



**PAULA FRASSINETTI**  
Escola Superior de Educação

**Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão,  
Desenvolvimento e Aprendizagens**

# **Os desafios da inclusão no ensino regular na perspetiva dos educadores de infância**

**Seminário de Projeto- Domínio Cognitivo e Motor**

Orientadora: Doutora Rosa Lima

Aluna: Catarina Morais

**Porto, setembro de 2023**



## AGRADECIMENTOS

O projeto que se apresenta deve-se a muitas pessoas que me acompanharam neste percurso, é com grande carinho que expresso os meus sinceros agradecimentos a todos os que para ele contribuíram.

Começo por agradecer à Doutora Rosa Lima pelo apoio prestado, que me auxiliou na construção deste projeto.

A todos os colegas da pós-graduação agradeço as partilhas, angústias e incentivos durante este caminho.

Às educadoras de infância que se disponibilizaram a ser entrevistadas, obrigada pela participação e sinceridade nas respostas às questões colocadas.

Tendo consciência que nada disto teria sido possível, dirijo um agradecimento especial aos membros da instituição na qual trabalho- Dra. Helena Pinhal, Dra. Liliana Marques, Dra. Ana Luísa Izidoro e restante equipa do SC. Obrigada por permitirem concretizar esta pós-graduação tranquilamente e por no decorrer deste percurso, demonstrarem carinho e empatia.

Por último, dedico este projeto à minha família e amigas- Mãe, Pai, Avó, Mana, Sobrinhos, Cunhado, Madrinha, Fátima, Joana, Manuela, Inês S., Celeste e Inês M. Obrigada por estarem sempre presentes em todos os momentos especiais da minha vida. Agradeço pela partilha de conhecimentos, angústias, inquietações e sobretudo pelo companheirismo e carinho que me transmitem constantemente. Vocês revelam o melhor de mim com os vossos valiosos conselhos e incentivos. São a minha maior motivação e inspiração agora que estou prestes a concretizar mais uma etapa importante na minha vida.

Muito obrigada a todos.



## RESUMO

O presente trabalho de projeto integra-se no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. A principal intencionalidade residiu em entender os desafios da inclusão no ensino regular na perspectiva dos educadores de infância.

Neste sentido, procurou-se dar resposta à seguinte pergunta de partida “Quais os desafios que os educadores de infância experienciam na inclusão de crianças com necessidades específicas no ensino regular?”.

Os principais objetivos deste trabalho incidiram, assim, em perceber o impacto das vivências dos educadores de infância acerca da integração de crianças com necessidades específicas no ensino regular; entender a perspectiva dos educadores de infância acerca do acompanhamento dos professores de educação especial; conhecer os desafios que os educadores de infância experienciam na interação e integração destas crianças no ensino regular.

Para tal, refletiu-se teoricamente sobre a importância da inclusão em salas regulares e os respetivos desafios e dificuldades sentidas pelas educadores de infância em contexto jardim de infância. Será que a parceria educador de infância e docente de educação especial diminui os desafios que os educadores de infância sentem diariamente? Para dar resposta a esta dúvida e outras mais, foram conduzidas entrevistas a três educadoras de infância. O estudo revelou que as educadoras sentem necessidade de uma presença assídua, por parte dos docentes de educação especial, nas salas. Também sentem uma carência no pouco apoio monetário do jardim de infância e o desejo em aderir a formações no âmbito da educação especial, com o objetivo de estabelecer interações e aplicar práticas pedagógicas adequadas à problemática.

Palavras-Chave: Inclusão; desafios; educação especial; educadores de infância; salas regulares



## ABSTRACT

The present project is part of the Post-Graduation in Special Education: Inclusion, Development and Learning, at the Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. The main intention existed in understanding the challenges of inclusion in regular education, from the perspective of kindergarten teachers.

In this sense, an attempt was made to answer the following starting question “What are the challenges that kindergarten teachers experience in the inclusion of differentiated children in regular education?”.

The main goals of this work focused, therefore, on perceiving the impact of experiences of kindergarten teachers about the integration of differentiated children in regular education; understand the perspective of kindergarten teachers about monitoring special education teachers; to know the challenges that kindergarten teachers experience in the interaction and integration of these children in regular education.

For that, a theoretical reflection was made on the importance of inclusion in regular classes and the respective challenges and difficulties felt by kindergarten teachers in a pre-school context. Does the kindergarten teacher and special education teacher partnership lessen the challenges that kindergarten teachers feel on a daily basis? To answer this question and others, interviews were conducted with three kindergarten teachers. The study revealed that the educators feel the need for a constant presence, on the part of the special education teachers, in the classrooms. They also feel a lack of little monetary support in kindergarten schools and the desire to join training in the field of special education, with the aim of establishing interactions and applying pedagogical practices appropriate to the problem.

Keywords: Inclusion; special education; kindergarten teachers; regular classes; challenges



# ÍNDICE

Índice de Figuras.....	6
Índice de Tabelas.....	7
Índice de Anexos.....	8
Lista de Abreviaturas .....	9
Introdução .....	10
I- Enquadramento Teórico .....	12
1. Inclusão nas escolas portuguesas- uma realidade em construção.....	12
1.1. A inclusão em contexto pré-escolar.....	16
2. Parceria entre Educador de Infância e Professor de Educação Especial nas salas regulares.....	20
3. Desafios da inclusão de crianças com necessidades específicas em contexto escolar.....	25
3.1. Os desafios da inclusão na perspetiva dos educadores de infância ..	27
II- Metodologias de Investigação.....	31
1. Tipo de estudo .....	31
2. Sujeitos participantes.....	33
3. Caracterização do contexto de investigação .....	33
4. Procedimentos, instrumentos e técnicas de recolha de dados .....	34
5. Apresentação, análise e discussão dos resultados .....	38
5.1. Situação pessoal .....	38
5.2. Formação e percurso profissional no âmbito da inclusão.....	39
5.3. Inclusão em salas regulares .....	41
5.4. Práticas dos docentes face à inclusão.....	43
5.5. Papel do docente de educação especial .....	44
5.6. Desafios face à inclusão.....	45
Considerações Finais.....	49
Bibliografia .....	53
Anexos .....	57



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Pirâmide de abordagem multinível

Figura 2- Dificuldades que vivenciam na interação com crianças com necessidades específicas

Figura 3- Desafios constatados pelas entrevistadas face à inclusão em salas regulares



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Dimensões e questões das entrevistadas

Tabela 2- Idade, tempo de serviço e grau de habilitação acadêmica das EI

Tabela 3- Formação na área da EE das EI e o número de crianças colhidas com necessidades específicas durante o seu percurso profissional

Tabela 4- Exposição das questões e excertos das respectivas respostas sobre a terceira dimensão da entrevista

Tabela 5- Exposição de excertos das respostas às questões colocadas sobre a quarta dimensão da entrevista



## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Pedido de autorização para a realização das entrevistas na instituição

Anexo 2- Pedido de autorização para a realização das entrevistas às EI

Anexo 3- Guião da Entrevista às EI

Anexo 4- Transcrição integral à entrevista da EI nº1

Anexo 5- Transcrição integral à entrevista da EI nº2

Anexo 6- Transcrição integral à entrevista da EI nº3

Anexo 7- Exposição de uma tabela sobre as respostas das entrevistadas



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CATL- Centro de Atividades de Tempos Livres

EE- Educação Especial

EI- Educadora Infância

EPE- Educação Pré-Escolar

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

JI- Jardim Infância

NEE- Necessidades Educativas Especiais



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho de projeto, realizado no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, incide sobre a temática dos desafios da inclusão no ensino regular na a perspetiva dos educadores de infância.

Nos últimos anos, tem-se observado um aumento na presença de crianças com necessidades específicas em salas regulares, nas escolas portuguesas. Este acontecimento gerou uma maior atenção para a implementação de novas políticas que visam uma prática inclusiva, através da adoção de métodos que garantam o acesso à aprendizagem e à permanência das crianças com necessidades específicas num ambiente escolar, tornando este processo uma prática inclusiva. Este que se revela desafiante, contempla a realização de práticas pedagógicas dos profissionais, considerando as particularidades da criança com o seu processo de aprendizagem. As crianças com necessidades específicas precisam desenvolver a aprendizagem com os mesmos direitos das outras crianças, mas admitem-se vários obstáculos que podem ser causadores da precariedade de uma educação com qualidade para esse público específico, que necessita de uma atenção especializada.

Como profissional de educação reconheço as dificuldades que surgem no dia-à-dia e que necessitam ser ultrapassadas de forma a conseguir lidar e integrar crianças de todo o tipo de especificidades, tanto orgânicas como sócio educativas.

Deste modo, surge a pertinência da elaboração deste projeto que visa complementar a minha formação como educadora de infância, de forma a contribuir para um desenvolvimento das potencialidades das crianças, nas limitações que apresentam, numa sala regular. Neste sentido, é de realçar a importância deste trabalho, uma vez que permite alcançar um conhecimento da temática, com intenção de, posteriormente, a colocar em prática no contexto educativo em que me encontro. Por conseguinte, este projeto tornou-se apelativo, uma vez que era uma temática do meu interesse e também por permitir a possibilidade de refletir sobre a minha prática educativa relativamente aos possíveis resultados deste estudo.



Surge, então, a pertinência de se realizar uma pesquisa sobre a temática relacionada com os desafios que os educadores de infância experienciam sobre inclusão no ensino regular.

Neste sentido, no primeiro capítulo, encontra-se o enquadramento teórico, composto pela contextualização temática que envolve primeiramente a inclusão e a sua importância, reconhecendo-a em salas regulares. Seguidamente reflete-se sobre a parceria entre o educador de infância e o professor de educação especial. Por fim, explora-se o tema dos desafios e dificuldades experienciadas pelos educadores de infância, ao dispor todos os seus conhecimentos na integração das crianças com necessidades específicas.

No segundo capítulo está presente a metodologia utilizada, onde são discriminados o tipo e os objetivos da investigação, a caracterização dos participantes e do contexto em que o estudo foi realizado, bem como os procedimentos de recolha e tratamento de dados. Conclui com a apresentação e discussão dos principais resultados obtidos, com base nas evidências.

Para finalizar este trabalho, está presente as considerações finais que abarcam uma discussão sobre o estudo, incluindo as principais implicações para a prática, as limitações, assim como uma reflexão sobre a importância da inclusão em salas regulares. Por último, está exposta a bibliografia consultada e os anexos.



# I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. Inclusão nas escolas portuguesas- uma realidade em construção

A prática inclusiva tem evoluído ao longo dos anos, refletindo mudanças na legislação, políticas educacionais e na compreensão da sociedade em relação à diversidade.

Atualmente, a inclusão nas escolas portuguesas é uma realidade em construção, sendo vista como um processo em desenvolvimento que pretende garantir a participação e o sucesso educacional de todos os alunos, independentemente das suas características e necessidades específicas. Porém, nos anos que antecederam as reflexões e teorias eram distintas.

Nos anos 60 e 70, assistiu-se a um grande desenvolvimento no que diz respeito ao então chamado “Ensino Especial”. Sob o olhar de professores, famílias e políticos, os direitos das crianças com deficiência tornou-se uma prioridade aos demais (Veiga et al., 2000).

A partir dos anos 90 presenciou-se um empolamento do conceito “ensino integrado”, relativamente à integração de alunos com NEE, nas escolas de ensino regular (Veiga et al., 2000).

Contudo, a verdadeira viragem iniciou-se em 1994. Portugal participou na Conferência de Salamanca, cujo objetivo foi apelar às escolas que respeitassem o direito das crianças, principalmente no que dizia respeito à educação, proporcionando-lhes a oportunidade de aprenderem juntos (Correia, 2010).

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, (...) independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos (...)” (UNESCO, 1994, p.6).

A declaração afirma que as escolas devem reconhecer e atender às diversas necessidades dos alunos e acomodar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem por meio de currículos adequados, uma favorável organização escolar e estratégias de ensino, uso de recursos e de uma boa colaboração com as respetivas comunidades (UNESCO, 1994).



Depois de Salamanca, o princípio da inclusão passou a fazer mais sentido do ponto de vista da mudança do padrão das escolas integradas para a educação inclusiva. A declaração como um todo anuncia uma nova compreensão do papel da escola regular na formação de alunos diferenciados, “(...) com o objetivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (UNESCO, 1994, p.3)

Desta forma, o conceito de inclusão demonstra que a escola deve-se adequar e conceber as circunstâncias necessárias à especificidade de cada criança. Correia (2008) refere que, “uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades”. Desde então, as políticas de inclusão nas escolas portuguesas têm evoluído ao longo dos anos, com o objetivo de criar ambientes de aprendizagem que acolham e apoiem todos os alunos (p.7).

Em 2008 foi promulgado o Decreto-Lei nº 3/2008, que revogou o Decreto-Lei nº 319/1991, instituindo o apoio especializado na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário nos setores público, privado e cooperativo. Ao abrigo deste Decreto-Lei nº 3/2008, foram criadas condições para acomodar o processo educativo às necessidades dos alunos com NEE permanentes que necessitem de apoios específicos ao longo do seu percurso escolar.

Dez anos após esta publicação, em 2018, surge o Decreto-Lei nº 54/2018 que determina os princípios e as diretrizes que garantem a inclusão, reforçando o “(...) direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade (...)” (Pereira et al., 2018, p.7). Este documento, traz um modelo de aprendizagem flexível, que identifica as necessidades, as competências e os interesses das crianças para que estes possam construir uma base para a sua aprendizagem, independentemente da sua oferta educativa. As medidas definidas para a inclusão são universais na medida em que são para todos os alunos, são seletivas, uma vez que preenchem lacunas na aplicação das medidas universais, e são, por último, adicionais para que se possa resolver

adversidades que não foram superados pelos objetivos universais e seletivos (Decreto-Lei nº 54/2018).



Fonte: Ministério da Educação - DGE

Figura 1- Pirâmide de abordagem multinível

Com a promulgação desta lei, as escolas tiveram de repensar nos métodos praticados e adotarem uma direção mais inclusiva e mais ampla, além de criar ambientes que ofereçam uma assistência total para os alunos lidarem com os colegas e os professores. Os objetivos propostos, a forma como são concluídos e o esforço de cada um são revelados para que os outros possam aprender com base em suas próprias habilidades (Correia, 2010).

Este novo paradigma permite que as crianças tenham diferentes habilidades pois as mesmas serão específicas/individuais e progressivas de acordo com as suas capacidades e especificidades. A escola precisa reconhecer e atender às diferentes exigências dos seus alunos, adaptando as práticas de acordo com o estilo de aprendizagem e a organização, de modo a garantir que todos os alunos tenham um bom nível de educação, através de currículos personalizados, de uma boa administração da escola, de estratégias pedagógicas e de uma parceria com a comunidade. É deste modo, necessário uma assistência e um conjunto de cuidados para atender às exigências específicas dentro da escola (Correia, 2010).

A inclusão trata-se de um reconhecimento, um olhar com mais profundidade a pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Para que o processo de inclusão seja mais eficaz, as práticas escolares precisam modificar



para que todos tenham direito a uma educação de qualidade, tendo em vista que os alunos adquirem esse conhecimento por meio do ambiente escolar.

“[...] a inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.” (Rosseto, 2005, p.42)

Ainscow (1998) defende que é preciso repensar as escolas de modo que os alunos possam dar uma resposta positiva às suas características, tendo em vista as suas particularidades. As escolas necessitam de mudar inteiramente e abandonar uma visão global da classe como um grupo homogêneo e adotar uma visão heterogênea de um mesmo currículo comum adaptado à realidade. Os professores devem assumir a responsabilidade como uma equipa para trabalhar de forma eficaz para toda a escola e fazer com que toda a comunidade educacional se sinta valorizada. Deve-se oferecer uma educação apropriada e de alta qualidade para todos, em vez de se focar apenas no desempenho do aluno.

Contudo, a escola inclusiva é ainda uma realidade em construção. Se quisermos alcançar a educação para todos, devemos continuar com a mudança de atitudes. Incentivar a criação de uma escola que proporcione uma educação de qualidade e não discriminatória para todos. Também desenvolver um conjunto adequado de respostas educacionais para os problemas que enfrentam. Correia (2010) afirma que “(...) as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)” (p.28).

No entanto, sabe-se que esse ideal ainda está longe de ser abraçado por toda a comunidade que lida com estas questões, para torná-lo uma realidade efetiva.



## 1.1. A inclusão em contexto pré-escolar

A educação inclusiva apresenta-nos logo de início uma ideia de aceitação e acolhimento que transcende as condições físicas, sociais, emocionais, culturais, linguísticas ou outras. Contudo, quando olhamos para o sistema educativo, há uma certa dificuldade em encontrar apoio que permita a inclusão e mudança do sistema. A inclusão pressupõe, desde logo, que haja uma preparação das instituições de ensino de forma a tornarem-se o mais ideais possível para crianças com necessidades específicas.

Na EPE, que é o sistema educativo em estudo, não se encontra facilmente uma resposta para as características que algumas crianças apresentam, ou seja, muitas vezes, os próprios EI têm dificuldade em conseguir integrar essas crianças no grupo e encontrar uma estratégia para que sejam ultrapassados os desafios, o que pode criar uma frustração por parte dos EI e no próprio grupo. Formosinho & Barros (2013) destacam a importância dos jardins-de-infância para promover a diversidade e igualdade para todos, ou seja, a inclusão, no âmbito das responsabilidades sociais das crianças e das famílias.

A EPE tem características gerais e específicas que a distinguem dos outros níveis de escolaridade. O seu objetivo assenta no desenvolvimento integral da criança com idades compreendidas entre os três e os seis anos, que é considerada a etapa da EPE. Neste contexto, as crianças aprendem a ganhar autoconfiança, autonomia e a viver em sociedade respeitando os seus pares. Adquirem medidas de suporte à aprendizagem, porque, como cidadãos e sobretudo como crianças com direitos, devem ter acesso a uma educação de qualidade onde encontrem respostas que se adequem às suas necessidades, interesses e capacidades e, sobretudo, onde possam interagir com os pares, socializar, aprender com eles e viver com a comunidade educativa a que pertencem (Silva et al., 2016).

A EPE inclusiva parte de ações e objetivos específicos voltados ao desenvolvimento de todas as crianças para que aprendam a estimular o seu desenvolvimento. Este é um esforço coletivo que exige um sério comprometimento de todos os envolvidos: EI, pais, comunidade, etc. (Silva et al., 2016).



O conceito de inclusão atendendo ao seu largo espectro, pode ser abordado transversalmente por todas as áreas de conteúdo. Destacando a importância da “Educação para Todos” através da ajuda mútua e do respeito pelas diferenças, as instituições devem estar atentas a todas as crianças, a fim de promover um ambiente educacional saudável e o desenvolvimento de suas capacidades.

As crianças que frequentam o jardim-de-infância têm mais oportunidades de socialização entre os pares, desenvolvendo “um conjunto partilhado de significados e de valores acerca do comportamento social dos seus colegas” (Odom et al., 2007, p.62) sendo que durante as suas interações sociais de rotina aprendem esses valores.

Segundo Madureira & Leite (2003), consoante o projeto curricular da sala e a faixa etária das crianças em questão as atividades em grupos que vão sendo realizadas, são uma estratégia de ensino que promove a participação e a interação das crianças onde adquirem, através de jogos e brincadeiras conhecimentos e competências sociais.

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

“construir relações positivas é um objetivo fundamental para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. No contexto das relações com os pares, as crianças desenvolvem importantes capacidades comunicativas, sociais, lúdicas e cognitivas” (Sandall & Schwartz, 2005, p. 171).

Este excerto significa que aprender conjuntamente, com sentido de igualdade de oportunidades, com autonomia e apoiados pelo educador, a criança poderá desenvolver essas interações ao seu ritmo. No entanto, todas as crianças devem também ter a oportunidade de brincar e aprender de modo individual.



As amizades que as crianças estabelecem na infância fornecem proteção e apoio, formando laços fortes em relacionamentos formais e informais quando adultos (Stainback & Stainback, 1999).

Todas as crianças devem ter a oportunidade de brincar com os seus pares e de participarem ativamente no seu processo de desenvolvimento, pois nas primeiras relações sociais são lançadas as bases para explorar a diversidade, respeitar as diferenças e descobrir semelhanças entre todos os indivíduos.

Na mesma linha de pensamento, Marques (2012) diz-nos que “a educação inclusiva significa organizar um grupo criando um lugar de socialização onde as diferenças individuais das crianças têm as melhores oportunidades de se desenvolver” (p.28). Dessa forma, o desenvolvimento da entreajuda entre as crianças muitas vezes está sujeito a regras criteriosamente estabelecidas pelo educador para um bom funcionamento do grupo e por um “desenvolvimento de uma cultura de solidariedade, tolerância e reciprocidade” (Madureira & Leite, 2003, p.99).

O apoio mútuo entre todas as crianças pode ser a chave para uma inclusão efetiva, a partilha e a interação entre os pares podem ajudar a resolver problemas sociais. No entanto, Odom et al. (2007) expuseram que um dos obstáculos à inclusão na EPE relaciona-se habitualmente nos ambientes educativos visto que “a forma como os educadores a dirigiam, a forma como interagiam com as crianças ou a forma como as crianças interagiam umas com as outras poderiam ser os maiores obstáculos para uma inclusão bem-sucedida” (p.138).

Só são possíveis jardins de infância inclusivos e conseqüentemente uma educação inclusiva se mantiverem uma relação de união e colaborativa entre as crianças, famílias e o jardim de infância, dado que o envolvimento de todos os intervenientes é uma mais-valia para todas as crianças, visando a integração destas no meio envolvente.

O desenvolvimento da criança é condicionado fundamentalmente por dois contextos: a família e o espaço escolar; estes, visto serem espaços onde a criança passa a maior parte do seu dia, permitem a conquista da sua própria identidade.

Nesta perspetiva, os jardins de infâncias frequentados por crianças com necessidades específicas devem prestar serviços de apoio às respetivas famílias



na medida de dar resposta às necessidades delas e aos desafios que a sociedade impõe, desempenhando assim um papel importante na inclusão destes sujeitos. No entanto, a família é o pilar que oferece conhecimentos do mundo físico e social, servindo de base para a vida social da criança.

A relação estabelecida entre estes intervenientes é significativa para qualquer criança, em particular para as crianças com necessidades específicas. Nestas situações, adquire-se um significado mais relevante, uma vez que potencializa o desenvolvimento do seu potencial de forma coerente e harmoniosa. Como consequência destes princípios, o diálogo entre a família e o jardim de infância acaba por ser uma estratégia enriquecedora visto ser necessário que ambos se conheçam e que cada um tenha noção das suas responsabilidades.

Atualmente a relação entre escola-família, tem vindo a progredir, melhorando a participação dos pais na vida dos seus filhos a nível escolar. Todavia, a maior parte dos estudos evidência que os pais têm interesse em envolver-se na educação dos seus filhos, mas muitos não sabem como fazê-lo ou têm pouco tempo disponível (Reis, 2012).

Desta forma, Correia (2008) sugere que “as estratégias básicas para melhorar a comunicação entre pais e profissionais são a confiança e o respeito, elementos essenciais para uma comunicação produtiva e significativa entre famílias e profissionais” (p.162). O comprometimento dos profissionais de educação para com as famílias de crianças com necessidades específicas é de extrema importância, visto que é no jardim de infância que as crianças começam a desenvolver as suas capacidades e vivenciam novas realidades. O envolvimento dos pais na escola também é necessário como órgão facilitador do desenvolvimento da criança e o sucesso a longo prazo na escola.

Em contexto escolar, para alcançar uma educação que respeite os direitos fundamentais de todas as crianças, nomeadamente o direito à educação e à igualdade de oportunidades, é necessário que todos os intervenientes trabalhem em equipa onde deve haver colaboração e uma comunicação sincera por parte de toda a comunidade.



## 2. Parceria entre Educador de Infância e Professor de Educação Especial nas salas regulares

O docente de EE possui uma formação especializada adicional que dispõe de preparação adequada para trabalhar com crianças com necessidades específicas. Este profissional pode trabalhar diretamente com a criança ou desempenhar um papel de consultor, onde irá contribuir com estratégias e adaptações das práticas pedagógicas.

O docente de EE deve assumir um papel reflexivo, dirigindo a sua atenção sobre a sua atuação no contexto e condições do exercício da mesma. Cabe-lhe fazer a ponte entre o jardim de infância e a família, ambas cada vez mais carenciadas de estratégias de mediação, para fazer das crianças melhores aprendizes. Prepará-los para serem flexíveis e adaptáveis, com o intuito de se tornarem mais autónomos e estarem aptos para a nossa sociedade em constante mudança.

O Despacho Conjunto nº 105/1997, inseriu modificações muito importantes, no plano dos princípios orientadores, no plano organizacional e na definição das funções dos docentes dos apoios educativos nas escolas.

As equipas de EE, exteriores à escola, foram abolidas com este despacho normativo, dando lugar a uma maior fixação dos docentes dos apoios educativos nas próprias escolas, passando a fazerem parte do corpo docente da escola, exercendo funções específicas da sua área.

Com esta mudança, começaram a existir novos princípios, como a partilha e participação ativa e colaborativa de todos os intervenientes, passando a existir uma maior responsabilização.

Segundo Friend & Cook (2021), o conceito de cooperação acaba por ter várias interpretações: “A cooperação interpessoal é um estilo de interação direta entre pelo menos dois sujeitos que, numa base voluntária, envolvem-se na partilha de decisões, visando atingir um conjunto de objetivos comuns” (p.8). No fundo, tem de existir uma boa articulação entre duas ou mais pessoas, respeitando as suas competências, experiências e pontos de vista, resultando em soluções, decisões de ação para a melhorar diversificadas situações problemáticas.



A inclusão de crianças com necessidades específicas numa instituição escolar é um processo complexo, que, requer uma preparação cuidadosa e um trabalho de estreita colaboração, entre o educador da sala, o docente de EE os pais e todos os outros parceiros educativos envolventes. Uma verdadeira parceria entre todos os intervenientes pode constituir um fator decisivo para o bom êxito da integração da criança no grupo.

As parceiras educativas funcionam num modelo colaborativo, em que todos trabalham para o mesmo fim. Podendo as parcerias ser internas e externas, nas primeiras encontramos parcerias entre educador/educador e educador/auxiliares vinculados à instituição e nas segundas como técnicos de outras instituições educativas, de saúde e de assistência social, assim como também é necessário existir uma ligação entre escola/família.

Todas estas parcerias possuem como intuito: trabalhar melhor com a criança com necessidades específicas e facultar-lhe tudo o que lhe possa ajudar para a se integrar na nossa sociedade.

Todo o trabalho de equipa é importante para apoiar estas crianças, embora sendo um processo demorado por etapas que requer esforço e envolvimento. Neste processo, os EI desenvolvem formas de comunicação e de negociação, de modo a resolver o problema com mais eficácia.

A equipa pode abranger outros técnicos (terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, técnico de psicomotricidade, fisioterapeutas, etc.), em que observam crianças com características diferenciadoras e planeiam, com o professor de EE como trabalhar com elas, de modo a superar um problema. É também de extrema importância que exista uma ligação entre docentes da mesma escola, para que, através de reuniões conjuntas, os problemas sejam expostos para que todos possam dar a sua opinião. Estas equipas são muito proveitosas, pois cada docente tem uma experiência diferente, e por vezes, muito vasta, podendo dar ideias importantes, de modo a ajudar os colegas.

Todo este processo se resume numa só palavra: Cooperação. De nenhum modo pode existir ligação entre parceiros se não houver por base uma boa cooperação.



Segundo Sandall & Schwartz (2005), a cooperação e colaboração são fundamentais para a inclusão na educação de infância. Pois esta exige que uma equipa multidisciplinar trabalhe em conjunto para assim desenvolver abordagens criativas. Este ambiente de colaboração só se torna realidade quando a equipa partilha informações para resolver os seus problemas.

Tendo como preocupação a melhoria das práticas pedagógicas, relativamente à inclusão de crianças com necessidades específicas, reflete-se de seguida sobre a importância do trabalho articulado entre o EI com o do professor de EE.

A colaboração entre a EE e o ensino regular, quando é eficaz, favorece todas as crianças e também os EI, que se sentem revitalizantes e motivados. Além disso, estes estudos relatam melhorias das crianças com necessidades específicas quanto ao seu desempenho escolar, autoestima, motivação, habilidades sociais e relacionamento com os pares (Arguelles et al., 2000).

Partindo das investigações referidas, ressalta a ideia principal de que a estreita articulação na divisão das tarefas na planificação, apresentação, avaliação e, em suma, no trabalho desenvolvido na sala de atividades, irá refletir na construção de bom ambiente de ensino aprendizagem, e será fundamental para a promoção da inclusão e do sucesso escolar de todas as crianças, principalmente daqueles com necessidades específicas.

Esta articulação ganha mais importância na medida em que, na conceção inclusiva, as crianças estão juntas na mesma sala de atividades e a articulação entre os EI com os de EE, na perspetiva da inclusão, deve ocorrer em todas as etapas de ensino.

Correia (2010) defende que na concretização da inclusão, o papel do EI deve compatibilizar com o papel do professor de EE e com o dos pais, para que todos eles, em cooperação, possam traçar estratégias que promovam o sucesso escolar.

Serrano (2005) esclarece que há necessidade que a articulação funcional entre os EI e os professores de EE seja concretizada de modo muito rigoroso. Efetivamente, para que a referida articulação se transforme numa componente facilitadora da educação inclusiva, deverá ser orientada, para a crescente construção e consolidação de verdadeiros laços de cooperação e de



colaboração entre aqueles profissionais, entre estes e as crianças e, entre uns e outros.

Contudo, Morgan (1993) considera que na maioria das escolas os docentes são colegas apenas no nome, porque cada um trabalha de forma individual, na planificação, preparação das aulas e do material e lutam por conta própria para resolver os problemas curriculares e de gestão.

O estudo realizado por Silva (2011) demonstra que existem dificuldades na coordenação dos horários entre estes dois grupos de docentes. O grande número de horas de trabalho burocrático e por vezes o número elevado de crianças com necessidades específicas que são acompanhados no trabalho conjunto realizado entre os EI com os professores de EE para a inclusão das crianças com necessidades específicas é considerada como um entrave.

A falta de coordenação na criação dos horários dos EI com os professores de EE, tem sido um obstáculo apontado em diversos estudos, no que diz respeito à colaboração, como limitação para a interação entre os docentes devido as condições de trabalho propostas pelas escolas (Correia, 2010).

As investigadoras Sánchez & Castejón (2001) defendem que para desenvolver o trabalho colaborativo é importante que haja a flexibilização do horário dos EI, para responder mais ajustadamente o trabalho em articulação com o professor de EE.

Pereira et al. (2004) concluíram que o trabalho de articulação desenvolvido entre os dois grupos de docentes são francamente animadores porque, de um modo geral, a maioria dos EI dominam bem os aspetos legislativos, o conceito de crianças com necessidades específicas e de inclusão e demonstram disponibilidade para a realização de trabalho em equipas multidisciplinares.

Porém, os EI continuam a revelar alguns constrangimentos na realização da articulação. Estes constrangimentos manifestam alguns receios em relação a todo este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária e adequada para lidar em sala de atividades regular com as crianças com necessidades específicas, principalmente quando não dominam as problemáticas destes, como também refere (Correia, 2008).

As dificuldades colocadas à realização de trabalho em articulação entre estes dois grupos profissionais, passam, pela escassez de tempo, pela



organização do trabalho definida essencialmente pela gestão dos estabelecimentos e pela formação especializada, para que possam desenvolver trabalho diferenciado de modo que não se exclua ninguém.

Em forma de conclusão e atendendo ao que foi exposto face à importância existente na colaboração entre profissionais (EE e EI), o EI poderá promover as condições necessárias para que determinados desafios sejam ultrapassados nomeadamente na inclusão de crianças com necessidades específicas em ensino regular. A articulação entre docentes para que seja eficaz e eficiente assenta na criação de condições propícias nos jardins de infância como uma sala de atividades para que haja a interação entre os dois profissionais ou em ambientes exteriores para planificar, criar materiais e avaliações.



### 3. Desafios da inclusão de crianças com necessidades específicas em contexto escolar

A superação do desafio de efetivar a inclusão de crianças com necessidades específicas em escolas regulares pressupõe mudanças de paradigmas sociais e educacionais que possam intervir, diretamente, na concepção de educação, currículo e prática.

Dentro dos desafios da educação inclusiva está inserida a lacuna entre o que diz a lei e o exercício da prática no contexto da educação especial. O alcance da premissa de uma educação inclusiva implica em adotar a educação sob a perspectiva humanitária, que considere as habilidades e não as debilidades, que incorpore os conceitos de interdisciplinaridade, a troca de saberes; a sensibilização de modo a facilitar a aprendizagem e a inserção das crianças nos contextos sociais, conforme explicita Sanches & Teodoro (2007) “A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendam juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos” (p.114).

A inclusão de crianças com necessidades específicas não acontecerá simplesmente porque está amparada por leis ou decretos. Manter crianças com especificidades numa sala regular não garante a sua inclusão, pois para que isso aconteça não basta estar fisicamente inserido naquele ambiente, mas ocorre pelo envolvimento e eficiência da escola em trabalhar com as características individuais de cada criança.

Segundo Vygotsky (2011), há potencialidades e competências nestas crianças, porém, para que estas possam ser desenvolvidas, devem ser asseguradas as condições, materiais e instrumentos apropriados. Logo, é necessário apresentar uma educação que proporcione o desenvolvimento pleno, de modo que as crianças possam adequar e ajustar-se face à cultura histórica e socialmente construída. Para finalizar, o autor ainda afirma que devemos analisar o processo que cada criança utiliza para resolver os problemas a eles impostos, mesmo com a ajuda de outras pessoas.

Neste sentido, é preciso olhar para as crianças como seres iguais com direitos iguais. Posteriormente e de forma mais detalhada, olhar para as suas



diferenças e respeitar cada uma delas, de maneira que possamos ajudá-las a ultrapassar os desafios que encontrem ao longo do seu percurso e desenvolvimento. A melhor maneira de ajudar uma criança com necessidades específicas, é recebê-la no nosso meio e passo a passo acompanhar e guiar o seu crescimento para que ultrapasse o máximo de desafios que conseguir. O papel do educador torna-se uma peça fundamental para que a inclusão num ambiente regular seja feita. A importância da cooperação com as famílias, a cooperação entre os profissionais e acima de tudo, a cooperação entre as crianças, é um passo para a inclusão de crianças com necessidades específicas na EPE. Gamelas (2003), sugere que "(...) a inclusão de crianças com NEE em contexto escolar regular, conduz a uma série de benefícios para as crianças, com e sem problemas, para as famílias e comunidade" (p.33).

Entende-se que há vários fatores que dificultam o processo de inclusão: instituições sem estrutura física que contemple a acessibilidade; a falta de docentes; a dificuldade em obter um diagnóstico partilhável entre clínico e EI; a falta de formação de professores. São, pois, estes alguns dos desafios quotidianos enfrentados pelo ensino regular.

Refletindo nesses desafios, entende-se que é nas salas que identificamos como esse processo de inclusão está a ser desenvolvido, o que nos leva a algumas questões: "Quais serão os desafios sentidos pelos docentes?"; "De que forma as práticas pedagógicas podem contribuir para ultrapassar os desafios da inclusão?".

Em suma, os pressupostos descritos, ajudam-nos a compreender os desafios ou obstáculos que enfrentamos ao tornar a educação, um direito de todas as crianças. Têm de ser criadas diferentes formas de organização da classe, desde os seus tempos e espaços didáticos aos objetos, recursos e estratégias pedagógicas. É imperativo acreditar que a escola pode inovar-se e, assim, enfrentar o desafio de não perpetuar as desigualdades e injustiças sociais.



### 3.1. Os desafios da inclusão na perspectiva dos educadores de infância

Partir do pressuposto que um EI conhece e consegue desde logo responder às múltiplas questões que o jardim de infância levanta, em particular quando estamos em presença de crianças com necessidades específicas, nos diversos contextos, é errado.

Trabalhar com crianças com necessidades específicas, exige de um EI diferentes capacidades e formações frequentes, já que diante dos possíveis comprometimentos da criança, o educador necessita de refletir e de avaliar as suas ações, de questionar as suas ideias, práticas, os seus princípios e até a sua competência profissional. Não esquecendo que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, muitas vezes, exige mais tempo de planeamento e preparação por parte destes profissionais, pois há necessidade de adaptar materiais e definir estratégias, para além de considerar as necessidades individuais de cada criança.

Torna-se, portanto, necessário que os EI repensem sobre as suas atitudes e sobre as suas práticas pedagógicas, assumindo o compromisso de refletir sobre os diferentes modos de atuação em sala, promovendo uma educação mais eficaz e mais igualitária para todas as crianças.

Ao analisar os fatores de sucesso da inclusão, coloca-se as atitudes dos docentes como fator determinante (Meyer et al., 2014). Os mesmos autores consideram que as atitudes dos EI face às crianças com necessidades específicas dependem de vários fatores, destacando três:

1. O tipo de sociedade em que estão inseridos;
2. As conceções e representações sociais relativamente a deficiências e dificuldades de aprendizagem;
3. Os recursos e mecanismos de financiamento das instituições.

De vários estudos desenvolvidos em Portugal, existem alguns que revelam a importância das atitudes face à inclusão. De entre esses estudos, salienta-se algumas conclusões a que chegaram alguns investigadores.

Assim, Flores (2017) refere que os EI sem formação atribuem maior significado aos fatores centrados na problemática da criança, considerando que



a integração não tem um papel relevante ao nível das aprendizagens escolares. Logo, é de considerar a importância da formação no processo de mudança de atitude dos docentes, na medida em que permite ao sujeito apropriar-se de um novo quadro conceptual e de reconstrução da sua própria ação nessa nova realidade (Flores, 2017).

Existe ainda outros estudos, sobre a perceção dos EI relativamente às suas capacidades de trabalhar com crianças com necessidades específicas. Em linhas gerais, os EI não consideram dispor de conhecimentos e competências suficientes para lidar com as situações educativas colocadas pelas crianças com necessidades específicas (Scruggs & Mastropieri, 1996). Estes docentes apresentam um nível moderado de confiança na sua capacidade para implementar a inclusão, admitindo que a sua formação inicial é insuficiente para dar resposta à problemática da inclusão escolar. Logo, consideram ser necessária uma melhor formação, que os prepare para o trabalho com estas crianças.

A formação inicial, não é o único impulsionador daquelas capacidades específicas embora apresente-se como algo que promove o nível de competência dos profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento destas crianças. O conhecimento adquirido na formação inicial, por si só não torna o EI capacitado para uma educação inclusiva bem-sucedida. Mesmo reconhecendo a sua relevância, é necessário estabelecer relações com a prática e mantê-la em constante interação.

Janney et al. (1995) demonstraram, que o papel da experiência é fundamental na mudança das atitudes dos docentes face à inclusão das crianças com necessidades específicas, através da qual, muitos pressupostos injustificáveis foram superados. Consequentemente, após um maior contacto com estas crianças muitos EI sentiram que eram capazes de fazer um bom trabalho, e que afinal a inclusão não era assim tão difícil e complicada como inicialmente idealizavam.

Não obstante do acima exposto, a maioria dos docentes não se sentem seguros relativamente às suas capacidades e competências para ensinar crianças com necessidades específicas. É importante constatar, que os EI que se julgam capazes e com conhecimentos para ensinar crianças com necessidades específicas, manifestam mais vontade de incluir estas crianças



nas suas salas de atividades. Este fator também se verifica nos docentes que frequentaram cursos de EE.

Assim, com base nestes pressupostos, facilmente se aceita que um EI necessita de uma formação contínua que lhe disponibilize um conhecimento mais aprofundado de como atuar com crianças com necessidades específicas.

A formação contínua dos docentes tem sido muitas vezes entendida como um conjunto de cursos nos quais estes participam de forma mais ou menos ativa, esperando-se que daí decorram mudanças ao nível das suas competências e práticas com os alunos (Brito et al., 2004).

Na perspetiva de Madureira & Leite (2007), a formação deverá ter como finalidade, a preparação e desenvolvimento de EI capazes de participar em processos que conduzem à construção de uma escola que educa e ensina todos.

Segundo Freitas (2007), a formação dos docentes deve assentar nos princípios de educação para a diversidade, voltando o olhar para o outro e no respeito pelas suas diferenças independente do tipo de limitações que as crianças possam apresentar.

Atualmente, a profissão docente exige um novo perfil, baseado na reflexão, no trabalho de parceria, na partilha de experiências e no desenvolvimento de competências e práticas significativas (Perrenoud, 2000). considera a profissionalização de um docente uma condição para a transformação escolar, identificando três aspetos fundamentais: a responsabilidade, o investimento e a criatividade. Estes aspetos são fundamentais para a preparação de EI que assumam a tarefa de descobrir e abrir novos caminhos, construindo uma autonomia individual e de liderança na gestão da sala de atividades.

A formação dos EI deve ser contínua, diferenciadora e vista como uma ação que vise ampliar as suas competências, almejando desenvolver as potencialidades do profissional em todas as dimensões. Contudo, a formação não é construída unicamente de cursos, de conhecimentos, de técnicas ou estratégias; é necessária uma constante reflexão crítica sobre as práticas que contribuem para a emancipação profissional.

“o sucesso da inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam responder às necessidades educativas da criança, e do



desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão” (Correia, 2010, p.161).

Isto significa que os educadores necessitam de algum “treino”, em matérias relacionadas com a inclusão, para adquirirem mais competências (Correia, 2010).

Para além da falta de formação na área da EE, os EI revelam carência nos apoios e suportes disponibilizados para a sucesso da inclusão. Muitas vezes, estes profissionais e jardins de infância não possuem recursos suficientes, como materiais adaptados, equipamentos especiais e pessoal de apoio, para atender às necessidades individuais de todas as crianças.

A maioria dos estudos refere que os educadores consideram dispor de mais material do que pessoal e serviços de apoio, sendo, no entanto, ambos os recursos insuficientes para o sucesso da inclusão (Scruggs & Mastropieri, 1996).

A aceitação de crianças com necessidades específicas, depende em grande medida do apoio fornecido aos EI. É necessário e urgente que o governo português reflita sobre estes dados, e invistam mais na inclusão destas crianças, equipando melhor as instituições e respetivos espaços, disponibilizando uma acessibilidade adequada e técnicos e professores de EE.

Os agentes educativos apontam como aspetos pilares para a política de inclusão, o apoio da gestão e administração da escola; o tempo de interação entre os técnicos do ensino regular e especial e a experiência de contacto e de trabalho com crianças com necessidades específicas (Villa et al., 2005).

Superar todos os desafios requer um compromisso contínuo com a educação inclusiva, desenvolvimento profissional, colaboração com colegas e famílias, bem como a disposição em adaptar as práticas pedagógicas conforme necessário para atender às necessidades das crianças de maneira abrangente.



## II- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Na sequência da contextualização da temática anteriormente apresentada, este capítulo abrange a metodologia adotada para a realização deste projeto. Serão, por isso, expostos o tipo de investigação e seus objetivos, assim como o método qualitativo subjacente. Para além disto, é explicado como a caracterização do contexto em que ocorreu e o que está por detrás da escolha do instrumento para a recolha dos dados. Por fim, serão relatados os procedimentos de recolha e respetiva análise do material empírico.

### 1. Tipo de estudo

De acordo com Coutinho (2013), a investigação é um processo sistemático, flexível e objetivo de indagação, sendo fundamental para a compreensão e explicação dos fenómenos sociais, uma vez que reflete os problemas nascidos na prática. Neste sentido, e tendo em conta o presente estudo, considerou-se pertinente adotar uma metodologia de investigação qualitativa, entendida como mais adequada para a perceção e compreensão dos processos e produtos subjacentes à problemática desta investigação.

Para Crozier et al. (1994), a investigação qualitativa define-se como uma “perspetiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (p.2), pelo que os dados recolhidos se designam por qualitativos devido ao seu significado ser “rico em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Numa definição mais específica, no âmbito da área da educação, a investigação qualitativa é designada por naturalista (Bogdan & Biklen, 1994), pois o investigador “frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo em dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas (...)” (p.17). Esta abordagem, que privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos, agrupa, assim, diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, sempre numa tentativa de capturar e compreender as perspetivas e os pontos de vista dos entrevistados sobre determinados assuntos (Bogdan & Biklen, 1994).



Perante o que foi mencionado anteriormente, apura-se que as investigações qualitativas incidem mais nos processos do que nos produtos, havendo uma maior preocupação com a compreensão e interpretação dos factos apresentados. Posto isto, o carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem às questões previamente elaboradas nas várias estratégias de investigação, de acordo com a sua perspetiva pessoal. Isto pode acontecer através de métodos, técnicas etnográficas, entrevistas, psicanálises, estudos culturais, observações participantes, entre outros (Aires, 2015).

Tendo em conta a diversidade de técnicas que podem ser utilizadas neste tipo de estudo, a usada foi a entrevista, uma vez que colocam o investigador em contacto direto com os indivíduos entrevistados, permitindo, desta forma, aceder a um conhecimento profundo das suas opiniões. Outro aspeto a salientar sobre este tipo de estudo relaciona-se com a existência de um objetivo que deve ser respondido pela pergunta de partida. Isto porque o “(...) investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível (...)” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.31).

Com base no supramencionado, surge a pertinência de se realizar um estudo sobre a temática relacionada com os desafios que os educadores de infância experienciam sobre inclusão no ensino regular. Assim sendo, deu-se lugar à formulação da pergunta de partida: “Quais os desafios que os educadores de infância experienciam na inclusão de crianças com necessidades específicas no ensino regular?”. Após a formulação da pergunta de partida, definiram-se os seguintes objetivos condutores do presente estudo:

Objetivos gerais:

- Averiguar qual a formação e percurso profissional no âmbito da inclusão;
- Perceber o impacto das vivências dos educadores de infância acerca da integração de crianças com necessidades específicas no ensino regular;
- Entender a perspetiva dos educadores de infância acerca do acompanhamento dos professores de educação especial;
- Conhecer os desafios que os educadores de infância experienciam na integração destas crianças no ensino regular.



Objetivos específicos:

- Constatar se os educadores de infância possuem formação na área de EE e se consideram importante na sua prática profissional;
- Identificar as dificuldades dos educadores de infância face à inclusão de crianças com necessidades específicas no ensino regular;
- Identificar as dificuldades dos educadores de infância face à interação e implementação de práticas educativas nas crianças com necessidades específicas;
- Constatar os possíveis contributos do trabalho cooperativo entre educador de infância e o professor de educação especial na inclusão de crianças com necessidades específicas nas escolas regulares.

## 2. Sujeitos participantes

O estudo incide sobre a recolha de dados resultantes de entrevistas realizadas num jardim de infância. No contexto desta realidade, o grupo de estudo conta com a participação de três educadoras de infância, sendo todas do sexo feminino.

A faixa etária das três entrevistadas é entre os 54-58 anos e o seu tempo de serviço já conta com uma vasta experiência na área da educação de infância, situando-se entre os 25-33 anos.

Todas as educadoras têm licenciatura na área da Educação de Infância e lecionam na instituição, desde o início das suas carreiras profissionais, com cariz particular de solidariedade social na cidade de Matosinhos.

## 3. Caracterização do contexto de investigação

A apresentação que se segue diz respeito à caracterização da instituição onde o presente estudo decorreu. Esta instituição é uma IPSS criada em 22 de outubro de 1973, com respostas sociais de apoio à infância abrangendo os contextos de creche, pré-escolar e CATL.



É importante salientar que se trata de uma instituição de cariz cristão, pelo que se rege por valores católicos. No que respeita à educação da criança, algo sobressai acerca da proposta educativa da instituição, uma vez que visa o desenvolvimento holístico da criança, como ser único e irrepetível, promovendo o reconhecimento e vivências das suas emoções. Assim sendo, a instituição promove uma educação global que implica formar crianças para se tornarem cidadãos ativos, informados, com espírito crítico, estando em equilíbrio consigo próprio e respeitando o próximo. Os seus valores recaem sobre o desenvolvimento das crianças em cinco dimensões, nomeadamente: o amor; o respeito; a responsabilidade; a cooperação e equidade.

Relativamente aos edifícios da instituição, estes apresentam espaços amplos ao ar livre, com zonas verdes, de cultivo e jardim, assim como parques de recreio para o JI e CATL. Por fim, todas estas aprendizagens que contemplam o tempo e o espaço têm de ser devidamente preparadas pelas educadoras de infância e auxiliares de ação educativa, pois estas consideram que o meio é o que estimula a libertação dos interesses por parte das crianças.

## **4. Procedimentos, instrumentos e técnicas de recolha de dados**

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998), um procedimento “é uma forma de progredir em direção a um objetivo”, descrevendo “os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação” (p.25). Já Benoit-Smullyan & Bachelard (citado por Quivy & Campenhoudt, 1998) defendem que o processo científico é “conquistado, construído e verificado” (p.25). Neste sentido, os autores descrevem o procedimento como um processo em três atos epistemológicos: a rutura, a construção e a verificação.

Com o intuito de conseguir obter um conhecimento mais amplo da temática em estudo, e tendo como foco a perceção e os significados atribuídos pelos próprios participantes, o instrumento de recolha de dados que pareceu mais pertinente foi a entrevista. A entrevista permite, assim, recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, tornando o investigador capaz de “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Para além



disto, “adota uma grande variedade de usos e grande multiplicidade de formas” (Aires, 2015, p.27), tendo sido selecionada para proporcionar o aprofundamento do conhecimento perante o público-alvo. Para isso, é necessário “(...) estruturar uma entrevista que procure a interação entre entrevistador e entrevistado com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas” (Aires, 2015, p.28).

De modo a conseguir uma investigação mais aprofundada, tornou-se evidente a necessidade de as entrevistas serem compostas por perguntas diretas, tendo sido realizadas a três educadores de infância. Antes de efetuar qualquer entrevista, é importante realçar que foi formulada e entregue uma autorização à instituição onde foi realizada a investigação, mas também, autorizações individuais aos educadores de infância para participarem neste estudo (anexo nº1 e nº2).

As entrevistas às EI, foram devidamente preparadas antes de serem aplicadas, de forma a serem obtidas respostas que permitam responder ao objetivo da investigação (anexo nº3) . Relativamente à entrevista realizada às educadoras, esta seguiu uma estrutura composta por seis dimensões com a seguinte estrutura:

<b>Dimensões</b>	<b>Questões</b>
A- Situação pessoal	A1- Nome ou idade (opcionais)? A2- Tempo de serviço? A3- Qual é o seu grau de habilitação académica?
B- Formação e percurso profissional no âmbito da inclusão	B1- Tem alguma formação na área da Educação Especial? Considera importante? Porquê? B2- Quantas crianças com necessidades específicas já teve na sua sala? (Se não souber o número exato, indique uma estimativa)
C- Inclusão em salas regulares	C1- Concorda com a inclusão em salas regulares? Porquê?



	<p>C2- Pensa que as crianças com necessidades específicas deveriam estar em centros específicos?</p> <p>C3- Estas crianças deverão ser acompanhadas com um complemento educativo dentro ou fora da sala regular? Porquê?</p>
D- Práticas dos docentes face à inclusão	<p>D1- Sente-se preparada para lidar com crianças com incapacidades cognitivas, motoras e/ou sensoriais?</p> <p>D2- Considera que há métodos e/ou estratégias a ser aplicadas que facilite a integração destas crianças? Se sim, quais?</p>
E- Papel do docente de educação especial	<p>E1- Considera que estas crianças deverão ser acompanhadas, de forma sistemática, pelos professores de educação especial ou apenas em casos em que seja extremamente necessário? Porquê?</p> <p>E2- Acha que os professores de educação especial contribuem na inclusão destas crianças numa sala regular? Porquê?</p>
F- Desafios face à inclusão	<p>F1- Quais as dificuldades que vivência ou vivenciou na interação com estas crianças?</p> <p>F2- Quais as dificuldades que enfrenta ou enfrentou na implementação de práticas educativas com estas crianças?</p>



	F3- Partindo da sua experiência como educadora de infância, quais são os desafios globais que experienciam na integração destas crianças no ensino regular?
--	---

Tabela 1- Dimensões e questões das entrevistadas

Estas entrevistas foram realizadas pessoalmente para que as inquiridas tivessem a possibilidade de responder livremente às questões, mas também porque se considera importante que haja um contacto direto entre a investigadora e os seus interlocutores (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Uma vez que a presente investigação é de cariz qualitativo, os procedimentos e instrumentos anteriormente mencionados fazem parte deste tipo de metodologia. Desta forma, para o tratamento dos dados recolhidos optou-se pelo uso da técnica da análise de conteúdo, considerada como uma “expressão genérica (...) para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Lima & Pacheco, 2006, p.107).

Muitos autores abordam a análise de conteúdo utilizando conceitos diferenciados. Porém, torna-se importante apresentar a perspetiva de Santos (2012), em que, segundo esta autora, a análise de conteúdo é um método empírico e define-se como “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (p.15). Assim, neste tipo de estudos este método é considerado como uma “técnica privilegiada para processar o material” (Amado, 2020, p.307). Dentro da análise de conteúdo, Santos (2012) declara que o uso de um método com base em categorias permite a classificação dos componentes de uma mensagem numa espécie de grupos/classes. A autora considera ainda que esta técnica vai para além de uma análise de significados, ocupando-se, também, de uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo obtido através das comunicações e sua respetiva interpretação.



## 5. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Este capítulo é dedicado à descrição dos principais e mais relevantes dados resultantes do processo de tratamento do material empírico recolhido para este estudo, ou seja, as entrevistas às EI.

Com o intuito de compreender melhor as concepções que as EI têm sobre como percebem a sua prática na inclusão em salas regulares, os desafios que experienciam na inclusão de crianças com necessidades específicas no ensino regular, bem como acerca da importância das formações e do papel do docente de educação especial nas salas regulares, foram propostas 15 questões, para que estas intervenientes educativas demonstrem os seus pontos de vista sobre a temática em questão. Pretende-se, assim, fazer uma análise dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas (anexo nº 4, 5 e 6).

Irão, ainda, ser discutidos os resultados mais significativos da presente investigação, integrando sempre que necessário a perspetiva da investigadora. Com o intuito de auxiliar e facilitar a investigadora a estabelecer análises e comparações profundas das respostas obtidas às entrevistas, foi realizada pela mesma uma tabela (anexo nº7) de forma a contribuir para uma análise dos resultados mais sustentada.

### 5.1. Situação pessoal

No que diz respeito à situação pessoal das educadoras entrevistadas, nas primeiras três questões foi interessante conhecer as suas idades, tempo de serviço e as suas habilitações académicas. Os resultados desta primeira dimensão estão apresentados na seguinte tabela.

<b>EI</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de Serviço</b>	<b>Grau de Habilitação Académica</b>
<b>EI1</b>	56 anos	33 anos	Licenciatura em Educação de Infância
<b>EI2</b>	54 anos	25 anos	Licenciatura em Educação de Infância
<b>EI3</b>	58 anos	31 anos	Licenciatura em Educação de Infância

Tabela 2- Idade, tempo de serviço e grau de habilitação académica das EI



Como se pode constatar, a faixa etária das três entrevistadas encontra-se na faixa dos cinquenta anos e o seu tempo de serviço já conta com uma vasta experiência na área da educação de infância, sendo que duas estão na situadas no intervalo de idades dos 30 anos e outra no dos 20 anos.

Com esta experiência profissional, verifica-se que todas as EI já possuem muitos conhecimentos consolidados sobre a educação de infância, através da sua prática pedagógica.

Relativamente ao grau académico todas as EI possuem a mesma licenciatura.

## 5.2. Formação e percurso profissional no âmbito da inclusão

A segunda dimensão teve como objetivo perceber quais das EI tem especialização na área da EE, bem como se consideram importante este tema e o porquê. Nesta dimensão também é possível constatar o percurso profissional das EI, no que diz respeito há quantidade de crianças com necessidades específicas que já acolheu na sua sala.

<b>EI</b>	<b>Formação na área da EE</b>	<b>Nº de crianças acolhidas com necessidades específicas</b>
<b>EI1</b>	Possui uma formação na área da Intervenção Precoce em crianças com NEE	10 crianças
<b>EI2</b>	Não possui formação	6 crianças
<b>EI3</b>	Não possui formação	2 crianças

Tabela 3- Formação na área da EE das EI e o número de crianças colhidas com necessidades específicas durante o seu percurso profissional

De acordo com os dados recolhidos, é possível verificar a unanimidade positiva das três educadoras sobre a importância da formação dos EI na área da EE. Porém, há contradições nas respostas das EI 2 e 3, no que diz respeito às suas justificações.

A EI 2 (anexo nº5) afirma que considera importante a formação na área da EE e sendo que possui atualmente crianças com necessidades específicas, considera que "(...) tenho consciência que para lidar com crianças NEE é



importante ter formação na área.”. Este raciocínio é também partilhado pela EI 3 (anexo nº6), que tal como a EI 2 (anexo nº 4) considera importante a formação na área da EE, a única diferença é que neste momento acolhe só uma criança com necessidades específicas. Esta educadora vai ainda mais longe e refere que uma formação abrangente já será suficiente para todos os profissionais de educação.

Ambas as educadoras afirmam que as formações são fundamentais para quem lida com crianças com necessidades específicas na sua sala, que é o caso que se aplica às duas, porém não consideram relevantes para elas próprias realizarem. A E2 até afirma que “Pessoalmente não é uma área que me interesse muito em apostar”.

Em relação à EI 1, esta é a única educadora que apresenta uma coerência na sua resposta. Como é possível constatar na sua entrevista, a EI considera significativo a execução de uma especialização na área de EE para a prática dos EI que lidam diariamente com crianças com necessidades específicas. Efetivamente esta educadora realizou uma formação na área da intervenção precoce em crianças com NEE. Ela ainda expõe o que a sua formação permitiu-lhe ajudar a entender quando é necessário estar atenta ou até mesmo acompanhar mais de perto determinadas crianças, porque “(...) quanto mais cedo for feito o diagnóstico, mais cedo são realizadas as intervenções, o que aumenta assim as possibilidades de sucesso nestas crianças”.

Relativamente ao número de crianças com necessidades específicas que cada educadora acolheu ou ainda acolhe na sua sala regular, os valores são distintos apesar de não haver uma diferença significativa entre as três. Até ao momento nenhuma educadora apresenta valores superiores a 10 crianças, em todos os seus anos de serviço.

Partindo do facto que todas educadoras partilham uma boa quantidade de anos de serviço a nível profissional (a EI 2 tem 25 anos de serviço, a EI 3 31 anos e a EI 1 33 anos), o número de crianças que cada uma apresenta não é uma quantidade tão extensa. Atualmente a EI 1 é a educadora que mais recebeu crianças com necessidades específicas (10 crianças), e coincidentemente é a única com formação direcionada para a área da EE e a que tem um maior percurso profissional. Destas 10 crianças, dois tinham paralisia cerebral, dois tinham autismo profundo e os restantes seis eram também autistas.



Relativamente à EI 2 esta recebeu “sensivelmente seis crianças” e a EI 3 recebeu duas crianças, “(...) um com trissomia 21 e outra com paralisia cerebral.”. Comparando as respostas das EI 2 e EI 3 chegasse à conclusão que a EI 2 apesar de ter menos anos de serviço (25 anos de serviço) do que a EI 3 (31 anos de serviço) já acolheu mais 4 crianças com necessidades específicas.

### 5.3. Inclusão em salas regulares

Na terceira dimensão foi pertinente entender qual é o ponto de vista dos EI acerca da inclusão de criança com necessidades específicas em salas regulares. As questões que foram implementadas estão relacionadas com a concordância da permanência destas crianças em salas regulares, se faz sentido para estes EI as crianças serem acompanhadas como um complemento educativo dentro ou fora da sala regular e se consideram que estas crianças deveriam estar somente em centros específicos.

A seguinte tabela permite fazer uma leitura simples e direta, e assim foi dividida em três grandes questões. De seguida irá ser realizada uma análise detalhada sobre cada uma das respostas às três questões colocadas.

	<u>Questão 1</u>	<u>Questão 2</u>	<u>Questão 3</u>
<b>EI</b>	<b>Concorda com a inclusão em salas regulares?</b>	<b>Considera que as crianças com necessidades específicas deveriam estar em centros específicos?</b>	<b>Estas crianças deverão ser acompanhadas com um complemento educativo dentro ou fora da sala?</b>
<b>EI1</b>	Sim	“Não, nem pensar”	“Dentro da sala regular”
<b>EI2</b>	Sim	“O tempo todo não”	“(…) concordo um pouco com as duas formas de trabalhar”
<b>EI3</b>	Sim	“(…) acho que deveriam estar numa sala normal”	“ Eu acho que podem ser acompanhadas pelas duas maneiras”

Tabela 4- Exposição das questões e excertos das respetivas respostas sobre a terceira dimensão da entrevista



Na primeira questão, referente à concordância da inclusão em salas regulares, todas as EI concordaram com esta integração. A EI 2 apresenta dois aspectos positivos, salienta que a socialização e a cooperação entre o grupo é reforçada e ainda enaltece que para uma criança com necessidades específicas o benefício poderá ser maior no que diz respeito ao seu desenvolvimento integral. Já a EI 3 remeta a importância para as rotinas do dia-à-dia, dizendo que envolvê-las em pequenas ações poderá ser benéfico para elas. Neste sentido, ambas destacam a relevância que poderá trazer para o grupo, quer seja em aspectos sociais ou aspectos de organização do ambiente educativo. A EI 1 na sua resposta refletiu somente sobre a prática pedagógica dos EI, considerando que a intervenção de um educador é mais eficaz numa sala regular se estiver presente todo o tipo de crianças.

A segunda questão debate sobre a permanência das crianças com necessidades específicas em centros específicos. Será que estas crianças deviam estar lá presentes? A EI 1 é totalmente contra a essa ideia alegando que a intenção da inclusão não é de todo essa, mas sim “(...) normalizar ao máximo a vida deles” incluindo-os numa sala normal. Todavia, a EI 2 discorda, pois acha que estas crianças poderiam “(...) frequentar esses centros como um complemento ao seu desenvolvimento”, sendo que estão presentes profissionais específicos da área que podem “(...) ajudar as crianças em aspectos que um EI não esteja tão apto”. A EI 3 argumenta de forma semelhante à EI 1 relatando que a “ (...) a ida para um centro específico a tempo inteiro não bate certo com o que é a inclusão (...).

Na terceira e última questão desta dimensão, quis-se saber as crianças com necessidades específicas deveriam ser acompanhadas com um complemento educativo dentro ou fora da sala regular, reforçando de seguida as justificativas das EI. Tanto a EI 2 e a EI 3 concordam com esta implementação dentro ou fora da sala regular. A EI 2 justifica-se, que por vezes, é melhor retirá-las da sala para obter a concentração que não consegue alcançar dentro da sala, muitas vezes devido ao meio envolvente que as distrai ou impede-as de realizarem atividades. A EI 3 não apresenta qualquer tipo de argumentação na consideração das duas opções. Contudo a EI 1 contraria a ideia da EI2, enaltecendo novamente o valor da permanência nas salas regulares, lá é o “(...)



contexto habitual da criança (...)” e contacto diário com os colegas só traz favorecimento para todos.

#### 5.4. Práticas dos docentes face à inclusão

A quarta dimensão serviu para entender se durante as suas práticas sentem-se preparadas para lidar com crianças com incapacidades cognitivas, motoras e/ou sensoriais. Também se quis compreender se utilizam métodos ou estratégias que facilitem a integração destas crianças em salas regulares, em caso afirmativo foi questionado quais eram.

<b>EI</b>	<b>Sente-se preparada para lidar com crianças com incapacidades cognitivas, motoras e/ou sensoriais?</b>	<b>Considera que há métodos e/ou estratégias a ser aplicadas que facilite a integração destas crianças?</b>
<b>EI1</b>	“Preparada a 100% nunca estou”	“Sim.”
<b>EI2</b>	“Preparada não, não direi”	“Sim, há sempre algumas formas que podem ajudar.”
<b>EI3</b>	“Não é que me sinta mesmo preparada”	“Acredito que haja, mas nunca utilizei uma especificamente.”

Tabela 5- Exposição de excertos das respostas às questões colocadas sobre a quarta dimensão da entrevista

No que diz respeito à primeira questão, nenhuma educadora se considerou completamente preparada para lidar com crianças deste tipo de especificidades. Porém, realizam algum trabalho de preparação para se sentir seguras quanto à sua prestação. A EI 1 necessita de “(...) fazer pesquisas e novas formações.” de modo a sentir-se motivada e mais confortável a lidar com estas crianças. A EI 2 sente a necessidade de apoiar-se nas educadoras EE e até mesmo nas terapeutas, para “(...) gerir a melhor forma de lidar com estas crianças”. No entanto, a EI 3 tenta só recolher o máximo de informações possíveis (dados pessoais e dados clínicos) e a partir daí gere a melhor forma de lidar com essas crianças. As três educadoras gerem de maneira distinta a sua preparação para receber crianças com incapacidades cognitivas, motoras e/ou



sensoriais, mas todas sentem que a melhor forma de lidar com as situações que são expostas.

Seguindo agora para a segunda questão, as EI 1 e 2 são as únicas que aplicam métodos e estratégias que facilitam a integração das crianças com necessidades específicas. É visível que para a EI 1 a experiência lhe tenha trazido conhecimentos, pois apresenta várias estratégias que lhe permitiu assegurar uma integração mais segura para estas crianças:

- Promover a socialização em diferentes contextos educativos;
- Explorar o espaço e materiais da sala de atividades;
- Integrar em atividades extracurriculares e visitas de estudos;
- Usufruir de meios de comunicação alternativos.

Para a EI 2 é pertinente introduzir as competências da educadora do EE no contexto escolar. Já na questão anterior ficou conhecido que esta educadora mantém uma relação próxima com a educadora do EE, apoiando-se muito sobre ela. Em alguns casos, ela realiza a repetição de frases e utiliza gestos e imagens para melhorar as competências de comunicação. Para a EI 3 não há nenhum método ou estratégia específica a ser implementada. Esta considera que por a sua experiência na inclusão ser ainda escassa, o melhor a fazer é estabelecer os primeiros contactos com a criança e só de seguida, delinear-se determinadas estratégias para as situações que forem surgindo. A educadora afirma mesmo até ao momento não teve a necessidade de criar um método concreto "(...) que dê para se adaptar a todo o tipo de crianças de modo a facilitar a inclusão delas."

## 5.5. Papel do docente de educação especial

A quinta dimensão aborda o papel do docente de EE nas salas regulares. As questões que foram colocadas procuram fundamentalmente perceber se as entrevistadas consideram que as crianças com necessidades específicas deverão usufruir ou não de um acompanhamento sistemático dentro das salas, bem como se atuação dos docentes de EE contribui para a inclusão.

Na primeira questão, e de forma unânime, as educadoras entrevistadas concordam que as crianças com necessidades específicas deverão ser



acompanhadas sistematicamente pelos docentes de EE. As EI 1 e EI 2 mencionam que nos casos mais graves a presença destes docentes deveria ser mais assídua e regular, para a EI 2 a assistência que oferecem dá a “(...) possibilidade de melhorar ou até mesmo reverter algumas situações” e segundo a EI 3 estes docentes como têm uma “(...) experiência mais rica, acabando por ser os maiores aliados dos educadores”.

Ainda sobre a primeira questão, a EI 1 aborda um assunto diferente quando enaltece o papel dos docentes de EE de maneira abrangente. Isto é, a educadora assume estes docentes como um dos principais sujeitos promotores de desenvolvimento nas crianças com necessidades específicas, pela sua partilha de conhecimentos e habilidades.

Seguindo para a segunda questão, foi interessante compreender na perspectiva das educadoras, qual a contribuição dos docentes de EE para a inclusão de crianças com necessidades específicas numa sala regular. As três educadoras voltaram a ser unânimes nas suas contestações quando afirmaram positivamente sobre a contribuição dos docentes de EE numa sala regular. A EI 1 justifica que a presença e o auxílio destes docentes facilita a integração das crianças com necessidades específicas. Já a EI 2 reforça bastante a relação colaborativa entre os EI e os docentes de EE, visto que colaboram na elaboração de atividades e no estabelecimento de metas a atingir individualmente. Esta educadora salienta ainda, que é notório a presença dos docentes de EE numa sala regular, pelos efeitos que transmitem às crianças.

No entanto, a EI 3 elabora uma justificação distinta das restantes EI, ao referir novamente a importância do acompanhamento dos docentes de EE, no que concerne ao número de ocasiões que estão presentes semanalmente. A resposta da entrevistada é clara: só se obtém resultados se a presença dos docentes de EE for assídua e sistemática.

## 5.6. Desafios face à inclusão

A sexta e última dimensão da entrevista concerne sobre os desafios face à inclusão. Nas três questões que foram colocadas procurou-se perceber quais as dificuldades que os EI enfrentam na interação e na implementação de práticas

nas crianças com necessidades específicas, e quais os grandes desafios que sentem que ao longo da sua experiência foram vivenciando face à inclusão.

A primeira questão incide sobre as dificuldades que as EI vivenciam na interação com crianças com necessidades específicas, sendo que as três apresentaram dificuldades semelhantes umas das outras, pois trata-se de aspetos comunicativos. A EI 1 considera que o facto de algumas crianças não conseguirem comunicar verbalmente afeta o modo como atua, até porque segundo a própria, não sabe até que ponto eles entendem o que é ou não verbalizado. Entretanto a EI 2 sente-se insegura no modo como aborda as crianças e na difícil interpretação das necessidades deles perante as emoções que transmitem, esta afirma mesmo “(...) por vezes quando chora, não sei do que necessita”. Já a EI 3 revela dificuldades em interagir com as crianças, pois tal como a EI 2 sente que a sua atuação perante a criança é insegura. A EI 3 transmite ainda a ideia de que nutre este sentimento talvez porque falta-lhe formação na área da EE.

Tal como demonstra a figura 2, nesta primeira questão, todas as EI mencionam o aspeto comunicativo como uma das dificuldades, quer seja, pela dificuldade de se comunicarem com a criança ou a difícil interpretação emocional das crianças. Outra complexidade comum a todas as entrevistadas é a hesitação que detêm no modo como atuam para estas crianças.

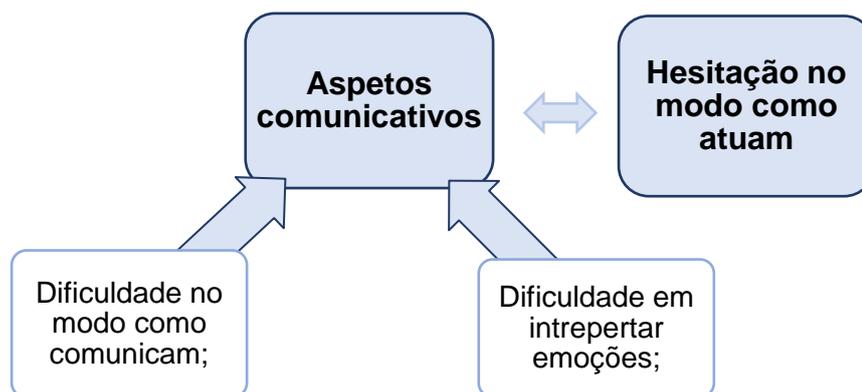


Figura 2- Dificuldades que vivenciam na interação com crianças com necessidades específicas (fonte própria)

Remetendo para a segunda questão, que aborda as dificuldades enfrentadas pelas EI na implementação de práticas educativas para a inclusão, encontra-se alguma variedades nas respostas dadas. A EI 1 focaliza-se na falta de recursos humanos e materiais e na falta de partilha de informação por parte

de outros profissionais. É importante para a entrevistada que a equipa multidisciplinar partilhe “as experiências e opiniões sobre cada caso, de forma a auxiliar o educador titular na sua atuação”. Contudo a EI 2 argumenta de forma diferente ao nomear outra adversidade. As crianças com necessidades específicas exigem muito tempo despendido por parte do adulto para elas, ou seja, há uma maior focalização neles que, segundo a perspetiva desta educadora prejudica o restante grupo. Para tal não acontecer, há uma necessidade de ter “(...) um terceiro elemento na sala”, uma dificuldade também discutida pela EI 3 na sua entrevista.

A EI 3 indica um elemento importante que serve como planeamento educacional, a planificação. Há uma grande dificuldade por parte desta educadora em executar uma planificação diferenciada. Sente-se limitada na elaboração deste documento pelas incapacidades que as crianças possuem no momento de realizar atividades.

Para concluir, na última questão da entrevista, está presente a pertinência deste projeto. Questiona-se as EI sobre os desafios globais que experienciam na integração de crianças com necessidades específicas no ensino regular. No esquema abaixo está exposto quais são os principais desafios mencionados.

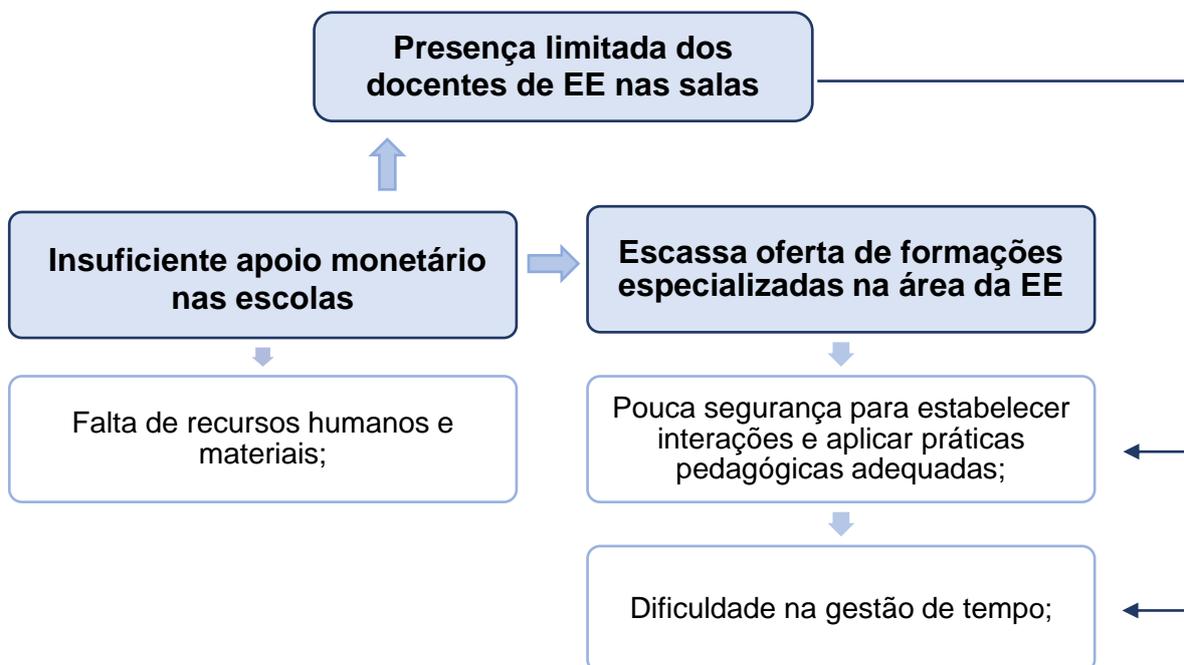


Figura 3- Desafios constatados pelas entrevistadas face à inclusão em salas regulares (fonte própria)



A EI 1 focaliza-se em entraves monetários pela falta de recursos e formações, tal como mencionou na resposta à questão anterior. Estes entraves impedem uma oferta de equidade entre as crianças de grupo.

Ao longo da entrevista da EI 2 constatou-se uma dependência sobre a docente de EE no que diz respeito a este campo. Nesta última pergunta, admite que quando a docente de EE se ausenta, sente-se desamparada e pouco preparada para realizar a integração de uma criança com necessidades específicas autonomamente.

Ainda durante a análise da entrevista desta educadora, foi notado um facto curioso. Na pergunta B1 a EI não considerava importante apostar na formação na área da EE, mas neste momento admite que provavelmente seria pertinente devido ao reconhecimento que fez relativamente à docente de EE.

Para finalizar, a EI 3 debate-se, novamente, com a pouca colaboração entre ela e a docente de EE, confessando que se tivesse uma parceria estável, sentir-se-ia mais segura nas tomadas de decisões.

A EI menciona ainda sobre as terapias que são realizadas com as crianças fora da instituição. Argumenta que são outros elementos educativos que influenciam a vida da criança, logo seria importante partilhar informações para colmatar o conhecimento da educadora sobre a criança.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No parâmetro das considerações finais, pretende-se fazer uma retrospectiva do trabalho desenvolvido durante toda a investigação.

No decorrer da presente investigação foram realizadas leituras sobre a inclusão nas escolas portuguesas e em contexto pré-escolar, a parceria EI e professor de EE e, por fim, sobre o grande foco deste projeto, os desafios da inclusão de crianças com necessidades específicas na perspetiva dos EI. De seguida, tornou-se fundamental fazer uma ligação entre teoria e a metodologia uma vez que esta sustenta a presente investigação.

Esta investigação teve como objetivo entender as dificuldades percecionadas pelas EI na inclusão de crianças com necessidades específicas em salas regulares. Partindo deste pressuposto, foi fundamental entender as possíveis interpretações a deter no diálogo das intervenientes.

Perante a análise bibliográfica e metodológica efetuada, compreende-se que os EI são os principais sujeitos mediadores do processo de integração das crianças com necessidades específicas em salas regulares. No entanto, este projeto revelou que ainda há muitos dilemas no sistema educacional, no âmbito da inclusão, que necessitam ser resolvidos, principalmente na prestação dos EI.

Embora as EI se manifestem favoráveis à inclusão das crianças com necessidades específicas no ensino regular e aceitem-nas nas suas salas, estas identificam alguns constrangimentos na inclusão destas crianças.

Entendendo à grande diversidade de crianças no ambiente escolar, é extremamente urgente rever alguns aspetos das práticas dos EI. Há uma carência por parte destes profissionais no que diz respeito à falta de condições físicas e materiais, imprescindíveis para um trabalho de qualidade que promova o sucesso de todos. Torna-se, portanto, necessário que a instituição assuma o seu papel com o fornecimento dos melhores meios alternativos para alcançar o bem estar de todos.

As educadoras entrevistadas admitiram, de forma geral, não ter as competências necessárias para potenciar o desenvolvimento das crianças com necessidades específicas. Foi reconhecido pelas próprias que não possuem formação especializada traduzindo-se numa falta de preparação das próprias. Neste sentido, ficou claro que necessitam de apostar numa qualificação



profissional especializada para fortalecer a confiança na sua atuação perante este público específico de forma a alcançar o sucesso.

Durante a análise é constatado pensamentos menos positivo face à inclusão, levando a colocar a questão da aceitação das educadoras relativamente à implementação de uma filosofia inclusiva, na medida em que duas das três educadoras não descartam a hipótese de que as crianças com necessidades específicas, nomeadamente, aquelas com deficiências mais severas, deviam estar inseridas em centros específicos. São estas educadoras que revelam também uma tendência para sentimentos de insegurança e preocupação quando confrontadas com crianças desta natureza, nomeadamente, com deficiências mais severas. Sentem alguma falta de preparação para implementar respostas inclusivas, levando a que se sintam mais desconfortáveis e ansiosas quando têm de lidar com estas crianças. Porém, a educadora que tem formação encontra-se mais predisposta na inclusão de crianças com necessidades específicas.

No que concerne ao apoio prestado pelos docentes de EE às EI, as entrevistadas salientam a importância de um acompanhamento permanente nas salas com estas crianças. Acreditam que este acompanhamento necessita, portanto de um suporte complementar que potencie o desenvolvimento e capacidades de aprendizagens nas crianças. Para tal, também é crucial articular informações com estes profissionais, ou seja, haver uma partilha de práticas pedagógicas eficazes, simplificando os princípios inclusivos.

Os resultados obtidos permitiram chegar à conclusão que as EI que participaram no projeto orientam as suas atitudes e práticas pelo conceito de escola inclusiva que cada uma delas interpreta. Demonstram atenção e preocupação para o desenvolvimento integral da criança, tentando criar um sentido de equidade de oportunidades. No entanto, no presente estudo, as educadoras manifestam sentir-se angustiadas, com dúvidas e inseguranças relativamente à perceção das próprias competências para potenciar o desenvolvimento das crianças com necessidades específicas em contextos inclusivos. Para uma implementação da filosofia inclusiva é necessário que as educadoras recebam formação adequada neste âmbito, uma vez que cada vez mais os EI se deparam obstáculos, exigências e desafios diários no ensino de crianças com necessidades específicas.



Tendo em conta os objetivos estabelecidos, é possível afirmar que se conseguiu cumprir os mesmos e concluir que através das entrevistas identificaram-se as dificuldades e desafios percebidas pelas EI na inclusão de crianças com necessidades específicas. De facto, é possível constatar que, após o reconhecimento desses entraves, refletiram sobre os verdadeiros motivos que levaram a acontecer tais acontecimentos.

Esta reflexão não teria sido possível sem a realização de entrevistas às EI. Foi pertinente entender os diferentes pontos de vistas, no sentido que é necessário compreender como se pode empregar, com sucesso, a integração das crianças com necessidades específicas. É imprescindível que os EI sejam cuidadosos, ponderados e informados durante as suas interações com estas crianças

Relativamente às limitações sentidas na realização desta investigação, o número da amostra (participantes entrevistados) demonstrou ser uma condicionante no desenvolvimento do processo de investigação para que fossem obtidos resultados que permitissem extrapolar com mais segurança conclusões.

Em suma, com esta investigação destaco o impacto que este trabalho teve para a reflexão da minha prática. Foi possível ao longo deste caminho consciencializar, sobretudo, sobre o papel do EI na realidade inclusiva.

O tema deste projeto nasceu através de observações individuais, o que despertou o interesse em entender o ponto de vista dos educadores sobre a temática em questão. Assim, com esta investigação foi possível confirmar, ao longo do tempo, que a atuação de um EI tem uma interferência fundamental sobre o desenvolvimento integral da criança.

O que possibilitou esta conclusão acima referida deveu-se à criação de seis dimensões de análise nas quais se basearam as entrevistas conduzidas, atendendo à necessidade em compreender como o adulto intervém e as dificuldades que nutre no estabelecimento de contactos com as crianças de necessidades específicas. Após a realização das entrevistas e análise dos resultados recolhidos, considera-se que esta investigação irá ajudar no futuro profissional, pois fortaleceu o conhecimento relativamente à prática da inclusão. Não obstante, considera-se que permitiu pôr em discussão aspetos que têm sido ignorados.



Conclui-se, desta forma, que este trabalho permitiu verificar os verdadeiros desafios vivenciados pelas entrevistadas e uma consciencialização sobre as dificuldades que estas percecionam sobre a inclusão de crianças com necessidades específicas nas salas regulares.



## BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. (2020). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação (3ª edição)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arguelles, M., Hughes, M. & Schumm, J. (2000). Co-Teaching: A Different Approach to Inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.
- Benoit-Smullyan, E. & Bachelard, G. (1940). La formation de l'esprit scientifique. *American Sociological Review*, 5(4), 681-682.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, C., Duarte, J. & Baía, M. (2004). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Contínua de Professores: uma nova leitura da realidade*. Lisboa: GIASE – Ministério da Educação.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais Um guia para educadores e professores (2ª Edição)*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2010). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. In *Educação Especial e Inclusão Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas (2ª Edição)*. Coimbra: Edições Almedina.
- Crozier, G., Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Handbook of Qualitative Research. *British Journal of Educational Studies*, 42(4), 409-410.
- Flores, A. (2017). Contributos para (re)pensar a Formação de Professores em Portugal. In *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, J. & Barros, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, C. (2007). Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, 28(100), 965-987.
- Friend, P. & Cook, L. (2021). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals (9ª Edição)*. New York: Addison Wesley Longman.
- Gamelas, A. (2003). Contributos para o estudo da qualidade de contextos Pré-Escolares Inclusivos. *PSICOLOGIA*, XVII(1), 195-226.



<https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/445/215>

- Janney, E., Snell, E., Beers, K. & Raynes, M. (1995). Integrating Students with Moderate and Severe Disabilities into General Education Classes. *Exceptional Children*, 61(5), 425-439.
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Madureira, I. & Leite, T. (2007). Educação inclusiva e formação de professores: uma visão integrada. *Revista Diversidades*, 5 (17), 12–16. [https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Madureira/publication/330448951\\_Madureira\\_I\\_LeiteT\\_2007\\_Educacao\\_Inclusiva\\_e\\_Formacao\\_de\\_Professores/links/5c407a9c92851c22a37c2c23/Madureira-I-Leite-T-2007-Educacao-Inclusiva-e-Formacao-de-Professores.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Madureira/publication/330448951_Madureira_I_LeiteT_2007_Educacao_Inclusiva_e_Formacao_de_Professores/links/5c407a9c92851c22a37c2c23/Madureira-I-Leite-T-2007-Educacao-Inclusiva-e-Formacao-de-Professores.pdf)
- Marques, S. (2012). *As vozes das crianças: Perspetivas acerca da Inclusão em Contexto de Educação Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Meyer, D. E., Dal'Igna, M. C., Klein, C. & Silveira, C. da C. (2014). Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 22(85), 1001-1026.
- Despacho conjunto nº 105/97 de 1 de julho. Diário da República nº149/01- II Série.
- Decreto- Lei nº3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº 129/18 – I Série A.
- Decreto- Lei nº54/2018 de 6 de julho. Diário da República nº 129/18 – I Série A.
- Morgan, D. (1993). Qualitative Content Analysis: A Guide to Paths Not Taken. *Qualitative Health Research*. *Qualitative Health Research*, 3(1), 112–121.
- Odom, S., Zercher, C., Masquart, J., Li, S., Sandall, R. & Wolfberg, P. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. In *A alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F., Costa, N. & Mendes, N. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular. In *Gestão Curricular: Percursos de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M. & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, V. (2012). *O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Rosseto, C. (2005). Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In *Educação especial – olhares interdisciplinares*. Passo Fundo: UPF Editora.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105–149. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37420205.pdf>
- Sánchez, P. & Castejón, J. (2001). Towards a change in the role of the support teacher in the Spanish education system. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 99–110.
- Sandall, R. & Schwartz, S. (2005). *Construindo blocos- Estratégias para incluir crianças com necessidades educativas especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Santos, F. (2012). Análise de Conteúdo: A visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(1), 383–387. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291/156>
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Council for Exceptional Children*, 63(1), 59–74.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Silva, A. (2011). A articulação pedagógica do Professor do Ensino Regular com o Professor de Educação Especial para a inclusão dos alunos com NEE. *PROFFORMA*, (3), 1–4. [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/pdf\\_03/es\\_08\\_03.pdf](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_08_03.pdf)
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. In *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca*, 1–47. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.



- Veiga, L., Silva, N., Lopes, A., & Dias, H. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Plátano-Edições Técnicas.
- Vygotsky, L. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 861–870. <https://www.scielo.br/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt>
- Villa, R. A., Thousand, J., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33-50.



# ANEXOS



## **Anexo nº1- Pedido de autorização para a realização das entrevistas na instituição**



Exma. Senhora Diretora Executiva

**Assunto: Pedido de autorização para aplicação de um instrumento de colheita de dados**

Catarina Silva Carvalho Morais, aluna da Pós-Graduação em Ensino Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, encontra-se presentemente a desenvolver um trabalho de projeto sob a orientação da Doutora Rosa Lima, cujo tema é sobre os desafios que os educadores de infância experienciam na inclusão de crianças diferenciadas no ensino regular.

O presente projeto tem como finalidades perceber o impacto das vivências dos educadores de infância relativamente à integração destas crianças no ensino regular, bem como entender os desafios que sentem neste processo.

De forma a poder realizar este trabalho, venho, assim, solicitar a autorização para a realização de uma entrevista a três educadoras de infância, que exercem funções nesta instituição.

O trabalho supracitado tem apenas finalidades académicas, pelo que serão salvaguardados a proteção dos direitos e liberdade dos indivíduos que estejam dispostos a colaborar nesta investigação. Será garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados, assim como não serão utilizados os dados de investigação para outros fins que não aqueles constantes nos objetivos do estudo.

Agradeço, desde já, a disponibilidade dispensada, estando ao dispor para fornecer qualquer esclarecimento adicional.

Autorizo

Não Autorizo

Diretora Executiva

---

Aluna

---

Porto, julho de 2023



## **Anexo nº2- Pedido de autorização para a realização das entrevistas às EI**



Educadora de Infância

**Assunto: Pedido de autorização para aplicação de um instrumento de colheita de dados**

Catarina Silva Carvalho Morais, aluna da Pós-Graduação em Ensino Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, encontra-se presentemente a desenvolver um trabalho de projeto sob a orientação da Doutora Rosa Lima, cujo tema é sobre os desafios que os educadores de infância experienciam na inclusão de crianças diferenciadas no ensino regular.

O presente projeto tem como finalidades perceber o impacto das vivências dos educadores de infância relativamente à integração destas crianças no ensino regular, bem como entender os desafios que sentem neste processo.

De forma a poder realizar este trabalho, venho solicitar à educadora a autorização para realizar uma entrevista.

O trabalho supracitado tem apenas finalidades académicas, pelo que serão salvaguardados a proteção dos direitos e liberdade dos indivíduos que estejam dispostos a colaborar nesta investigação. Será garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados, assim como não serão utilizados os dados de investigação para outros fins que não aqueles constantes nos objetivos do estudo.

Agradeço, desde já, a disponibilidade dispensada, estando ao dispor para fornecer qualquer esclarecimento adicional.

Autorizo

Não Autorizo

Educadora de Infância

Aluna

Porto, julho de 2023



### **Anexo 3- Guião da Entrevista às EI**



No âmbito da Unidade Curricular Seminário de Projeto, venho por este meio solicitar a sua colaboração na recolha de alguns dados para o estudo presente.

**Tema:** Os desafios da inclusão no ensino regular na perspetiva dos educadores de infância

### **Objetivos Gerais:**

- Perceber o impacto das vivências dos educadores de infância acerca da integração de crianças com necessidades específicas no ensino regular;
- Entender a perspetiva dos educadores de infância acerca do acompanhamento dos professores de educação especial;
- Conhecer os desafios que os educadores de infância experienciam na integração destas crianças no ensino regular.

<b>Dimensões</b>	<b>Questões</b>
A- Situação pessoal	A1- Nome ou idade (opcionais)? A2- Tempo de serviço? A3- Qual é o seu grau de habilitação académica?
B- Formação e percurso profissional no âmbito da inclusão	B1- Tem alguma formação na área da Educação Especial? Considera importante? Porquê? B2- Quantas crianças com necessidades específicas já teve na sua sala? (Se não souber o número exato, indique uma estimativa)
C- Inclusão em salas regulares	C1- Concorda com a inclusão em salas regulares? Porquê?



	<p>C2- Pensa que as crianças com necessidades específicas deveriam estar em centros específicos?</p> <p>C3- Estas crianças deverão ser acompanhadas com um complemento educativo dentro ou fora da sala regular? Porquê?</p>
D- Práticas dos docentes face à inclusão	<p>D1- Sente-se preparada para lidar com crianças com incapacidades cognitivas, motoras e/ou sensoriais?</p> <p>D2- Considera que há métodos e/ou estratégias a ser aplicadas que facilite a integração destas crianças? Se sim, quais?</p>
E- Papel do docente de educação especial	<p>E1- Considera que estas crianças deverão ser acompanhadas, de forma sistemática, pelos professores de educação especial ou apenas em casos em que seja extremamente necessário? Porquê?</p> <p>E2- Acha que os professores de educação especial contribuem na inclusão destas crianças numa sala regular? Porquê?</p>
F- Desafios face à inclusão	<p>F1- Quais as dificuldades que vivência ou vivenciou na interação com estas crianças?</p> <p>F2- Quais as dificuldades que enfrenta ou enfrentou na implementação de práticas educativas com estas crianças?</p>



	<p>F3- Partindo da sua experiência como educadora de infância, quais são os desafios globais que experienciamos na integração destas crianças no ensino regular?</p>
--	--



## **Anexo 4- Transcrição integral à entrevista da EI nº1**



**E-** Entrevistadora

**EI-** Educadora de Infância

**E-** Boa tarde. Eu sou aluna da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e no âmbito da unidade curricular de Seminário de Projeto venho por este meio solicitar a sua colaboração na recolha de alguns dados para o meu presente estudo. O tema do meu projeto é sobre os desafios da inclusão no ensino regular na perspetiva dos educadores de infância. No sentido de garantir a precisão das suas resposta, gostaria de solicitar a utilização de um telemóvel para utilizar a aplicação do gravador.

**EI-** Sim claro.

**E-** Sendo assim, vou dar início às questões.

**E-** Qual é o seu nome e a sua idade?

**EI-** Chamo-me Ana Luísa e tenho 56 anos.

**E-** Qual é o seu tempo de serviço?

**EI-** Tenho 33 anos de serviço.

**E-** Qual é o seu grau de habilitação académica?

**EI-** Licenciatura em Educação de Infância.

**E-** Tem alguma formação na área da EE?

**EI-** Sim. Tenho uma formação na faculdade de psicologia sobre a intervenção precoce em crianças com NEE.

**E-** Considera importante esse tipo de formações?

**EI-** Sim.

**E-** Porquê?

**EI-** Porque quanto mais cedo for feito o diagnóstico, mais cedo são realizadas as intervenções, o que aumenta assim as possibilidades de sucesso nestas crianças.



**E-** Quantas crianças com necessidades específicas já teve na sua sala? Se não souber um número exato, pode indicar uma estimativa.

**EI-** Já tive cerca de 10 crianças com necessidades específicas. Se não estou em erro, dois com paralisia cerebral, dois com autismo profundo e outros seis autistas.

**E-** Concorda com a inclusão em salas regulares?

**EI-** Sim, concordo.

**E-** Porquê?

**EI-** Porque considero que assim será mais eficaz a intervenção em contexto de sala, mais real dizendo assim.

**E-** Pensa que as crianças com necessidades específicas deveriam estar em centros específicos?

**EI-** Não, nem pensar. O propósito da inclusão é que estas crianças sejam integradas numa sala dita normal, para que se possa normalizar ao máximo a vida deles.

**E-** Estas crianças deverão ser acompanhadas com um complemento educativo dentro ou fora da sala regular?

**EI-** Dentro da sala regular.

**E-** Porquê?

**EI-** Porque o contexto habitual da sala e o contacto com os colegas favorece sempre a criança.

**E-** Sente-se preparada para lidar com crianças com incapacidades cognitivas, motoras e/ou sensoriais?

**EI-** Preparada a 100% nunca estou. Necessito fazer pesquisas e novas formações. Mas sinto-me motivada e à vontade para lidar com estas crianças de forma a poder contribuir para a evolução das mesmas.

**E-** Considera que há métodos e/ou estratégias a ser aplicadas que facilite a integração destas crianças?



**EI-** Sim.

**E-** Quais?

**EI-** Promover o convívio com as crianças na sala, no recreio, no refeitório; Se a criança não tiver controlo motor, pode-se deitar a criança para ela explorar o espaço e os materiais; Integrar estas crianças nas visitas de estudo e outras saídas propostas pela instituição, tendo em atenção as suas particularidades; Realizar atividades que promovam o desenvolvimento integral da criança; Utilizar meios de comunicação alternativos.

**E-** Considera que estas crianças deverão ser acompanhadas, de forma sistemática, pelos professores de educação especial ou apenas em casos em que seja extremamente necessário?

**EI-** Deverão ser sempre acompanhadas pelos professores de educação especial.

**E-** Porquê?

**EI-** Porque o acompanhamento destas crianças pelos professores de educação especial podem ser consideradas como promotores de desenvolvimento para elas, no sentido que partilham estratégias e atividades com as crianças dentro da sala.

**E-** Acha que os professores de educação especial contribuem na inclusão destas crianças numa sala regular?

**EI-** Sim.

**E-** Porquê?

**EI-** O contributo dos professores de educação especial é sempre importante, pois permite que a integração destas crianças seja mais facilitada numa sala regular. É sempre mais um profissional que contrui para o bem estar da criança, bem como para o seu desenvolvimento integral.

**E-** Quais as dificuldades que vivência ou vivenciou na interação com estas crianças?



**EI-** O facto de algumas crianças não conseguirem falar dificulta muito a minha prática. Por vezes, estou a fazer determinados exercícios motores e tenho receio de estar a magoar. Também acontece eu ter a dificuldade em entender se eles estão percebem o que digo verbalmente, quer seja um pedido, uma ordem.

**E-** Quais as dificuldades que enfrenta ou enfrentou na implementação de práticas educativas com estas crianças?

**EI-** As maiores dificuldades que me deparo há muitos anos e atualmente persiste, é na falta de recursos materiais e humanos, assim como a falta de partilha de informação com a equipa de profissionais que trabalham com estas crianças. A equipa multidisciplinar deve partilhar as experiências e opiniões sobre cada caso, de forma a auxiliar o educador titular na sua atuação.

**E-** Partindo da sua experiência como EI, quais são os desafios globais que experiencia na integração destas crianças no ensino regular?

**EI-** O meu objetivo principal a desenvolver com estas crianças é fundamentalmente proporcionar-lhes oportunidades de aprendizagem. Porém, debato-me diariamente com o desafios de poder oferecer a equidade, devido à falta de recursos que existem nas escolas. Os profissionais têm pouco apoio monetário para poder usufruir dos devidos recursos e formações necessárias.



## **Anexo 5- Transcrição integral à entrevista da EI nº2**



**E-** Entrevistadora

**EI-** Educadora de Infância

**E-** Boa tarde. Eu sou aluna da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e no âmbito da unidade curricular de Seminário de Projeto venho por este meio solicitar a sua colaboração na recolha de alguns dados para o meu presente estudo. O tema do meu projeto é sobre os desafios da inclusão no ensino regular na perspetiva dos educadores de infância. No sentido de garantir a precisão das suas resposta, gostaria de solicitar a utilização de um telemóvel para utilizar a aplicação do gravador.

**EI-** Sim.

**E-** Sendo assim, vou dar início às questões.

**E-** Qual é o seu nome e a sua idade?

**EI-** Cristina Gonçalves. Tenho 54 anos.

**E-** Qual é o seu tempo de serviço?

**EI-** 25 anos de serviço.

**E-** Qual é o seu grau de habilitação académica?

**EI-** Tenho bacharelado, depois fiz licenciatura em Educação de Infância e depois um complemento de formação pessoal e social em educação para a cidadania.

**E-** Tem alguma formação na área da EE?

**EI-** Na área da EE não tenho nenhuma formação específica.

**E-** Considera importante esse tipo de formações?

**EI-** Sim.

**E-** Porquê?

**EI-** Pessoalmente não é uma área que me interesse muito em apostar, porém tenho consciência que para lidar com crianças NEE é importante ter formação na área.



**E-** Quantas crianças com necessidades específicas já teve na sua sala? Se não souber um número exato, pode indicar uma estimativa.

**EI-** Sensivelmente umas seis crianças.

**E-** Concorda com a inclusão em salas regulares?

**EI-** Sim.

**E-** Porquê?

**EI-** Por um lado pensando na socialização e cooperação entre o grupo, acho que beneficia a todos. Nas crianças com NEE o benefício pode ser ainda maior, claro que depende muito da problemática de cada um. Mas no geral, penso que a inclusão é algo benéfico em todos os sentidos.

**E-** Pensa que as crianças com necessidades específicas deveriam estar em centros específicos?

**EI-** O tempo todo não. Considero sim importante que devam frequentar esses centros como um complemento ao seu desenvolvimento. Lá tem profissionais específicos na área que poderão ajudar as crianças em aspetos que um educador de infância não esteja tão apto.

**E-** Estas crianças deverão ser acompanhadas com um complemento educativo dentro ou fora da sala regular?

**EI-** Talvez seja a experiência a falar, mas concordo um pouco com as duas formas de trabalhar.

**E-** Porquê?

**EI-** Há crianças sim que conseguem concentrar-se num ambiente de sala e estarem dedicadas à atividade que a educadora promove. Mas também há aquelas crianças que é o melhor é retirar daquele ambiente, em determinados momentos. Em algumas crianças o barulho atrapalha e elas não conseguem fazer rigorosamente nada ou então entram em pânico e ficam a chorar.

**E-** Sente-se preparada para lidar com crianças com incapacidades cognitivas, motoras e/ou sensoriais?



**EI-** Preparada não, não direi. Mas o que faço quando me aparece essas crianças, é apoiar-me muito nas educadores de ensino especial e até nas terapeutas. Por aí tento gerir a melhor forma de lidar com estas crianças.

**E-** Considera que há métodos e/ou estratégias a ser aplicadas que facilite a integração destas crianças?

**EI-** Sim, há sempre algumas formas que podem ajudar.

**E-** Quais?

**EI-** Por norma, peço todas as semanas ajuda à educadora do ensino especial. Falamos muito na repetição de frases, com o auxílio de gestos e imagens. Isso tem demonstrado ser eficaz em alguns casos.

**E-** Considera que estas crianças deverão ser acompanhadas, de forma sistemática, pelos professores de educação especial ou apenas em casos em que seja extremamente necessário?

**EI-** Sim, sempre.

**E-** Porquê?

**EI-** Em todos tipos de casos deverão ser acompanhados. Mas na minha opinião, até os que são mais severos deveriam ter um acompanhamento reforçado, para dar a possibilidade de melhorar ou até mesmo reverter algumas situações.

**E-** Acha que os professores de educação especial contribuem na inclusão destas crianças numa sala regular?

**EI-** Sim sim, aliás eu tenho uma excelente relação com a nossa educadora do ensino especial, porque trabalhamos muito em conjunto.

**E-** Porquê?

**EI-** Orienta-me muito bem no tipo de atividades que posso realizar com elas e realizamos as duas os objetivos a trabalhar com cada um. Acaba sempre por ser um apoio muito importante, é com ela que tiro dúvidas e ajuda-me sempre no terreno naquilo que necessitar. As próprias crianças sentem confiança em realizar determinadas atividades, noto isso. Talvez seja pelo tipo de abordagem, não sei.



**E-** Quais as dificuldades que vivência ou vivenciou na interação com estas crianças?

**EI-** Essa pergunta para mim é difícil (risos). Tenho dificuldade quando realizo determinadas atividades, não sei se a forma como abordo a criança é a mais correta, por exemplo. Neste momento tenho uma criança com paralisia cerebral que nem sequer comunica e por vezes quando chora, não sei do que necessita.

**E-** Quais as dificuldades que enfrenta ou enfrentou na implementação de práticas educativas com estas crianças?

**EI-** Eu experiencio muito isto com crianças NEE, que é o facto de realizar uma simples tarefa ou atividade precisam sempre da minha presença ou da auxiliar para acompanhá-los. Grande parte das crianças com NEE que tive comigo tinham pouca autonomia, por vezes sentia que estava a prejudicar o restante grupo. Sentia muita necessidade de um terceiro elemento na equipa da sala.

**E-** Partindo da sua experiência como EI, quais são os desafios globais que experienciam na integração destas crianças no ensino regular?

**EI-** Sinto-me muitas vezes desamparada quando a educadora do ensino especial não está. Ela é um pilar para mim na forma como atuo com estas crianças. Pensando bem, se tivesse alguma formação na área da EE talvez não sentisse tanto esta dependência (risos). Mas sendo que não tenho, gostaria que a educadora do ensino especial estivesse mais presente. Uma vez por semana não é suficiente, até porque tenho algumas crianças sinalizadas.



## **Anexo 6- Transcrição integral à entrevista da EI nº3**



**E-** Entrevistadora

**EI-** Educadora de Infância

**E-** Boa tarde. Eu sou aluna da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e no âmbito da unidade curricular de Seminário de Projeto venho por este meio solicitar a sua colaboração na recolha de alguns dados para o meu presente estudo. O tema do meu projeto é sobre os desafios da inclusão no ensino regular na perspetiva dos educadores de infância. No sentido de garantir a precisão das suas resposta, gostaria de solicitar a utilização de um telemóvel para utilizar a aplicação do gravador.

**EI-** Estás à vontade.

**E-** Sendo assim, vou dar início às questões.

**E-** Qual é o seu nome e a sua idade?

**EI-** O meu nome é Palmira Duarte e tenho 58 anos.

**E-** Qual é o seu tempo de serviço?

**EI-** 31 anos.

**E-** Qual é o seu grau de habilitação académica?

**EI-** Tenho uma licenciatura em Educação de Infância.

**E-** Tem alguma formação na área da EE?

**EI-** Não.

**E-** Considera importante esse tipo de formações?

**EI-** Sim.

**E-** Porquê?

**EI-** Para quem tem crianças com necessidades especiais é importante. Para alguns profissionais secalhar não é preciso ser uma formação especifica, mas penso que uma formação abrangente é útil para todos.

**E-** Quantas crianças com necessidades específicas já teve na sua sala? Se não souber um número exato, pode indicar uma estimativa.



**EI-** Tive dois. Um com trissomia 21 e outra com paralisia cerebral.

**E-** Concorda com a inclusão em salas regulares?

**EI-** Sim, totalmente.

**E-** Porquê?

**EI-** Por todos os benefícios que a inclusão traz às crianças. Envolvê-las numa rotina normal é importante para o dia-à-dia deles, com certeza que lhes transmite benefícios. Mas para isso é imprescindível recursos humanos e materiais.

**E-** Pensa que as crianças com necessidades específicas deveriam estar em centros específicos?

**EI-** A tempo inteiro não diria. Não sei se me consigo explicar... eu acho que depende de caso para caso. A ida para um centro específico a tempo inteiro não bate certo com o que é a inclusão, por isso acho que estas crianças deveriam estar numa sala normal.

**E-** Estas crianças deverão ser acompanhadas com um complemento educativo dentro ou fora da sala regular?

**EI-** Eu acho que podem ser acompanhadas das duas maneiras.

**E-** Porquê?

**EI-** Eu tenho pouca prática e experiência com estas crianças. Mas pela lógica faz sentido trabalhar com elas dentro e fora da sala, depende dos objetivos que queremos que ela atinga e depende dos materiais que necessitamos para realizar a atividade.

**E-** Sente-se preparada para lidar com crianças com incapacidades cognitivas, motoras e/ou sensoriais?

**EI-** Não é que eu me sinta mesmo preparada. Consigo lidar com eles, mas preciso de conhecer bem a criança. Saber todo o tipo de informações ajuda-me bastante para saber lidar com ela.

**E-** Considera que há métodos e/ou estratégias a ser aplicadas que facilite a integração destas crianças?



**EI-** Acredito que haja, mas nunca utilizei uma especificamente.

**E-** Porquê?

**EI-** Porque eu primeiro tento estabelecer os primeiros contactos, acho isso fundamental e depois deixo fluir. Há medida que vou conhecendo vou pensando em estratégias ou atividades específicas para determinadas situações. A minha experiência com estas crianças também é escassa, secalhar não senti ainda a necessidade de criar um método concreto que dê para se adaptar a todo o tipo de crianças de modo a facilitar a inclusão delas.

**E-** Considera que estas crianças deverão ser acompanhadas, de forma sistemática, pelos professores de educação especial ou apenas em casos em que seja extremamente necessário?

**EI-** Sim, deverão ser sempre acompanhadas pelos educadores de EE.

**E-** Porquê?

**EI-** Nos casos mais graves a atuação dos educadores de EE deveria ser mais sistemática e intensiva até. Eles tem uma formação e maior parte das vezes tem uma experiência mais rica do que a nossa. Acabam por seres os maiores aliados dos educadores.

**E-** Acha que os professores de educação especial contribuem na inclusão destas crianças numa sala regular?

**EI-** Sim, completamente.

**E-** Porquê?

**EI-** Continuo a achar que a presença deles só contribuiu para uma boa inclusão destas crianças se tiverem um acompanhamento regular durante a semana, uma vez por semana não é suficiente. Não se nota mudanças nas crianças e acaba pela presença da educadora do EE passar por despercebida. O trabalho deve ser contínuo e sistemático, em parceria com o educador, para obter resultados nestas crianças. Nós também precisamos de sentir amparados.

**E-** Quais as dificuldades que vivência ou vivenciou na interação com estas crianças?



**EI-** A falta de formação dificulta a interação que podemos ter com eles, sem dúvida. Mas tenho dificuldades em como lidar com estas crianças... saber responder corretamente às suas necessidades, o não entender o que eles querem ou precisam em determinados momentos, também, a insegurança que sinto no modo como atuo.

**E-** Quais as dificuldades que enfrenta ou enfrentou na implementação de práticas educativas com estas crianças?

**EI-** Tenho imensa dificuldade em fazer uma planificação diferenciada, apesar de saber que é extremamente importante. Com o caso que tenho agora (criança com paralisia cerebral), eu estou muito limitada porque é uma criança com uma grande incapacidade cognitiva e motora. É evidente que nem todas as atividades se adequam a ela, mas o que tento fazer é ajustá-las o máximo possível. Outra dificuldade que sinto, é o pouco tempo dedicado a estas crianças, na creche o tempo é muito reduzido de manhã. É muito importante a permanência de um terceiro elemento, para tentar equilibrar a atenção atribuída a todos.

**E-** Partindo da sua experiência como EI, quais são os desafios globais que experienciamos na integração destas crianças no ensino regular?

**EI-** O pouco conhecimento nesta área do ensino especial e a pouca permanência das pessoas especializadas na sala. Considero que se tivesse uma parceria com a educadora de EE sentiria mais segura nas minhas atitudes e ações perante a criança. No fundo, são a fonte que nos direciona para as melhores decisões pedagógicas e não só. A falta de conhecimento do que se passa fora da instituição, nomeadamente em terapias, também dificulta um pouco qual deverá ser a minha postura perante estas crianças.



## **Anexo 7- Exposição de uma tabela sobre as respostas das entrevistadas**

Dimensões	Questões	Respostas E1	Respostas E2	Respostas E3
Situação Pessoal	A1	“Chamo-me Ana Luísa e tenho 56 anos.”	“Cristina Gonçalves. Tenho 54 anos.”	“O meu nome é Palmira Duarte e tenho 58 anos.”
	A2	“Tenho 33 anos de serviço.”	“25 anos de serviço.”	“31 anos.”
	A3	“Licenciatura em Educação de Infância.”	“Tenho bacharelado, depois fiz licenciatura em Educação de Infância e depois um complemento de formação pessoal e social em educação para a cidadania.”	“Tenho uma licenciatura em Educação de Infância.”
Formação e percurso profissional no âmbito da inclusão	B1	<p>“Sim. Tenho uma formação na faculdade de psicologia sobre a intervenção precoce em crianças com NEE.”</p> <p>“Sim. Porque quanto mais cedo for feito o diagnóstico, mais cedo são realizadas as intervenções, o que aumenta assim as possibilidades de sucesso nestas crianças.”</p>	<p>“Na área da EE não tenho nenhuma formação específica.”</p> <p>“Sim. Pessoalmente não é uma área que me interesse muito em apostar, porém tenho consciência que para lidar com crianças NEE é importante ter formação na área.”</p>	<p>“Não.”</p> <p>“Sim. Para quem tem crianças com necessidades especiais é importante. Para alguns profissionais secalhar não é preciso ser uma formação específica, mas penso que uma formação abrangente é útil para todos.”</p>
	B2	“Já tive cerca de 10 crianças com necessidades específicas. Se não estou em erro, dois com paralisia cerebral, dois com autismo profundo e outros seis autistas.”	“Sensivelmente umas seis crianças.”	“Tive dois. Um com trissomia 21 e outra com paralisia cerebral.”



<b>Inclusão em salas regulares</b>	<b>C1</b>	<p>“Sim, concordo. Porque considero que assim será mais eficaz a intervenção em contexto de sala, mais real dizendo assim.”</p>	<p>“Sim. Por um lado, pensando na socialização e cooperação entre o grupo, acho que beneficia a todos. Nas crianças com NEE o benefício pode ser ainda maior, claro que depende muito da problemática de cada um. Mas no geral, penso que a inclusão é algo benéfico em todos os sentidos.”</p>	<p>“Sim, totalmente. Por todos os benefícios que a inclusão traz às crianças. Envolvê-las numa rotina normal é importante para o dia-à-dia deles, com certeza que lhes transmite benefícios. Mas para isso é imprescindível recursos humanos e materiais.”</p>
	<b>C2</b>	<p>“Não, nem pensar. O propósito da inclusão é que estas crianças sejam integradas numa sala dita normal, para que se possa normalizar ao máximo a vida deles.”</p>	<p>“O tempo todo não. Considero sim importante que devam frequentar esses centros como um complemento ao seu desenvolvimento. Lá tem profissionais específicos na área que poderão ajudar as crianças em aspetos que um educador de infância não esteja tão apto.”</p>	<p>“A tempo inteiro não diria. Não sei se me consigo explicar... eu acho que depende de caso para caso. A ida para um centro específico a tempo inteiro não bate certo com o que é a inclusão, por isso acho que estas crianças deveriam estar numa sala normal.”</p>
	<b>C3</b>	<p>“Dentro da sala regular. Porque o contexto habitual da sala e o contacto com os colegas favorece sempre a criança.”</p>	<p>“Talvez seja a experiência a falar, mas concordo um pouco com as duas formas de trabalhar. Há crianças sim que conseguem concentrar-se num ambiente de sala e estarem dedicadas à atividade que a educadora promove. Mas também há aquelas crianças que é o melhor é retirar daquele ambiente, em determinados</p>	<p>“Eu acho que podem ser acompanhadas das duas maneiras. Eu acho que podem ser acompanhadas das duas maneiras.”</p>



			momentos. Em algumas crianças o barulho atrapalha e elas não conseguem fazer rigorosamente nada ou então entram em pânico e ficam a chorar.”	
<b>Práticas dos docentes face à inclusão</b>	<b>D1</b>	“Preparada a 100% nunca estou. Necessito fazer pesquisas e novas formações. Mas sinto-me motivada e à vontade para lidar com estas crianças de forma a poder contribuir para a evolução das mesmas.”	“Preparada não, não direi. Mas o que faço quando me aparece essas crianças, é apoiar-me muito nas educadores de ensino especial e até nas terapeutas. Por aí tento gerir a melhor forma de lidar com estas crianças.”	“Não é que eu me sinta mesmo preparada. Consigo lidar com eles, mas preciso de conhecer bem a criança. Saber todo o tipo de informações ajuda-me bastante para saber lidar com ela.”
	<b>D2</b>	“Sim. Promover o convívio com as crianças na sala, no recreio, no refeitório; Se a criança não tiver controlo motor, pode-se deitar a criança para ela explorar o espaço e os materiais; Integrar estas crianças nas visitas de estudo e outras saídas propostas pela instituição, tendo em atenção as suas particularidades; Realizar atividades que promovam o desenvolvimento integral da criança; Utilizar meios de comunicação alternativos.”	“Sim, há sempre algumas formas que podem ajudar. Por norma, peço todas as semanas ajuda à educadora do ensino especial. Falamos muito na repetição de frases, com o auxílio de gestos e imagens. Isso tem demonstrado ser eficaz em alguns casos.”	“Acredito que haja, mas nunca utilizei uma especificamente. Porque eu primeiro tento estabelecer os primeiros contactos, acho isso fundamental e depois deixo fluir. Há medida que vou conhecendo vou pensando em estratégias ou atividades específicas para determinadas situações. A minha experiência com estas crianças também é escassa, secalhar não senti ainda a necessidade de criar um método concreto que dê para se adaptar a todo o tipo de crianças de modo a facilitar a inclusão delas.”



<b>Papel do docente do ensino especial</b>	<b>E1</b>	<p>“Deverão ser sempre acompanhadas pelos professores de educação especial. Porque o acompanhamento destas crianças pelos professores de educação especial podem ser consideradas como promotores de desenvolvimento para elas, no sentido que partilham estratégias e atividades com as crianças dentro da sala.”</p>	<p>“Sim, sempre. Em todos tipos de casos deverão ser acompanhados. Mas na minha opinião, até os que são mais severos deveriam ter um acompanhamento reforçado, para dar a possibilidade de melhorar ou até mesmo reverter algumas situações.”</p>	<p>“Sim, deverão ser sempre acompanhadas pelos educadores de EE. Nos casos mais graves a atuação dos educadores de EE deveria ser mais sistemática e intensiva até. Eles tem uma formação e maior parte das vezes tem uma experiência mais rica do que a nossa. Acabam por seres os maiores aliados dos educadores.”</p>
	<b>E2</b>	<p>“Sim. O contributo dos professores de educação especial é sempre importante, pois permite que a integração destas crianças seja mais facilitada numa sala regular. É sempre mais um profissional que contrui para o bem estar da criança, bem como para o seu desenvolvimento integral.”</p>	<p>“Sim sim, aliás eu tenho uma excelente relação com a nossa educadora do ensino especial, porque trabalhamos muito em conjunto. Orienta-me muito bem no tipo de atividades que posso realizar com elas e realizamos as duas os objetivos a trabalhar com cada um. Acaba sempre por ser um apoio muito importante, é com ela que tiro dúvidas e ajuda-me sempre no terreno naquilo que necessitar. As próprias crianças sentem confiança em realizar determinadas atividades, noto isso. Talvez seja pelo tipo de abordagem, não sei.”</p>	<p>“Sim, completamente. Continuo a achar que a presença deles só contribuiu para uma boa inclusão destas crianças se tiverem um acompanhamento regular durante a semana, uma vez por semana não é suficiente. Não se nota mudanças nas crianças e acaba pela presença da educadora do EE passar por despercebida. O trabalho deve ser contínuo e sistemático, em parceria com o educador, para obter resultados nestas crianças. Nós também precisamos de sentir amparados.”</p>



<b>Desafios face à inclusão</b>	<b>F1</b>	<p>“O facto de algumas crianças não conseguirem falar dificulta muito a minha prática. Por vezes, estou a fazer determinados exercícios motores e tenho receio de estar a magoar. Também acontece eu ter a dificuldade em entender se eles estão percebem o que digo verbalmente, quer seja um pedido, uma ordem.”</p>	<p>“Essa pergunta para mim é difícil (risos). Tenho dificuldade quando realizo determinadas atividades, não sei se a forma como abordo a criança é a mais correta, por exemplo. Neste momento tenho uma criança com paralisia cerebral que nem sequer comunica e por vezes quando chora, não sei do que necessita.”</p>	<p>“A falta de formação dificulta a interação que podemos ter com eles, sem dúvida. Mas tenho dificuldades em como lidar com estas crianças... saber responder corretamente às suas necessidades, o não entender o que eles querem ou precisam em determinados momentos, também, a insegurança que sinto no modo como atuo.”</p>
	<b>F2</b>	<p>“As maiores dificuldades que me deparo há muitos anos e atualmente persiste, é na falta de recursos materiais e humanos, assim como a falta de partilha de informação com a equipa de profissionais que trabalham com estas crianças. A equipa multidisciplinar deve partilhar as experiências e opiniões sobre cada caso, de forma a auxiliar o educador titular na sua atuação.”</p>	<p>“Eu experiencio muito isto com crianças NEE, que é o facto de realizar uma simples tarefa ou atividade precisam sempre da minha presença ou da auxiliar para acompanhá-los. Grande parte das crianças com NEE que tive comigo tinham pouca autonomia, por vezes sentia que estava a prejudicar o restante grupo. Sentia muita necessidade de um terceiro elemento na equipa da sala.”</p>	<p>“Tenho imensa dificuldade em fazer uma planificação diferenciada, apesar de saber que é extremamente importante. Com o caso que tenho agora (criança com paralisia cerebral), eu estou muito limitada porque é uma criança com uma grande incapacidade cognitiva e motora. É evidente que nem todas as atividades se adequam a ela, mas o que tento fazer é ajustá-las o máximo possível. Outra dificuldade que sinto, é o pouco tempo dedicado a estas crianças, na creche o tempo é muito reduzido de manhã. É muito importante a permanência de um terceiro elemento, para tentar equilibrar a atenção atribuída a todos.”</p>



	<b>F3</b>	<p>“O meu objetivo principal a desenvolver com estas crianças é fundamentalmente proporcionar-lhes oportunidades de aprendizagem. Porém, debato-me diariamente com o desafios de poder oferecer a equidade, devido à falta de recursos que existem nas escolas. Os profissionais têm pouco apoio monetário para poder usufruir dos devidos recursos e formações necessárias.”</p>	<p>“Sinto-me muitas vezes desamparada quando a educadora do ensino especial não está. Ela é um pilar para mim na forma como atuo com estas crianças. Pensando bem, se tivesse alguma formação na área da EE talvez não sentisse tanto esta dependência (risos). Mas sendo que não tenho, gostaria que a educadora do ensino especial estivesse mais presente. Uma vez por semana não é suficiente, até porque tenho algumas crianças sinalizadas.”</p>	<p>“O pouco conhecimento nesta área do ensino especial e a pouca permanência das pessoas especializadas na sala. Considero que se tivesse uma parceria com a educadora de EE sentiria mais segura nas minhas atitudes e ações perante a criança. No fundo, são a fonte que nos direciona para as melhores decisões pedagógicas e não só. A falta de conhecimento do que se passa fora da instituição, nomeadamente em terapias, também dificulta um pouco qual deverá ser a minha postura perante estas crianças.”</p>
--	-----------	---	--	--