacitação contínua deve ser uma prioridade para os educadores que estão a exercer.

## **2.2. Políticas de inclusão institucionais**

A (in)visível ausência de políticas formais de inclusão na instituição em estudo, como referido pelas educadoras, reflete uma prática educativa que depende, sobretudo, da sensibilidade, iniciativa e experiência individual de cada educadora. Esta abordagem informal evidencia uma lacuna no planeamento estratégico, uma componente essencial para promover práticas inclusivas consistentes e eficazes (Silva et al., 2016). Assim, a dependência de esforços individuais pode resultar em abordagens variadas e inconsistentes, conforme as experiências prévias de cada educadora, o que pode comprometer a equidade na atenção às necessidades de todas as crianças.

Embora as educadoras reconheçam a aceitação de todas as crianças como um princípio subjacente à prática educativa, a inexistência de orientações explícitas na instituição<sup>2</sup> levanta questões sobre a capacidade de a instituição responder, de forma estruturada, às necessidades de crianças com perturbações no desenvolvimento. Tal como destaca Rodrigues (2019), a inclusão requer mais do que boa vontade, necessita de políticas claras, planeamento estratégico e monitorização contínua para garantir a sua efetividade.

O planeamento estratégico na inclusão implica a elaboração de políticas pedagógicas que orientem a prática educativa. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), isso inclui, não só a adaptação do currículo, em que as atividades pedagógicas devem ser direcionadas para dar resposta às diversas necessidades das crianças, de maneira a respeitar os diferentes ritmos e formas de aprender, como também a definição de objetivos

---

<sup>2</sup> Ainda que a inclusão seja mencionada no Projeto Educativo da Instituição.

claros, com metas que abrangem tanto os objetivos individuais das crianças com perturbações no desenvolvimento quanto as dinâmicas de grupo, e ainda a gestão de recursos, em que é necessário garantir materiais, espaços e recursos humanos adequados para atender às exigências de práticas inclusivas (Rodrigues, 2019).

Dizer que as educadoras já praticam a inclusão de forma espontânea é positivo, mas ressalta a necessidade de um esforço coordenado, sistemático e estratégico para que essa inclusão seja verdadeiramente eficaz e abrangente, num sentido institucional.

Deste modo, de acordo com Correia (2013), um planeamento estratégico e explícito requer: o desenvolvimento de objetivos de inclusão nos projetos educativos; a articulação entre diferentes intervenientes (educadores, pais, e profissionais de apoio), para assegurar que todos estão alinhados e conscientes do papel que desempenham na inclusão; e ainda a monitorização e avaliação contínua, garantindo que as estratégias implementadas são efetivas e podem ser ajustadas conforme o necessário.

A ausência de um planeamento explícito pode levar a uma prática inclusiva pouco eficaz e fragmentada. Em contrapartida, quando existe um planeamento prévio e sólido, a inclusão torna-se mais natural no quotidiano das salas de atividades. Portanto, a integração das práticas inclusivas, apoiada por um trabalho colaborativo entre as educadoras e a ELI, é um passo positivo, mas que deve ser sistematizado num quadro mais abrangente de políticas e diretrizes institucionais.

Assim, instituições comprometidas e educadores bem preparados com políticas claras de inclusão tornam-se pilares essenciais para transformar a inclusão numa prática consolidada e sustentável. O incentivo à formação contínua e ao desenvolvimento de um protocolo claro sobre a inclusão pode fortalecer a capacidade da instituição em atender às necessidades de todas as crianças, promovendo um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo.

### **2.3. Estratégias e práticas pedagógicas de inclusão**

As estratégias e práticas pedagógicas utilizadas pelas educadoras refletem uma tentativa genuína de promover a inclusão, no entanto, a análise dos dados revela que estas práticas são muitas vezes condicionadas pela falta de recursos humanos e pelo elevado número de crianças por grupo. Segundo Silva e Mata (2018), a eficácia das estratégias

inclusivas depende não só da criatividade dos educadores, mas também da existência de condições estruturais adequadas para o seu desenvolvimento.

Além disso, enquanto algumas educadoras demonstram um esforço adaptativo para atender às necessidades das crianças, outras encontram dificuldades em implementar práticas alinhadas com os princípios da inclusão, o que reforça a importância de investir em formação contínua e em apoio especializado para potenciar essas estratégias (Correia, 2013; Rodrigues, 2019).

Silva e Mata (2018) enfatizam que a carência de recursos humanos compromete não apenas a personalização das estratégias pedagógicas, mas também a capacidade dos educadores de responderem eficazmente às necessidades do grupo como um todo.

Além disso, esta limitação pode gerar um ambiente de *stress* e frustração para o educador, tal como referem Correia (2013) e Rodrigues (2019), quando dizem que sem suporte adequado, os educadores acabam por focar-se em atender as necessidades mais imediatas do grupo.

A presença de profissionais especializados, seria uma forma de amenizar esta questão; investir em equipas multidisciplinares, como terapeutas ou técnicos de intervenção precoce, que devem atuar de forma mais frequente e integrada no contexto educativo, ajudam na integração plena das crianças com perturbações no desenvolvimento (Silva et al., 2016).

O facto de não existir uma visão institucional explícita, faz com que a inclusão fique dependente do bom senso e do critério de cada educadora, tenha ela formação para tal, ou não. Esta situação pode resultar em práticas inconsistentes e na perpetuação de desigualdades na experiência educativa das crianças. Assim, institucionalmente é crucial estabelecer políticas claras e abrangentes que orientem as práticas inclusivas, assegurando que todos os educadores tenham acesso aos recursos e à formação necessários para implementar essas estratégias de forma eficaz.

É ainda importante reconhecer que a promoção da inclusão não é apenas uma responsabilidade dos educadores, mas deve envolver toda a comunidade educativa incluindo famílias e outros profissionais. A colaboração entre estes diferentes agentes é essencial para criar um ambiente educativo que valorize a diversidade e promova a aceitação e o respeito entre todas as crianças.

#### 2.4. Desafios e barreiras

Os desafios e barreiras identificados pelas educadoras refletem a complexidade de implementar práticas inclusivas no contexto da educação pré-escolar. Estes obstáculos, tanto nas limitações institucionais como em fatores relacionais, dificultam o alcance de uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, importa analisar como estas barreiras impactam a prática pedagógica e de que forma as soluções propostas podem responder às necessidades evidenciadas.

O facto de os grupos serem numerosos, tal como mencionado pelas entrevistadas, dificulta o trabalho individualizado com as crianças com perturbações no desenvolvimento. Segundo Correia (2013), grupos/turmas numerosas comprometem a personalização das estratégias pedagógicas e, conseqüentemente, o sucesso da inclusão. Para além disso, Silva e Mata (2018) destacam que os educadores têm a sua capacidade de intervenção limitada, ao enfrentarem salas com grandes grupos de crianças, o que prejudica tanto a criança com necessidades específicas quanto o restante do grupo. Esta situação evidencia a necessidade urgente de discutir e implementar políticas que garantam um tamanho de cada grupo adequado, de modo a facilitar o trabalho individualizado e a inclusão efetiva.

Dados da OCDE (2019) indicam que, idealmente, o rácio na educação pré-escolar não deveria ultrapassar um educador para 15 crianças, o que frequentemente é desrespeitado no contexto português, onde alguns grupos chegam a ultrapassar as 20 crianças. Este desfasamento em relação às recomendações internacionais não só dificulta a prática pedagógica, mas também pode gerar um ambiente de *stress* e *burnout* entre as educadoras, conforme apontado por Silva e Mata (2018), comprometendo ainda mais a qualidade da educação oferecida.

Deste modo, uma possível solução seria a redução do rácio criança/educador, como também sugerem as OCEPE (Silva et al., 2016), argumentando com a necessidade de investir num planeamento mais ajustado às realidades das salas. Esta orientação, em termos institucionais, deveria ser refletida e plasmada numa visão estratégica sobre a inclusão, que possa ser revertida na missão da instituição, através do Projeto Educativo e de outra documentação orientadora. A implementação de políticas que promovam a contratação de mais profissionais e a formação de equipas multidisciplinares poderia ser uma via eficaz para enfrentar esse desafio.

Por outro lado, a resistência inicial dos pais em aceitar as dificuldades dos filhos e até a não aceitação, são obstáculos igualmente destacados e importantes. Segundo Alarcão (2011), a aceitação parental é o primeiro passo para que as crianças tenham acesso a intervenções adequadas e precoces. Sem o envolvimento e aceitação dos pais, o trabalho desenvolvido no jardim de infância pode perder continuidade e eficácia.

Além disso, esta negação, muitas vezes, deriva de questões como o medo do estigma, fatores que dificultam o estabelecimento de uma boa comunicação e colaboração entre a escola e a família. Rodrigues (2019) reforça que o envolvimento dos pais é fundamental para alinhar práticas pedagógicas com intervenções realizadas fora do contexto escolar.

Para diminuir estas barreiras, é importante investir em programas de sensibilização e educação parental, como *workshops* regulares ou sessões de partilha de boas práticas. De acordo com Epstein et al. (2002), estas iniciativas ajudam a reduzir a resistência dos pais e a promover uma colaboração mais ativa com as escolas. A criação de redes de apoio entre escolas, famílias e comunidades locais, tal como proposto por Bronfenbrenner (1979), também pode fomentar um envolvimento mais amplo, o que permite alinhar esforços para o desenvolvimento das crianças.

Os desafios destacados, mostram a necessidade de reajustar condições estruturais (como o tamanho dos grupos) e de fortalecer o trabalho junto das famílias, promovendo um diálogo aberto que facilite a aceitação e participação ativa dos pais. Apenas com uma abordagem colaborativa e recursos adequados será possível amenizar as barreiras e promover uma educação verdadeiramente inclusiva, pelo que uma visão estratégica institucional sobre a inclusão destas crianças será fundamental para alicerçar as práticas pedagógicas, as relações com as famílias e para identificar outras barreiras e outros desafios, bem como definir como lhes responder e como superá-los.

## **2.5. Colaboração com a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI)**

A colaboração com a ELI surge como um pilar essencial para a promoção de práticas inclusivas eficazes, especialmente no contexto da educação pré-escolar. Contudo, a análise das entrevistas revela que, apesar do reconhecimento do papel positivo desempenhado pela ELI, existem obstáculos na articulação entre as educadoras e a ELI. Assim, importa compreender de que forma esta colaboração é feita, quais são os maiores

desafios que a dificultam e como poderia ser melhorada, de forma a responder às necessidades das crianças com perturbações no desenvolvimento.

Segundo Correia (2013), a colaboração entre educadoras, famílias e equipas multidisciplinares é fundamental para o sucesso da implementação de estratégias para a inclusão, facto que foi destacado pelas entrevistadas, salientando a necessidade de uma maior articulação entre os diferentes intervenientes.

A colaboração com a ELI foi valorizada por todas as educadoras, que reconheceram o papel desta equipa no apoio às crianças com perturbações no desenvolvimento. Contudo, foi referido que o trabalho da ELI acontece fora da sala, o que dificulta a articulação com as dinâmicas de grupo e o trabalho pedagógico. Por outro lado, foram destacados, como pontos positivos, a partilha de relatórios e estratégias. Foi consensual, entre todas as educadoras, que o tempo semanal de apoio da ELI é insuficiente.

Fuchs e Fuchs (2006) alertam que intervenções curtas e descontínuas, como as relatadas pelas educadoras entrevistadas, podem limitar o impacto no desenvolvimento das crianças, especialmente neste contexto, que exige consistência e apoio contínuo para que se efetive a educação inclusiva.

Esta observação remete também para as recomendações das OCEPE (Silva et al., 2016), que sugerem que os apoios especializados devem ser integrados no contexto da sala de atividades.

A falta de articulação direta entre o trabalho da ELI e o ambiente da sala de atividades pode também reduzir a eficácia das intervenções, o que evidencia a necessidade de maior integração e tempo de apoio mais alargado para responder de forma eficaz às necessidades das crianças.

Por outro lado, o envolvimento das famílias deve ser também considerado na articulação com a ELI. Epstein et al. (2002) destacam que parcerias consistentes entre escola, família e comunidade são essenciais para reforçar o impacto das intervenções e garantir a continuidade do trabalho realizado na escola.

Um trabalho organizado, com uma colaboração bem estabelecida entre educadoras, pais e equipas multidisciplinares com intervenientes da comunidade, promove intervenções mais estruturadas, contínuas e com maior impacto no desenvolvimento e inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento.

Segundo Carvalho et al. (2016), a colaboração entre educadores e profissionais de intervenção precoce é um elemento fundamental para a eficácia das práticas inclusivas. Essa colaboração não deve ser apenas pontual, mas sim contínua e estruturada, assegurando que todos os intervenientes partilhem informações relevantes e alinhem as suas intervenções de modo a criar um ambiente educativo coeso e integrador.

Rodrigues (2019) enfatiza que a colaboração efetiva entre educadores e profissionais de intervenção precoce é crucial para a implementação de práticas inclusivas que atendam às necessidades individuais das crianças. Essa colaboração deve incluir reuniões regulares, onde educadoras e profissionais da ELI possam discutir as metas de intervenção e ajustar as estratégias conforme necessário. Além disso, a troca de experiências e a partilha de conhecimentos entre os profissionais podem enriquecer as práticas pedagógicas, proporcionando uma abordagem mais holística e personalizada para cada criança.

Além disso, Carvalho et al. (2016) destacam a importância de formar equipas multidisciplinares que trabalhem em conjunto para assegurar uma abordagem integrada e contínua no acompanhamento das crianças. Essa integração é vital, pois permite que diferentes profissionais contribuam com suas experiências, resultando em intervenções mais eficazes e abrangentes. Promover a inclusão desde os primeiros anos de vida requer não apenas a colaboração entre educadores e a ELI, mas também a envolvê-los num processo de formação contínua que os capacite a lidar com as diversas necessidades das crianças.

Portanto, para maximizar o impacto das intervenções e garantir que todas as crianças recebam o apoio necessário, é essencial que a articulação entre as educadoras e a ELI seja fortalecida. Isso implica implementar práticas colaborativas que não apenas integrem as intervenções no ambiente da sala de atividades, mas que também promovam um diálogo aberto e contínuo entre todos os intervenientes, incluindo as famílias. Essa abordagem não só beneficia as crianças com perturbações no desenvolvimento, mas também enriquece a experiência educativa de todas as crianças no ambiente educativo.

## 2.6. Envolvimento dos pais e da comunidade

O envolvimento dos pais e da comunidade é fundamental para o sucesso das práticas inclusivas, contudo a análise feita mostra algumas lacunas significativas nestes aspetos.

Grande parte das educadoras entrevistadas observaram que a participação dos pais nas atividades pedagógicas é limitada e que, frequentemente, estes não dão continuidade ao trabalho iniciado no jardim de infância. A falta de continuidade do trabalho desenvolvido no jardim de infância no contexto familiar, acaba por comprometer o desenvolvimento das crianças, uma questão que, segundo Bronfenbrenner (1979), fragiliza o suporte ecológico necessário ao desenvolvimento da criança.

Isto justifica-se, se observarmos o que Epstein et al. (2002) salientam, referindo que fatores como a falta de tempo, o desconhecimento sobre a relevância do envolvimento parental e questões culturais ou socioeconómicas, muitas vezes impedem uma participação ativa dos pais. As respostas das educadoras subscrevem tais fatores, enquanto dificuldades e desafios. Além disso, a resistência inicial dos pais em aceitar as dificuldades dos filhos, como mencionado anteriormente, pode também ser uma barreira significativa que limita o seu envolvimento.

De acordo com Correia (2013) a inclusão não depende apenas das escolas, mas também de um esforço entre a família, a comunidade e as instituições. Quando os pais não se envolvem ativamente, estratégias, como a promoção da autonomia, podem ser negligenciadas em casa, limitando os progressos alcançados no jardim de infância.

Alarcão (2011) ressalta que o trabalho com os pais é fundamental, também para alinhar as estratégias aplicadas, entre o contexto escolar e o familiar. Tal facto foi referido pelas educadoras, mas sem este alinhamento, as práticas inclusivas tornam-se fragmentadas, o que pode gerar uma regressão no desenvolvimento das crianças. Iniciativas de comunicação eficaz entre o jardim de infância e os pais, como *newsletters*, reuniões regulares e eventos comunitários, podem ajudar a manter os pais informados e encorajados a participar ativamente.

No que toca ao envolvimento da comunidade, é salientado pelas educadoras que o principal apoio externo provém da ELI, o que evidencia que a instituição poderá tentar estabelecer parcerias mais abrangentes e que ajudem a promover a inclusão naquele

contexto educativo. A falta de interação com outros setores da comunidade pode limitar as oportunidades de enriquecimento da experiência educativa das crianças.

Bronfenbrenner (1979), na sua teoria ecológica, sublinha que o desenvolvimento da criança é influenciado pela interação entre os diversos sistemas em que está inserida, sendo o envolvimento ativo da comunidade uma componente essencial para fortalecer as práticas inclusivas. A criação de redes colaborativas entre as escolas, as famílias e a comunidade local, como sugerido nas OCEPE (Silva et al., 2016), pode ser um aspeto a discutir na instituição onde decorreu o estudo e, eventualmente, promover uma maior integração de todos os intervenientes, fortalecendo o apoio às crianças e contribuindo para o sucesso das práticas inclusivas.

Nessa discussão podem ser tidos como exemplos boas práticas desenvolvidas em Portugal, ou exemplos práticos de envolvimento comunitário bem-sucedidos, como os programas desenvolvidos nos países nórdicos, onde escolas colaboram diretamente com bibliotecas, clubes locais e serviços de saúde para criar um ecossistema educativo inclusivo (OCDE, 2019). Estas práticas comprovam que a integração de diferentes atores comunitários pode contribuir para o fortalecimento das redes de apoio às crianças e às suas famílias.

Em função dos resultados obtidos neste estudo, pode-se apelar a um maior envolvimento com a comunidade, que não se deve focar apenas na intervenção da ELI, mas também no trabalho com outros profissionais, para oferecer um suporte mais abrangente e integrado. Tal como defendem Rouse e Florian (2012), a colaboração entre múltiplos intervenientes assegura que as necessidades das crianças são atendidas de forma holística. Portanto, é vital que a instituição ative e expanda essa colaboração, promovendo um ambiente inclusivo que envolva todos os participantes no processo educativo.

## **2.7. Integração de serviços**

A integração de serviços entre as educadoras de infância, a ELI e as famílias, foi reconhecida por todas as educadoras entrevistadas como essencial para a inclusão e desenvolvimento de crianças com perturbações no desenvolvimento.

Segundo Correia (2013), a articulação entre profissionais e famílias, é essencial para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Contudo, a análise dos resultados evidencia desafios na operacionalização desta articulação.

Uma das principais constatações foi a valorização do diálogo como fator crucial para desenvolver um trabalho colaborativo. Por exemplo, a Educadora 5 destacou que o “*diálogo constante*” foi fundamental para o alinhamento de estratégias, corroborando a ideia de Rodrigues (2019), que defende que uma comunicação contínua e aberta entre as partes, é essencial para garantir a consistência nas intervenções. Por outro lado, a Educadora 6 apontou que a comunicação nem sempre é aprofundada, ficando limitada a contactos breves, muitas vezes realizados durante a entrega ou recolha das crianças. Esta limitação reflete o que Silva et al. (2016) identificam como um obstáculo recorrente nos contextos educativos portugueses: a falta de tempo e estrutura para uma articulação eficaz.

Outro aspeto relevante, foi o desalinhamento entre as estratégias implementadas pela ELI e o trabalho desenvolvido nas salas de atividades. A Educadora 1 mencionou que, em certos momentos, as ações da ELI parecem desfasadas das práticas pedagógicas do grupo. Este ponto reforça as preocupações levantadas por Correia (2013), que argumenta que a fragmentação entre intervenções pode comprometer a eficácia do trabalho inclusivo. Além disso, a falta de continuidade do trabalho em casa, mencionada por algumas educadoras, agrava estas dificuldades. Neste sentido, Silva et al. (2016) sublinham que a articulação entre o contexto educativo e familiar é essencial para o progresso da criança, uma vez que a ausência dessa continuidade limita o impacto das intervenções.

Rodrigues (2019) alerta para a necessidade de uma maior flexibilidade e adequação dos recursos às exigências do trabalho em contextos de inclusão. Neste sentido, o tempo limitado das intervenções realizadas pela ELI foi outro desafio identificado, sendo destacado por cinco das seis educadoras entrevistadas. Para a Educadora 4, os 30 a 45 minutos de sessão com a ELI são insuficientes para atender às necessidades específicas das crianças.

Apesar destas limitações, é importante reconhecer os esforços positivos realizados no envolvimento das famílias. Como destacado pela Educadora 5, a ELI promove reuniões para explicar o trabalho realizado, permitindo que os pais compreendam e participem no processo educativo. Esta prática reflete as recomendações de Correia (2013), que enfatiza o papel central das famílias no sucesso das intervenções inclusivas. Contudo, a Educadora 1 apontou que, muitas vezes, a continuidade sugerida pela ELI não

é implementada em casa, o que pode ser um reflexo das dificuldades socioeconómicas ou organizacionais que afetam algumas famílias.

Deste modo, os resultados deste estudo demonstram que, embora a integração de serviços seja amplamente reconhecida como fundamental, a sua implementação apresenta lacunas que merecem atenção. A insuficiência de tempo de intervenção, a fragmentação das estratégias e a falta de continuidade entre os contextos escolar e familiar são desafios significativos. Como salientam Silva et al. (2016) superar estas barreiras exige uma maior coordenação entre os agentes educativos, bem como a criação de condições que favoreçam uma comunicação mais frequente e aprofundada.

Em síntese, o reforço das práticas inclusivas passa por uma abordagem mais integrada e estruturada entre educadores, ELI e famílias. Como defende Rodrigues (2019), a inclusão não é apenas um objetivo educativo, mas um processo dinâmico que exige o compromisso contínuo de todas as partes envolvidas. Assim, fortalecer a comunicação, ajustar os tempos de intervenção e promover a continuidade das estratégias nos diversos contextos da criança são ações prioritárias para garantir o sucesso deste trabalho colaborativo.

## **2.8. Sugestões de melhoria**

As sugestões de melhoria apresentadas pelas educadoras entrevistadas refletem os desafios sentidos no seu dia a dia. Entre as propostas destacadas, surgem quatro eixos principais:

- Reforço do tempo de intervenção da Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI);
- Melhor equilíbrio no rácio educador/criança;
- Investimento em formação contínua e especializada;
- Melhoria na cooperação entre educadoras, técnicas da ELI e famílias.

Em relação ao tempo de intervenção da ELI, foi consensual entre as educadoras que o apoio prestado é insuficiente para atender às necessidades das crianças com perturbações no desenvolvimento. Como destacado por uma das participantes, "*Dois vezes por semana acaba por não ser suficiente para apoiar estas crianças*" (Educadora 4, Anexo VI).

Assim, aumentar o tempo de intervenção da ELI, de modo a aumentar o número de sessões semanais parece ser uma estratégia adequada. Também será importante aumentar a colaboração direta na sala de atividades, ao invés dos profissionais da ELI realizarem apenas sessões individuais fora da sala, priorizando crianças com maiores dificuldades. Como defendido pelas OCEPE (Silva et al., 2016), as intervenções especializadas devem ser realizadas no contexto da sala de atividades, favorecendo não só a inclusão, mas também fortalecendo a articulação entre educadores e profissionais da ELI.

Em modelos como o *Response to Intervention (RTI)*, descrito por Fuchs e Fuchs (2006), utilizado em vários países como os EUA, as intervenções são organizadas em diferentes níveis de intensidade. Crianças com maiores necessidades recebem um acompanhamento mais frequente e intensivo, o que promove um progresso maior. Este modelo pode ser adaptado ao contexto da intervenção precoce em Portugal, com um aumento das horas de intervenção da ELI para os casos mais complexos, o que poderia trazer melhorias significativas.

Outro ponto central identificado pelas educadoras é o elevado rácio educador/criança, que dificulta a gestão da sala e o acompanhamento individualizado das crianças, especialmente em situações de maior exigência. Uma melhor distribuição dos rácios permitiria às educadoras dedicar mais atenção às necessidades específicas de cada criança e prevenir situações de desorganização que possam prejudicar o ambiente inclusivo.

Como antes se salientou, e de acordo com Silva e Mata (2018) e Rodrigues (2019), rácios mais equilibrados criam condições para práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas, pelo que, políticas institucionais que assegurem um menor número de crianças por sala, bem como a presença de mais profissionais de apoio, são indispensáveis para o sucesso da inclusão.

Como salientado anteriormente, além disso, o investimento em formação contínua e especializada foi outro aspeto destacado como um elemento fundamental para capacitar as educadoras a responderem aos desafios do contexto inclusivo. Uma formação focada em práticas específicas para lidar com perturbações no desenvolvimento, pode melhorar significativamente a qualidade da intervenção educativa (Rodrigues, 2019).

Foi mencionado nas entrevistas, que as educadoras sentem falta de ferramentas práticas e conhecimentos atualizados para lidar com a diversidade presente nas salas. Para responder a esta necessidade, o desenvolvimento de programas de formação contínua e de capacitação baseados na prática são importantes para dar resposta às suas necessidades.

Correia (2013) sublinha que a formação contínua é um dos pilares para práticas inclusivas eficazes, sendo essencial que os programas de capacitação abordem tanto os fundamentos teóricos quanto as estratégias práticas. A criação de comunidades de prática e a partilha de experiências entre educadoras e especialistas também se revelam essenciais para enriquecer o conhecimento técnico e fortalecer a capacidade de resposta.

Outro aspeto relevante é a necessidade de melhorar a cooperação entre educadoras, técnicas da ELI e famílias, que foi considerada insuficiente pelas entrevistadas. Assim, tal como Epstein et al. (2002) defendem, o envolvimento conjunto da escola, com a família e a comunidade melhora o impacto das intervenções educativas, criando um ecossistema de suporte mais forte. Uma política institucional expressa na missão e Projeto Educativo da instituição poderia apontar para organizar reuniões mais regulares entre as educadoras, a ELI e os pais, o que poderá melhorar a comunicação, alinhar estratégias e criar um plano de ação conjunto.

Nessa política institucional, ou da iniciativa das educadoras, poderiam ser desenvolvidas comunidades de prática inclusivas. Também as redes colaborativas entre educadores, instituições e especialistas, criam oportunidades para a troca de experiências e desenvolvimento de estratégias inclusivas. Segundo Correia (2013), essas redes podem funcionar como um mecanismo de suporte contínuo para educadores, especialmente em contextos onde os recursos são limitados.

Também os *workshops* ou sessões de sensibilização para pais podem ser boas apostas, onde seriam abordadas as necessidades específicas das crianças e a importância da continuidade do trabalho realizado no jardim de infância em casa. Epstein et al. (2002) salientam ainda que a formação parental pode reduzir barreiras e aumentar a colaboração entre escola e família.

De acordo com Alarcão (2011), quando pais e educadores trabalham em sintonia, cria-se uma continuidade no processo educativo, o que beneficia diretamente o desenvolvimento da criança. Esta poderá ser uma das prioridades institucionais e a constar do Projeto Educativo em prol do desenvolvimento, da aprendizagem e inclusão.

Por outro lado, a nível comunitário, seria importante uma boa rede de parcerias com bibliotecas, clubes desportivos e serviços locais, que podem criar uma rede de suporte mais abrangente, como já é praticado em alguns países nórdicos (OCDE, 2019).

Este tipo de envolvimento comunitário reforça a inclusão ao integrar a criança num ecossistema de apoio que transcende o espaço escolar.

De acordo com Silva e Mata (2018), e face à referência da insuficiência de recursos humanos que afeta diretamente a capacidade da instituição para oferecer apoios mais individualizados às crianças com perturbações no desenvolvimento, pode fazer sentido uma reflexão sobre a política de contratação de profissionais e de redução do número de crianças por grupo. Neste sentido, foi mencionado por algumas entrevistadas, a dimensão dos grupos de crianças, frequentemente desproporcional em relação ao número de educadores e auxiliares disponíveis, o que se apresenta como um fator crítico que dificulta a atenção personalizada e a implementação de estratégias inclusivas.

Portanto, para atender às sugestões das educadoras, seria necessário garantir um número adequado de profissionais e formações específicas, tal como é referido nas OCEPE (Silva, et al., 2016). A implementação destas medidas, como defendido por Correia (2013) e Rodrigues (2019), requer um esforço conjunto entre as instituições, as políticas públicas e os agentes comunitários, em que através de uma abordagem sistémica poderá ser possível promover práticas inclusivas mais eficazes e sustentáveis.

Estes esforços, apoiados por políticas públicas adequadas, têm o potencial de transformar o ambiente educativo num espaço verdadeiramente inclusivo, que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral das crianças com perturbações no desenvolvimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **Considerações finais e limitações do estudo**

A presente investigação, teve como questão central, a partir da ótica das educadoras de infância, compreender se as políticas e práticas pedagógicas adotadas num jardim de infância da rede solidária de uma cidade do Alto Alentejo promovem a inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento. A partir desta problemática, os objetivos gerais e específicos orientaram a análise dos resultados e permitiram uma abordagem estruturada às práticas, barreiras e potencialidades do contexto estudado.

De acordo com o objetivo geral 1, “Identificar as políticas e recomendações para a inclusão de crianças na educação pré-escolar vigentes em Portugal”, os resultados evidenciaram que, no contexto da instituição estudada, o Projeto Educativo, apesar de referir a inclusão, não incorpora políticas e orientações mais explícitas e formais sobre a inclusão. Também não foi identificada outra documentação orientadora da inclusão.

Apesar disso, as práticas desenvolvidas pelas educadoras refletem um compromisso implícito com a inclusão, promovendo a aceitação das diferenças e adaptando atividades às necessidades das crianças com perturbações no desenvolvimento. Este cenário destaca a lacuna existente entre as recomendações gerais para a educação inclusiva em Portugal, como defendido pelas OCEPE (Silva et al., 2016), e a sua implementação no contexto real, reforçando a necessidade de políticas mais concretas e alinhadas às práticas locais.

Relativamente ao objetivo geral 2, “Compreender, através da visão das educadoras de infância, como se pode promover a inclusão de crianças com perturbações do desenvolvimento na educação pré-escolar”, os resultados mostraram que, apesar das limitações estruturais e institucionais, as educadoras assumem um papel central na promoção da inclusão.

Estratégias como a personalização das atividades, a criação de rotinas claras e a utilização dos interesses das crianças como ponto de partida, destacaram-se como práticas fundamentais. Estes esforços, refletem a criatividade e o compromisso das educadoras em construir ambientes inclusivos, mesmo diante dos desafios que encontram.

Focando a atenção nos objetivos específicos, salienta-se, de acordo com o objetivo específico 1, “Identificar desafios, barreiras e estratégias de inclusão utilizadas na inclusão de crianças com perturbações do desenvolvimento nas suas salas de atividade e no

contexto educativo em geral”, que foi possível verificar que os principais desafios incluem o elevado rácio educador/criança, a falta de formação contínua e especializada e a escassez de recursos humanos especializados.

Estas limitações comprometem a capacidade de oferecer um acompanhamento individualizado, essencial para as crianças com maiores necessidades. Apesar disso, as educadoras relataram a implementação de estratégias que promovem a autonomia e aceitação, demonstrando resiliência e adaptação às circunstâncias.

No que diz respeito ao objetivo específico 2, “Perceber a existência, ou não, de um trabalho de inclusão articulado entre os diversos profissionais e direção do estabelecimento educativo”, os resultados indicam que não existem políticas ou estratégias formalmente articuladas entre os diferentes profissionais da instituição.

As práticas inclusivas dependem, sobretudo, de iniciativas individuais das educadoras, o que compromete a uniformidade e a sustentabilidade das intervenções no sentido institucional. A ausência de políticas e orientações específicas e explícitas no Projeto Educativo ou em outro documento de referência, dificulta a articulação entre os diferentes intervenientes, e a avaliação da inclusão, destacando a necessidade de uma maior coordenação institucional.

Por fim, quanto ao objetivo específico 3, “Compreender como as educadoras de infância estabelecem relação com a equipa local de intervenção precoce na infância (ELI)”, em prol de uma melhor inclusão, os resultados demonstraram que a colaboração entre as educadoras e a ELI é, em geral, valorizada, sendo o diálogo identificado como um elemento central dessa relação.

No entanto, foram apontadas limitações, como o tempo reduzido de intervenção e a realização de sessões fora da sala de atividades, que dificultam a continuidade das estratégias. Foi sugerido que um maior envolvimento da ELI no contexto da sala e um aumento das intervenções semanais poderiam otimizar os resultados e promover uma maior integração entre as práticas pedagógicas e terapêuticas.

Em conclusão, este estudo reafirma a complexidade da inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento no contexto da educação pré-escolar, destacando a importância do esforço colaborativo entre educadoras, famílias e profissionais da ELI. No entanto, para que a inclusão transcenda o esforço individual e se torne uma prática

sustentável, é essencial que as instituições e as políticas públicas garantam as condições necessárias para apoiar as práticas inclusivas.

85

A criação de políticas explícitas, o aumento de recursos humanos e técnicos e o investimento em formação contínua são passos fundamentais para assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade que valorize as suas diferenças e promova o seu pleno desenvolvimento.

Apesar dos contributos do estudo realizado, algumas limitações devem ser reconhecidas. O foco numa única instituição restringe a generalização dos resultados, enquanto o uso exclusivo de entrevistas pode não captar a totalidade das dinâmicas no contexto estudado. Estudos futuros poderiam beneficiar de outras abordagens metodológicas, integrando observações e inquéritos por questionário e por entrevistas com diferentes intervenientes, incluindo as famílias e as próprias crianças, permitindo análises comparativas e uma compreensão mais ampla dos desafios e das potencialidades.

Também, alguma inexperiência da investigadora, e a área profissional da mesma<sup>3</sup>, poderá ter contribuído para um olhar menos consistente sobre as opiniões das profissionais acerca do processo de inclusão vivido na instituição onde se realizou o estudo.

---

<sup>3</sup> A área profissional da investigadora não é a área da educação.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Referências bibliográficas

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2022). *Perfil para a formação de professores para a inclusão*. Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. <https://www.europeanagency.org/Portugu%C3%AAs/publications>.

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>.

Alarcão, I. (2011). *Educação inclusiva: Princípios e práticas*. Porto Editora.

Almeida, A. R. S. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Almeida, M. (2007). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. PDES. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/47>.

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.<sup>a</sup> ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press. DOI: [10.14195/978989-26-1390-1](https://doi.org/10.14195/978989-26-1390-1).

American Psychiatric Association. (2013). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais - DSM -5* (5.<sup>a</sup> ed.). Climepsi Editores.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Pearson.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora.

Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Revista Interações*, 9, 4-31. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/358/313>.

Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da investigação às práticas. Estudos de natureza educacional*, v. VIII n.º 1, 13-34. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3117>.

Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>.

Carvalho, L., Almeida, I., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P., Serrano, A., Brito, A., Lança, C., Pimentel, J., Pinto, A., Grande, C., Brandão, T., & Franco, V. (2016). *Práticas recomendadas na Intervenção Precoce na Infância: Um guia para profissionais*. ANIP. <https://www.anip.pt/guia-ebook/>.

Castelo, T., & Fernandes, B. (2009). Sinais de alarme em desenvolvimento. *Saúde Infantil*, 31(1), 12-17.

Correia, L. M. (2013). *Educação inclusiva: Contextos e estratégias pedagógicas*. Universidade Aberta.

Correia, S. (2011). *A relação escola/família na educação de crianças com NEE na perspetiva de pais e professores*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett]. <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/1490>.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. UNESCO. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraçao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraçao_Salamanca.pdf).

Decreto-Lei n.º 281/2009, da Assembleia da República. Diário da República n.º 193/2009, Série I de 06.10.2009. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/281-2009-491397>.

Decreto-Lei n.º 542/79, da Assembleia da República. Diário da República n.º 300/1979, 12.º Suplemento, Série I de 1979.12.31. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/542-1979-230889>.

Delvan, J., Becker, A., & Braun, K. (2010). Fatores de risco no desenvolvimento de crianças e a resiliência: Um estudo teórico. *Revista de Psicologia da IMED*, 2(1), 349357.

Despacho Conjunto n.º 891/99 da Assembleia da República. Diário da República n.º 244/1999, Série II de 19.10.1999. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-conjunto/891-19991091509>.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van V., & Frances L. (2002). *School, family, and community partnerships. Your Handbook for Action*. (2.<sup>a</sup> ed.). Corwin Press. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERICED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company. <https://cyberdandy.org/wp-content/uploads/2023/08/Erik-H.-Erikson-Childhood-andSociety-1993.pdf>.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 5-20. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5299>.

Freitas, W. R., & Jabbour, C. J. (2011). Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Estudo & Debate*, 18(2), 0722. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/019a5132-6236-4ba1-95be3f02ab77968a/content>.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>.

Gomes, R. C. S., & Ghedin, E. (2011). O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações a educação científica. *Actas do VIII ENPEC–Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 5-9. [https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/774990/mod\\_resource/content/1/O%20DES ENVOLVIMENTO%20COGNITIVO%20NA%20VIS%C3%83O%20DE%20JEAN%20PIAGET.pdf](https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/774990/mod_resource/content/1/O%20DES ENVOLVIMENTO%20COGNITIVO%20NA%20VIS%C3%83O%20DE%20JEAN%20PIAGET.pdf).

Gronita, J. (2014). *Contributos para a Análise de Modelos Organizacionais de Intervenção Precoce na Infância em Portugal*. [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. <http://hdl.handle.net/10400.2/3774>.

Instituto Nacional de Estatística (2021). *População e densidade populacional por município: Censos 2021*. <https://www.ine.pt>.

Instituto Nacional de Estatística. (2021). *Censos 2021: Resultados definitivos – População residente em Portalegre*. <https://www.ine.pt>.

Instituto Nacional de Reabilitação (2021). *Instituto Nacional de Reabilitação*. <https://www.inr.pt/>.

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 14.10.1986. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>.

Lopes, A. P. (2016). *Desenvolvimento atípico, acesso à educação de qualidade*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/55/55136/tde-24112016-202747/>.

Maia, J., & Williams, L. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v13n2/v13n2a02.pdf>.

Marchão, A. (2021). A educação pré-escolar numa perspetiva de igualdade e equidade. Uma reflexão a partir do quadro legal. *EduSer*, 13(2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v13i2.171>.

Marin, M., & Braun, P. (2020). Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão? *Revista Exitus*, 10(1), 1-27. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1154>.

Martins, M. J. D., Oliveira, T., & Marchão, A. (2023). A Inclusão de Crianças e Jovens em Situação Vulnerável. *Sisyphus – Journal of Education*, 11(2), 10-32. <https://doi.org/10.25749/sis.28110>.

Nunes, C., & Madureira, I., (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2). (pp.126143). <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>.

OCDE (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

Peixoto, M., Apolónio, A., & Franco, V. (2011). *Elegibilidade, caracterização e diagnóstico nas equipas de Intervenção Precoce do Alentejo*. Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/3198>.

Piaget, J. (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento - Equilibração das estruturas cognitivas*. Publicações Dom Quixote.

Rodrigues, D. (2019). *Inclusão em educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Rouse, M., & Florian, L. (2012). Inclusive practice in the primary school: A case study of a school in Scotland. *British Journal of Special Education*, 39(1), 29–39.

Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/30772>.

Sanguinho, A. (2011). Intervenção precoce na infância: Breve caracterização da Eli de Portalegre. *Revista Alentejo Educação*, 3, 14-26.

Serrano, G., P. (2008). *Elaboração de projetos sociais: Casos práticos*. Porto Editora.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press. DOI: 10.17226/9824. <https://www.buildhealthyplaces.org/content/uploads/2010/07/Neurons-to-Neighborhoods.pdf>.

Silva, C., & Mata, L. (2018). A inclusão escolar: Desafios e oportunidades. *Revista Portuguesa de Educação Inclusiva*, 11(2), 45-67.

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/ocepe/>.

Silva, N. (2015). *Atraso global do desenvolvimento: Ambiente familiar, aptidões sociais e comportamento da criança*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia]. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23079/1/ulfpie047643\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23079/1/ulfpie047643_tm.pdf).

Simões Dias, I., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 60(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie6011330>.

Sousa, L. (1998). *Crianças confundidas entre a escola e a família - Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto Editora.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>.

## **ANEXOS**

**ANEXO I**  
**CONSENTIMENTO INFORMADO**

## **ANEXO I - CONSENTIMENTO INFORMADO**

### **CONSENTIMENTO INFORMADO**

#### **A inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento no contexto da educação pré-escolar: práticas, desafios e estratégias.**

O presente estudo tem como objetivo compreender como se pode promover a inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento no contexto da educação pré-escolar, analisando as práticas, estratégias e desafios enfrentados pelas educadoras de infância, através da opinião destas profissionais.

A sua participação consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, com duração estimada de 15 a 30 minutos. Durante a entrevista, serão abordados temas relacionados com as suas opiniões, experiências profissionais, e práticas pedagógicas no contexto da inclusão.

A participação é voluntária, confidencial e anónima. Todas as informações recolhidas serão tratadas de forma confidencial, com estrito cumprimento da Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto (Regulamento Geral de Proteção de Dados - RGPD). Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos e divulgados de forma agregada, sem identificação individual dos participantes.

A sua participação é totalmente voluntária, podendo cada sujeito optar por não participar ou interromper a sua participação em qualquer momento, sem necessidade de justificação e sem qualquer prejuízo.

Declaro ter compreendido os objetivos do estudo e as condições da minha participação, conforme explicado pela investigadora. Tive a oportunidade de esclarecer todas as dúvidas e aceito participar no presente estudo.

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO II**  
**GUIÃO DA ENTREVISTA**

## **ANEXO I – GUIÃO DE ENTREVISTA**

### **Bloco 1: Introdução e Consentimento Informado Apresentação**

#### **da Entrevista:**

Boa tarde, sou a Mariana, estudante do Instituto Politécnico de Portalegre, de momento, encontro-me a terminar a minha dissertação de Mestrado em Educação Especial, por isso, o objetivo desta entrevista é recolher informações sobre as práticas e políticas de inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento na educação pré-escolar.

O seu contributo será essencial para a minha investigação, por isso gostaria de garantir que todas as respostas serão confidenciais e usadas apenas para fins académicos.

Gostaria ainda de perguntar se está de acordo que a entrevista seja gravada para facilitar o posterior processo de análise?

### **Bloco 2: Contexto Profissional Idade**

#### **e Experiência:**

- Qual é a sua idade?
- Há quantos anos trabalha como educadora de infância?
- Há quanto tempo trabalha nesta instituição em específico?

#### **Experiência de trabalho e formação sobre Inclusão:**

- Durante estes anos de experiência, alguma vez trabalhou com crianças com perturbações no desenvolvimento?
- Tem formação na área da educação especial? Se sim, pode falar-me um pouco sobre essa formação?

### **Bloco 3: Inclusão de Crianças com Perturbações no Desenvolvimento**

#### **Políticas de Inclusão:**

- Na instituição onde atualmente trabalha, que políticas de inclusão estão implementadas para apoiar crianças com perturbações no desenvolvimento? Essas políticas estão expressas no Projeto Educativo? De que forma?
- Quais as recomendações feitas pela direção para promover a inclusão destas crianças que considera relevantes no contexto da sua sala?

#### **Práticas Pedagógicas e Estratégias de Inclusão:**

- De acordo com a política de inclusão adotada na instituição, para incluir as crianças com perturbações no desenvolvimento, pode dar exemplos de estratégias e atividades que tenha adaptado ou criado para facilitar a inclusão dessas crianças?
- Na sua opinião, quais são as práticas mais eficazes para a inclusão destas crianças? Que características é que essas práticas devem ter?
- Caso nunca tenha trabalhado com crianças com perturbações do desenvolvimento, como pensa agir num futuro, para tornar efetiva a inclusão dessas crianças?

#### **Desafios e Barreiras:**

- Quais são os maiores desafios que encontra ao trabalhar na inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento?
- Que barreiras institucionais ou pessoais acha que dificultam a plena inclusão destas crianças?

**Colaboração e Envolvimento dos Pais e da Comunidade:**

- Como é que os pais das crianças participam no processo de inclusão? Acha que este envolvimento é suficiente?
- De que maneira a comunidade local contribui para apoiar as práticas de inclusão no jardim de infância?

**Bloco 4: Relação com a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI)**

**Colaboração com a ELI:**

- Existe algum tipo de articulação entre a equipa local de Intervenção Precoce na Infância e a instituição onde trabalha? Como é que essa colaboração é estabelecida?
- Pode descrever como a ELI apoia a inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento no seu jardim de infância?

**Integração de Serviços:**

- Na sua opinião, a relação entre os educadores de infância e a ELI é eficaz na promoção de práticas inclusivas? O que poderia ser melhorado?
- Como vê o papel da ELI em relação às famílias das crianças? Existe um trabalho conjunto entre todos os intervenientes?

**Sugestões de Melhoria:**

- O que pensa que poderá ser feito para melhorar a articulação entre jardim de infância, a ELI e os outros profissionais, como psicólogos ou terapeutas, de forma a promover uma melhor inclusão das crianças com perturbações no desenvolvimento?

• **Encerramento da Entrevista:**

Agradeço pelo tempo que disponibilizou, esta partilha da sua experiência e as suas respostas vão ser extremamente importantes para a minha investigação. Antes de terminar, gostaria apenas de relembrar que todas as respostas são confidenciais, e apenas serão utilizadas para fins académicos, em prol da minha investigação. A sua colaboração foi crucial para a realização desta investigação, obrigada!

**ANEXO III**  
**ENTREVISTA: EDUCADORA 1**

## **ANEXO III – ENTREVISTA: EDUCADORA 1**

### **Bloco 2: Contexto Profissional Idade**

#### **e Experiência:**

- Qual é a sua idade?
  - *Tenho 51 anos.*
- Há quantos anos trabalha como educadora de infância?
  - *Trabalho há 30 anos.*
- Há quanto tempo trabalha nesta instituição em específico?
  - *Aqui há 29.*

#### **Experiência de trabalho e formação sobre Inclusão:**

- Durante estes anos de experiência, alguma vez trabalhou com crianças com perturbações no desenvolvimento? - *Sim sim, várias vezes.*
- Tem formação na área da educação especial? Se sim, pode falar-me um pouco sobre essa formação?
  - *Sim, fiz uma especialização após a licenciatura, com o intuito de trabalhar na área da educação especial. Estive ainda a trabalhar na APPACDM de Setúbal durante 1 ano, mas realmente não me adaptei ao trabalho lá, deparei-me com casos muito graves, e como não tinha experiência nenhuma, foi um choque muito grande, foi então que decidi fazer a especialização, exatamente por não conseguir dar resposta às crianças.*

### **3: Inclusão de Crianças com Perturbações no Desenvolvimento Políticas de Inclusão:**

- Na instituição onde atualmente trabalha, que políticas de inclusão estão implementadas para apoiar crianças com perturbações no desenvolvimento? Essas políticas estão expressas no Projeto Educativo? De que forma?
  - *Não, não há qualquer indicação a esse respeito. Nem no Projeto Educativo.*
- Quais as recomendações feitas pela direção para promover a inclusão destas crianças que considera relevantes no contexto da sua sala?
  - *Tal como mencionei, não existem grandes recomendações, claro que todas as crianças são aceites, independentemente das especificidades de cada uma, mas o trabalho feito a esse nível, é mais com a ELI.*

#### **Práticas Pedagógicas e Estratégias de Inclusão:**

- De acordo com a política de inclusão adotada na instituição, para incluir as crianças com perturbações no desenvolvimento, pode dar exemplos de estratégias e atividades que tenha adaptado ou criado para facilitar a inclusão dessas crianças?
  - *Pra ser sincera, estando apenas eu em sala com uma auxiliar, com um grupo de 21 crianças, é praticamente impossível implementar o quer que seja. Se houvesse outro tipo*

*de apoio, mais direto aqui em sala, era muito mais fácil conseguir responder às necessidades do R. Ele tem autismo, e vou lhe dar um exemplo, no outro dia ele teve uma crise, eu estava sozinha, e para poder responder ao R., tive que descurar o resto do grupo, principalmente estando sozinha, é impossível desenvolver qualquer outra atividade com ele sem ser as que se fazem com o grupo.* ○ Na sua opinião, quais são as práticas mais eficazes para a inclusão destas crianças? Que características é que essas práticas devem ter?

- *Lá está, é impossível desenvolver algo diferente disto. Eu crio uma rotina muito clara, para que a criança saiba o que vai acontecer e se sinta segura. Isso ajuda imenso no dia a dia. O que tento fazer também é perceber o que o R. mais gosta de fazer e integrá-lo em todas as atividades, em algumas participa mais, noutras participa menos, mas ao respeitar os limites dele, vou conseguindo que ele próprio ganhe interesse. Já sei que ele adora a hora do conto, mas também sei que as atividades que requerem um maior envolvimento social não lhe interessam tanto, por isso vou deixando que ele participe à maneira dele.*
- Caso nunca tenha trabalhado com crianças com perturbações do desenvolvimento, como pensa agir num futuro, para tornar efetiva a inclusão dessas crianças?
- Não se aplicou.

#### **Desafios e Barreiras:**

- Quais são os maiores desafios que encontra ao trabalhar na inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento?
  - *O maior desafio é não conseguir dar uma resposta efetiva, não tenho meios para isso.* ○  
Que barreiras institucionais ou pessoais acha que dificultam a plena inclusão destas crianças?
  - *Acredito que mais a nível de pessoal, de recursos humanos, existem algumas carências e nós não conseguimos dar resposta às necessidades de todos.*

#### **Colaboração e Envolvimento dos Pais e da Comunidade:**

- Como é que os pais das crianças participam no processo de inclusão? Acha que este envolvimento é suficiente?
  - *Os pais apenas vêm às reuniões, e não são todas. Participam em algumas atividades de fim de ano e coisas do género, mas em questões de dar continuidade ao trabalho que é aqui desenvolvido, acabam por não o fazer. No caso do R., isto nota-se principalmente na segunda-feira, porque quando volta do fim de semana, parece que regrediu imenso em certos aspetos, por exemplo, aqui nós estimulamos a questão da autonomia, ele come sozinho todos os dias, mas em casa os pais não permitem que isso aconteça. Como educadora, já falei com a mãe sobre isso e a resposta que me deu foi que ela tinha que se despachar. Claro que ao longo da semana o R. volta a apanhar o ritmo, mas quando vai para casa, perde-se um pouco isto, e voltamos quase que à estaca 0. Acho que isto depois*

*também se relaciona muito com a aceitação dos pais, porque uns aceitam mais que outros, e quem tem condições financeiras para ir buscar outros apoios e estímulos, fora da intuição, acabam por beneficiar muito mais a criança, mas claro que nem todos temos as mesmas condições financeiras e, sem aceitação dos pais, a criança acaba por andar aqui num limbo.*

- De que maneira a comunidade local contribui para apoiar as práticas de inclusão no jardim de infância?
  - *De fora não há grande envolvimento, é mais com a ELI que vem aqui trabalhar com as crianças.*

#### **Bloco 4: Relação com a Equipa Local de Intervenção Precoce (Eli)**

##### **Colaboração com a ELI:**

- Existe algum tipo de articulação entre a equipa local de Intervenção Precoce na Infância e a instituição onde trabalha? Como é que essa colaboração é estabelecida?
  - *Sim, a ELI realmente trabalha connosco, nós vamos tentando dar continuidade ao trabalho de umas e de outras, para tentarmos responder de forma articulada às nossas crianças. Mas é realmente a única articulação que existe.*
- Pode descrever como a ELI apoia a inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento no seu jardim de infância?
  - *É assim, tudo se tornou mais complicado depois do covid, porque elas deixaram de poder estar na sala e começaram a desenvolver o trabalho noutra sala apenas com a criança. Por isso acredito que antes era permitido às crianças participarem no projeto de forma mais efetiva, porque quem vinha dar apoio ajudava nessas tarefas, não havendo agora esse apoio na sala, o trabalho da ELI acaba por ser completamente desfasado do trabalho que nós fazemos aqui em sala, elas fazem o trabalho delas de acordo com aquilo que acham que são as necessidades da criança e eu faço o mesmo aqui em sala. Para lhe explicar melhor, nós trabalhamos com metodologia de projeto, ou seja, as crianças mostram interesse por um determinado assunto, e a partir daí nós fazemos uma abordagem a essa temática. Por isso, como pode ver, agora estamos a desenvolver trabalhos sobre o arco iris, isto porque eles começaram a perguntar como é que aparecia o arco iris e como é que ele se formava, por isso nós desenvolvemos isto. Só que, o envolvimento dele neste tipo de trabalho, era muito maior se tivesse uma pessoa para o acompanhar e ele poder perceber melhor aquilo que se está a passar, porque sinto que ele fica muito perdido e entregue a ele mesmo, eu não tenho a disponibilidade que ele necessita para poder estar com ele mais diretamente.*

##### **Integração de Serviços:**

- Na sua opinião, a relação entre os educadores de infância e a ELI é eficaz na promoção de práticas inclusivas? O que poderia ser melhorado?

- *Sim, acho que sim. Eu geralmente participo das reuniões, tenho conhecimento dos relatórios que elas fazem e elas têm conhecimento das avaliações que eu faço, partilhamos informação, trocamos ideias e discutimos estratégias. No que toca a melhorias, seria mesmo a questão do trabalho delas ser desfasado daquilo que desenvolvemos em sala, elas atuam sozinhas, com base nas nossas avaliações, e viceversa.*
- o Como vê o papel da ELI em relação às famílias das crianças? Existe um trabalho conjunto entre todos os intervenientes?
  - *Sim, a equipa tenta, mas eu sinto que há menos participação da família, menos disponibilidade, as famílias não se envolvem assim tanto, ao contrário daquilo que seria espectável. De forma genérica claro, nem todos os pais são iguais. Às vezes pedem alguma informação para poderem dar continuidade em casa, mas essa continuidade não passa de mera conversa. Sinto que estas crianças não trazem nenhuma bagagem de casa. Tal como o exemplo que lhe dei, era fundamental que o R. se tornasse cada vez mais autónomo, mas a mãe continua a dar-lhe comida à boca.*

**Sugestões de Melhoria:**

- o O que pensa que poderá ser feito para melhorar a articulação entre jardim de infância, a ELI e os outros profissionais, como psicólogos ou terapeutas, de forma a promover uma melhor inclusão das crianças com perturbações no desenvolvimento?
  - *Acredito que tinha que haver maior disponibilidade, mesmo em questões de tempo, com os pais e com os técnicos, para encontrarem respostas efetivas para os problemas, portanto, tinha que existir uma maior cooperação, entre todos. Acho que está muito relacionado também com o nível de aceitação dos pais em relação ao diagnóstico. No caso do R., o pai nunca aceitou que ele tem autismo, tanto que os pais estão agora no processo do divórcio, a família desestrutura-se e acaba por ser muito mais complicado para a própria criança, as birras são constantes, mas o R. é uma criança extremamente carinhosa e meiga, só que por vezes acaba por ter comportamentos mais agressivos, e as outras crianças não aceitam isso muito bem, é visível. Por vezes o caos acaba por se instaurar num piscar de olhos, o R. precisa de se autorregular, e quando tem algum pico, começa a correr pela sala, claro que depois as outras crianças imitam o comportamento, e tudo se vira do avesso, por isso, 21 crianças para apenas 1 auxiliar e 1 educadora não favorece esta questão da inclusão. A ELI faz um trabalho semanal de apenas 2 horas por criança com perturbações no desenvolvimento, ou seja, são duas sessões por semana, cada uma de 1 hora, e por vezes também acontece de ser apenas 45 minutos, ou mesmo 30 minutos por sessão, não esquecendo que o trabalho é todo feito fora da sala, não é eficiente nem eficaz ao nível que se esperava.*

**ANEXO IV**  
**ENTREVISTA: EDUCADORA 2**

## **ANEXO IV – ENTREVISTA: EDUCADORA 2**

### **Bloco 2: Contexto Profissional Idade**

#### **e Experiência:**

- Qual é a sua idade?
  - *Tenho 45 anos.* ○ Há quantos anos trabalha como educadora de infância?
  - *Trabalho há 20 anos.*
- Há quanto tempo trabalha nesta instituição em específico? - *Há 17.*

#### **Experiência de trabalho e formação sobre Inclusão:**

- Durante estes anos de experiência, alguma vez trabalhou com crianças com perturbações no desenvolvimento?
  - *Não, nunca tive crianças na minha sala com perturbações no desenvolvimento. Ou pelo menos eu não me lembro, já foram tantos, mas realmente acho que nunca cheguei a ter em sala.* ○ Tem formação na área da educação especial? Se sim, pode falar-me um pouco sobre essa formação?
  - *Não, em específico não.*

### **Bloco 3: Inclusão de Crianças com Perturbações no Desenvolvimento Políticas**

#### **de Inclusão:**

- Na instituição onde atualmente trabalha, que políticas de inclusão estão implementadas para apoiar crianças com perturbações no desenvolvimento? Essas políticas estão expressas no Projeto Educativo? De que forma?
  - *É assim, nós integramos todo o tipo de crianças, e eu sei disso porque mesmo que os miúdos não sejam meus, eu estou sempre a interagir com eles. Mas não há nada explicitamente escrito a esse nível, está mais implícito.*
- Quais as recomendações feitas pela direção para promover a inclusão destas crianças que considera relevantes no contexto da sua sala?
  - *Nós não pomos nenhuma criança de parte aqui na instituição, por isso o que fazemos é sempre integrar as crianças no grupo, tenham elas as especificidades que sejam. Mas pronto, assim por palavras mesmo, medidas e estratégias escritas, não há nada muito concreto.*

#### **Práticas Pedagógicas e Estratégias de Inclusão:**

- Caso nunca tenha trabalhado com crianças com perturbações do desenvolvimento, como pensa agir num futuro, para tornar efetiva a inclusão dessas crianças?
  - *Acho que se tivesse uma criança com perturbações no desenvolvimento na sala, primeiramente, o que está acima de tudo é o respeito pela diferença. Por isso como estratégias, fazer com que a criança participe em todas as atividades propostas, da*

*melhor maneira possível, depois trabalhar a aceitação das outras crianças e a entreaajuda, talvez jogando aqui com a questão da autonomia, que nestas idades é muito importante e eles próprios se sentem úteis desta maneira, por exemplo, definir um tutor para a criança, ou seja, outra criança do grupo torna-se responsável por ela, por contribuir para o envolvimento da criança nas atividades e mostrar aos outros colegas a importância do respeito e da inclusão de todos, no fundo, seria colocar todos juntos a trabalhar para um mesmo fim. Isto é o que eu faria.*

#### **Desafios e Barreiras:**

- Consegue observar os maiores desafios ao trabalhar na inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento?
  - *Neste sentido o que eu tenho visto, é que estas crianças são sempre muito bem recebidas pelas outras, e os colegas têm sempre a necessidade de as ajudar, principalmente as crianças mais velhas, porque “sou grande”, e por isso sentem essa responsabilidade, por outro lado nas crianças entres os 1 e 2 anos de idade, como são mais novinhas, não se vê tanto. Vejo isto de maneira positiva, portanto. Por vezes, os próprios colegas nem se dão conta que essas crianças são diferentes a certo nível. Talvez, o maior desafio seja mesmo a questão dos grupos serem grandes e terem apenas 1 educadora e 1 auxiliar com eles, são cerca de 20 crianças por grupo.*
- Que barreiras institucionais ou pessoais acha que dificultam a plena inclusão destas crianças?
  - *Barreiras institucionais também não vejo. As portas estão abertas a todos os tipos de crianças, as terapeutas da ELI vêm cá trabalhar com eles, e por isso desenvolvemos o trabalho de acordo com aquilo que se encaixa melhor para cada criança.*

#### **Colaboração e Envolvimento dos Pais e da Comunidade:**

- Como é que os pais das crianças participam no processo de inclusão? Acha que este envolvimento é suficiente?
  - *Pelo que eu vejo, os pais participam o máximo que podem, eles interagem todos uns com os outros, participam nas atividades que desenvolvemos, como o dia da família, as festinhas de natal, do fim do ano, e por aí vai.*
- De que maneira a comunidade local contribui para apoiar as práticas de inclusão no jardim de infância?
  - *Nós não nos fechamos ao resto do mundo, então mesmo com a ELI a trabalhar connosco, estamos sempre abertos ao envolvimento da comunidade. Contudo, o maior envolvimento que vem de fora, é mesmo com a ELI.*

#### **Bloco 4: Relação com a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI)**

##### **Colaboração com a ELI:**

- Existe algum tipo de articulação entre a equipa local de Intervenção Precoce na Infância e a instituição onde trabalha? Como é que essa colaboração é estabelecida?

- *Sim, elas trabalham connosco, fazemos reuniões, pra depois na sala também podermos acompanhar melhor as crianças, fazemos relatórios e tentamos, ao máximo, dar continuidade ao trabalho da ELI.*
- o Pode descrever como a ELI apoia a inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento no seu jardim de infância?
  - *Eu acho que há aqui um grande trabalho da ELI, no início do ano temos reuniões para organizar o trabalho, tanto o delas como o nosso, e para fazer a avaliação dos meninos é sempre feito em conjunto também. Por isso há sempre relatórios e avaliações partilhadas entre nós, o que permite aqui responder da melhor forma a cada criança.*

#### **Integração de Serviços:**

- o Na sua opinião, a relação entre os educadores de infância e a ELI é eficaz na promoção de práticas inclusivas? O que poderia ser melhorado?
  - *Nós estamos completamente à vontade umas com as outras, está tudo em consonância, estabelecemo-nos muito bem, e por isso o trabalho flui. Eu vejo isto, porque embora não trabalhe com crianças com perturbações, observo tudo muito de perto. Acho que o tempo que elas estão cá semanalmente é que é pouco.*
- o Como vê o papel da ELI em relação às famílias das crianças? Existe um trabalho conjunto entre todos os intervenientes?
  - *Não sei bem como é que elas trabalham com as famílias, mas o que me dá a entender, é que se elas não trabalharem bem com as famílias, como é que conseguem progredir, não é? Por isso, quando partilhamos aqui informações, vejo que elas vão logo comunicar a família e reportar tudo. Acaba por ser um triângulo entre todos.*

#### **Sugestões de Melhoria:**

- o O que pensa que poderá ser feito para melhorar a articulação entre jardim de infância, a ELI e os outros profissionais, como psicólogos ou terapeutas, de forma a promover uma melhor inclusão das crianças com perturbações no desenvolvimento?
  - *Para a questão da inclusão, eu acredito que está perfeito, há sempre outras formas, mas acredito que a forma como trabalhamos aqui é adequada. O que eu acho que podia melhorar é o tempo, acho que duas vezes de apoio na semana acaba por não ser suficiente para apoiar estas crianças, mas também sei que elas são poucas e têm um grande número de crianças para apoiar, por isso não é fácil. De resto acho que estamos todos em sintonia uns com os outros, mesmo com as famílias.*

**ANEXO V**  
**ENTREVISTA: EDUCADORA 3**

## **ANEXO V – ENTREVISTA: EDUCADORA 3**

### **Bloco 2: Contexto Profissional Idade**

#### **e Experiência:**

- Qual é a sua idade?
  - *Tenho 65 anos.*
- Há quantos anos trabalha como educadora de infância?
  - *Há 42 anos.*
- Há quanto tempo trabalha nesta instituição em específico?
  - *Há 42 também.*

#### **Experiência de trabalho e formação sobre Inclusão:**

- Durante estes anos de experiência, alguma vez trabalhou com crianças com perturbações no desenvolvimento? - *Sim, muitas.* ○ Tem formação na área da educação especial? Se sim, pode falar-me um pouco sobre essa formação?
  - *Não, tenho formação, eu tirei o curso da Maria Ulrich e nós no segundo ano tivemos formação sobre Educação Especial. Até íamos pra ajuda, aquela instituição muito grande, e tínhamos formação uma vez por semana e trabalhávamos com essas crianças.*

### **Bloco 3: Inclusão de Crianças com Perturbações no Desenvolvimento Políticas de Inclusão:**

- Na instituição onde atualmente trabalha, que políticas de inclusão estão implementadas para apoiar crianças com perturbações no desenvolvimento? Essas políticas estão expressas no Projeto Educativo? De que forma?
  - *No projeto educativo faz-se alusão a essas crianças, porque elas têm de ser incluídas nos grupos, nos projetos pedagógicos também, e nas salas são crianças especiais, mas estão incluídas dentro do grupo, porque fazem parte do grupo.*
- Quais as recomendações feitas pela direção para promover a inclusão destas crianças que considera relevantes no contexto da sua sala?
  - *Não há distinção entre umas e outras nos grupos, e desde sempre que os valores da instituição remetem pra inclusão de todos, embora não haja nada muito explicitamente escrito.*

#### **Práticas Pedagógicas e Estratégias de Inclusão:**

- De acordo com a política de inclusão adotada na instituição, para incluir as crianças com perturbações no desenvolvimento, pode dar exemplos de estratégias e atividades que tenha adaptado ou criado para facilitar a inclusão dessas crianças?
  - *Eu costumo incluí-los no grupo e depois puxo o máximo por eles, e desde que esteja sempre ao pé deles, com muito carinho, com muito amor, o grupo é direcionado para*

*poder estar e para poder acolher e as crianças sentem-se bem, não faço assim mais nada e depois é incluído no grupo e vai fazendo as atividades que o grupo faz, não de maneira diferente. O que a gente aqui tem é quase tudo sobre autismo, eu tenho aqui um na minha sala, é autista, mas é um autista leve. Já tive outro tipo de autismo, mas eles acabam por assimilar e começam a se desenvolver.*

○ Na sua opinião, quais são as práticas mais eficazes para a inclusão destas crianças? Que características é que essas práticas devem ter?

- *Eu acho que devem estar integrados nestes grupos ditos normais. Desenvolvem-se muito mais rapidamente do que estando num grupo só de crianças com autismo, por exemplo.*

#### **Desafios e Barreiras:**

- Consegue observar os maiores desafios ao trabalhar na inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento?
  - *Eu não sei, já tenho tanta prática, porque para mim não há desafios, é só o carinho e o amor, e eles se sentem seguros dentro da sala, que faz com que eles se desenvolvam.*
- Que barreiras institucionais ou pessoais acha que dificultam a plena inclusão destas crianças?
  - *Barreiras institucionais também não, porque a gente aceita os miúdos todos.*

#### **Colaboração e Envolvimento dos Pais e da Comunidade:**

- Como é que os pais das crianças participam no processo de inclusão? Acha que este envolvimento é suficiente?
  - *Envolvem-se em atividades, envolvem-se nas reuniões, quando é preciso, no geral costumam-se envolver em todas as atividades que propomos.*
- De que maneira a comunidade local contribui para apoiar as práticas de inclusão no jardim de infância?
  - *Às vezes temos atividades na comunidade e eles vão e igualam-se aos outros, não há ali diferença entre eles.*

#### **Bloco 4: Relação com a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI)**

##### **Colaboração com a ELI:**

- Existe algum tipo de articulação entre a equipa local de Intervenção Precoce na Infância e a instituição onde trabalha? Como é que essa colaboração é estabelecida?
  - *Através de muito diálogo, principalmente do diálogo. A gente vai dialogando umas com as outras, entre a intervenção precoce e nós, e acho que chega.*
- Pode descrever como a ELI apoia a inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento no seu jardim de infância?
  - *Nós contactamos a intervenção precoce, os meninos estão sinalizados e depois a partir daí tem a ajuda da intervenção, e depois nos dossiers deles vai se metendo toda essa matéria que a intervenção precoce vai achando que deve fazer.*

**Integração de Serviços:**

- Na sua opinião, a relação entre os educadores de infância e a ELI é eficaz na promoção de práticas inclusivas? O que poderia ser melhorado?
  - *Eu acredito que sim, é um trabalho muito bom, porque elas ajudam os meninos e conseguem fazer maravilhas com eles. Existem aqui casos incríveis, vemos nitidamente a evolução na criança.* ○ Como vê o papel da ELI em relação às famílias das crianças? Existe um trabalho conjunto entre todos os intervenientes?
  - *O trabalho com as famílias não acontece tanto aqui, mas às vezes, quando existe alguma questão mais importante a ser discutida com os pais, elas vêm aqui, como nós não nos podemos deslocar, nós cedemos ali uma sala, que chamamos a sala do isolamento, e a equipa da intervenção precoce vem cá, e nós estamos presentes, e os pais, e depois reunimos.*

**Sugestões de Melhoria:**

- O que pensa que poderá ser feito para melhorar a articulação entre jardim de infância, a ELI e os outros profissionais, como psicólogos ou terapeutas, de forma a promover uma melhor inclusão das crianças com perturbações no desenvolvimento?
  - *Eu acho que o trabalho que se está a desenvolver é muito bom, porque antes estas crianças não tinham ajuda nenhuma, éramos só nós, e agora a ELI tem dado o melhor que pode e a família, em casa, na medida do possível, tenta dar continuidade ao que é transmitido aqui à criança.*

**ANEXO VI**  
**ENTREVISTA: EDUCADORA 4**

## **ANEXO VI – ENTREVISTA: EDUCADORA 4**

### **Bloco 2: Contexto Profissional Idade**

#### **e Experiência:**

- Qual é a sua idade?
  - *31 anos.*
- Há quantos anos trabalha como educadora de infância?
  - *Como educadora há 10.*
- Há quanto tempo trabalha nesta instituição em específico?
  - *Nesta instituição há 10. Eu comecei aqui como auxiliar, depois fui fazer um mestrado e vim para aqui.*

#### **Experiência de trabalho e formação sobre Inclusão:**

- Durante estes anos de experiência, alguma vez trabalhou com crianças com perturbações no desenvolvimento?
  - *Sim, no ano passado.*
- Tem formação na área da educação especial? Se sim, pode falar-me um pouco sobre essa formação?
  - *Não. A única coisa que tivemos na licenciatura, nem foi propriamente mestrado, foi na licenciatura, foi a disciplina de necessidades inclusivas, não tive mais especialização, foi mais na licenciatura.*

### **Bloco 3: Inclusão de Crianças com Perturbações no Desenvolvimento Políticas**

#### **de Inclusão:**

- Na instituição onde atualmente trabalha, que políticas de inclusão estão implementadas para apoiar crianças com perturbações no desenvolvimento? Essas políticas estão expressas no Projeto Educativo? De que forma?
  - *Nós aceitamos crianças com perturbações e depois são incluídas num grupo normal, e depois trabalhamos juntamente com a Equipa de Intervenção Precoce e elas ajudam-nos para que trabalhemos em conjunto e para tentar apoiar o máximo essas crianças.*
- Quais as recomendações feitas pela direção para promover a inclusão destas crianças que considera relevantes no contexto da sua sala?
  - *Não temos propriamente recomendações. Cada um tem os seus guias de trabalho e depois lá está, em consonância com a intervenção precoce, é que ajudamos essas crianças.*

#### **Práticas Pedagógicas e Estratégias de Inclusão:**

- De acordo com a política de inclusão adotada na instituição, para incluir as crianças com perturbações no desenvolvimento, pode dar exemplos de estratégias e atividades que tenha adaptado ou criado para facilitar a inclusão dessas crianças?

- *Para mim é muito difícil estar a dizer em concreto alguma coisa, trabalhei apenas dois meses com uma criança com perturbações no desenvolvimento na sala, mas muito especificamente era a parte da linguagem, então fazíamos jogos com eles para treinar a linguagem e também a nível do motor, fazíamos atividades individuais e em grupo para poder integrar todos.*
- o Na sua opinião, quais são as práticas mais eficazes para a inclusão destas crianças? Que características é que essas práticas devem ter?
  - *Então, tendo em conta as crianças que eu tive, o problema maior era a nível relacional, elas tinham dificuldade em relacionar-se com os outros, resolviam tudo a bater-se com os outros e eles, ao fim e ao cabo, acabavam por aceitá-los bem, até os procuravam para os ajudar. Eu, por exemplo, tínhamos uma menina que tinha mesmo que ser bastante controlada, e as meninas mais velhas da sala já sabiam, assim que eu dizia “vamos fazer o comboio”, elas já sabiam e apoiavam-me nesse momento, iam buscá-la e traziam-na até mim. Portanto, a nível de intervenção e de integração no grupo, eu acho que essas crianças acabavam sempre por estar integradas. Mas pronto cada um com as suas limitações, e estas crianças de 2, 3 anos, adoram ser responsáveis, sentem-se úteis e é gratificante pra eles, sentem-se autónomos.*

#### **Desafios e Barreiras:**

- o Quais são os maiores desafios que encontra ao trabalhar na inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento?
  - *O maior desafio mesmo é os grupos, são muito grandes, e para a gente dar atenção mais àquela criança, é mais complicado. Se nós temos grupos de 20 crianças, é muito complicado. E depois ter de dar resposta a todos, e às vezes até ao mesmo tempo.*
- o Que barreiras institucionais ou pessoais acha que dificultam a plena inclusão destas crianças?
  - *O facto de nós também não termos ainda nenhuma especialidade, eu acho que também nos afeta um pouco, não saber tão bem como integrar aquela criança, como interagir com ela. Depois há espectros um bocadinho mais evoluídos e temos que ter certos contornos para combater alguma fragilidade que haja. Eu acho que é isso, o facto de nós não termos grandes especialidades. Talvez um pouco por culpa nossa, porque nós podemos ir fazer especialização exterior, mas pronto. Para não falar que há coisas que só se começaram a ver agora, como o espectro aumentou bastante, está-se a ver muito mais agora, porque nós, até há uns anos atrás, nós não tínhamos praticamente ninguém com autismo ou qualquer outro tipo de perturbação.*

#### **Colaboração e Envolvimento dos Pais e da Comunidade:**

- o Como é que os pais das crianças participam no processo de inclusão? Acha que este envolvimento é suficiente?

- *Acho que sim, mesmo os pais, quando nós tivemos um caso ano passado, uma menina trouxe um brinquedo de casa, e a menina que tinha a perturbação, não está cá já na instituição, ela entretanto saiu, fez birra porque queria aquele brinquedo, ao mesmo tempo chegou a mãe dessa criança que trouxe o brinquedo e a mãe disse à filha, “olha empresta lá o brinquedo”, e ela emprestou e depois a filha foi para casa dizer “emprestei boneco para ela não ter dodói no coração”. Portanto, acho que a parte do envolvimento parental, acho que também já está um pouco melhor, estão a aceitar mais, não é? Mas pronto, temos pais e pais.*
- o De que maneira a comunidade local contribui para apoiar as práticas de inclusão no jardim de infância?
  - *Sinceramente não te sei responder propriamente a isso. Talvez apenas mais com a ELI, porque eles é que intervêm com eles e nós aqui acaba por ser só mesmo no ambiente de sala e depois lá está, é envolvimento parental quanto à chegada e à entrega das crianças. É um bocadinho difícil às vezes também a própria comunidade se envolver em instituições a toda a hora, não é? E depois é assim, como são grupos com idades pequenas, nós ainda não saímos também muito com eles. E aí também não conseguimos ter interação com a comunidade, estamos mais resguardados.*

#### **Bloco 4: Relação com a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI)**

##### **Colaboração com a ELI:**

- o Existe algum tipo de articulação entre a equipa local de Intervenção Precoce na Infância e a instituição onde trabalha? Como é que essa colaboração é estabelecida?
  - *Sim, também trabalhei com poucas. Trabalhei só com duas, nem psicóloga nem nada, foi só com a terapeuta de desenvolvimento motor, psicomotricidade, e com a da linguagem, portanto não sei se dar muito feedback, mas eu acho que sim, há articulação.*
- o Pode descrever como a ELI apoia a inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento no seu jardim de infância?
  - *Acho que é uma intervenção positiva, com a da psicomotricidade nem tanto, não tinha tanto feedback, como é que tinha ocorrido, o que é que tinham feito e assim, mas a da linguagem nós estávamos imenso tempo a falar, e tínhamos uma boa relação.*

##### **Integração de Serviços:**

- o Na sua opinião, a relação entre os educadores de infância e a ELI é eficaz na promoção de práticas inclusivas? O que poderia ser melhorado?
  - *É boa também, nós como equipa, pronto, juntamo-nos, por vezes há uma reunião e aí cada educadora postula uma reunião com a equipa de intervenção. Mas é tudo positivo também, lá está eu estive pouco tempo com eles, mas pronto. Acho é que às vezes é pouco tempo, só meia hora, ou 45 minutos, é muito pouco tempo para as crianças. Depende muito também depois da criança se está participativa ou não. Mas pronto, lá está, é como*

*digo, são crianças pequeninas, o tempo de aprendizagem deles e de captação é mais curto.*

- Como vê o papel da ELI em relação às famílias das crianças? Existe um trabalho conjunto entre todos os intervenientes?
  - *Eles envolvem-se bem, há sempre articulação entre eles pra darem continuidade ao trabalho que a intervenção precoce faz com a criança. Os próprios pais, aqueles que aceitam, acabam por procurar a equipa, aqueles que não aceitam, é diferente pronto.*

**Sugestões de Melhoria:**

- O que pensa que poderá ser feito para melhorar a articulação entre jardim de infância, a ELI e os outros profissionais, como psicólogos ou terapeutas, de forma a promover uma melhor inclusão das crianças com perturbações no desenvolvimento?
  - *Acho que a parte do envolvimento, uns com os outros, la está, precisamos de mais apoio na sala, acabamos por ver só uns trabalhinhos, e depois vemos os relatórios finais, o envolvimento na sala é pouco, para nós também vemos como é que a criança colabora, era importante, precisávamos de um apoio, embora elas venham também à sala, precisávamos de um especialista ali. Ter um maior envolvimento da equipa, para o bem da criança, era mais proveitoso pra integrar o trabalho de todos e ter frutos não é?!*

**ANEXO VII**  
**ENTREVISTA: EDUCADORA 5**

## **ANEXO VII – ENTREVISTA: EDUCADORA 5**

### **Bloco 2: Contexto Profissional Idade**

#### **e Experiência:**

- Qual é a sua idade?
  - *33 anos.*
- Há quantos anos trabalha como educadora de infância? - *Há 10.* ○ Há quanto tempo trabalha nesta instituição em específico?
  - *Há 10 também. Comecei aqui num estágio profissional, e depois fiquei cá.*

#### **Experiência de trabalho e formação sobre Inclusão:**

- Durante estes anos de experiência, alguma vez trabalhou com crianças com perturbações no desenvolvimento?
  - *Sim, tive um menino com autismo.*
- Tem formação na área da educação especial? Se sim, pode falar-me um pouco sobre essa formação?
  - *Não, não.*

### **Bloco 3: Inclusão de Crianças com Perturbações no Desenvolvimento Políticas**

#### **de Inclusão:**

- Na instituição onde atualmente trabalha, que políticas de inclusão estão implementadas para apoiar crianças com perturbações no desenvolvimento? Essas políticas estão expressas no Projeto Educativo? De que forma?
  - *Não temos nada propriamente escrito, o que nós temos é as equipas de intervenção que vêm para trabalhar com os meninos, mas nós próprias vamos fazendo o que podemos, mas falta-nos essa formação.*
- Quais as recomendações feitas pela direção para promover a inclusão destas crianças que considera relevantes no contexto da sua sala?
  - *Nós tentamos incluir os miúdos nas atividades que fazemos, sabendo as competências deles e o que é que precisam, mas não há assim um trabalho específico.*

#### **Práticas Pedagógicas e Estratégias de Inclusão:**

- De acordo com a política de inclusão adotada na instituição, para incluir as crianças com perturbações no desenvolvimento, pode dar exemplos de estratégias e atividades que tenha adaptado ou criado para facilitar a inclusão dessas crianças?
  - *Por exemplo, na hora da história, sentava-o também com os outros meninos para ouvir a história, mas também era complicado, ele não estava ali muito tempo, tentava fazer a marcação da presença com ele, tentava fazer depois em pequeno grupo estar mais isolada*

*com ele, a trabalhar só com ele, porque em grande grupo ele perdia-se muito, tinha que ser mesmo sentada ali com ele...*

- Na sua opinião, quais são as práticas mais eficazes para a inclusão destas crianças? Que características é que essas práticas devem ter?
  - *Acredito que individualizar o trabalho ajude muito, mas tentar que não se note muito no grupo, que acaba por ser uma criança normal ali no grupo.*

#### **Desafios e Barreiras:**

- Quais são os maiores desafios que encontra ao trabalhar na inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento?
  - *A falta de experiência, não saber o que fazer nestes casos, sinto que devia haver mais, não é tão informação, mas na parte da formação mesmo do curso, não sei como é que está agora, até já pode estar, na minha altura não tínhamos nenhuma disciplina que fosse intervenção precoce, nem se falava de autismo nem nada.*
  - Que barreiras institucionais ou pessoais acha que dificultam a plena inclusão destas crianças?
    - *Não sinto barreiras institucionais, nem propriamente pessoais.*

#### **Colaboração e Envolvimento dos Pais e da Comunidade:**

- Como é que os pais das crianças participam no processo de inclusão? Acha que este envolvimento é suficiente?
  - *Depende de pai para pai, há pais que não aceitam, então dificulta até o envolvimento nas coisas. Mas no geral as propostas de atividades são bem aceites. Depois os pais que aceitam as perturbações das crianças, facilitam e prestam atenção, tentando sempre dar continuidade ao trabalho em casa. Claro que há pais que descaram um pouco as situações, mas lá está, depende. No geral, existe um bom envolvimento.*
- De que maneira a comunidade local contribui para apoiar as práticas de inclusão no jardim de infância?
  - *O envolvimento da comunidade é mais com a ELI que esta presente semanalmente.*

#### **4: Relação com a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) Colaboração com a ELI:**

- Existe algum tipo de articulação entre a equipa local de Intervenção Precoce na Infância e a instituição onde trabalha? Como é que essa colaboração é estabelecida?
  - *Sim, por exemplo, no caso do meu menino, fui eu que alertei a mãe que se passava algo com ele e depois fizemos o pedido entre eu e a mãe e a direção, fizemos o pedido para a equipa vir cá avaliar e foi então que começaram o trabalho.*
- Pode descrever como a ELI apoia a inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento no seu jardim de infância?

- *Nós não observamos diretamente o trabalho que elas fazem, mas notamos ali certas diferenças no comportamento dos miúdos que se nota que foram trabalhados.*

**Integração de Serviços:**

- o Na sua opinião, a relação entre os educadores de infância e a ELI é eficaz na promoção de práticas inclusivas? O que poderia ser melhorado?
  - *Acredito que sim. Através do diálogo, falávamos muito, partilhávamos informações, até porque depois temos que realizar um relatório no fim e havia ali uma articulação e estávamos sempre em diálogo.*
  - o Como vê o papel da ELI em relação às famílias das crianças? Existe um trabalho conjunto entre todos os intervenientes?
    - *Sim, elas até fazem reuniões em que nós também estamos presentes. Mas já assisti e eles explicam aos pais o trabalho que é feito, se não fosse dessa forma, como é que iam trabalhar com as crianças? Tem que haver comunicação. E depois, acredito, também tem que haver uma continuidade do trabalho em casa, não é verdade? E depois nem sempre os pais compreendem e aceitam... Neste caso, os pais demoraram um bocadinho a aceitar, porque o menino tinha ali uns problemas e os pais iam sempre arranjando desculpas para os comportamentos, acabam por apenas estar a atrasar um diagnóstico.*

**Sugestões de Melhoria:**

- o O que pensa que poderá ser feito para melhorar a articulação entre jardim de infância, a ELI e os outros profissionais, como psicólogos ou terapeutas, de forma a promover uma melhor inclusão das crianças com perturbações no desenvolvimento?
  - *O que eu acho é que nós educadoras devíamos ter mais formação na área para também conseguirmos ajudar no dia a dia, para facilitar, para termos mais respostas, e até para ser mais fácil sinalizarmos também, para estarmos mais atentas. Lembro-me que ainda fiz uma pequena formação sobre o autismo, mas foi tudo on-line e não foi assim uma coisa...deu pra despertar ali algumas coisas, mas pronto. De resto, abrimos sempre as portas, permitimos que as terapeutas venham fazer o trabalho delas e se fosse preciso observamos, sempre houve abertura para isso, o que importa é os meninos.*

**ANEXO VIII**  
**ENTREVISTA: EDUCADORA 6**

## **ANEXO VIII – ENTREVISTA: EDUCADORA 6**

### **Bloco 2: Contexto Profissional Idade**

#### **e Experiência:**

- Qual é a sua idade?
  - 38 anos.
- Há quantos anos trabalha como educadora de infância?
  - Há 16 anos.
- Há quanto tempo trabalha nesta instituição em específico?
  - Há 16 também, comecei logo aqui.

#### **Experiência de trabalho e formação sobre Inclusão:**

- Durante estes anos de experiência, alguma vez trabalhou com crianças com perturbações no desenvolvimento? - *Sim.* ○ Tem formação na área da educação especial? Se sim, pode falar-me um pouco sobre essa formação?
  - Não, isso não

### **Bloco 3: Inclusão de Crianças com Perturbações no Desenvolvimento Políticas**

#### **de Inclusão:**

- Na instituição onde atualmente trabalha, que políticas de inclusão estão implementadas para apoiar crianças com perturbações no desenvolvimento? Essas políticas estão expressas no Projeto Educativo? De que forma?
  - Não temos nada escrito, a não ser no nosso projeto de sala, onde se houver, quando fazemos o diagnóstico do grupo, se tivermos alguma criança com essas necessidades, incluímos nas atividades. Tentamos que eles sejam incluídos, mas de forma a não perturbar ainda mais, porque há certas perturbações, como sabes, que eles rejeitam certas atividades e não devemos forçar, porque pode ser muito pior para eles. Mas aquelas que vemos que são adaptadas para eles, tentamos e fica um dos adultos mais tempo com essa criança para tentarmos incluí-lo também no dia a dia da sala.
- Quais as recomendações feitas pela direção para promover a inclusão destas crianças que considera relevantes no contexto da sua sala?
  - É assim, sempre que detemos alguma criança, temos que esperar que os pais tenham essa abertura para vir falar connosco, porque nós somos educadoras, não somos profissionais da saúde, não podemos estar a fazer diagnóstico. Se os pais nos fizerem questões e tiverem essa preocupação, devemos dar a nossa opinião e depois a criança, se os pais o entenderem, é encaminhada para a intervenção precoce, onde vêm os técnicos e fazem então o diagnóstico ou os pais podem procurar ajuda lá fora.

#### **Práticas Pedagógicas e Estratégias de Inclusão:**

- De acordo com a política de inclusão adotada na instituição, para incluir as crianças com perturbações no desenvolvimento, pode dar exemplos de estratégias e atividades que tenha adaptado ou criado para facilitar a inclusão dessas crianças?
  - *Por exemplo, na hora do conto, se for um dos interesses da criança. Eu trabalhei sempre com crianças autistas, foi só ainda as crianças que tive que foram autistas, se vir que é um dos interesses deles, tento, por exemplo, auxiliar que está comigo, que fique sentada com essa criança, para que ele esteja um bocadinho ali a desfrutar da hora do conto. Também já tive alguns que gostavam de ouvir, mas afastados do grupo, e aí eu permito que ele esteja no outro sítio da sala, e vai ouvindo a história. Assim noutras atividades, tento deixar ao critério deles, se eles quiserem participar, tudo bem, se não, também não vou forçar a fazer.*
- Na sua opinião, quais são as práticas mais eficazes para a inclusão destas crianças? Que características é que essas práticas devem ter?
  - *As mais eficazes, na minha perceção, acabam por estas que mencionei. Sem dúvida nenhuma que respeitar os limites da própria criança acabam por ser das melhores estratégias. Acabo por permitir que eles próprios se integrem. Houve uma vez uma, terapeuta que vem aqui e me disse que forçarmos uma criança autista ao contacto social, é tão doloroso como pedirmos a uma pessoa que partiu uma perna correr, por isso, acho que devemos respeitar ao máximo a criança e os seus limites.*

#### **Desafios e Barreiras:**

- Quais são os maiores desafios que encontra ao trabalhar na inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento?
  - *Os grupos serem muito numerosos e nós conseguirmos dar atenção individualizada àquela criança. E depois todas as outras crianças, embora não tenham diagnosticado nada, cada vez são mais desafiantes e depois torna-se muito complicado às vezes conseguirmos dar atenção individualizada a todos. Até porque pode-se gerar o caos em pouco tempo...num piscar de olhos.*
- Que barreiras institucionais ou pessoais acha que dificultam a plena inclusão destas crianças?
  - *Não, sempre tivemos abertura para ajudarmos essas crianças.*

#### **Colaboração e Envolvimento dos Pais e da Comunidade:**

- Como é que os pais das crianças participam no processo de inclusão? Acha que este envolvimento é suficiente?
  - *O que noto é que a maioria dos pais ao início tenta sempre desvalorizar, dizem que se calhar está atrasado nesta área, ou se calhar é porque é um bocadinho preguiçoso, demoram a aceitar, o que é legítimo, não é? Ninguém gosta de ter uma criança que tenha alguns problemas, ninguém está preparado para isso, e depois a sociedade também não*

*ajuda nada. Mas a partir do momento em que eles percebem que a criança tem aquelas limitações e precisa de ser ajudada, a grande maioria colabora. Há outros que acabam por descurar e nem aparecem às reuniões porque acho que é a tal situação de não aceitarem.* ○ De que maneira a comunidade local contribui para apoiar as práticas de inclusão no jardim de infância?

- *É mesmo só com as terapeutas da ELI. Temos terapeuta da fala, do movimento, de acompanhamento na sala, das atividades, mas todas as atividades são feitas sempre fora da sala, só as de apoio é que fazem dentro da sala, o que às vezes seria também muito bom por um lado, para a criança estar incluída ali mas depois todas as outras crianças também podem destabilizar um pouco basta que esteja uma pessoa diferente dentro da sala eles começam logo a destabilizar, que qualquer forma acho que seria proveitoso às vezes essas atividades serem feitas também dentro da sala. Isto também para a própria educadora ver como é que é, e como dá continuidade.* **Bloco 4: Relação com a Equipa**

#### **Local de Intervenção Precoce (ELI) Colaboração com a ELI:**

- Existe algum tipo de articulação entre a equipa local de Intervenção Precoce na Infância e a instituição onde trabalha? Como é que essa colaboração é estabelecida?
  - *Sim, tal como já falámos, a ELI está muito envolvida no trabalho connosco. Nós temos reunião com elas, quando elas fazem o diagnóstico, primeiro têm com os pais, depois é nos dado a conhecer o plano que vão desenvolver com as crianças, e no final do ano também é pedida a nossa opinião, ou sempre que elas fazem a avaliação do plano, é pedida também a nossa opinião.*
- Pode descrever como a ELI apoia a inclusão de crianças com perturbações no desenvolvimento no seu jardim de infância?
  - *Acho que elas fazem o que podem, mas é pouco, acaba por ser meia hora, por semana com aquela criança. Deviam ser mais e de ser mais tempo, porque há algumas crianças que precisam de um acompanhamento, pois o que vemos é os pais, os que têm possibilidades, ou procurarem apoio fora, ou terem um terapeuta da fala lá fora, ou procurarem as aulas de equitação, a natação, e procurarem outros técnicos lá fora, porque aqui, a nível público, isso acaba por ser um apoio do Estado, é um bocadinho curto.*

#### **Integração de Serviços:**

- Na sua opinião, a relação entre os educadores de infância e a ELI é eficaz na promoção de práticas inclusivas? O que poderia ser melhorado?
  - *Acabam por ser contactos muito curtos, de manhã, quando elas vêm buscar a criança à sala, acabamos por trocar ali algumas informações, mas depois acabam por fazer o trabalho delas e nós o nosso, depois nós, se perguntarmos, elas até dizem algumas coisas, mas se não, chegam ali e pronto, deixam a criança, talvez porque o tempo delas também*

*é muito limitado, mas pronto, acho que seria mais proveitoso termos ainda um contacto a mais...*

- Como vê o papel da ELI em relação às famílias das crianças? Existe um trabalho conjunto entre todos os intervenientes?
  - *Eu vejo como sendo uma forma benéfica para a criança se desenvolverem melhor, embora seja curto, mas acho que sim, acaba por ser benéfica de todas as maneiras. Mais vale pouco do que nada, até porque há muitos pais que se não for assim também não têm possibilidade de procurar lá fora.*

**Sugestões de Melhoria:**

- O que pensa que poderá ser feito para melhorar a articulação entre jardim de infância, a ELI e os outros profissionais, como psicólogos ou terapeutas, de forma a promover uma melhor inclusão das crianças com perturbações no desenvolvimento?
  - *Acho que era haver mesmo mais comunicação, mais articulação sobre o que está a ser desenvolvido, pra que também nós possamos pôr em prática. Acho que elas (terapeutas da ELI) às vezes fazem também uma abordagem um bocadinho fria, às vezes a criança está ali equiparada a uma criança de 2 anos e isso assusta um pouco os pais e devia ser uma coisa mais gradual e para eles terem mais tempo de assimilar tudo.*