

Otília Isabel Nunes Mendes Pearce de Azevedo

**Conceções dos Docentes de uma Equipa Local de Intervenção face à inclusão de
crianças com Necessidades Educativas Específicas**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação
2021

Otília Isabel Nunes Mendes Pearce de Azevedo

**Conceções dos Docentes de uma Equipa Local de Intervenção face à inclusão de
crianças com Necessidades Educativas Específicas**

Mestrado em Educação Especial: Domínios Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Cláudia Cristina Guerreiro Luísa



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2021

*Concepções dos Docentes de uma Equipa Local de Intervenção face à inclusão de
crianças com Necessidades Educativas Específicas*

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados encontram-se devidamente citados ao longo do texto, e constam da listagem de referências bibliográficas no final do trabalho.

(Otília Isabel Nunes Mendes Pearce de Azevedo)

Copyright

Otília Isabel Nunes Mendes Pearce de Azevedo

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

Gratidão a todos os que me acompanham em todas as minhas etapas e esta é mais uma.

Gratidão à Professora Doutora Cláudia Luísa por ter aceite acompanhar-me nesta tarefa e pela disponibilidade, atenção e carinho com que sempre incentivou em momentos menos bons.

Gratidão aos meus pais por me terem posto nesta vida, e assim seguir o meu caminho.

Gratidão aos meus filhos por me terem escolhido.
E à minha neta e ao meu neto por os terem escolhido.

Gratidão ao meu marido pela pouca atenção que lhe dei.

Gratidão às colegas de curso por as ter conhecido e juntas termos feito esta caminhada, com alguns percalços, mas sempre juntas.

Gratidão às minhas colegas pelo incentivo e disponibilidade para serem entrevistadas.

Gratidão às mães que se disponibilizaram para serem entrevistadas.

Gratidão ao UNIVERSO por todas as pessoas que tem posto nesta minha viagem!

Resumo

A inclusão é uma temática muito debatida atualmente e de extrema importância em contexto escolar. Tendo sido alterada recentemente a legislação neste capítulo e, sabendo que a inclusão de todas as crianças no seu grupo de pares é fundamental para que haja um desenvolvimento harmonioso, impõe-se perceber quais são as conceções dos educadores de infância na sua prática e perceber qual o contributo dos docentes de uma equipa local de intervenção (ELI) na inclusão das crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

Este trabalho tem como objetivo geral contribuir para um maior conhecimento sobre as práticas, implementadas pelos docentes de uma ELI, para a inclusão de crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ou jardim de infância.

É uma investigação qualitativa e descritiva, com recurso a entrevistas semiestruturadas, onde através de um conjunto de questões se analisam as perceções de três educadores titulares de grupo, três docentes da Equipa Local de Intervenção de Lagos (ELI - Lagos) e três encarregados de educação, no concelho de Lagos.

Concluimos que a inclusão de alunos com NEE é muito importante, pois proporciona benefícios ao nível da autonomia e funcionalidade, ajuda na definição de objetivos e na orientação para uma vida ativa e ajuda a que as crianças com NEE sejam aceites e incluídas na sociedade. Como estratégias de intervenção destacou-se o trabalho cooperativo, pois favorece a interação entre as crianças e desenvolve competências sociais, diversidade das tarefas e dos materiais, parcerias pedagógicas e envolvimento familiar e social.

Palavras-chave: Conceções; Intervenção Precoce; Educação Inclusiva.

Abstract

Inclusion is a topic that is currently being debated and of extreme importance in the school context. Having recently changed the legislation in this chapter, and knowing that the inclusion of all children in their peer group is essential for a harmonious development, it is necessary to understand what are the conceptions of kindergarten teachers in their practice and understand which the contribution of teachers from a local intervention team (ELI) in the inclusion of children with Specific Educational Needs (SEN).

This work has as general objective to contribute to a greater knowledge about the practices, implemented by the teachers of an ELI, for the inclusion of children with specific needs, in an activity room, in a day care center and/or kindergarten.

It is a qualitative and descriptive investigation, using semi-structured interviews, where, through a set of questions, the perceptions of three head group educators, three teachers from the Lagos Local Intervention Team (ELI - Lagos) and three guardians are analyzed, in the municipality of Lagos.

We conclude that the inclusion of students with SEN is very important, as it provides benefits in terms of autonomy and functionality, helps in setting goals and guiding an active life, and helps children with SEN to be accepted and included in society. As intervention strategies, cooperative work was highlighted, as it favors interaction between children and develops social skills, diversity of tasks and materials, pedagogical partnerships and family and social involvement.

Keywords: Conceptions; Early intervention; Inclusive education.

Lista de abreviaturas

DL - Decreto-Lei

EE - Educação Especial

ELI - Equipa local de intervenção

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciências,

IPI - Intervenção Precoce na Infância

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE - Necessidades Educativas Específicas

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE - Orientações Curriculares para o Pré-Escolar

PIIP - Plano Individual de Intervenção Precoce

SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice de tabelas

Tabela 5.1. - Caracterização da amostra.....	25
--	----

Índice Geral

Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract.....	vii
Lista de Abreviaturas.....	viii
Índice de Tabelas	ix
Índice Geral	x
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico	4
Capítulo I – Necessidades educativas específicas – evolução concetual	4
Capítulo II – Conceções dos docentes face à educação inclusiva com crianças com NEE	10
Capítulo III – Intervenção precoce na infância – estratégias de intervenção	14
Capítulo IV – O papel da família na inclusão de uma criança com NEE.....	18
Parte II – Enquadramento Empírico	23
Capítulo V – Metodologia	23
5.1- Questão de Partida.....	24
5.2- Objetivos.....	24
5.2.1 - Objetivos Gerais	24
5.2.2 - Objetivos específicos.....	24
5.3 – Amostra.....	25
5.4- Instrumentos	27
5.4.1 – Pesquisa bibliográfica	27
5.4.2 – Entrevista semiestruturada	28
5.5 – Análise de Conteúdo	29
5.6 - Triangulação de dados	30
5.7 – Procedimentos éticos	31
Capítulo VI – Apresentação e discussão dos resultados.....	32
6.1 – Resultados do grupo docentes da ELI.....	32
6.2 – Resultados do grupo Educadores de infância	36
6.3 – Resultados do grupo mães	40
Considerações finais	43

Referências bibliográficas	47
Apêndices	55
Apêndice A – Guião de entrevista às docentes da ELI Lagos	56
Apêndice B – Guião de entrevista às educadoras titulares de grupo	60
Apêndice C – Guião de entrevista às encarregadas de educação.....	64
Apêndice D – Transcrição das entrevistas geral	67
Apêndice E – Transcrição das entrevistas Docentes ELI	79
Apêndice F – Transcrição das entrevistas Educadoras Titulares de Grupo.....	86
Apêndice G – Transcrição das entrevistas às Mães	94
Anexos.....	97
Anexo I – Formulário Pedido de Consentimento Comissão de Ética.....	98
Anexo II – Consentimento para Tratamento de Dados.....	99
Anexo III – Carta de Compromisso	101
Anexo IV – Formulário Pedido de autorização de inquérito ao Ministério da Educação.....	102

Introdução

“As crianças especiais, assim como as aves, são diferentes nos seus voos. Todas, no entanto, são iguais no seu direito de voar.”

(Jesica Perez, 2016)

A presente investigação insere-se no âmbito do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Prende-se essencialmente com o interesse pessoal e profissional pela intervenção precoce.

O tema “Conceções dos docentes de uma equipa local de intervenção fase à inclusão de crianças com necessidades específicas” surge, da vontade de perceber quais os procedimentos aplicados na prática, com a entrada em vigor do Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018, que especifica a necessidade de todas as crianças estarem incluídas integralmente num grupo regular.

A questão de investigação que norteia o estudo passou por perceber “de que forma os docentes de uma Equipa de Intervenção Local (ELI) influenciam a inclusão das crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ ou jardim de infância?”. Para isso, foi desenvolvido um estudo, de carácter qualitativo, descritivo e interpretativo, durante o ano letivo de 2020/2021, sendo o local de investigação, a cidade de Lagos. As participantes, foram três docentes de uma ELI, três docentes titulares de grupo e três mães.

Então, foram-se definindo os objetivos gerais e específicos, de forma a se obter os resultados esperados e dar resposta à questão de partida. Como objetivos gerais desta investigação pretendemos:

- Contribuir para um maior conhecimento sobre as práticas, implementadas pelos docentes de uma ELI, para a inclusão de crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ou jardim de infância;
- Inquirir quais as conceções dos educadores titulares de grupo face à inclusão de alunos com necessidades educativas específicas;
- Entender as conceções das/os mães/pais de uma criança com NEE face a inclusão educativa e se identificam mudanças no processo com a entrada em vigor do novo DL n.º 54/2018.

E como objetivos específicos, deseja-se conhecer as conceções dos docentes de uma ELI face à inclusão de alunos com necessidades educativas específicas; caracterizar as práticas dos docentes de uma ELI para a construção de uma escola inclusiva; caracterizar as estratégias de diferenciação utilizadas pelos docentes de uma ELI, na sua prática pedagógica, com as

crianças com necessidades educativas específicas; identificar os aspetos facilitadores e os obstáculos que os docentes de uma ELI encontram no seu trabalho com as crianças com necessidades educativas específicas; conhecer os pontos fortes e as fragilidades que os docentes de uma ELI identificam no atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL n.º 54/2018, de 6 de julho), em comparação com o modelo anterior (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e face à sua experiência pedagógica e também, conhecer as conceções dos pais de uma criança com NEE face à inclusão educativa e se identificam mudanças no processo, com a entrada em vigor do atual DL n.º 54/2018.

Como descrito na Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] 1994),

a pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas.” Referindo ainda que “a colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excecional (...) (p.2).

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) também é destacado que os vários Estados Membros deviam considerar que a “Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos, sendo um direito de todos” (p.11).

Em 2018, houve uma nova alteração legislativa, em Portugal e surge o DL n.º54/2018, de 6 de julho, que tem como intenção orientar as escolas quanto à necessidade da plena inclusão para todos os alunos, onde refere os “princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (p.2919).

Independentemente do nível de ensino, a inclusão deve ser objetivo de todas as instituições escolares, embora neste estudo nos foquemos na educação pré-escolar, onde se encontra presente a intervenção precoce para a infância (IPI). Segundo o DL n.º. 281/2009, a intervenção precoce para a infância é importante porque quanto mais prematuramente forem acionadas as intervenções e as políticas que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correção das limitações funcionais de origem.

Com este estudo, procurou-se contribuir para a elucidação das políticas nacionais de apoio à inclusão. Alcançou-se uma percepção mais rica e minuciosa, completada por olhares e realidades distintas e ao mesmo tempo tão interligadas, na qual permitiram conhecer as trajetórias e as vivências pessoais, profissionais e acadêmicas de diferentes sujeitos que cruzaram as suas experiências com a educação inclusiva, quer seja como atores ou como assistentes.

O presente trabalho, é composto por duas partes, a primeira é o enquadramento teórico, dividido em quatro capítulos: Necessidades educativas específicas; Conceções dos docentes face à educação inclusiva com crianças com NEE; Intervenção Precoce na Infância – estratégias de intervenção e o Papel da família na inclusão de uma criança com NEE. Na segunda parte é o estudo empírico, também dividido por capítulos, em que se aborda a metodologia, define-se a problemática do estudo, definição do problema; questão de partida; os objetivos gerais e específicos; caracterização da amostra; instrumentos utilizados para a recolha de dados (pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada, análise de conteúdos e triangulação de dados) e procedimentos éticos. Num outro capítulo são apresentados os resultados das entrevistas, seguida da discussão de resultados. Por fim, são apresentadas as considerações finais, as referências bibliográficas, os apêndices e anexos.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo I – Necessidades Educativas Específicas – Evolução Concetual

“Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais.”

(António Gedeão, 1958)

A história do atendimento a indivíduos que apresentam diferenças físicas, motoras, sensoriais, mentais e emocionais significativas em relação à restante população, reflete e restitui a imagem da evolução da própria sociedade, ao longo das diferentes épocas.

Na sua evolução, a educação, como processo de interação social e socialização, manifesta-se de diversas formas, para além da escola, todo o meio envolvente é responsável, iniciando na família, comunidade, igreja, meio profissional. A educação é um direito fundamental a todos, no entanto, a História demonstra-nos que nem sempre foi assim.

Segundo o relatório Warnock (1978), qualquer aluno que, ao longo do seu percurso escolar, possa apresentar alguma dificuldade específica de aprendizagem, seja temporária ou permanente, deve ter a sua necessidade vista como sendo específica, pois a escola não ensina só o currículo académico, mas também a se relacionar com os outros (p.36).

De acordo com peritos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (1984, citado em Bautista, 1997) a evolução da Educação Especial (EE) pode ser, de modo muito sucinto, dividida em três épocas distintas.

Uma primeira, que poderemos considerar como a pré-história da Educação Especial; uma segunda, aquela em que a Educação Especial é entendida como o cuidado com a assistência e (...) com a educação prestada (...) em ambientes separados da educação regular; uma última etapa (...) com tendências que nos levam a supor uma nova abordagem do conceito e da prática de educação especial, no início dos anos 70. (p.21)

O séc. XX ficou marcado por grandes desenvolvimentos, em muitos campos inclusive na educação, nomeadamente com os cuidados prestados às pessoas com deficiência.

Montessori e Décroly (citados em Leite 2003) deram um impulso decisivo aos processos de intervenção em educação especial. Através do desenvolvimento da "pedagogia científica"

vieram a contribuir para as profundas reformas escolares que tiveram lugar na Europa da época, nomeadamente através do movimento que veio a ser denominado "educação nova".

Nos finais dos anos 60, começa a haver movimentações fortes a nível social, político, educacional e legislativo. A segregação das crianças deficientes, que até aí, era "inabalável", começa a ceder a estas movimentações.

A Dinamarca foi o primeiro país a incluir na sua legislação o conceito de normalização, que Bank-Mikkelsen (1969, citado em Bautista, 1997) define como,

a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível. Este conceito estende-se por toda a Europa e assiste-se a uma mudança das práticas educativas com o objetivo de integrar os deficientes no mesmo ambiente escolar e laboral dos outros indivíduos. (pp.24-25)

Portugal acompanha esta mudança, pois até então, aplicava-se o termo deficiência quando "a grande questão implícita era a educabilidade destas crianças. Na verdade, considerava-se que era impossível educá-las e isso implicou a sua exclusão da escolaridade, até praticamente aos nossos dias" (Sousa, 1998, p.63).

No entanto, as crianças com NEE não estavam contempladas pela legislação portuguesa, até aos anos 90, conforme se pode comprovar com a publicação do DL nº 301/84, de 7 de setembro, que isentava de escolaridade obrigatória as crianças com incapacidade mental ou física, comprovada por atestado médico. Esta situação só foi alterada, na entrada dos anos 90, através do DL nº 35/90, de 25 de janeiro, que definia escolaridade obrigatória para todas as crianças, independentemente do grau de deficiência.

Porém, só em 1991 surge legislação no âmbito da EE, com a entrada em vigor do DL nº 319/91, de 23 de agosto.

A grande mudança acontece na Conferência Mundial da UNESCO (1994), em Salamanca, de onde resulta o documento "Declaração de Salamanca", que sugere e inspira muitos governos a adotar alterações legais. Neste evento ficou clara a necessidade de se proceder urgentemente a uma mudança do paradigma na escola regular. Sugere-se uma mudança do sistema educativo através da criação de escolas capazes de acolher qualquer criança, independentemente das suas características físicas e/ou intelectuais (garantindo o seu desenvolvimento socio-escolar) (UNESCO, 1994).

Portugal, em conformidade com os direitos consagrados na Constituição da República Portuguesa, junta-se a vários países assinando esta Declaração. No entanto, existem muitas críticas de oposição, em relação às alterações feitas nesta área, pois assistimos a mudanças conceptuais que “introduziram instabilidade e incerteza no sistema educativo, que poderão ser, porventura, promotoras de uma escola inclusiva ou, pelo contrário, poderão ser geradoras de situações de segregação e/ou exclusão escolar e social” (Borges 2011, p.13).

Portugal assume significativas mudanças em termos de legislação, assim como, na promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986. São publicados vários diplomas que consagram medidas de atuação, junto das crianças com necessidades educativas específicas. São caso disso, os artigos 17º e 18º (LBSE) do despacho conjunto nº 38/SEAM/SERE/88 que cria equipas de educação especial, que têm como objetivo genérico “contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, (...), de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos” (p.7430).

Apesar dos vários diplomas publicados (DL nº 43/89, de 3 de fevereiro; DL nº 286/89, de 29 de agosto; DL nº 35/ 90, de 25 de janeiro; DL nº 172/91, de 10 de maio; DL nº 190/91, de 17 de maio) só com a publicação do DL nº 319/91, de 23 de agosto, se preenche uma lacuna legislativa, atualizando e precisando o campo de ação, passando as escolas a dispor de suporte legal para organizar o seu funcionamento no atendimento de crianças com NEE.

Em consonância com a legislação publicada, também a LBSE, nos seus princípios gerais, refere que:

todos os portugueses têm direito à educação e à cultura (...), garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (...) e garantindo a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender (...) contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres. (Lei n.º 46/86, art. 2.º, p. 1).

No mesmo ano, juntamente com os princípios gerais da LBSE, surge o DL nº 3/2008, de 7 de janeiro, onde é apresentada a promoção à igualdade de oportunidades para todos os alunos, valorizando a educação e diligenciando a melhoria da qualidade de ensino. Começam-se a preocupar com os alunos com NEE, orientando as escolas para a escolha de um sistema educativo de sucesso, preferindo uma escola democrática e inclusiva. Deste modo, todos os

alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade. Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a ativação de apoios especializados.

Assim, relativamente à necessidade destes apoios o DL nº 3/2008 prevê que:

(...) Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial. (pp. 154 – 164)

Segundo Ferreira e Simeonsson (2010), a implementação do DL nº3/2008, veio permitir uma melhor qualidade de resposta educativas, nomeadamente, numa escola mais inclusiva.

Mas, durante a vigência deste DL, ainda nos deparávamos com alguns constrangimentos para que o aluno tivesse direito à adaptação do currículo, pois para referenciar um aluno era necessário relatório médico, as NEE tinham de ser de carácter permanente e as medidas de apoio existentes eram apenas dirigidas a alunos com necessidades educativas específicas.

A grande mudança dá-se no final do ano letivo de 2017/2018 com a entrada em vigor do DL nº 54/2018, de 6 de julho, que vem regular, o “novo” sistema educativo, baseando-se na diferenciação pedagógica, dirigindo-se assim a todos os alunos, independentemente da existência de um diagnóstico de uma perturbação de aprendizagem específica e/ou de outra de carácter permanente ou temporário.

Assim, a diferenciação pedagógica permite que as tarefas aplicadas em contexto de sala de aula possam ser diferenciadas, no que concerne à finalidade, conteúdo, tempo e modo de se realizarem, em simultâneo com os recursos, condições e apoios disponibilizados. Com esta diferenciação pedagógica dá-se a possibilidade de adaptação seja de atividades, seja do ambiente e assim, tornar o espaço educativo promotor para todas as crianças e alunos que o integrem, tornando a escola inclusiva para todos.

A escola inclusiva pressupõe que todas as crianças frequentem o ensino regular, considerando que este é o local privilegiado para todos os alunos, incluindo os que apresentem NEE.

A inclusão é um processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, através do incremento da sua participação na aprendizagem, (...). Envolve modificações nos conteúdos, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias e a convicção de que é responsabilidade do sistema educativo garantir a educação de todos os alunos (UNESCO, 2005, p. 13).

É na relação com os pares que se cria um melhor ambiente para as crianças com necessidades específicas, quer educativo para as aprendizagens quer na relação com os pares e respetiva socialização, de modo a maximizar o seu potencial (Ainscow, 1996, 1998; César, 2003; Correia, 1997, 1998, 2005; Costa, 1996; Niza, 1996, citados em Rebocho, Saragoça & Candeias, 2009).

Para Booth e Ainscow (2002), a inclusão é uma abordagem holística que deve permear toda a escola, experiência de funcionários, alunos, pais e comunidade.

Nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolverem-se para cuidarem umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos. (Vandercook, Fleeth, Sinclair & Tetlie, 1998, citados em Stainback & Stainback, 1999, p.22).

Segundo as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE), a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras (Silva et al., 2016).

Em Portugal, as políticas educativas têm procurado responder aos desafios presentes nas orientações internacionais, incorporando as dimensões em que se funda a educação inclusiva.

Neste sentido, assume especial pertinência analisar a conceção dos professores face à educação inclusiva das crianças com NEE, sendo que se assumem como atores essenciais na implementação destas políticas educativas.

Capítulo II – Concepções dos Docentes Face à Educação Inclusiva com Crianças com NEE

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sensoriais, linguísticas ou outras. (...) terão de incluir-se crianças com necessidades educativas especiais ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças com minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais
(UNESCO, 1994, p. 6)

Para perceber quais as concepções dos docentes, face à educação inclusiva das crianças com NEE, é necessário conhecer o paradigma da inclusão, para isso temos que recuar um pouco no tempo.

Estamos em meados do séc. XX quando a educação inclusiva emerge como resultado de diversos princípios e valores estabelecidos em diversos tratados e legislação internacional, com destaque, desde logo para o direito humano à educação previsto no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem (Inspeção-Geral da Educação e Ciências [IGEC], 2016).

No entanto, em Portugal, só nos finais do século é que se começa a perceber a importância de incluir todas as crianças em grupos regulares, sem discriminar minorias étnicas, culturais, dificuldades de aprendizagem ou até mesmo sobredotados. Decorrem os anos 80, quando se começam a criar associações científicas e de pais cujo o objetivo é inserir as crianças no ensino regular, da sua área de residência.

Estas movimentações fazem com que IGEC (2016) assuma “educar todas as crianças e alunos ao limite das suas capacidades e que a singularidade implica adaptações do currículo às características específicas de todos os alunos”. (p.18)

É em agosto de 1991, que se dá o grande impulso para o modelo da escola inclusiva, com a publicação do DL nº319/91, de 23 de agosto. Regulamenta-se, pela primeira vez, a integração dos alunos com deficiência, nas escolas regulares. Este decreto consagra os princípios da inclusão, substituindo o modelo médico de avaliação e intervenção, por um modelo assente em critérios pedagógicos. Assim, dá-se a crescente responsabilização da escola regular, pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem e a abertura da escola a alunos com NEE, numa perspetiva de “escola para todos”.

Segundo Correia (2008), o DL nº 319/91, ao estabelecer que todas as crianças com NEE podem frequentar o ensino regular, regulamenta o ensino especial como um serviço e não como um lugar, assim, veio também preencher as lacunas legislativas. Essa atitude foi nitidamente

positiva face à inclusão das crianças com NEE no sistema de ensino regular, conferindo inclusive, o direito dessas crianças frequentarem a escola de ensino regular do seu bairro.

Assim, o ensino regular e o ensino especial começaram a funcionar no mesmo espaço físico, no entanto, em salas distintas. No caso das crianças de jardim de infância com NEE, os responsáveis pelas suas aprendizagens eram docentes de ensino especial que lecionavam em salas pré-estabelecidas, embora fizessem parte da listagem do grupo regular. Na sala de atividades, os educadores responsabilizavam-se apenas pelo trabalho e desenvolvimento das crianças sem necessidades específicas. O docente de ensino especial reunia com os educadores, referia quais as crianças com NEE pertencentes a cada grupo, quais as suas especificidades e faziam um relatório no final de cada período, para que ficasse no processo do grupo. A maioria das vezes isso acontecia por os educadores alegarem que o seu currículo académico não abrangia módulos relativos a NEE.

Correia (2018), refere que “não basta inserir uma criança numa escola, é preciso que lhe sejam proporcionadas condições que permitam maximizar o seu potencial”. (p. 13)

Embora, existam grandes transformações e evoluções do ensino português publicados na LBSE, DL em vigor, recomendações, sobre o acesso de crianças com NEE ao ensino regular, de organismos a que Portugal está vinculado e a experiência acumulada ao longo dos anos levam, a considerar que todas as alterações até então são limitadas.

Focado nas conceções dos professores, Sant’Ana (2005) entrevistou 10 professores e seis diretores de escolas públicas do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista, sobre a inclusão escolar. As principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão referiram-se à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Como sugestões destacaram: a necessidade de orientação por equipa multidisciplinar, formação contínua, infraestruturas e recursos pedagógicos adequados, experiência prévia junto a alunos com necessidades específicas, atitude positiva dos agentes, além de apoio da família e da comunidade. Os dados permitiram identificar vários aspetos necessários à efetivação da proposta inclusiva. Com o mesmo interesse, López, Echeita e Martín (2009) caracterizaram as conceções de professores e conselheiros sobre o processo de inclusão educacional, com foco na deficiência intelectual. Aplicaram um questionário numa amostra de 51 profissionais e 41 alunos da Comunidade de Madrid, nos seus respetivos locais de trabalho e estudo. Os resultados indicam que é possível identificar 3 tipos de conceções, as quais foram denominadas: segregação, integração e inclusão, e que estas estavam relacionados com a especialidade e experiência dos participantes. Concluem que é relevante reformular estratégias de formação de professores de forma a potencializar a reflexão em torno da prática. Antunes et

al. (2013) analisaram as percepções de 10 professores do ensino superior sobre a inclusão de alunos nesse nível de ensino. Os resultados apontam para percepções favoráveis ao processo de inclusão educativa, condicionado por fatores ideológicos e instrumentais e, para uma noção alargada de NEE, destacando-se a necessidade de recursos tecnológicos e humanos para apoio à inclusão, pelo que tecemos algumas apreciações, que se podem refletir em termos de intervenção ou de estudos futuros. Dávila e Zambrano (2016) verificaram também que os professores envolvidos no estudo indicam uma alta preferência por teorias inclusivas, embora na sua prática aborde pressupostos segregadores e integradores e, portanto, uma proposta de melhoria relacionada ao desenho e gestão de instâncias de comunicação e participação.

Mais recentemente, Joza (2019) entrevistou 31 professores da cidade de Manta, Equador, para conhecer: a) as suas concepções sobre a educação inclusiva, além do que a lei promulga; b) as suas atitudes e predisposição para facilitar o processo inclusivo; c) os desafios que enfrentaram no seu desempenho diário; d) as estratégias aplicadas para chamar a atenção de seus alunos. Os resultados sugerem que os professores ainda não estão capacitados no seu papel inclusivo, são inseguros na sua atenção ao corpo discente e utilizam táticas de apoio simples ao invés de um planeamento organizado que atenda às necessidades individuais dos seus alunos, sem receber os benefícios da implementação. do processo de inclusão educacional.

Nesse mesmo ano, Teixeira (2019) analisou as atitudes dos professores em turmas com alunos NEE face à inclusão. Verificou que, para que se dê a inclusão, é necessário um envolvimento ativo dos professores na organização da prática educativa e que os mesmos devem ter competências pessoais e profissionais capazes de responder às reais necessidades do aluno.

González-Rojas e Triana-Fierro (2018) reviram publicações especializadas que abordam os fatores que influenciam as atitudes dos professores, quando se trata de incluir alunos com NEE. O artigo focou-se no termo atitude e nos seus três principais componentes: cognitivo, afetivo e comportamental, antes de mergulhar nos sete fatores que os especialistas dizem que podem influenciar as atitudes dos professores em relação aos alunos com NEE: responsabilidade, desempenho, treinamento e recursos, o clima em sala de aula, a relação social, o desenvolvimento emocional e as crenças. O artigo conclui que os professores podem ajudar as crianças a superar os obstáculos que surgem. Isso pode ser alcançado conhecendo a turma, identificando os estilos de aprendizagem mais favoráveis e adaptando a sua metodologia e estratégias pedagógicas, bem como combinando estilos de ensino, para que os alunos valorizem aquele que internalizaram e aprendam a usar os outros; ou seja, sair do ensino tradicional e realmente fazer com que a criança participe do processo ensino-aprendizagem.

Concluimos que para haver diferenciação pedagógica e para que seja possível responder a um conjunto de alunos diferentes na sala de aula, é necessário introduzir um planejamento de aprendizagem, onde a colaboração, a cooperação e a ajuda mútua se direcionem para um objetivo comum - cada um atingir o máximo das suas possibilidades. Não é necessário todos chegarem ao mesmo ponto, mas sim, cada um chegar ao seu mais alto nível.

Capítulo III – Intervenção Precoce na Infância – Estratégias de Intervenção

*“Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria (...).
Foram feitas uma para a outra.”*

(Fernando Pessoa, 1926, p. 11)

Todas as alterações da legislação, específica para a inclusão, das crianças com dificuldades de aprendizagens, contempla o pré-escolar, mas a sua operacionalização prioriza a escolaridade obrigatória, tendo como argumento o cumprimento dos programas educativos.

Contudo, a educação pré-escolar, tem um papel fundamental para o sucesso da educação inclusiva, pois a intervenção é feita precocemente. Segundo a LBSE, um dos objetivos da educação pré-escolar é “proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou incapacidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança” (Seção I. Artº 5, nº1, alínea h, p. 3).

No entanto, até meados dos anos 80, não existiram grandes modificações em termos de acompanhamento a crianças com idades inferiores a seis anos, com deficiência ou em risco. Bairrão (2006) refere mesmo, que não se pode falar em intervenção precoce na infância (IPI), no nosso país, antes de 1980. Segundo o autor, “a Intervenção Precoce é uma abordagem multidisciplinar em educação especial, geralmente um conjunto de recursos para crianças em risco ou “risco já adquirido”, que abrange a população entre os zero e os 5/6 anos” (Bairrão, 2006, p. 8).

Investigações realizadas têm vindo a demonstrar que todo o ambiente em que a criança está inserida, quer seja, familiar ou social, interferem diretamente no seu desenvolvimento (Nascimento & Orth, 2008; Silva et al., 2008; Queiroz & Pinto, 2010). Assim, quanto mais precoces forem as experiências, maior probabilidade de sucesso, no seu desenvolvimento. Daí a IPI ter como objetivo providenciar apoios e recursos à família, envolvendo ativamente as redes de apoio social formal e informal de modo a influenciar, o funcionamento da criança e da família.

Shonkoff e Phillips (2000) referem que “o curso de desenvolvimento pode ser alterado em idades precoces através de interações eficazes que mudem o equilíbrio entre risco e proteção, alternando as desvantagens a favor de melhores resultados na adaptação”. (p.32)

Também, Dunst et al. (2010) salientam que a intervenção precoce consiste nas experiências e oportunidades do quotidiano, proporcionadas às crianças em idade de creche e

pré-escolar, pelos pais e outros cuidadores, em atividades que ocorrem em contexto natural e que promovem as suas aquisições, moldando e influenciando as suas interações.

Moore (2012) refere que o objetivo global da IPI é garantir que os cuidadores “sejam capazes de proporcionar às crianças com alterações ou atrasos de desenvolvimento experiências e oportunidades que promovam nas mesmas a aquisição e utilização de competências que lhes permitam participar de forma significativa nos ambientes-chave da vida”. (p.13)

Contudo, se os programas de intervenção precoce forem apenas direcionados para a criança, não serão bem-sucedidos. Torna-se assim “fundamental prestar atenção aos fatores ecológicos em que as crianças e as suas famílias estão inseridas e contribuir para mudanças nesses contextos que potenciem as competências existentes, tanto nas crianças como nas famílias” (Sameroff & Fiese, 2000, p. 3).

Considera-se, que a influência, dos modelos ecossistémicos (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998) e transacionais do desenvolvimento (Sameroff & Fiese, 2000), têm dirigido a organização da IPI para a criação de equipas multidisciplinares, no sentido de programas integrados e abrangentes onde a participação efetiva da família e da comunidade assumem um papel de relevo (Almeida, 2002; Felgueiras et al., 2006).

Em Portugal, na sequência dos princípios presentes na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no âmbito do Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006-2009, deu-se a elaboração e publicação do DL n° 281/2009, de 6 de outubro, cujo o objeto é a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), como define o artigo 2º:

O SNIPI abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias. O SNIPI integra um conjunto organizado de serviços da responsabilidade de três Ministérios: da Saúde, do Trabalho e da Segurança Social e da Educação, numa ação articulada entre si e envolvendo as famílias e a comunidade (artigo 1º, ponto 2). (DL n° 281/2009, pp. 7298-7301).

É coordenado pela Comissão de Coordenação Nacional, a qual é constituída por representantes dos Ministérios do Trabalho Solidariedade e Segurança Social, da Educação e da Saúde, sendo que as competências de cada Ministério se encontram claramente definidas, no DL n.º 281/2009, de 6 de outubro. As Subcomissões de Coordenação Regional são constituídas por profissionais designados pelos três Ministérios e têm como competências, entre outras, apoiar a Comissão de Coordenação do SNIPI, transmitir as suas orientações aos profissionais que compõem as Equipas Locais de Intervenção (ELI) e acompanhar os Núcleos de Supervisão Técnica de dimensão distrital.

As ELI são equipas multidisciplinares que integram profissionais da área Social, da Educação e da Saúde em que as suas práticas são centradas na família, dando oportunidades de aprendizagem às crianças, apoio aos pais, utilizando os recursos da comunidade.

Após avaliação da criança e família, é indicado um técnico, designado por mediador de caso ou gestor do processo, que apoiado pela equipa se responsabiliza pela comunicação com a família, estabelece quais as suas prioridades, averigua quais as suas preocupações e se necessitam de apoio para as resolver, naquilo que a família não consegue resolver sozinha. Cabe ao técnico encaminhar ou informar sobre os recursos disponíveis, como por exemplo: associações da comunidade, linhas de apoio social, serviços médicos, serviços de apoio ao emprego, entre outros. Fica estabelecido entre o gestor do processo e a família, qual o tipo de apoio, onde será desenvolvido e a periodicidade.

Assim, é elaborado um Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) realizado com a família. Neste plano ficam registados os objetivos e os apoios acordados entre a ELI, a família e todos os elementos que façam parte da vida da criança e que os pais considerem importantes para que os objetivos sejam atingidos. Este documento é o guião de toda a intervenção, identificação e definição de objetivos, mobilização de recursos para ajudar a família a alcançá-los, sendo baseado nas rotinas da família e tendo como documento orientador o Portage.

No PIIP, além dos problemas, também são abordados os pontos fortes da criança e da família. A intervenção a desenvolver e as ações a implementar devem ser definidas respeitando as necessidades e rotinas da criança e as preocupações da família. Este documento ajuda a família a perceber que até é capaz de resolver alguns problemas sozinha, quando nem se tinha apercebido.

Na relação com o técnico é importante a criação de empatia, deve haver uma relação de confiança, pois muitas vezes as famílias com crianças com necessidades específicas, em idades precoces, sentem-se abandonadas, sem apoios, por vezes ainda se encontram em negação perante o problema e a sua autoestima está diminuída.

Para Bruder (2000), a Intervenção Precoce deve dar às famílias um sentimento de confiança e competências sobre a aprendizagem e o desenvolvimento atual e futuro da criança. Os pais devem receber informação de uma forma que suporte as suas capacidades parentais para com a sua criança e facilite a aprendizagem, sem trair a sua autoconfiança, cultura, religião ou tradições familiares.

Ao longo dos últimos anos temos assistido a uma importante reconceptualização do papel tradicional dos profissionais, de decisores a facilitadores, de prestadores de serviços diretos prestados às crianças, a prestadores de serviços consultivos prestados às crianças e famílias (Boavida, Espe-Sherwindt & Borges, 2000; Espe-Sherwindt, 2008).

Para tal, os profissionais de IPI devem focar todo o processo de intervenção nos contextos naturais e nas rotinas da criança, como também dos seus prestadores de cuidados (McWilliam, 2010).

Relativamente à legislação também houve alterações, pois o DL n° 54/2018, de 6 de julho, vem definir bem o papel da Intervenção Precoce, nas escolas. Como refere o DL, são princípios orientadores da educação inclusiva, a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e a inferência mínima (DL n° 54/2018, Artº. 3).

Desta forma, não se devem considerar apenas o contexto domiciliário e as rotinas da criança em casa como chave para a intervenção, visto que muitas crianças com “incapacidades” se encontram inseridas em creches e jardins de infância (Pimentel, Correia & Marcelino, 2011).

O contexto familiar, como primeiro nível de interação da criança deve ter um acompanhamento e orientação para o processo de desenvolvimento e inclusão da criança, como iremos analisar no próximo capítulo.

Capítulo IV - O Papel da Família na Inclusão de uma Criança com NEE

(...) No seio da família, ninguém é descartado: tanto o idoso como a criança são bem-vindos. A cultura do encontro e o diálogo, a abertura à solidariedade e à transcendência têm nela o seu berço”.

(Papa Francisco, 2014)

Como relatado nos capítulos anteriores, a família está cada vez mais incluída na participação da vida escolar dos seus filhos.

A família constitui o primeiro universo de relações sociais da criança, podendo proporcionar-lhe um ambiente de crescimento e desenvolvimento, especialmente tratando-se de crianças com necessidades especiais, as quais requerem atenção e cuidados específicos (Silva & Dessen, 2001).

De acordo com Sousa e Sarmiento (2010, citados em Bento, Mendes & Pacheco (2016), existem vários estudos que “evidenciam a existência de uma correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias”. (p. 605)

Atualmente verifica-se que o sucesso escolar dos alunos está muito relacionado com a participação e colaboração da família com os professores. Segundo Oliveira (2010, citado em Bento et al., 2016) “a relação família-escola tem ganho visibilidade, havendo já uma consciência alargada, sobre a importância da participação das famílias na vida da escola”. (p.605)

Com efeito, a escola e a família devem trabalhar com os mesmos objetivos, ou seja, promover todos os aspetos que estimulam o sucesso educativo das crianças e jovens.

No entanto, nem sempre é fácil para os pais, pois ter um filho com necessidades específicas, contribui para o despoletar de sentimentos de angústia, de apreensão, e frustração não só com o presente, mas principalmente com o futuro, motivado pelo conhecimento da escassez de recursos e instituições de apoio por parte da sociedade (Martins & Couto, 2014).

O preconceito e a discriminação das crianças que apresentam uma NEE, ainda existe, e por vezes, os pais sentem-se receosos em colocar os seus filhos na escola regular e em deixá-los conviver socialmente. No entanto, há outros casos em que os pais lutam para que os seus filhos sejam aceites condignamente, nas escolas regulares. Estas situações ocorrem porque muitas famílias atribuem uma conotação negativa à inclusão escolar e não aceitam que os seus filhos sem necessidades estudem com uma criança com NEE (Vieira, 2014).

Os pais de crianças com NEE encontram diante de si um longo caminho de obstáculos na educação de seus filhos, e a participação deles, neste processo, é o que determinará o avanço educacional destas crianças (Correia, 2008).

Nobre, Montilha e Temporini (2008) identificam na família um papel fundamental na inclusão da criança, papel que consiste na compreensão da família, respeito pela especificidade da criança e a sua participação. Paralelamente, os pais têm um papel crucial na planificação, execução e avaliação das estratégias de intervenção. Desta forma, estes são cada vez mais, considerados como coterapeutas ou cotutores, permitindo alongar a aplicação de determinado plano de intervenção especializado.

O reconhecimento da importância do papel dos pais na definição de estratégias e planificação, na esfera da EE, materializou-se no DL nº 3/2008 de 7 de janeiro, mais concretamente no Artigo 3º.

1- Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo; 2 - Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas, em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas. (pp.154-164)

E mais tarde, em 6 de julho de 2018, regulamentado no regime jurídico da educação inclusiva, o DL nº 54/2018, refere no Artigo 3º, Princípios orientadores: na alínea g), o envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando.

Quanto à participação dos pais ou encarregados de educação, está definido no Artigo 4.º:

1 - Os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu

filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;

2 - Nos termos do disposto no número anterior, os pais ou encarregados de educação têm direito a:

- a) Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar;
- b) Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual;
- c) Solicitar a revisão do programa educativo individual;
- d) Consultar o processo individual do seu filho ou educando;
- e) Ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando;

3 - Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam os seus poderes de participação cabe à escola desencadear as medidas apropriadas em função das necessidades educativas identificadas. (p. 2920)

O contacto obrigatório que as famílias têm com a escola do seu educando, é uma maneira conveniente de as envolver e assim, as resgatar do seu isolamento social. Pois, as famílias com crianças ou jovens com NEE, normalmente são mais frágeis e com tendência a maior isolamento social.

No entanto, em Portugal, de um modo geral, ainda há um longo percurso a fazer para que a interação escola-família, se torne uma prática. Gonçalves (2013) estudou as conceções dos pais e família na inclusão escolar de alunos com NEE em Rabo de Peixe. Concluiu que, as conceções dos pais de alunos do Programa de Oportunidade I, no que se refere à inclusão de alunos com NEE na turma do seu educando, foram divergentes, ou seja, de segregação e de inclusão. Contrariamente, quase todos os pais de alunos da turma do ensino regular são a favor da inclusão de alunos com NEE na sala de aulas dos seus filhos.

Freitas (2015) estudou também as perceções dos pais relativamente à inclusão, assim como os fatores que as influenciam. Os resultados permitiram perceber atitudes genericamente positivas, sem diferenças relativamente ao género e ao facto de serem pais de crianças com NEE. Contudo, as variáveis idade, escolaridade e proximidade/contacto pareceram influenciar a

percepção em relação à inclusão de crianças com NEE. Assim, os pais com atitudes mais favoráveis à inclusão, tendem a ser os mais novos, com maior escolaridade e que tiveram proximidade/contato com criança com NEE.

Neste sentido, segundo Chacon (2011) na trajetória de desenvolvimento que visa a inclusão e o ajustamento das funções familiares, são “constantes processos de adaptação, necessários à sua sobrevivência e qualidade de vida” (p. 442). Contudo, estes desafios podem ser equilibrados se forem levados em conta alguns fatores, tais como os de organização, informação prévia e também de apoio para um suporte familiar assertivo, destacando, segundo Glat e Pletsch (2004), a importância de um trabalho de orientação e fortalecimento das relações familiares para o desenvolvimento e a inclusão de estudantes com NEE.

O desenvolvimento e o ajustamento dos estudantes com NEE dependem, em muitos aspetos, do que a família lhes proporciona, do que lhes é permitido usufruir e do que é oferecido pela comunidade em que estão inseridos, evidenciando mais um motivo para a necessidade de conhecer as trajetórias dessas famílias. Assim, será possível trabalhar junto da orientação e informação para que haja um maior encorajamento de forma a que estes pais possam incentivar uma maior independência e potenciar a autonomia dos estudantes com NEE (Rosa & Denari, 2013).

Consigna-se, portanto, ser indispensável dar voz aos familiares para identificar as suas necessidades, dando oportunidade a novos meios de comunicação e desenvolvendo estratégias por intermédio do reconhecimento dos seus pontos fortes (Barbosa, Balieiro & Pettengill, 2012), a fim de obter o suporte que necessitam para si e de forma a contribuir para a inclusão dos seus familiares.

O processo dá-se, também:

investigando as características, dimensões e propriedades de famílias que as ajudariam a lidar com situações de crise, como tragédias ou simples transições no ciclo de vida e os efeitos na dinâmica familiar, como o nascimento do primeiro filho, sua adolescência ou a saída do filho de casa para a universidade (Yunes, 2003, p. 2003).

Acredita-se, portanto, que o suporte familiar pode ser efetivo para o ajustamento, transição e inclusão dos estudantes com NEE, pois são os familiares que possuem maior conhecimento sobre as necessidades e potencialidades destes estudantes (Rodrigues et al.,

2015), quer de uma forma geral ou de entre os aspetos específicos provenientes das NEE. E a inclusão centra-se em responder a estas NEE, já que estes jovens apresentam maior risco de adaptação e dificuldades académicas (Moreira et al., 2015).

Parte II – Enquadramento Empírico

Capítulo V – Metodologia

Neste capítulo são apresentadas as opções metodológicas utilizadas para desenvolver a investigação a que nos propusemos, ou seja, conhecer as conceções dos docentes de uma ELI face à inclusão de crianças com NEE. Desta forma, foram definidos os objetivos, tendo em conta a questão de partida. Apresenta-se, também, uma breve caracterização das protagonistas do mesmo e apresentamos as opções e procedimentos metodológicos adotados.

A metodologia utilizada nesta investigação é de carácter qualitativo, descritivo e interpretativo.

Segundo Holman (1993), a pesquisa qualitativa pode ser particularmente útil quando o número, de sujeitos são insuficientes para análise estatística, pois o número pode variar de um indivíduo, a grandes grupos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) esta metodologia abrange todo um conjunto de estratégias de investigação que partilham determinadas características em que se favorece, fundamentalmente, a compreensão das ações dos protagonistas da mesma.

Utilizamos a expressão investigação qualitativa com um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

O investigador frequenta o local de estudo e os dados recolhidos, designados por qualitativos, são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, sendo geralmente de complexo tratamento estatístico. Assim sendo, esta investigação assenta sobre o paradigma interpretativo.

5.1- Questão de Partida

Num trabalho de investigação é fundamental definir uma pergunta de partida. “Consiste em procurar enunciar o projeto de investigação na forma de pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 32).

A questão de partida do presente estudo é: De que forma os docentes de uma ELI promovem a inclusão das crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ou jardim de infância?

5.2 Objetivos

A definição dos objetivos gerais e específicos de um estudo são fundamentais, no sentido de se obterem os resultados esperados, os quais surgem após a definição da pergunta de partida. Segundo Fortin (2003), “o objetivo de um estudo indica o porquê da investigação, é um enunciado declarativo, precisa a orientação da investigação e especifica as variáveis-chave, a população-alvo e o contexto do estudo”. (p.100)

5.2.1 Objetivos gerais. Como objetivos gerais desta investigação pretendemos:

- 1) Contribuir para um maior conhecimento sobre as práticas, implementadas pelos docentes de uma ELI, para a inclusão de crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ou jardim de infância;
- 2) Inquirir quais as conceções dos educadores titulares de grupo face à inclusão de alunos com necessidades educativas específicas;
- 3) Entender as conceções das/os mães/pais de uma criança com NEE face a inclusão educativa e se identificam mudanças no processo com a entrada em vigor do novo DL n.º 54/2018.

5.2.2. Objetivos específicos. Os objetivos específicos pretendem:

- 1) Conhecer as conceções dos docentes de uma ELI, dos educadores titulares de grupo e das/os mães/pais face à inclusão de alunos com necessidades educativas específicas;
- 2) Caracterizar as práticas dos docentes de uma ELI e dos educadores titulares de grupo, para a construção de uma escola inclusiva;

- 3) Caracterizar as estratégias de diferenciação utilizadas pelos docentes de uma ELI e dos educadores titulares de grupo, na sua prática pedagógica com as crianças com NEE;
- 4) Identificar os aspetos facilitadores e os obstáculos que os docentes de uma ELI e dos educadores titulares de grupo, encontram no seu trabalho com as crianças com NEE;
- 5) Conhecer os pontos fortes e as fragilidades que os docentes de uma ELI e os educadores titulares de grupo identificam no atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL n.º 54/2018), em comparação com o modelo anterior (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e face à sua experiência pedagógica.
- 6) Analisar as conceções das/os mães/pais de uma criança com NEE face a inclusão educativa e se identificam mudanças no processo com a entrada em vigor do novo DL n.º 54/2018.

5.3 – Amostra

De acordo com Coutinho (2011, citado em Horta, 2016, p. 208) num “estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população”. Assim, a escolha das protagonistas do estudo teve a ver com a ligação que existe entre todas, a nível laboral.

A amostra do estudo é composta por 9 sujeitos, três docentes de ELI, três educadoras de infância titulares de grupo e três mães, com as seguintes características:

Tabela 1

Caracterização da amostra

Amostra/caracterização	Grau de escolaridade/ Formação inicial	Formação especializada	Há quantos anos trabalha/anos de serviço
Docente ELI 1	Licenciatura em ensino	Especialização Educação Especial – Emocional/ Personalidade	27 anos
Docente ELI 2	Licenciatura em matemática e Ciências da Natureza 1º e 2º ciclos	Pós-graduação Educação Especial – Domínios cognitivo e Motor	19 anos
Docente ELI 3	Professora de 1º Ciclo, com especialização em matemática	Mestrado em NEE – Dom. Cognitivo e motor	33 anos

Educadora titular 1	Bacharelato	Pós-graduação Ensino Especial e apoio educativo	30 anos
Educadora titular 2	Bacharelato Ed. Infância + Licenciatura Curso de História	_____	37 anos
Educadora titular 3	Bacharelato	Pós-graduação Formação Pessoal e Social e Educação para a Cidadania Especialização em Dificuldades de Aprendizagem.	29 anos
Mãe 1	9º Ano	Não	Não trabalha
Mãe 2	12º Ano	Curso de auxiliar da ação educativa Fiz formações na área do trabalho, pela empresa	20
Mãe 3	Licenciatura		29

A análise da Tabela 1 permite-nos verificar, no que diz respeito às habilitações académicas, todas as docentes da ELI têm licenciatura, em diversos grupos de ensino, 1º, 2º ciclo e secundário.

Todas as educadoras titulares de grupo têm bacharelato em educação de infância e uma educadora tem licenciatura em História.

Relativamente às mães, uma tem licenciatura, uma tem escolaridade obrigatória (12º Ano) e uma tem 9º Ano (3º ciclo).

A nível de investimento em formação contínua, todas as docentes e as educadoras titulares de grupo têm investido, através de várias formações de interesse relacionadas com a área que lecionam.

Relativamente às mães, só uma fez formação profissional, na área de auxiliar de educação e outras formações patrocinadas pelas empresas empregadoras.

5.4- Instrumentos

Para alcançar os objetivos propostos e compreender as concepções dos docentes da ELI, das educadoras titulares de grupo e dos encarregados de educação face à inclusão de crianças com NEE, começamos por fazer uma pesquisa bibliográfica e, posteriormente, decidiu-se aplicar uma entrevista semiestruturada, com guiões iguais para os docentes e educadores titulares de grupo e um guião com ligeiras alterações, para os pais e/ou encarregados de educação. Ou seja, estes guiões de entrevista foram produzidos de forma a obter respostas para que possamos entender as diferentes perspetivas da realidade em estudo.

5.4.1 – Pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica assume diferentes significados no campo da educação. Em certo sentido, a pesquisa bibliográfica torna-se sinónimo de pesquisa arquivística e aborda questões relacionadas com o papel e uso de documentos e registos públicos e privados. Noutro sentido, a pesquisa bibliográfica produz artefactos e cultura material através da representação artística, imagens em movimento e ainda, gravações de som (Souza, 2014).

Dentro da tradição das ciências sociais e do campo da pesquisa qualitativa, há especial ênfase em gerar dados através de vários meios de investigação, sendo o uso de documentos essencial. Nessa perspetiva, a cultura material toma a forma de documentação, caindo em categorias básicas de documentos pessoais, públicos e oficiais (Hill, 1993). Os documentos pessoais incluem correspondência, jornais, escritos autobiográficos e memórias. Os documentos públicos geralmente compreendem documentos publicados e publicamente apresentados, incluindo jornais, revistas, folhetos, livros, etc. A documentação oficial inclui documentos administrativos que representam agências e organizações (Souza, 2014).

Outra das formas da pesquisa bibliográfica acopla paradigmas dissonantes de gestão e apuração de evidências documentais, concebidas nas ciências sociais tradicionais, com a criação e formulação de apresentações estéticas, tal como concebidas a partir das artes e das humanidades. As perspetivas documentais fundamentais incluem modos de representação (imagens, diários, publicações, gravações sonoras, monumentos e memoriais, entre outros.). A estética dos estudos documentais chama a atenção para os modos de narração (documentário como forma de contar histórias) e os protocolos de subjetividades (alinhamento de diferentes perspetivas e interpretações como parte dos itens documentais) (Austin & de Jong, 2008).

Neste estudo, a pesquisa bibliográfica passou pela leitura de legislação, documentos legais relacionados com a inclusão, documentos disponíveis online e em papel.

5.4.2 – Entrevista semiestruturada. Segundo Carlos (2018), a entrevista é considerada a técnica mais utilizada para a recolha de informação em estudos de natureza qualitativa.

A modalidade de entrevista mais adequada para este estudo é a semiestruturada pois, segundo Gerhardt e Silveira (2009), necessita apenas de um conjunto de questões para guiar a entrevista, e o entrevistado pode falar livremente sobre assuntos que vão surgindo ao longo da conversa sobre o tema em questão. A entrevista possibilita a obtenção de uma informação mais rica, e não exige um informante alfabetizado. É a melhor forma de aceder à experiência do sujeito, porque permite obter uma informação mais focalizada (Pardal & Lopes, 2011). Segundo Mason (2002) e Aires (2011), o entrevistado vai respondendo às questões colocadas pelo entrevistador como se tratasse de uma conversa informal, porém existe na mesma um guião que deve ser seguido, mas não de uma forma muito rígida e restrita. Segundo Flick (2004), uma das vantagens da entrevista semiestruturada é o facto de que como não necessita obedecer a uma ordem estabelecida existe uma maior flexibilidade para o entrevistador gerir a conversa, colocando questões no momento mais adequado, de acordo com as respostas que vão surgindo. Desta forma, permite ao entrevistado um melhor encadeamento e espontaneidade de ideias.

Para Correia e Pardal (1995), na entrevista semiestruturada, o entrevistador é detentor de um guião de perguntas “suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas antes, à medida da oportunidade”. (p. 65)

No presente estudo, foram realizadas nove entrevistas (três a docentes da ELI Lagos; três a educadoras titulares de grupo e três a encarregados de educação, no caso são mães), onde foi elaborado previamente um guião orientador com as questões que se pretendia colocar, de forma a respondermos aos objetivos do estudo (Apêndice A, B, C).

Tuckman (2000), defende a construção de um esquema para as entrevistas, sendo que a apresentação de questões iguais a pessoas diferentes “é uma estratégia para obter uma variedade de perspetivas sobre as mesmas questões”. (p. 571)

Neste caso há dois guiões muito similares, um para as educadoras de infância titulares de grupo e docentes da ELI que contém cinco blocos de questões e outro para os pais/ encarregados de educação, que contém quatro blocos, como podemos observar seguidamente:

Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas

Neste primeiro bloco pretendíamos legitimar a entrevista, informando os entrevistados sobre a investigação em curso, solicitando a sua contribuição e colaboração para continuação do mesmo. Assegurando e garantindo a confidencialidade dos dados e o anonimato dos

entrevistados. Solicitando a autorização para gravação áudio da entrevista. E garantindo disponibilizar aos entrevistados o resultado da investigação.

Bloco B - Recolha de dados de carácter geral

Conhecer os entrevistados no que diz respeito à sua situação profissional, quer a nível da formação inicial quer contínua, assim como à sua experiência profissional.

Bloco C - Concepções e importância dada à inclusão das crianças com necessidades específicas.

Com este bloco perspetivamos conhecer as concepções dos docentes (de uma ELI) face à inclusão de alunos com necessidades educativas específicas; solicitando aos entrevistados que falem sobre a importância da inclusão de crianças com necessidades específicas, em grupos curriculares.

Bloco D - Estratégias desenvolvidas para a inclusão das crianças com necessidades específicas. (guião para docentes da ELI e Educadoras titulares de grupo)

Neste bloco pretendemos conhecer quais as estratégias de diferenciação utilizadas pelos docentes (de uma ELI) na sua prática pedagógica com os alunos com necessidades educativas específicas, solicitar aos entrevistados que falem sobre o tipo de atividades que promovem a inclusão. Conhecer as concepções dos pais de uma criança com necessidades educativas especiais face a inclusão educativa e se identificam mudanças no processo com a entrada em vigor do novo DL n.º 54/2018.

Bloco D (guião dos pais/ encarregados de educação) e **Bloco E** (Docentes e educadoras titulares de grupo) - Organização da equipa multidisciplinar

Com este último bloco, visávamos conhecer a equipa multidisciplinar (ELI) e a importância de articularem com os educadores titulares de grupo, solicitando aos entrevistados que falem sobre a importância de uma boa articulação entre os vários elementos.

5.5 - Análise de conteúdo

Para a análise das questões semiestruturadas foi utilizada a técnica da análise de conteúdo que “é um método muito utilizado para a análise de texto, e utiliza-se na análise de dados de estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito” (Coutinho, 2013, p. 217).

Segundo Barbosa (2012) “A análise de conteúdo é a técnica adotada para o processo de elaboração dos dados com vista a transformá-la em informação esclarecedora”. (p. 92)

Com a consciência de que a análise científica não se realiza, independentemente de um determinado ponto de vista, uma vez que esta se realiza através de um olhar específico sobre determinada realidade que se interroga, suportado por um determinado quadro teórico-conceitual, aceitamos, com naturalidade, que a implicação e o envolvimento da investigadora, exerçam uma influência inevitável, sobre essa mesma investigação (Macedo, 2005, citado em Horta, 2015, p.265).

Para Rodrigues (2002, citado em Barbosa, 2012) a análise de conteúdo consiste:

Um trabalho de identificação, reconhecimento, seleção ou recorte do conteúdo pertinente que, depois se vai clarificar, catalogar, codificar ou distribuir função de um sistema de categorias, propondo interpretações em função de um trabalho de leitura efetuado com base numa teoria que, depois, lhe fará significação. (p.93)

5.6 - Triangulação de dados

Por fim, após concluirmos várias fases de recolha de dados, torna-se necessário realizar a triangulação dos dados. Tendo em vista que se trabalhou com o uso de técnicas diversas (abordagem bibliográfica e entrevista), a triangulação metodológica dos dados permitiu não só a validade dos métodos, mas principalmente a melhor compreensão das propostas do estudo sob o olhar de múltiplas perspetivas.

Na visão de Gil (2008), a triangulação metodológica significa olhar para o mesmo fenómeno, ou no caso a questão da nossa pesquisa, tendo por base mais de uma fonte de dados, originadas de diferentes ângulos podendo ser usadas para constatar, fortificar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa. O mesmo autor considera que esta opção é coerente com o perfil das pesquisas sociais e com a flexibilidade dos estudos de caso.

Minayo, Assis e Souza (2005) relata que a:

avaliação por triangulação de métodos é uma dinâmica de investigação e de trabalho que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das

relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto. (p.26)

Nesse sentido, a triangulação foi a última estratégia de diálogo entre teoria (pesquisa bibliográficas) e prática agregando os múltiplos pontos de vista. Cruzaram-se assim diferentes dimensões qualitativas, atendendo tanto aos requisitos do método qualitativo, de garantia da representatividade e a diversidade de posições dos grupos sociais que formam o universo da pesquisa (Minayo et al., 2005).

5.7 – Procedimentos éticos

No decorrer do processo de recolha de dados esteve sempre presente a confidencialidade e anonimato dos intervenientes. O tratamento dos mesmos também obedecerá a uma conduta ética e de respeito pela individualidade dos dados de cada participante. Foi solicitada autorização para a gravação da entrevista aos participantes, com a explicação de que a informação seria utilizada somente para fim académico. A disseminação e utilização dos dados/resultados será utilizada somente para a dissertação do mestrado em Educação Especial - Domínios Cognitivo e Motor, a apresentar na Universidade do Algarve e eventualmente através da publicação de algum artigo, poster ou outro tipo de divulgação. Foi solicitado parecer à Comissão de Ética da UALG e ao Ministério da Educação, para a realização do estudo, o qual veio diferido e que se encontra no Anexo I e IV.

Capítulo VI – Apresentação e Discussão dos Resultados

Para que a leitura dos dados seja mais perceptível, optamos por criar quadros nas diversas subcategorias. Os docentes da ELI serão designados por (D); as Educadoras de infância titulares de grupo por (E) e as Mães por (M).

6.1 – Resultados do grupo docentes da ELI

No que diz respeito a categoria “Conceções e a importância dada à inclusão das crianças com necessidades educativas específicas” foram colocadas seis questões (Bloco C), todas foram unânimes ao referir que consideram a inclusão muito importante, dado que *“É muito importante para o desenvolvimento de cada criança”* (D3). Segundo a UNESCO (2005), a inclusão é um processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, e é da responsabilidade do sistema educativo garantir a educação de todos os alunos.

Relativamente aos “Benefícios que a inclusão pode trazer futuramente, às crianças com necessidades específicas?” são apontadas várias:

“Normaliza e aproxima as crianças, integrando-as na sociedade”. (D1)

“Benefícios ao nível da autonomia e funcionalidade, ajuda na definição de objetivos e na orientação para uma vida ativa o mais independente possível e ajuda a que sejam vistos e aceites pelos outros de outra forma”. (D2)

“Aprender junto com os seus colegas sem NEE, proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas, assim como retirar-lhes o estigma da deficiência” (D3).

Conforme (Ainscow, 1996, 1998; César, 2003; Correia, 1997, 1998, 2005 & Niza, 1996 citados em Rebocho et al., 2009), é na relação com os pares que se cria melhor ambiente para que as crianças com necessidades específicas, quer educativo para as aprendizagens quer na relação com os pares e respetiva socialização, de modo a maximizar o seu potencial.

Quanto à legislação em vigor e à anterior, tentou perceber-se qual a opinião dos docentes. Foi perguntado *“Quais os pontos fortes que identifica no atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL n.º 54/2018), em comparação com o modelo anterior (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e face à sua experiência pedagógica?”* Aqui também as respostas foram variadas:

“O DL n.º 54/2018 é um decreto que vem formalizar o trabalho efetuado logo na sala de aula, com as medidas universais, sendo englobante a todos os alunos com dificuldades”. (D1)

“A criação de equipas Multidisciplinares com profissionais de diferentes áreas, permitindo uma avaliação mais completa das crianças. Coloca enfoque nas respostas

educativas e não em categorias de alunos; permite aos pais/ cuidadores ter uma participação ativa no percurso escolar do seu educando”. (D2)

“Uma inclusão mais adequada a cada necessidade”. (D3)

No entanto, também identificaram fragilidades na nova legislação, nomeadamente *“poucos recursos humanos para o implementar”* (D1), a falta de formação e a abrangência do objetivo que se pretende alcançar. *“Do meu ponto de vista a abrangência da inclusão destacada nunca chegará a ser total, na medida em que dificilmente se atingirá uma verdadeira inclusão. Deveria existir mais formação contínua preparatória e gratuita para todos os docentes, no âmbito da implementação das NRJEP”* (D2).

Relativamente à questão sobre as *“Principais diferenças entre este novo regime para Jurídico para a educação especial (RJEI) e o enquadramento anterior?”* Embora haja opiniões distintas todas consideram as alterações benéficas para a inclusão, com a criação de equipas multidisciplinares, nos agrupamentos e na mudança de nomenclatura:

“Abrange todos os alunos, clarifica melhor os procedimentos”. (D1)

“A mudança de terminologia, especialmente a abolição do termo NEE (Necessidades Educativas Especiais). Outro fator foi o término do Currículo Específico Individual, que era utilizado com alunos com limitações mais severas. Foram criadas Equipas multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva e Centros de Apoio à Aprendizagem. As unidades de Apoio Especializado na Educação de alunos com Multideficiência ou Surdo-cegueira congénita desapareceram, tendo sido integradas nos novos Centros de Apoio à Aprendizagem, que se destinam a todos os alunos.” (D2)

“A existência das medidas e a formação das EMAEI”. (D3)

No que diz respeito aos DL e às alterações relativamente à legislação, se não houver mudança da parte dos docentes, para as pôr em prática, a sua importância deixa de ser valorizada. Embora este diploma sobre educação inclusiva estar bem específico na importância da participação dos pais, estes não tiveram conhecimento das alterações. Todos concordam, mas não perguntam, nem são informados do que se passa a nível legislativo e das mudanças a serem implementadas.

Relativamente à pergunta *“Se tivesse oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova medida RJEI que medidas contemplaria e o porquê?”* só duas docentes da ELI tinham sugestões:

“Medidas tecnológicas: recursos multifuncionais no pré-escolar”. (D1)

“Colocação de um maior número de recursos humanos nas escolas quer a nível de pessoal docente quer de pessoal discente, redução da carga horária burocrática do RJEI,

melhorando assim a sua funcionalidade, contemplar nos horários dos docentes e técnicos, tempos para o trabalho colaborativo com vista ao sucesso da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão". (D2)

Quando inquiridas sobre se *"Acha que existiu uma boa preparação para este no RJ, como se preparou a escola e os docentes para se responderem a estas alterações?"*, consideram que ainda há muito a fazer:

"Os docentes têm que procurar atualizar-se mais" (D1);

"a preparação não foi suficiente para lidar com as alterações" (D2);

"ainda existe algumas dificuldades" (D3).

Posteriormente, no Bloco D (Estratégias desenvolvidas para a inclusão das crianças com necessidades específicas), foram questionadas sobre as estratégias desenvolvidas para a inclusão das crianças com NEE em sala de aula ou quais os aspetos facilitadores para trabalhar a inclusão. As respostas são diferentes, mas complementam-se:

"Integração na sala de aula; Participação nas atividades, Acompanhamento das rotinas estruturadas; Aprendizagem com pares, grupo" (D1). A D2 e D3 referem que deveria haver *"maior intervenção dos pais no processo, o trabalho colaborativo entre profissionais de diferentes áreas e de um modo geral a escola estar atenta e responder as necessidades de cada criança"*.

De acordo com as respostas dadas pelas docentes da ELI, a falta e informação e atualização por parte das educadoras, vai ao encontro do estudo de Joza (2019), em que os resultados sugerem que os professores ainda não estão capacitados no seu papel inclusivo.

Quanto aos obstáculos que as docentes destacaram para trabalhar a inclusão na escola são vários e passam por *"Pouca formação de alguns docentes, poucos recursos humanos na sala de aula"* (D1); *A necessidade de termos mais tempo para articular com os restantes intervenientes que as acompanham (famílias, educadoras, auxiliares, técnicos das diferentes áreas)* (D2); *"Os obstáculos são vários dependendo de família para família e ainda o contexto escolar em que a criança está. Aceitação da família, falta de meios na comunidade para responder às necessidades específicas de cada um, falta de técnicos.* (D3)

Sobre as *"Estratégias utilizadas para a inclusão de uma criança com necessidades específicas, no grupo regular"* todas as respostas recaem sobre uma boa articulação e envolvimento da família, trabalho cooperativo, criatividade e adaptação.

"Promover a boa articulação entre escola e família. Intercâmbio de experiências. Adequação dos espaços às necessidades dos alunos." (D1)

“Trabalho cooperativo, incentivando a cooperação favorece-se a interação entre crianças e desenvolvem-se competências sociais, diversidade das tarefas propostas e dos materiais, parceria pedagógica, envolvimento familiar, envolvimento da comunidade.” (D2)

“Pedido da colaboração do grupo para ajudar na inclusão, adaptar as atividades.”
(D3)

Quando questionadas acerca do papel da família no processo de inclusão dos seus filhos na escola as respostas revelam preocupação e interesse. *“Os pais querem ser informados do que se passa e envolvidos”* (D1); *“Alguns, tentam perceber que tipo de atividades são realizadas nessas salas e com que objetivos, outros não”*. (D2)

Se na pergunta anterior, os pais mostram-se interessados quanto ao trabalho das educadoras e docentes da ELI, o mesmo não acontece relativamente se *“Questionam sobre as estratégias de intervenção?”*. Segundo resposta de docentes da ELI, por vezes querem saber, para dar continuidade em casa.

Para que as crianças se sintam integradas no grupo, tem que haver o envolvimento de todos os adultos que participam diariamente, no seu desenvolvimento. Como analisou Teixeira (2019) em que refere que, para que se dê inclusão, é necessário um envolvimento ativo, na prática da organização, de modo a responder às reais necessidades das crianças. E como refere o DL, os pais são parte integrante dessa organização.

No último Bloco E (Organização da equipa multidisciplinar), relativamente ao facto de existir um trabalho colaborativo na equipa multidisciplinar, todas as docentes referem ser um agente facilitador para trabalhar a metodologia inclusiva:

“Agiliza processo/ parceria pedagógica” (D1);

“A articulação entre todos os intervenientes é fundamental para o processo de inclusão da criança uma vez que proporciona uma partilha de informação entre todos de forma a se tomarem decisões mais ricas e adequadas com base nas diferentes opiniões e conhecimentos”
(D2);

“É fundamental para que haja um maior conhecimento da criança/ objetivos da família” (D3).

Questionadas sobre se *“A periodicidade do acompanhamento do docente da ELI é importante para a inclusão da criança”*, as docentes da ELI consideram que sim, a periodicidade é importante:

“Cada caso terá que ter acompanhamento adequado às necessidades.” (D1)

“Sim.” (D2)

“Numa primeira fase sim.” (D3)

Na questão referente à referência à ELI, as docentes da ELI referiram os procedimentos a fazer:

“Preenchimento da ficha de referência e envio para o email da ELI ou sede por carta” (D1);

“A referência é feita num impresso criado especificamente para esse fim, pode ser enviado por email ou entregue na sede da respetiva ELI”. (D2)

“Através de modelo próprio”. (D3)

Depois, sobre o modo como os docentes articulam de modo a haver comunicação entre todos, foi referido:

“Diretamente, telemóvel, email”; (D1)

“Através de email, telefonemas e reuniões”; (D2)

“Em reuniões programadas para o efeito”, (D3).

Para terminar, colocamos a questão *“De acordo com a sua experiência pedagógica a intervenção do docente de uma ELI é vantajosa para o sucesso da inclusão da criança com necessidades específicas no grupo?”* todas foram unânimes respondendo que sim.

Todas as docentes são unânimes em que ainda há um caminho a percorrer, no entanto, valorizam a importância da articulação de todos os técnicos (ELI, EMAEI e educadores titulares de grupo) e familiares, envolvidos no desenvolvimento das crianças, de forma a que seja dada uma orientação, em prol das necessidades reais de cada educando. Esta opinião vai ao encontro do estudo feito por Sant’Ana (2005), em que os professores destacam a necessidade de orientação por parte das equipas multidisciplinares, formação contínua, infraestruturas e recursos pedagógicos adequados.

6.2 – Resultados do grupo educadoras de infância

Quando questionamos as Educadoras de infância titulares de grupo sobre as conceções e importância dada à inclusão das crianças com NEE (Bloco C), todas foram unânimes ao referir que consideram a inclusão muito importante.

A E1 refere que a inclusão *“é muito importante”* e E2 considera a inclusão como *“vital para as crianças quer as que necessitam, quer para todas as outras em geral, não somos todos iguais, mas devemos usufruir de todas as oportunidades de igual forma, (...)”*. Isto deve-se ao facto de nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras (Vandercook, Fleeth, Sinclair & Tetlie, 1998, citados em Stainback & Stainback, 2008, p.22).

Relativamente aos *“Benefícios que a inclusão pode trazer futuramente, às crianças com necessidades específicas?”*, a E1 reconhece que *“É uma mais-valia para todo o grupo de crianças e adultos”* e a E2 refere que se trata de *“Um direito e um dever de todos nós em implementar esse direito. Juntos, elas e nós pela mesma causa - ser felizes.”*. A E3 reitera que *“Qualquer criança tem benefícios na interação com os seus pares”*. Mas, como refere Correia (2018) não basta inserir as crianças numa escola, é preciso que lhe sejam proporcionadas condições que permitam maximizar o seu potencial.

Quando à legislação em vigor e à anterior, perguntou-se, também, às educadoras, *“Quais os pontos fortes que identifica no atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL n.º 54/2018), em comparação com o modelo anterior (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e face à sua experiência pedagógica?”* Aqui também as respostas foram variadas, assim para as educadoras titulares de grupo os pontos fortes passam por:

“Valoriza todas as crianças seguindo um percurso “normal”; (E1)

“Reforçar a necessidade de pôr em prática o que devia e deve ser feito. (...) Implementar efetivamente uma avaliação formativa.” (E2)

No entanto, também identificaram fragilidades na nova legislação, nomeadamente poucos recursos humanos para o implementar, a falta de formação e a abrangência do objetivo que se pretende alcançar.

Como refere a E2, *“Há constrangimentos na implementação, porque muitos docentes, ao terminarem os seus cursos, foi um ponto de chegada, para mim foi um ponto de partida, a criança/o aluno, é o cerne da questão. Não é o debitar, é o abrir janelas do saber, questionar, reformular...abrir mentalidades”*.

Relativamente à questão sobre as *“Principais diferenças entre este novo regime para Jurídico para a educação especial (RJEI) e o enquadramento anterior?”* Embora hajam opiniões distintas todas consideram as alterações benéficas para a inclusão, com a criação de equipas multidisciplinares, nos agrupamentos e na mudança de nomenclatura.

“Anteriormente rotulava-se mais as crianças e segregava-se mais”; (E1)

“Trabalhar no terreno, ir ao encontro dos problemas e não andar a passear meninos de um lado para o outro, o lugar das crianças é junto aos colegas, não é isolá-los. É o pragmatismo e a ação. Enfrentar o problema, não é esconder ou isolar numa bolha”. (E2)

Referente à pergunta *“Se tivesse oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova versão RJEI que medidas é que contemplaria? E porquê?”* não se obteve respostas relevantes (*“Não conheço em profundidade o documento para dar a minha opinião”* (E1); *“Nunca iria integrar uma comissão de revisão”* (E2); *“Prefiro não responder”*. (E3)

Ainda, sobre se *“Acha que existiu uma boa preparação para este no RJ, como se preparou a escola e os docentes para se responderem a estas alterações?”*, as três educadoras consideraram que “não”.

De acordo com os resultados obtidos neste bloco sugere-se, tal como no estudo de López, Echeita e Martín (2009), que é relevante reformular estratégias de formação de professores de forma a potencializar a reflexão em torno da prática.

No Bloco D, relativamente às estratégias desenvolvidas para a inclusão das crianças com necessidades específicas em sala de aula ou quais os aspetos facilitadores para trabalhar a inclusão, as respostas são diferentes, mas complementam-se:

“Adaptar o meio físico, conhecer e avaliar (avaliação prévia da criança), envolver a família e estabelecer uma relação afetiva com a criança”; (E1)

“Mentes abertas. Conhecer o caso, diálogo, trabalho de equipa e multidisciplinar se for o caso. Uma boa adaptação no grupo e trabalho utilizando todos os recursos necessários. E partir das crianças do grupo como estratégias e recursos...”; (E2)

“A interação com os pares”. (E3)

Quanto aos obstáculos que as educadoras de infância destacaram para trabalhar a inclusão na escola, duas das educadoras de infância não encontram obstáculos no presente, embora a E3 refira *“A falta de Técnicos Especializados que muitas vezes estas crianças necessitam e um maior tempo de apoio”*.

Sobre as *“Estratégias utilizadas para a inclusão de uma criança com necessidades específicas, no grupo regular”*, todas as respostas recaem sobre uma boa articulação e envolvimento da família, trabalho cooperativo, criatividade e adaptação.

“As estratégias dependem das características das crianças. Têm que ser adaptadas”. (E1)

“As estratégias são pensadas caso a caso e adequadas a cada criança com necessidades.” (E3)

Quando questionadas acerca do papel da família no processo de inclusão dos seus filhos na escola as respostas revelam preocupação e interesse. Para a (E2) *“Por vezes não reconhecem as dificuldades ou problemáticas dos filhos”*. A E3 refere que *“Depende dos progenitores. Há pais que aceitam e colaboram na agilização das medidas necessárias, há outros que precisam de mais tempo. De qualquer forma há situações em que imagino que seja difícil aceitar que um filho é mais diferente que a maioria das crianças”*.

Seguidamente perguntamos às educadoras de infância se *“Questionam sobre as estratégias de intervenção?”*, estas consideraram que não questionam, no entanto *“Normalmente,*

são informados sobre as estratégias que vão ser utilizadas e, de qualquer modo, deveriam sempre participar na elaboração das mesmas, uma vez que se trata do seu filho.” (E3). Para (E2) *“Eu sou a primeira a questionar sobre a necessidade de certas estratégias”*.

No último bloco de questões, relativamente ao facto de existir um trabalho colaborativo na equipa multidisciplinar, as educadoras reconhecem que *“Uma boa articulação é vantajosa em qualquer situação.... É claro que se o processo for feito em articulação/conjunto a criança só terá a beneficiar. Os técnicos e educadores têm a formação e as ferramentas, os pais têm o desejo do “melhor para os seus filhos”*. (E3)

Posteriormente, quando questionadas sobre se *“A periodicidade do acompanhamento do docente da ELI é importante para a inclusão da criança”*, as educadoras de infância referem:

“É importante e deveria ser mais vezes.” (E1)

“Depende do caso. Eu só tive um caso de paralisia cerebral e uma criança com deficiência auditiva. Aqui tive um apoio mais permanente. Os outros casos de autismo, não necessitei de apoio na sala. Tive algumas reuniões com a equipa de terapias que a criança usufruía para fazermos uma ponte. De resto o trabalho com o grupo e a família foi ótimo.” (E2)

“A periodicidade é importante, mas a articulação com o docente é fundamental.” (E3)

Na questão referente à referenciação à ELI, as educadoras consideram que a referenciação funciona, sendo que a comunicação feita é *“difícil, com esta pandemia complicou ainda mais (...)”* (E1), *“Através de encontros formais e muitos informais”*. (E2)

Por fim, é-lhes questionado *“De acordo com a sua experiência pedagógica a intervenção do docente de uma ELI é vantajosa para o sucesso da inclusão da criança com necessidades específicas no grupo?”*, as opiniões divergem:

“Sim. Partilha e interajuda é importante, assim como, o apoio facultado também é importante” (E1);

“Depende. Como referi acima, foi importante a linguagem gestual; ou no caso da paralisia cerebral. Nos outros casos não senti falta nenhuma”; (E2)

“O apoio direto individual é sempre vantajoso”. (E3)

Neste bloco não houve consenso nas respostas. Enquanto umas educadoras consideram importante o apoio técnico e orientação multidisciplinar, indo ao encontro do estudo de Sant’Ana (2005), em que destaca como sugestão o apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares, há quem não sinta essa necessidade de apoio, nem de orientação.

6.3 – Resultados do grupo mães

Quando questionamos o grupo das mães sobre as concepções e importância dada à inclusão das crianças com NEE (Bloco C), todas foram unânimes ao referir que consideram a inclusão muito importante.

Para Sprinthal e Sprinthal (1993) referem que ensinar alguma coisa a alguém é algo de intensamente pessoal, é um processo interpessoal, envolve o “coração e a alma” e não só a mente. Salientam também que só um professor atento compreenderá as diferenças individuais. Para Booth e Ainscow (2002) a inclusão é uma abordagem holística que deve permear toda a escola, experiência de funcionários, alunos, pais e comunidade.

No que se refere aos benefícios do trabalho desenvolvido nas salas de creche ou de jardim de infância, as mães também consideram existir vários, pois são promotores do desenvolvimento dos seus filhos.

“Aprendem muito mais, claro que com os pais também aprendem, mas é completamente diferente, não é? É bom para as crianças e claro que vai ajudar no desenvolvimento futuro, claro que sim”; (M1)

“Sim, ajuda na interação, na vida social”; (M2)

“É uma maneira de serem aceites pela sociedade pois os meninos estão mais habituados a estar com meninos com deficiência (melhora a sociedade logo melhora a inclusão)”. (M3)

Segundo Castanho, Silva e Matos (2017), a inclusão deve ser coletiva, como uma prática assumida quer pela comunidade académica, no papel dos colegas, professores e da instituição educativa, como pela família. As famílias podem e devem se tornar parceiros engajados no sucesso académico dos seus filhos (Spurlock, 2017).

No que respeita às alterações da lei, as escolas tentam adaptar-se aos novos diplomas, de forma a cumpri-los.

As mães revelam conhecimento sobre a intervenção e a importância da inclusão em sala, e que o trabalho desenvolvido por parte das educadoras e docentes é uma forma de melhorar as aprendizagens das crianças e de promover o seu desenvolvimento. No entanto, quando questionadas acerca da legislação em vigor sobre educação inclusiva e sobre o funcionamento das equipas multidisciplinares, são unânimes em referir que não têm conhecimento.

Relativamente à questão sobre as *“Principais diferenças entre este novo regime para Jurídico para a educação especial (RJEI) e o enquadramento anterior?”* Embora hajam opiniões distintas todas consideram as alterações benéficas para a inclusão, com a criação de equipas multidisciplinares, nos agrupamentos e na mudança de nomenclatura.

O grupo de mães considera não ter conhecimentos sobre a lei, embora “*Não tenho informação, não me recordo se alguém me falou, talvez possam ter falado. Mas é importante haver leis, para as coisas serem cumpridas*”. (M1)

Para terminar esta categoria perguntamos se houve “*Existência de uma boa preparação para este novo RJ, como se preparou a escola e os docentes para responderem às mudanças*” e aqui o grupo de mães não respondeu dado o desconhecimento sobre o tema.

Já no Bloco D (organização da equipa multidisciplinar), reconhecem que há “*vantagens de uma boa articulação, para a inclusão da criança*” e referem:

“*Sim, é uma ajuda, ele está diferente, e dá tanto para um como para o outro. É apoio à família*”; (M1)

“*A articulação ajuda a um melhor desenvolvimento na criança, ajuda a reconhecer alguns problemas e a perceber alguma situação, ajudando a resolver*” (M2).

Quando lhes foi questionado se consideravam a periodicidade do acompanhamento do docente da ELI importante para a inclusão da criança referem “*Podia ser mais tempo, mas também sei que há outras crianças e sempre que vem cá ajuda*”; (M1) “*Sim, é mais uma pessoa a ajudar e a dar mais uma opinião...*”. (M2)

Dando sentido às respostas das protagonistas mães, relativamente à vantagem da intervenção das docentes de ELI, na inclusão das crianças com NEE, como Moore (2012) refere, o objetivo global da IPI é garantir que os cuidadores “*sejam capazes de proporcionar às crianças com alterações ou atrasos de desenvolvimento experiências e oportunidades que promovam nas mesmas a aquisição e utilização de competências que lhes permitam participar de forma significativa nos ambientes-chave da vida*” .(p.13)

O grupo de mães salienta que o tempo de espera entre a referenciação e o acolhimento, é feito em tempo útil: “*Não acho que foi demorado, foi razoável. Não demorou muito tempo, está bom*”; (M1) “*É razoável, não demorou muito tempo*”. (M2)

Relativamente à questão sobre a “*Articulação entre os docentes e equipa técnica*”, as mães salientam o contacto com as docentes da ELI, considerando uma ajuda “*As docentes falam muito connosco, têm sido muito compreensivas, muita ajuda também quando há alguma coisa falam sempre connosco ou nós tentamos falar com alguma delas*”; (M1) “*Existe uma pessoa responsável pelo caso*”. (M3)

Para (M2) considera que “*Não há muita articulação por parte do JF*”.

Por último, perguntamos às mães “*De acordo com a sua experiência como cuidador, a intervenção do docente de uma ELI é vantajosa para o sucesso da inclusão da criança com necessidades específicas no grupo?*”, as três mães consideram ser uma ajuda positiva:

“Acho também que sim, dá também uma ajuda, nós como pais sabemos à nossa maneira, não é? Pronto, mas se tiver alguém que possa dar, não aquela ajuda, mas aquela pequenina, é muito bom para nós pais, como também para eles” (M1); “Sim, é vantajoso”. (M2)

De acordo com a informação das mães, todas são unânimes na importância dos seus filhos estarem incluídos em grupos regulares. Relativamente à legislação em vigor, a falta de informação é geral, considerando que não foram informadas sobre as alterações, não demonstrando desconforto por isso, mostrando satisfação pela prática diária, nas salas de jardim de infância e o apoio por parte das docentes da ELI.

Assim, a principal conclusão dos três grupos é a concordância quanto à inclusão das crianças em grupo regulares. Diferem quando à informação da legislação e ao direito de os pais participarem na organização e planificação das atividades, se por parte das educadoras e docentes consideram que nem sempre os pais tentam se informar sobre estas questões, por seu lado, as mães consideram que não são informadas pelas educadoras. Sugerindo para falta de articulação entre escola e a família, o docente da ELI, o elemento mediador.

Considerações Finais

Este estudo buscou contribuir com um aporte teórico acerca das concepções dos docentes de uma ELI face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas, centrado principalmente nas premissas de suportes (ou falta deles) no âmbito do contexto português. Assim, foi possível apresentar estudos concretos sobre o avanço da investigação científica nas várias áreas da Ciência, em particular, em educação, numa perspetiva conjunta sobre a inclusão dos estudantes e o suporte familiar.

A partir de uma perspetiva alargada dos desafios e das possibilidades inclusivas de estudantes com NEE, enfatizaram-se as opiniões e vivências de diferentes ‘agentes’ que compõe este sistema (docentes, educadores e familiares). Estas concepções puderam fundamentar e alargar as compreensões sobre a realidade da inclusão, por um lado, apresentando estratégias para as vivências, por outro, possibilitando um espaço teórico para construção de melhorias estruturais, materiais, informacionais e de uma maior sensibilização cultural e de atitude.

Neste estudo procuramos compreender quais são as concepções dos Docentes de uma ELI face à inclusão de crianças com NEE. Com foco neste primeiro objetivo, ficou evidente que são os educadores de infância e os docentes que trabalham nas ELIs, os primeiros agentes de inclusão, que trabalham a intervenção precoce, após a família. É o educador de infância quem começa, através da observação, a ver as características e necessidades que cada criança apresenta e, quando está presente alguma necessidade educativa específica, o educador em cooperação com a comunidade educativa e a família deve sinalizar a criança para o SNIPI, e assim, ser feita a devida avaliação e respetiva intervenção, caso seja elegível.

O segundo objetivo, caracterizar as práticas dos docentes de uma ELI para a construção de uma escola inclusiva, permite-nos destacar a importância do trabalho colaborativo como uma mais-valia para a metodologia de qualquer docente. Devem os profissionais valorizar igualmente, sempre que possível, o trabalho com os pais e/ou familiares, aproximando o meio escolar do meio familiar.

Assim, podemos compreender que o educador de infância e todos os docentes têm um papel fundamental na inclusão das crianças com NEE. É importante realçar, que o educador de infância é uma referência para as crianças nos primeiros anos de vida, e que é na creche e/ou no jardim-de-infância que se adquirem muitos conceitos básicos que permanecem para a toda a vida. E os técnicos e docentes da ELI trabalham num serviço da comunidade, baseado nas rotinas centradas nas famílias.

O terceiro objetivo, caracterizar as estratégias de diferenciação utilizadas pelos docentes de uma ELI na sua prática pedagógica com as crianças com NEE, permitiu-nos verificar que os profissionais indicam a adaptação do meio físico, conhecer e avaliar (avaliação prévia da criança), envolver a família e estabelecer uma relação afetiva com a criança, conhecer o caso, diálogo, trabalho de equipa e multidisciplinar se for o caso.

Sobre os aspetos facilitadores que os docentes de uma ELI encontram no seu trabalho com as crianças com NEE foi referida a integração na sala de aula, a participação nas atividades, o acompanhamento das rotinas estruturadas, a aprendizagem com pares, a maior intervenção dos pais no processo, o trabalho colaborativo entre profissionais de diferentes áreas. Quanto aos obstáculos foi apontada a pouca formação de alguns docentes, poucos recursos humanos na sala de aula, a necessidade de haver mais tempo para articular com os restantes intervenientes que acompanham as docentes (famílias, educadoras, auxiliares, técnicos das diferentes áreas), entre outros.

O quinto objetivo, conhecer os pontos fortes e as fragilidades que os docentes de uma ELI identificam no atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL n.º 54/2018), em comparação com o modelo anterior (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) permitiu-nos entender que o RJEI abrange todos os alunos, clarifica melhor os procedimentos. Para além disso, levou à mudança de terminologia, especialmente a abolição do termo Necessidades Educativas Especiais e deu-se o término do Currículo Específico Individual, que era utilizado com alunos com limitações mais severas. Foram criadas Equipas multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva e Centros de Apoio à Aprendizagem. As unidades de Apoio Especializado na Educação de alunos com Multideficiência ou Surdo-cegueira congénita desapareceram, tendo sido integradas nos novos Centros de Apoio à Aprendizagem, que se destinam a todos os alunos.

O último objetivo, conhecer as conceções dos pais de uma criança com NEE face à inclusão educativa e se identificam mudanças no processo com a entrada em vigor do novo DL n.º 54/2018, permitiu-nos entender que as mães entrevistadas foram unânimes ao referir que consideram a inclusão muito importante. No que se refere aos benefícios do trabalho desenvolvido nas salas de creche ou de jardim de infância, as mães também consideram existir vários, pois são promotores do desenvolvimento dos seus filhos. Estas reconhecem, ainda, no que respeita às alterações da lei, que as escolas tentam adaptar-se aos novos diplomas, de forma a cumpri-los.

As mães revelam conhecimento sobre a intervenção e a importância da inclusão em sala, e que o trabalho desenvolvido por parte das educadoras e docentes é uma forma de melhorar as aprendizagens das crianças e de promover o seu desenvolvimento. No entanto, quando

questionadas acerca da legislação em vigor sobre educação inclusiva e sobre o funcionamento das equipas multidisciplinares, são unânimes em referir que não têm conhecimento.

Deste modo, face a tudo o que foi referido, de forma a responder-se à questão de partida da investigação, “de que forma os docentes de uma ELI influenciam a inclusão das crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ou jardim de infância?”, conclui-se que se tratam de profissionais que integram um sistema que procura dar resposta à diversidade de necessidades de todas as crianças. A sua atuação deve contribuir para normalizar e aproximar as crianças, incluindo-as na sociedade, beneficiando-as ao nível da autonomia e funcionalidade, ajuda na definição de objetivos e na orientação para uma vida ativa o mais independente possível e ajuda a que sejam vistos e aceites pelos outros de igual forma.

Com este estudo, procurou-se ainda contribuir para a elucidação das políticas nacionais de apoio à inclusão. Desta forma, apresentou-se um breve aporte teórico dos suportes à disposição dos estudantes com NEE e empiricamente, as alterações na legislação.

Ao revisitar esta investigação e percorrer saudosamente os seus muitos caminhos transpostos, pode-se considerar que, apesar das limitações, o estudo atingiu os objetivos propostos. Reconhecendo que o realizado amplia e compõe a visão para uma perspetiva mais alargada, com vista a outras investigações, os desafios aqui elencados, muitas vezes considerados como limitações, poderão valer como sugestões e pontos fortes que foram possivelmente contornados. Não obstante o caminho percorrido, esta investigação poderá ser mote para diversos outros estudos, com vista a complementar e ampliar a temática aqui discutida teórica e empiricamente.

Em resultado das oportunidades que surgiram, de entre a pequenez do presente estudo, num universo tão amplo, aproveitaram-se as possibilidades e alcançou-se uma perceção mais rica e minuciosa, completada por olhares e realidades distintas e ao mesmo tempo tão interligadas, na qual permitiram conhecer as trajetórias e as vivências pessoais, profissionais e académicas de diferentes sujeitos que cruzaram as suas experiências com a educação inclusiva, quer seja como atores ou como coadjuvantes.

Outro ponto, um dos atuais e também futuros desafios no âmbito da investigação em educação e psicologia é a restrição, cada vez maior, da proteção de dados. Acredita-se que este será um desafio, cada vez maior para a ciência de uma forma geral, mas em específico para aqueles que investigam nas áreas das ciências sociais e humanas.

Poderá vir a ser interessante acompanhar a vivência estudantil de estudantes e das suas famílias em diferentes momentos, numa perspetiva de verificar as experiências dos estudantes, por exemplo, na transição do jardim de infância para o 1.º ciclo. Esta perspetiva global poderá

ser um grande auxílio para a ampliação dos dados sobre a transição, inclusão, bem como do apoio recebido como família e oferecido para os filhos.

Acredita-se ainda que a verificação dos estilos parentais, de entre a associação do ajustamento dos estudantes, poderá ser um fator de elucidação, tanto para a perceção das estratégias utilizadas pelos filhos, bem como do seu processo de adaptação, como para identificar as necessidades de suporte aos próprios pais. A avaliação do impacto do relacionamento entre pais, mães e filhos e o desempenho académico dos estudantes com NEE, não foi pretendida no presente estudo, mas também poderá favorecer o alargamento da perceção da importância do suporte familiar, neste ciclo de ensino.

Como aprendizagens pessoais e profissionais, este estudo permitiu um enriquecimento nas diferentes áreas, dando ênfase à reflexão das minhas práticas como docente de uma equipa local de intervenção, no sentido de melhorá-las. Tendo sempre presente que o meu papel será o de fortalecer as competências parentais e na promoção da função parental, auxiliando no que diz respeito aos direitos e benefícios das famílias.

Estando na primeira linha de intervenção dá mobilidade para percorrer todos os ambientes em que a criança está inserida e assim, detetar pormenores que possam prejudicar o desenvolvimento das crianças e atuar em conformidade.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação em Educação*. Universidade Aberta.
- Almeida, I. C. (2002). Intervenção precoce: Breve reflexão sobre a realidade atual. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 130-143.
- Antunes, A., Faria, C., Rodrigues, S. & Almeida, L. (2013). Inclusão no Ensino Superior: Percepções de Professores em uma Universidade Portuguesa. *Psicologia em Pesquisa*, 7(2), 140-150. <https://doi.org/10.5327/Z1982-1247201300020002>
- Austin, T. & de Jong, W. (2008). *Rethinking documentary: New perspectives, new practices*. Open University Press.
- Bairrão, J. (2006). Mayday Mayday. *Inquietações Pedagógicas*. https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=22053
- Barbosa, A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário: Um Estudo de Caso* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: especialidade em Supervisão Pedagógica). Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2472>
- Barbosa, M. A. M., Balieiro, M. M. F. G. & Pettengill, M. A. M. (2012). Cuidado centrado na família no contexto da criança com deficiência e sua família: Uma análise reflexiva. *Texto & Contexto Enfermagem*, 21 (1), 194-199. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072012000100022>
- Bautista, R. (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.
- Bento, A., Mendes, G. & Pacheco, D. (2016). Relação Escola-Família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola. *Atas CIAIQ2016*, pp. 603-612.
- Boavida, J., Espe-Sherwindt, M. & Borges, L. (2000). Community-based early intervention: The Coimbra Project (Portugal). *Child Care Health and Development* 26(5), 343-54. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2000.00138>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice para a inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. CSIE.
- Borges, I. (2011). *A educação especial na esfera pública em Portugal: análise dos debates em torno das recentes medidas de política educativa* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Especialidade Educação Especial). Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/1220>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, 5th ed., pp. 993-1028). John Wiley.
- Bruder, M. B. (2000). *The Individual Family Service Plan (IFSP): ERIC Digest #E605*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Council for Exceptional Children.
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), 179-191. [Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações \(bvsalud.org\)](http://bvsalud.org)
- Carlos, A. P. (2018). *Inclusão Educativa de Jovens com Necessidades Educativas Especiais numa Escola do Ensino Secundário no Algarve* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação. <http://hdl.handle.net/10400.1/12831>
- Castanho, T., Silva, A. & Matos, E. (2017). *O papel da família no contexto educacional do autista uma análise das relações entre a família e a escola de atendimento educacional especializado* (pp.932-942). Livro de Atas do V Congresso Internacional da Pró-inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial - “Educação, Inclusão E Inovação”. Parte I – Textos Completos. [Atas Do V Congresso Pró-Inclusão 2017 | PDF | Portugal | Inclusão \(Educação\) \(scribd.com\)](http://www.scribd.com/document/38111111/Atas-Do-V-Congresso-Pro-Inclusao-2017-Portugal-Inclusao-Educao)
- Chacon, M. C. M. (2011). Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17 (3), 441-458.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores* (2ª Ed.). Porto Editora.
- Correia, L. (2018 a). *Educação inclusiva e educação especial: sim ao bom senso, não ao extremismo*. In L. Correia, Educação inclusiva & Necessidades Especiais (pp. 11-34). Flora Editora.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Dávila, J. & Zambrano, V. (2016). Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195-213. Decreto-Lei n.º 301/84 de 7 de setembro. Diário

da República nº 208 – I série. Ministério da Administração Interna, da Justiça, da Educação e do Trabalho e Segurança Social <https://dre.pt/application/conteudo/373429>

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro. Diário da República nº 29 – I série. Ministério da Educação. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/610688/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%2043%2F89>

Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de agosto. Diário da República nº 198 – I série. Ministério da Educação. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/search/618310/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%20286%2F89%2C%20de+29+de+agosto>

Decreto-Lei nº 35/90 de 25 de janeiro. Diário da República nº 21 – I série. Ministério da Educação. <https://dre.pt/application/conteudo/335264>

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio. Diário da República nº 107 – I série. Ministério da Educação. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/612219/details/maximized>

Decreto Lei nº 190/91, de 17 de maio. Diário da República nº 113 – I série. Ministério da Educação. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/639489/details/maximized>

Decreto Lei nº 319/91, de 23 de agosto. Diário da República nº 193 – I série. Ministério da Educação <https://dre.pt/application/conteudo/403296>

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº 15 – I série. Ministério da Educação. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>.

Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República nº 193 – I Série. Ministério da Saúde. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/491397/details/maximized>

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, nº 129 - I série. Ministério da Educação. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Dunst, C., Raab, M., Trivette, C., & Swanson, J. (2010). Community-Based Everyday Child Learning Opportunities. In R.A. McWilliam, *Working with families of young children's with special needs*. Guildford Press.

Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: Collaboration, competency and evidence. *Support for Learning* 23(3), 136 – 143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384>

Felgueiras, I., Carvalho, F., Almeida, I. C., Carvalho, L., Pereira, F., Breia, G., & Fernandes, J. B. (2006). *Aplicação do Despacho Conjunto n.º 891/99 e desenvolvimento da intervenção precoce*. Unpublished manuscript

Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Bookman.

Freitas, E., Arroja, L., Ribeiro, P. & Dias, P. (2015). Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 28(52), 443-457.

- Ferreira, M. & Simeonsson., R. (2010). *Síntese da apresentação dos resultados da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei N° 3/2008*. Centro Cultural de Belém.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação da concepção à realização*. (3ª ed). Lusociência – Edições técnicas e científica Lda.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Anuario de Psicología, vol. 36, núm. 1, abril, 2005, pp. 128-129 Universitat de Barcelona https://pt.scribd.com/archive/plans?doc=299384267&metadata=%7B%22context%22%3A%22archive_view_restricted%22%2C%22page%22%3A%22read%22%2C%22action%22%3A%22download%22%2C%22logged_in%22%3Atrue%2C%22platform%22%3A%22web%22%7D
- Gedeão, A. (1958). "Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação". <https://dias-comarvores.blogspot.com/2005/10/no-h-no-duas-folhas-iguais-em-toda.html>
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). Editora Atlas, SA.
- Glat, R. & Pletsch, M. D. (2004). *O Papel da Universidade Frente às Políticas Públicas para Educação Inclusiva*. Revista Benjamim Constant, 10 (29), 3-8.
- Gonçalves, L. (2013). *A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Rabo de Peixe: As concepções dos pares e da família Estudo de Caso* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial). Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/4156>
- González-Rojas, Y. & Triana-Fierro, D.A. (2018). Atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Educação e Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Hill, M. R. (1993). *Archival strategies and techniques*. Sage Publications.
- Holman, H. R. (1993). Qualitative Inquiry in medical research. *Journal of Clinic and Epidemiology*, 46(1), 29-36.
- Horta, M. H. (2015). *A abordagem à escrita na etapa final da educação pré-escolar: estudo de casos múltiplos na região do sotavento algarvio* (Tese de doutoramento). Universidade de Huelva. https://www.researchgate.net/publication/304989201_A_abordagem_a_linguagem_escrita_na_etapa_final_da_educacao_pre-escolar_Estudo_de_casos_multiplos_na_regiao_do_sotavento

- Horta, M. H. (2016). *A linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática*. Psicossoma.
- Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*. IGEC.
- Joza, K. (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 – I série. Assembleia da República. <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202108131420/70486655/diplomaExpandido>
- López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta.
- Martins, M., & Couto, A. P. (2014). Vivências do dia-a-dia de pais com filhos deficientes. *Revista de Enfermagem Referência*, 1, 117-124.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching. Second Edition*. Sage Publications, Ltd.
- McWilliam, R. (2010). *Routines-Based early Intervention-Supporting Young Children and their Families*. Paul H. Brookes.
- Minayo, M., Assis, S. & Souza, E. (2005). *Avaliação por triangulação de métodos*. Editora FIOCRUZ.
- Moore, T. (2012). *Rethinking early childhood intervention services: Implications for policy and practice* (pp. 1-43) Research Institute, Australia. https://www.rch.org.au/uploadedfiles/main/content/ccch/profdev/ecia_national_conference_2012.pdf
- Moreira, P., Bilimória, H., Pedrosa, C., Pires, M. F., Cepa, M. J., Mestre, M. D., Ferreira, M. & Serra, N. (2015). Engagement with School in Students with Special Educational Needs. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 15 (3), 361-375.
- Nascimento, G. & Orth, M. (2008). *A influência dos fatores ambientais no desenvolvimento infantil*. Simpósio Nacional de Educação. https://www.uricer.edu.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/498.pdf
- Nobre, M., Montilha, R. & Temporini, E. (2008). Mães de crianças com deficiência visual: percepções, conduta e contribuição do atendimento em grupo. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 18(1), 46-55. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v18n1/07.pdf>

- Papa Francisco (2014). *Mensagem do papa francisco por ocasião do I congresso latino-americano de pastoral familiar que se celebra de 4 a 9 de agosto na cidade do Panamá*
https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2014/documents/papa-francesco_20140508_messaggio-i-congresso-celam-pastorale-familiare.html
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal.
- Pardal, L., & Lopes, E., S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Perez, J. (s/d). *Frases de Jessica del Carmen Perez no Facebook - As crianças especiais, são diferentes nos seus voos, mas são iguais no seu direito a voar.*
<https://ospontosdevista.blogs.sapo.pt/frases-de-jessica-del-carmen-perez-no-1179687>
- Pessoa, F. (1926). *Palavras iniciais*. *Revista de Comercio e Contabilidade*.
<https://purl.pt/26931/3/#/1>
- Pimentel, J., Correia, N. & Marcelino, S. (2011). A avaliação das práticas como contributo para a promoção da qualidade dos programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, 1(XXIX), 47-65. <https://doi.org/10.14417/ap.38>
- Queiroz, L. & Pinto, R. (2010). A criança: fatores que influenciam seu desenvolvimento motor. Artigo de revisão. *Revista Digital*, 15, 143.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (4ªed). Gradiva Publicações.
- Rebocho, M., Saragoça, M. J., & Candeias, A. (2009). Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In A. Candeias, *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (pp. 38-48). CIEP.
- Rodrigues, F. B., Campos, S., Chaves, C. & Martins, C. (2015). Family-school Cooperation in the Context of Inclusion of Children with Special Educational Needs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 17, 1309-1316.
- Rosa, F. D. & Denari, F. E. (2013). Trabalho, Educação e família: perspetivas para a pessoa com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, 26 (45), 73-90.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Models of development and developmental risk. In C. H. Zeanah, Jr. (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Sant’Ana, I. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234.
- Shonkoff, J. & Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press.
- Silva, N. L. P., & Dessen, M. A. (2001). Deficiência mental e família: implicações para

- o desenvolvimento da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 133-141.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf
- Silva, N., Nunes, C., Betti, M. & Rios, K. (2008). Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Temas em Psicologia*, 16(2), 215 – 229.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (Con)Fundidas entre a Escola e a Família – Uma Perspetiva Sistémica para Alunos com NEE*. Porto Editora.
- Souza, E. (2014). *Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual*. EDUFES.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. McGraw Hill Editora.
- Spurlock, C. (2017). *Best Practices in Parent and Family Engagement: Implications for Student Success* (Doctoral dissertation). Western Kentucky University, Bowling Green, Kentucky.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão um guia para educadores*. Artmed.
- Teixeira, C. (2019). *Atitudes dos Professores em turmas com alunos NEE face à inclusão* (Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor). IESF: Escola Superior de educação de Fafe.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30365/1/Disseta%C3%A7%C3%A3o-%20C%C3%A9lia%2020Teixeira%202018-2019.pdf>
- The Warnock Report (1978). *Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*.
[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- Vieira, R. (2014). O papel da família no processo da inclusão socioeducativa dos alunos com NEE. *Atas do 1º congresso cabo-verdiano de educação inclusiva*. Universidade do

Minho.

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35558/1/CEICV_ATAS_FINAL.pdf

Yunes, M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84.

Apêndices

Apêndice A – Guião de Entrevista às Docentes da ELI Lagos

Guião de Entrevista

TEMA: Conceções dos Docentes de uma Equipa Local de Intervenção face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas.

ENTREVISTADOS: Docentes ELI

Objetivos Gerais: Conhecer a perspetiva dos docentes de uma ELI, sobre as práticas de inclusão implementadas, com crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ou jardim de infância.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário das questões
Bloco A <ul style="list-style-type: none">• Legitimação de entrevista e motivação dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista.• Motivar os entrevistados.	<ul style="list-style-type: none">• Informar os entrevistados sobre a investigação que me encontro a desenvolver.• Solicitar a sua contribuição e colaboração para continuação do mesmo.• Assegurar e garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato dos entrevistados.• Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.• Disponibilizar aos entrevistados o resultado da investigação.• Agradecer a colaboração.
Bloco B Dados de caráter geral	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a situação profissional dos entrevistados	Solicitar aos entrevistados que falem sobre: <ul style="list-style-type: none">• A sua formação inicial• A sua formação continua• Percurso profissional• Aspectos relevantes do seu percurso profissional• Quantos anos tem de serviço?• Se tem alguma especialização / pós-graduação/ mestrado.• Se sim, em que área?

		<ul style="list-style-type: none"> • Há quantos anos trabalha? • Considera que é necessário ter alguma característica específica para integrar uma ELI?
<p>Bloco C</p> <p>Concepções e importância dada à inclusão das crianças com necessidades específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as concepções dos docentes (de uma ELI) face à inclusão de alunos com necessidades educativas específicas; • Solicitar aos entrevistados que falem sobre a importância da inclusão de crianças com necessidades específicas, em grupos curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a importância que atribui à inclusão nas salas de creche ou de jardim de infância? • Que benefícios a inclusão pode trazer futuramente, às crianças com necessidades específicas? • Quais os pontos fortes que identifica no atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL nº 54/2018), em comparação com o modelo anterior (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e face à sua experiência pedagógica? • E quais os pontos fracos? • Quais as principais diferenças que encontra entre este novo Regime Jurídico para a Educação especial (RJEI) e o enquadramento anterior? • Se tivesse oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova versão RJEI que medidas é que contemplaria? E porquê? • Acha que existiu uma boa preparação para este no RJ, como se preparou a escola e os docentes para se responderem a estas alterações?

<p>Bloco D</p> <p>Estratégias desenvolvidas para a inclusão das crianças com necessidades específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as estratégias de diferenciação utilizadas pelos docentes (de uma ELI) na sua prática pedagógica com os alunos com necessidades educativas específicas. • Solicitar aos entrevistados que falem sobre o tipo de atividades que promovem a inclusão • Conhecer as conceções dos pais de uma criança com necessidades educativas especiais face a inclusão educativa e se identificam mudanças no processo com a entrada em vigor do novo decreto-lei 54/2018". 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os aspetos facilitadores para a inclusão de uma criança com necessidades educativas específicas? • Quais os obstáculos que encontra no seu trabalho com crianças com necessidades educativas específicas? • Quais as estratégias utilizadas para a inclusão de uma criança com necessidades específicas, no grupo regular? • Qual a abordagem feita pelos progenitores de crianças com necessidades específicas, relativamente à intervenção dos docentes em sala de atividades? • Questionam sobre as estratégias de intervenção?
<p>Bloco E</p> <p>Organização da equipa multidisciplinar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a equipa multidisciplinar (ELI) e a importância de articularem com os educadores titulares de grupo • Solicitar aos entrevistados que falem sobre a importância de uma boa articulação entre os vários elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as vantagens de uma boa articulação, na inclusão da criança? • A periodicidade do acompanhamento do docente da ELI é importante para a inclusão da criança? • Como é feita a referenciação para a equipa da ELI? • Como é que os docentes articulam de modo a haver comunicação entre todos? • De acordo com a sua experiência pedagógica

		a intervenção do docente de uma ELI é vantajosa para o sucesso da inclusão da criança com necessidades específicas no grupo?
--	--	--

Apêndice B – Guião de Entrevista às Educadoras Titulares de Grupo

Guião de Entrevista

TEMA: Conceções dos Docentes de uma Equipa Local Intervenção face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas.

ENTREVISTADOS: Educadores de infância Titulares de grupo

Objetivos Gerais: Conhecer a perspetiva dos Educadores de infância Titulares de grupo, sobre as práticas de inclusão implementadas, com crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ou jardim de infância.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário das questões
Bloco A <ul style="list-style-type: none">• Legitimação de entrevista e motivação dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista.• Motivar os entrevistados.	<ul style="list-style-type: none">• Informar os entrevistados sobre a investigação que me encontro a desenvolver.• Solicitar a sua contribuição e colaboração para continuação do mesmo.• Assegurar e garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato dos entrevistados.• Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.• Disponibilizar aos entrevistados o resultado da investigação.• Agradecer a colaboração.
Bloco B Dados de caráter geral	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a situação profissional dos entrevistados	Solicitar aos entrevistados que falem sobre: <ul style="list-style-type: none">• A sua formação inicial• A sua formação continua• Percurso profissional• Aspectos relevantes do seu percurso profissional• Quantos anos tem de serviço?• Se tem alguma especialização / pós-graduação/ mestrado.• Se sim, em que área?

		<ul style="list-style-type: none"> • Há quantos anos trabalha? • Considera que é necessário ter alguma característica específica para integrar uma ELI?
<p>Bloco C</p> <p>Concepções e importância dada à inclusão das crianças com necessidades específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as concepções dos docentes (de uma ELI) face à inclusão de alunos com necessidades educativas específicas; • Solicitar aos entrevistados que falem sobre a importância da inclusão de crianças com necessidades específicas, em grupos curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a importância que atribui à inclusão nas salas de creche ou de jardim de infância? • Que benefícios a inclusão pode trazer futuramente, às crianças com necessidades específicas? • Quais os pontos fortes que identifica no atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL nº 54/2018), em comparação com o modelo anterior (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e face à sua experiência pedagógica? • E quais os pontos fracos? • Quais as principais diferenças que encontra entre este novo Regime Jurídico para a Educação especial (RJEI) e o enquadramento anterior? • Se tivesse oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova versão RJEI que medidas é que contemplaria? E porquê? • Acha que existiu uma boa preparação para este no RJ, como se preparou a escola e os docentes para se responderem a estas alterações?

<p>Bloco D</p> <p>Estratégias desenvolvidas para a inclusão das crianças com necessidades específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as estratégias de diferenciação utilizadas pelos docentes (de uma ELI) na sua prática pedagógica com os alunos com necessidades educativas específicas. • Solicitar aos entrevistados que falem sobre o tipo de atividades que promovem a inclusão • Conhecer as conceções dos pais de uma criança com necessidades educativas especiais face a inclusão educativa e se identificam mudanças no processo com a entrada em vigor do novo decreto-lei 54/2018". 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os aspetos facilitadores para a inclusão de uma criança com necessidades educativas específicas? • Quais os obstáculos que encontra no seu trabalho com crianças com necessidades educativas específicas? • Quais as estratégias utilizadas para a inclusão de uma criança com necessidades específicas, no grupo regular? • Qual a abordagem feita pelos progenitores de crianças com necessidades específicas, relativamente à intervenção dos docentes em sala de atividades? • Questionam sobre as estratégias de intervenção?
<p>Bloco E</p> <p>Organização da equipa multidisciplinar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a equipa multidisciplinar (ELI) e a importância de articularem com os educadores titulares de grupo • Solicitar aos entrevistados que falem sobre a importância de uma boa articulação entre os vários elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as vantagens de uma boa articulação, na inclusão da criança? • A periodicidade do acompanhamento do docente da ELI é importante para a inclusão da criança? • Como é feita a referenciação para a equipa da ELI? • Como é que os docentes articulam de modo a haver comunicação entre todos? • De acordo com a sua experiência pedagógica

		a intervenção do docente de uma ELI é vantajosa para o sucesso da inclusão da criança com necessidades específicas no grupo?
--	--	--

Apêndice C – Guião de Entrevista às Encarregadas de Educação

Guião de Entrevista

TEMA: Concepções dos Docentes de uma Equipa Local de Intervenção face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas.

ENTREVISTADOS: Pais e/ou encarregados de educação

Objetivos Gerais: Conhecer a perspetiva dos pais e/ou encarregados de educação, sobre as práticas de inclusão implementadas, com crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ou jardim de infância.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário das questões
Bloco A <ul style="list-style-type: none">• Legitimação de entrevista e motivação dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista.• Motivar os entrevistados.	<ul style="list-style-type: none">• Informar os entrevistados sobre a investigação que me encontro a desenvolver.• Solicitar a sua contribuição e colaboração para continuação do mesmo.• Assegurar e garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato dos entrevistados.• Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.• Disponibilizar aos entrevistados o resultado da investigação.• Agradecer a colaboração.
Bloco B Dados de caráter geral	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a situação profissional dos entrevistados	Solicitar aos entrevistados que falem sobre: <ul style="list-style-type: none">• O seu grau de escolaridade• A sua formação continua• Percurso profissional• Aspectos relevantes do seu percurso profissional• Há quantos anos trabalha?
Bloco C Concepções e importância dada à inclusão das	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer as concepções dos pais face à inclusão das	<ul style="list-style-type: none">• Qual a importância que atribui à inclusão nas

crianças com necessidades específicas	<p>crianças com necessidades educativas específicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar aos entrevistados que falem sobre a importância da inclusão de crianças com necessidades específicas, em grupos curriculares. • Conhecer as concepções dos pais de uma criança com necessidades educativas específicas face a inclusão educativa e se identificam mudanças no processo com a entrada em vigor do novo decreto-lei 54/2018. 	<p>salas de creche ou de jardim de infância?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que benefícios a inclusão pode trazer futuramente, às crianças com necessidades específicas? • Qual o conhecimento sobre o Regime Jurídico para a Educação Especial? Que considerações tem sobre o RJ? • Quais os pontos fortes que identifica no atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL n.º 54/2018), em comparação com o modelo anterior (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e face à sua experiência pedagógica? • E quais os pontos fracos? • Se tivesse oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova versão RJEI que medidas é que contemplaria? E porque?
Bloco D Organização da equipa multidisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a equipa multidisciplinar (ELI) e a importância de articularem com os educadores titulares de grupo e os pais. • Solicitar aos entrevistados que falem sobre a importância de uma boa articulação entre os vários elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as vantagens de uma boa articulação, na inclusão da criança? • A periodicidade do acompanhamento do docente da ELI é importante para a inclusão da criança? • O tempo de espera desde a Referenciação e o início do acompanhamento pelos técnicos da ELI, é razoável? • Como é que os docentes articulam de modo a

		<p>haver comunicação entre todos?</p> <ul style="list-style-type: none">• De acordo com a sua experiência como cuidador, a intervenção do docente de uma ELI é vantajosa para o sucesso da inclusão da criança com necessidades específicas no grupo?
--	--	---

Apêndice D - Transcrição Geral das Entrevistas

A importância atribuída à inclusão nas salas de creche ou de jardim de infância

Dimensão	Subcategoria	Citações
D1	A importância atribuída à inclusão nas salas de creche ou de jardim de infância	Muito importante
D2		Muita
D3		É muito importante para o desenvolvimento de cada criança
E1		Muito importante
E2		A realidade da creche desconheço, nunca trabalhei nesta valência, no entanto considero a inclusão seja onde for, vital para as crianças quer as que necessitam, quer para todas as outras em geral, não somos todos iguais, mas devemos usufruir de todas as oportunidades de igual forma, e confrontar as crianças dessas diferenças e respeitá-las.
E3		Prefiro não responder
M1		Eu acho importante e é bom para eles, como é óbvio, escola infantil, pré, etc, etc, é importante e é sempre bom para o desenvolvimento deles, claro que sim. <u>Aprendem muito mais.</u>
M2		Acho importante que estejam todas incluídas.
M3		Muito importante visto não haver formação da parte das educadoras para meninos com necessidades especiais

Benefícios que a inclusão pode trazer futuramente, às crianças com necessidades específicas.

Dimensão	Subcategoria	Citações
D1	Benefícios que a inclusão pode trazer futuramente, às crianças com necessidades específicas.	Normaliza e aproxima as crianças, integrando-as na sociedade
D2		Benefícios ao nível da autonomia e funcionalidade, ajuda na definição de objetivos e na orientação para uma vida ativa o mais independente possível e ajuda a que sejam vistos e aceites pelos outros de outra forma.
D3		Aprender junto com os seus colegas NEE, proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas,

		assim como retirar-lhes o estigma da deficiência
E1		É uma mais-valia para todo o grupo de crianças e adultos
E2		Devemos todos ter oportunidade de contactar com o igual e o diferente, ambos fazem parte da mesma moeda. A relação, a solidariedade a interajuda, o respeito pelo outro, por forma a formar cidadãos responsáveis e conscientes, na prática da cidadania. Um direito e um dever de todos nós em implementar esse direito. Juntos, elas e nós pela mesma causa - ser feliz.
E3		Qualquer criança tem benefícios na interação com os seus pares.
M1		Aprendem muito mais, claro que com os pais também aprendem, mas é completamente diferente, não é? É bom para as crianças e claro que vai ajudar no desenvolvimento futuro, claro que sim.
M2		Sim, ajuda na interação, na vida social
M3		É uma maneira de serem aceites pela sociedade pois os meninos estão mais habituados a estar com meninos com deficiência (melhora a sociedade logo melhora a inclusão)

Pontos fortes identificados no atual regime jurídico da Educação inclusiva (DL nº 54/2018), em comparação ao anterior modelo (DL nº 3/2008) e face à experiência pedagógica. E pontos fracos.

Dimensão	Subcategoria	Citações
D1	Pontos fortes identificados no atual regime jurídico da Educação inclusiva (DL nº 54/2018), em comparação ao anterior modelo (DL nº 3/2008) e face à experiência pedagógica.	O dec-lei nº 54/2018 é um decreto que vem formalizar o trabalho efetuado logo na sala de aula, com as medidas universais, sendo englobante a todos os alunos com dificuldades. Poucos recursos humanos para o implementar
D2	E pontos fracos.	A criação de equipas Multidisciplinares com profissionais de diferentes áreas, permitindo uma avaliação mais completa das crianças. Coloca enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos; Permite aos pais/ cuidadores ter uma participação ativa no

		<p>percurso escolar do seu educando.</p> <p>Do meu ponto de vista a abrangência da inclusão destacada nunca chegará a ser total, na medida em que dificilmente se atingirá uma verdadeira inclusão. Deveria existir mais formação contínua preparatória e gratuita para todos os docentes, no âmbito da implementação das NRJEI</p>
D3		Uma inclusão mais adequada a cada necessidade
E1		Valoriza todas as crianças seguindo um percurso “normal” Decreto e realidade não se “casam”
E2		<p>Reforçar a necessidade de pôr em prática o que devia e deve ser feito. Sempre o fiz. As crianças são uma mais-valia, para as aprendizagens umas das outras. Respeitar a diferença, implementar a diferenciação pedagógica, o trabalho de projeto, são estratégias que ajudam a ultrapassar problemas, encorajar e motivar. Dar espaço e tempo para crescer e desabrochar. Esgotar tudo o que houver para fazer. Implementar efetivamente uma avaliação formativa.</p> <p>Duvido da efetiva implementação. Há constrangimentos na implementação, porque muitos docentes, ao terminarem os seus cursos, foi um ponto de chegada, para mim foi um ponto de partida, a criança/o aluno, é o cerne da questão. Não é o debitar, é o abrir janelas do saber, questionar, reformular...abrir mentalidades. Para mim é mais importante saber perguntar, equacionar</p>
E3		Prefiro não responder
M1		É bom que as crianças estejam incluídas, é importante para eles, para tudo, para o desenvolvimento.
M2		Sem opinião Está bem assim
M3		Não conheço

Principais diferenças entre este novo regime para Jurídico para a educação especial (RJEI) e o enquadramento anterior.

Dimensão	Subcategoria	Citações
D1	Principais diferenças entre este novo regime para Jurídico para a educação especial (RJEI) e o enquadramento anterior.	Abrange todos os alunos, clarifica melhor os procedimentos
D2		A mudança de terminologia, especialmente a abolição do termo NEE (Necessidades Educativas Especiais). Outro fator foi o término do Currículo Específico Individual, que era utilizado com alunos com limitações mais severas. Foram criadas Equipas multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva e Centros de Apoio à Aprendizagem. As unidades de Apoio Especializado na Educação de alunos com Multideficiência ou Surdo-cegueira congénita desapareceram, tendo sido integradas nos novos Centros de Apoio à Aprendizagem, que se destinam a todos os alunos.
D3		A existência das medidas e a formação das EMAE
E1		Anteriormente rotulava-se mais as crianças e segregava-se mais
E2		Trabalhar no terreno, ir ao encontro dos problemas e não andar a passear meninos de um lado para o outro, o lugar das crianças é junto aos colegas, não é isolá-los. É o pragmatismo e a ação. Enfrentar o problema, não é esconder ou isolar numa bolha.
E3		Prefiro não responder
M1		Não tenho informação, não me recordo se alguém me falou, talvez possam ter falado. Mas é importante haverem leis, para as coisas serem cumpridas.
M2		Não sei, não tive informação sobre essa lei
M3		Não conheço

Se tivesse oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova medida RJEI que medidas contemplaria e o porquê

Dimensão	Subcategoria	Citações
D1	Se tivesse oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova medida RJEI que medidas contemplaria e o porquê	Medidas tecnológicas: recursos multifuncionais no pré-escolar
D2		Colocação de um maior número de recursos humanos nas escolas quer a nível de pessoal docente quer de pessoal discente, redução da carga horária burocrática do RJEI, melhorando assim a sua funcionalidade, contemplar nos horários dos docentes e técnicos, tempos para o trabalho colaborativo com vista ao sucesso da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e á inclusão
D3		Sem resposta
E1		Não conheço em profundidade o documento para dar a minha opinião
E2		Nunca iria integrar uma comissão de revisão. Sou pragmática e pouco acredito já em revisões.
E3		Prefiro não responder
M1		Sem resposta
M2		Sem resposta
M3		Sem resposta

Existência de uma boa preparação para este novo RJ, como se preparou a escola e os docentes para responderem às mudanças

Dimensão	Subcategoria	Citações
D1	Existência de uma boa preparação para este novo RJ, como se preparou a escola e os docentes para responderem às mudanças	Os docentes têm que procurar atualizar-se mais e acompanhar as evoluções da escola que só são contempladas no 1º ciclo.
D2		Na minha opinião a preparação não foi suficiente para lidar com as alterações
D3		Penso que apesar de haver muita informação nesta área, ainda existe algumas dificuldades.
E1		Não. A responsabilidade caiu sobre as equipas e os docentes de ensino especial
E2		Houve reuniões, encontros de docentes, debates. Cada um fez a sua viagem, uns ouviram, outros

		agiram e outros ficaram iguais a si mesmos.
E3		Como já vem sendo hábito, quem está no terreno tem de se adaptar “para ontem” ao que superiormente é decidido!
M1		Sem resposta
M2		Sem resposta
M3		Sem resposta

Aspetos facilitadores para a inclusão de uma criança com necessidades específicas

Dimensão	Subcategoria	Citações
D1	Aspetos facilitadores para a inclusão de uma criança com necessidades específicas	Integração na sala de aula Participação nas atividades Acompanhamento das rotinas estruturadas Aprendizagem com pares, grupo
D2		A maior intervenção dos pais no processo, o trabalho colaborativo entre profissionais de diferentes áreas.
D3		A escola responder às necessidades específicas de cada criança.
E1		Adaptar o meio físico, conhecer e avaliar (avaliação prévia da criança), envolver a família e estabelecer uma relação afetiva com a criança.
E2		Mentes abertas. Conhecer o caso, diálogo, trabalho de equipa e multidisciplinar se for o caso. Uma boa adaptação no grupo e trabalho utilizando todos os recursos necessários. E partir das crianças do grupo como estratégias e recursos...
E3		A interação com os pares.
M1		Não aplicável
M2		Não aplicável
M3		Não aplicável

Obstáculos encontrados no local de trabalho com crianças com necessidades educativas específicas

Dimensão	Subcategoria	Citações
D1	Obstáculos encontrados no local de trabalho com crianças com necessidades educativas específicas	Pouca formação de alguns docentes, poucos recursos humanos na sala de aula
D2		A necessidade de termos mais tempo para articular com os restantes intervenientes que as

		acompanham (famílias, educadoras, auxiliares, técnicos das diferentes áreas)
D3		Os obstáculos são vários dependendo de família para família e ainda o contexto escolar em que a criança está. Aceitação da família, falta de meios na comunidade para responder às necessidades específicas de cada um, falta de técnicos.
E1		Neste momento não sinto obstáculos
E2		Nunca encontrei obstáculos, sempre desafios.
E3		A falta de Técnicos Especializados que muitas vezes estas crianças necessitam e um maior tempo de apoio.
M1		Não aplicável
M2		Não aplicável
M3		Não aplicável

Estratégias utilizadas para a inclusão de uma criança com necessidades específicas, no grupo regular

Dimensão	Subcategoria	Citações
D1	Estratégias utilizadas para a inclusão de uma criança com necessidades específicas, no grupo regular	Promover a boa articulação entre escola e família. Intercâmbio de experiências Adequação dos espaços às necessidades dos alunos.
D2		Trabalho cooperativo, incentivando a cooperação favorece-se a interação entre crianças e desenvolvem-se competências sociais, diversidade das tarefas propostas e dos materiais, parceria pedagógica, envolvimento familiar, envolvimento da comunidade.
D3		Pedido da colaboração do grupo para ajudar na inclusão, adaptar as atividades.
E1		As estratégias dependem das características das crianças. Têm que ser adaptadas.
E2		Uma ótima relação com as famílias, com o grupo, muito pragmatismo, autenticidade e foco positivo. Criatividade. Como somos todos diferentes, é descobrir os pontos comuns, e as diferenças de cada um de nós, e

		construir um projeto em que todos se entreadujam e se descobrem. Crescer junto com afetos e respeito.
E3		As estratégias são pensadas caso a caso e adequadas a cada criança com necessidades
M1		Não aplicável
M2		Não aplicável
M3		Não aplicável

A abordagem feita pelos progenitores de crianças com necessidades específicas, relativamente à intervenção dos docentes em sala de atividades

Dimensão	Subcategoria	Citações
D1	A abordagem feita pelos progenitores de crianças com necessidades específicas, relativamente à intervenção dos docentes em sala de atividades	Os pais querem ser informados do que se passa e envolvidos
D2		Alguns, tentam perceber que tipo de atividades são realizadas nessas salas e com que objetivos, outros não.
D3		Tem sido positiva
E1		Por vezes não reconhecem as dificuldades ou problemáticas dos filhos.
E2		Foram raras as intervenções dentro da sala de atividade, nunca houve problema, o assunto sempre foi falado com a família e tudo foi visto como natural. Tenho por hábito falar com os pais sobre tudo e estão ao corrente do que se passa.
E3		Depende dos progenitores. Há pais que aceitam e colaboram na agilização das medidas necessárias, há outros que precisam de mais tempo. De qualquer forma há situações em que imagino que seja difícil aceitar que um filho é mais diferente que a maioria das crianças.
M1		Não aplicável
M2		Não aplicável
M3		Não aplicável

Questionam sobre as estratégias de intervenção

Dimensão	Subcategoria	Citações
D1	Questionam sobre as estratégias de intervenção	Querem compreender o que se faz com as crianças
D2		Alguns questionam e querem saber como se faz para poderem aplicar essas estratégias em casa
D3		Por vezes
E1		Não questionam
E2		Eu sou a primeira a questionar sobre a necessidade de certas estratégias
E3		Normalmente, são informados sobre as estratégias que vão ser utilizadas e, de qualquer modo, deveriam sempre participar na elaboração das mesmas, uma vez que se trata do seu filho.
M1		Não aplicável
M2		Não aplicável
M3		Não aplicável

Vantagens de uma boa articulação, na inclusão da criança

Dimensão	Subcategoria	Citações
D1	Vantagens de uma boa articulação, na inclusão da criança	Agiliza processo/ parceria pedagógica
D2		A articulação entre todos os intervenientes é fundamental para o processo de inclusão da criança uma vez que proporciona uma partilha de informação entre todos de forma a se tomarem decisões mais ricas e adequadas com base nas diferentes opiniões e conhecimentos
D3		É fundamental para que haja um maior conhecimento da criança/ objetivos da família
E1		Facilitador, principalmente para a criança e também para a família e profissionais
E2		Vital e única
E3		Uma boa articulação é vantajosa em qualquer situação.... É claro que se o processo for feito em articulação/conjunto a criança só terá a beneficiar. Os técnicos e educadores têm a formação e as

		ferramentas, os pais têm o desejo do “melhor para os seus filhos”.
M1		Sim, é uma ajuda, ele está diferente, e dá tanto para um como para o outro. É apoio à família.
M2		A articulação ajuda a um melhor desenvolvimento na criança, ajuda a reconhecer alguns problemas e a perceber alguma situação, ajudando a resolver.
M3		Sem resposta

A periodicidade do acompanhamento do docente da ELI é importante para a inclusão da criança

Dimensão	Subcategoria	Citações
D1	A periodicidade do acompanhamento do docente da ELI é importante para a inclusão da criança	Cada caso terá que ter acompanhamento adequado às necessidades
D2		Sim
D3		Numa primeira fase sim.
E1		É importante e deveria ser mais vezes
E2		Depende do caso. Eu só tive um caso de paralisia cerebral e uma criança com deficiência auditiva. Aqui tive um apoio mais permanente. Os outros casos de autismo, não necessitei de apoio na sala. Tive algumas reuniões com a equipa de terapias que a criança usufruía para fazermos uma ponte. De resto o trabalho com o grupo e a família foi ótimo.
E3		A periodicidade é importante, mas a articulação com o docente é fundamental.
M1		Podia ser mais tempo, mas também sei que há outras crianças e sempre que vem cá ajuda.
M2		Sim, é mais uma pessoa a ajudar e a dar mais uma opinião, uma vez que vê o Matias em casa e na escola.
M3		Sim

Referenciação para a ELI

Dimensão	Subcategoria	Citações
D1	Referenciação para a ELI	Preenchimento da ficha de referenciação e envio para o email da ELI ou sede por carta
D2		A referenciação é feita num impresso criado especificamente para esse fim, pode ser enviado por email ou entregue na sede da respetiva ELI
D3		Através de modelo próprio
E1		Funciona
E2		De acordo com a lei vigente. Seguem-se os procedimentos.
E3		A referenciação é feita quer pelo docente, quer por outra entidade com autoridade para o fazer: médico de família, pediatra, etc.
M1		Não acho que foi demorado, foi razoável. Não demoraram muito, está bom.
M2		É razoável, não demorou muito tempo
M3		Sim

Articulação entre os docentes e equipa técnica

Dimensão	Subcategoria	Citações
D1	Articulação entre os docentes e equipa técnica	Diretamente, telemóvel, email
D2		Através de email, telefonemas e reuniões
D3		Em reuniões programadas para o efeito
E1		Difícil, com esta pandemia complicou ainda mais, Técnicas de terapias.
E2		Existe uma articulação, permite o conhecimento e partilha sobre as famílias Através de encontros formais e muitos informais.
E3		A articulação é feita em momentos programados, como reuniões periódicas, e em momentos informais sempre que se verifique alguma situação que se justifique.
M1		As docentes falam muito connosco, têm sido muito compreensivas, muita ajuda também quando há alguma coisa

		falam sempre connosco ou nós tentamos falar com alguma delas
M2		Não há muita articulação por parte do JI
M3		Existe uma pessoa responsável pelo caso

Vantagem de intervenção do docente da ELI para o sucesso da inclusão da criança com necessidades educativas específicas, no grupo de pares.

Dimensão	Subcategoria	Citações
D1	Vantagem de intervenção do docente da ELI para o sucesso da inclusão da criança com necessidades educativas específicas, no grupo de pares.	É um elemento facilitador do processo, ajuda na articulação entre a escola e o domicílio. Nunca substitui os recursos da escola. Quando é criança com “RTP ou PEI” será o docente de Educação Especial do Agrupamento a trabalhar os princípios orientadores da M.E. O docente da ELI trabalha os objetivos do PIIP
D2		Sim
D3		Sim, muito
E1		Sim. Partilha e interajuda é importante, assim como, o apoio facultado também é importante.
E2		Depende. Como referi acima, foi importante a linguagem gestual; ou no caso da paralisia cerebral. Nos outros casos não senti falta nenhuma.
E3		É tanto mais vantajoso quanto maior for o grupo atribuído ao docente e, também, quanto mais crianças existirem nesse grupo com outras necessidades. O apoio direto individual é sempre vantajoso.
M1		Acho também que sim, dá também uma ajuda, nós como pais sabemos à nossa maneira, não é? Pronto, mas se tiver alguém que possa dar, não aquela ajuda, mas aquela pequenina é muito bom para nós pais, como também para eles
M2		Sim, é vantajoso
M3		Sim

Apêndice E - Transcrição das Entrevistas Docentes ELI

Guião de Entrevista – Resposta

TEMA: Concepções dos Docentes de uma Equipa Local de Intervenção face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas.

ENTREVISTADOS: **Docentes ELI**

Objetivos Gerais: Conhecer a perspetiva dos Docentes da ELI, sobre as práticas de inclusão implementadas, com crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ou jardim de infância.

Blocos	Formulário de questões	Docente ELI 1	Docente ELI 2	Docente ELI 3
Bloco B Dados de caráter geral	A sua formação inicial	Licenciatura em ensino	Licenciatura em matemática e Ciências da Natureza 1º e 2º ciclos	Professora de 1º Ciclo, com especialização em matemática
	A sua formação continua	Cursos variados e em muitos conceitos diferentes. Cursos de formação profissional IEFP	Várias formações	Várias formações
	Percurso profissional	1º Ciclo – Inglês e Música 2º Ciclo – Música 3º Ciclo e Secundário – Inglês e Português	Estive alguns anos a lecionar no 1º ciclo, atualmente a exercer funções em Intervenção Precoce	1º Ciclo Educação Especial IPI
	Aspetos relevantes do seu percurso profissional	Pré/ 1º/2º/3º - Educação Especial	O trabalho realizado com crianças com necessidades específicas e respetivas famílias	_____
	Quantos anos tem de serviço?		19 Anos	33 Anos
	Se tem alguma especialização / pós-graduação/ mestrado.	Especialização	Pós-graduação	Mestrado
	Se sim, em que área?	Educação Especial – Emocional/ Personalidade	Educação Especial – Domínios cognitivo e Motor	Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

	Há quantos anos trabalha?	Desde 1994	19 Anos	33 Anos
	Considera que é necessário ter alguma característica específica para integrar uma ELI?	Sim, científica e humana.	Saber escutar, saber trabalhar em equipa transdisciplinar	Sim
Bloco C Conceções e importância dada à inclusão das crianças com necessidades específicas	Qual a importância que atribui à inclusão nas salas de creche ou de jardim de infância?	Muito importante	Muita	É muito importante para o desenvolvimento de cada criança
	Que benefícios a inclusão pode trazer futuramente, às crianças com necessidades específicas?	Normaliza e aproxima as crianças, integrando-as na sociedade	Benefícios ao nível da autonomia e funcionalidade, ajuda na definição de objetivos e na orientação para uma vida ativa o mais independente possível e ajuda a que sejam vistos e aceites pelos outros de outra forma.	Aprender junto com os seus colegas NEE, proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas, assim como retirar-lhes o estigma da deficiência
	Quais os pontos fortes que identifica no atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL n.º 54/2018), em comparação com o modelo anterior (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e face à sua experiência pedagógica?	O dec-lei n.º 54/2018 é um decreto que vem formalizar o trabalho efetuado logo na sala de aula, com as medidas universais, sendo englobante a todos os alunos com dificuldades.	A criação de equipas Multidisciplinares com profissionais de diferentes áreas, permitindo uma avaliação mais completa das crianças. Coloca enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos; Permite aos pais/cuidadores ter uma participação ativa no percurso escolar do seu educando.	Uma inclusão mais adequada a cada necessidade

	E quais os pontos fracos?	Poucos recursos humanos para o implementar	Do meu ponto de vista a abrangência da inclusão destacada nunca chegará a ser total, na medida em que dificilmente se atingirá uma verdadeira inclusão. Deveria existir mais formação contínua preparatória e gratuita para todos os docentes, no âmbito da implementação das NRJEI	
	Quais as principais diferenças que encontra entre este novo Regime Jurídico para a Educação especial (RJEI) e o enquadramento anterior?	Abrange todos os alunos, clarifica melhor os procedimentos	A mudança de terminologia, especialmente a abolição do termo NEE (Necessidades Educativas Especiais). Outro fator foi o término do Currículo Específico Individual, que era utilizado com alunos com limitações mais severas. Foram criadas Equipas multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva e Centros de Apoio à Aprendizagem. As unidades de Apoio Especializado na Educação de alunos com Multideficiência ou Surdo-cegueira congénita	A existência das medidas e a formação das EMAE

			desapareceram, tendo sido integradas nos novos Centros de Apoio à Aprendizagem, que se destinam a todos os alunos.	
	Se tivesse oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova versão RJEI que medidas é que contemplaria? E porquê?	Medidas tecnológicas: recursos multifuncionais no pré-escolar	Colocação de um maior número de recursos humanos nas escolas quer a nível de pessoal docente quer de pessoal discente, redução da carga horária burocrática do RJEI, melhorando assim a sua funcionalidade, contemplar nos horários dos docentes e técnicos, tempos para o trabalho colaborativo com vista ao sucesso da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	_____
	Acha que existiu uma boa preparação para este no RJ, como se preparou a escola e os docentes para se responderem a estas alterações?	Os docentes têm que procurar atualizar-se mais e acompanhar as evoluções da escola que só são contempladas no 1º ciclo.	Na minha opinião a preparação não foi suficiente para lidar com as alterações	Penso que apesar de haver muita informação nesta área, ainda existe algumas dificuldades.
Bloco D Estratégias desenvolvidas para a inclusão das crianças com necessidades específicas	Quais os aspetos facilitadores para a inclusão de uma criança com necessidades educativas específicas?	Integração na sala de aula Participação nas atividades Acompanhamento das rotinas estruturadas Aprendizagem com pares, grupo	A maior intervenção dos pais no processo, o trabalho colaborativo entre profissionais de diferentes áreas.	A escola responder às necessidades específicas de cada criança.
	Quais os obstáculos que encontra no seu	Pouca formação de alguns docentes, poucos	A necessidade de termos mais tempo para	Os obstáculos são vários dependendo de família para

	trabalho com crianças com necessidades educativas específicas?	recursos humanos na sala de aula	articular com os restantes intervenientes que as acompanham (famílias, educadoras, auxiliares, técnicos das diferentes áreas)	família e ainda o contexto escolar em que a criança está. Aceitação da família, falta de meios na comunidade para responder às necessidades específicas de cada um, falta de técnicos.
	Quais as estratégias utilizadas para a inclusão de uma criança com necessidades específicas, no grupo regular?	Promover a boa articulação entre escola e família. Intercâmbio de experiências Adequação dos espaços às necessidades dos alunos	Trabalho cooperativo, incentivando a cooperação favorece-se a interação entre crianças e desenvolvem-se competências sociais, diversidade das tarefas propostas e dos materiais, parceria pedagógica, envolvimento familiar, envolvimento da comunidade.	Pedido da colaboração do grupo para ajudar na inclusão, adaptar as atividades.
	Qual a abordagem feita pelos progenitores de crianças com necessidades específicas, relativamente à intervenção dos docentes em sala de atividades?	Os pais querem ser informados do que se passa e envolvidos	Alguns, tentam perceber que tipo de atividades são realizadas nessas salas e com que objetivos, outros não.	Tem sido positiva
	Questionam sobre as estratégias de intervenção?	Querem compreender o que se faz com as crianças	Alguns questionam e querem saber como se faz para poderem aplicar essas estratégias em casa	Por vezes
Bloco E Organização da equipa multidisciplinar	Quais as vantagens de uma boa articulação, na inclusão da criança?	Agiliza processo/ parceria pedagógica	A articulação entre todos os intervenientes é fundamental para o processo de inclusão da	É fundamental para que haja um maior conhecimento da criança/ objetivos da família

			criança uma vez que proporciona uma partilha de informação entre todos de forma a se tomarem decisões mais ricas e adequadas com base nas diferentes opiniões e conhecimentos	
	A periodicidade do acompanhamento do docente da ELI é importante para a inclusão da criança?	Cada caso terá que ter acompanhamento adequado às necessidades	Sim	Numa primeira fase sim.
	Como é feita a referenciação para a equipa da ELI?	Preenchimento da ficha de referenciação e envio para o email da ELI ou sede por carta	A referenciação é feita num impresso criado especificamente para esse fim, pode ser enviado por email ou entregue na sede da respetiva ELI	Através de modelo próprio
	Como é que os docentes articulam de modo a haver comunicação entre todos?	Diretamente, telemóvel, email	Através de email, telefonemas e reuniões	Em reuniões programadas para o efeito
	De acordo com a sua experiência pedagógica a intervenção do docente de uma ELI é vantajosa para o sucesso da inclusão da criança com necessidades específicas no grupo?	É um elemento facilitador do processo, ajuda na articulação entre a escola e o domicílio. Nunca substitui os recursos da escola. Quando é criança com “RTP ou PEI” será o docente de Educação Especial do Agrupamento a trabalhar os princípios orientadores da M.E. O docente da ELI trabalha	Sim	Sim, muito

		os objetivos do PIIP		
--	--	-------------------------	--	--

Apêndice F - Transcrição das Entrevistas Educadoras Titulares de Grupo

Guião de Entrevista – Respostas

TEMA: Concepções dos Docentes de uma Equipa Local de Intervenção face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas.

ENTREVISTADOS: Educadoras titulares de grupo

Objetivos Gerais: Conhecer a perspetiva das Educadoras titulares de grupo, sobre as práticas de inclusão implementadas, com crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ou jardim de infância.

Blocos	Formulário de questões	Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3
Bloco B Dados de caracter geral	A sua formação inicial	Bacharelato em Educação de Infância	Primeiro Curso Oficial de Educação de Infância, no Magistério Primário de Faro, paralelamente terminei o Curso de História, na Universidade Clássica de Lisboa	A minha formação inicial é de Bacharelato
	A sua formação continua	Vários cursos de formação	Fiz a formação continua oferecida pelos centros de Formação, nas dimensões científicas pedagógicas. Também realizei outras noutras áreas transversais que enriqueceram a minha prática pedagógica e pessoal. Sempre com o objetivo de atualizar, reformular, inovar o meu trabalho pedagógico.	Na minha formação contínua tenho procurado fazer formações em áreas em que necessito de atualizar os meus conhecimentos ou adquirir novas competências.
	Percurso profissional	9 anos no ensino especial (colégio de Ensino Especial), 3 anos nos apoios, 2 anos em creche,	Lecionei sempre em Jardins de Infância da Rede Pública. Iniciei a minha vida profissional no	Comecei por percorrer o país e ilhas, como muitas colegas, até conseguir entrar para um Quadro.

		no regular pré-escolar.	Jardim de Infância de Aljezur durante os dois primeiros anos, no terceiro ano efetivei no Jardim de Infância de Sagres. Estive no Jardim de Infância da Mexilhoeira Grande, regresssei a Aljezur até hoje. Depois de ter regressado a Aljezur, fiz uma passagem pela Universidade, onde lecionei algumas cadeiras no curso de formação Inicial de Educação de Infância em Faro. Também lecionei a disciplina de história na EB 2 - 3 de Aljezur no terceiro ciclo.	Estive a exercer numa Sala TEACH, trabalhei numa Comunidade Cigana num Projeto de Integração, trabalhei num Projeto de Escolas Rurais e, também passei pela Intervenção Precoce.
	Aspetos relevantes do seu percurso profissional	Foi uma grande lição iniciar no Especial, deu-me bagagem para o futuro.		As passagens por áreas de intervenção diferenciadas forneceram-me “bagagem” e perspetivas de diferentes realidades educativas e, têm-me permitido adequar estratégias mais adaptadas aos grupos e à comunidade educativa onde exerço as minhas funções.
	Quantos anos tem de serviço?	30 Anos	Tenho 37 anos	29 anos de serviço
	Se tem alguma especialização / pós-graduação/ mestrado.	Pós-graduação	Não	Tenho uma Pós-Graduação e especialização
	Se sim, em que área?	Ensino Especial e apoio educativo	-----	Pós-graduação Formação Pessoal e

				Social e Educação para a Cidadania Especialização em Dificuldades de Aprendizagem.
	Há quantos anos trabalha?	30 Anos	Trabalho há 37 anos	Há cerca de trinta e três anos
	Considera que é necessário ter alguma característica específica para integrar uma ELI?	Têm que ser pessoas com uma postura aberta e disponível.	Conhecer muito bem a psicologia de desenvolvimento da criança, e sentir esse trabalho como missão, ser um verdadeiro profissional de educação. Não só para integrar a ELI mas, para trabalhar com crianças e jovens. É evidente que há especializações como a psicologia, terapia ocupacional, terapeuta da fala e outras.	Considero que é necessário ter bom senso, tal como para trabalhar em qualquer grau de ensino/educação. Isto é, empatia, ética, e capacidade de não envolvimento na vida e decisões das famílias (respeito pelas suas opções).
Bloco C Conceções e importância dada à inclusão das crianças com necessidades específicas	Qual a importância que atribui à inclusão nas salas de creche ou de jardim de infância?	Muito importante	A realidade da creche desconheço, nunca trabalhei nesta valência, no entanto considero a inclusão seja onde for, vital para as crianças quer as que necessitam, quer para todas as outras em geral, não somos todos iguais, mas devemos usufruir de todas as oportunidades de igual forma, e confrontar as crianças dessas diferenças e respeitá-las.	Prefiro não responder.
	Que benefícios a inclusão pode trazer	É uma mais-valia para todo o grupo de	Devemos todos ter oportunidade de contactar com	Qualquer criança tem benefícios na

	futuramente, às crianças com necessidades específicas?	crianças e adultos	o igual e o diferente, ambos fazem parte da mesma moeda. A relação, a solidariedade a interajuda, o respeito pelo outro, por forma a formar cidadãos responsáveis e conscientes, na prática da cidadania. Um direito e um dever de todos nós em implementar esse direito. Juntos, elas e nós pela mesma causa -ser felizes.	interação com os seus pares.
	Quais os pontos fortes que identifica no atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL n.º 54/2018), em comparação com o modelo anterior (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e face à sua experiência pedagógica?	Valoriza todas as crianças seguindo um percurso “normal”	Reforçar a necessidade de pôr em prática o que devia e deve ser feito. Sempre o fiz. As crianças são uma mais-valia, para as aprendizagens umas das outras. Respeitar a diferença, implementar a diferenciação pedagógica, o trabalho de projeto, são estratégias que ajudam a ultrapassar problemas, encorajar e motivar. Dar espaço e tempo para crescer e desabrochar. Esgotar tudo o que houver para fazer. Implementar efetivamente uma avaliação formativa.	Prefiro não responder.

	E quais os pontos fracos?	Decreto e realidade não se “casam”	Duvido da efetiva implementação. Há constrangimentos na implementação, porque muitos docentes, ao terminarem os seus cursos, foi um ponto de chegada, para mim foi um ponto de partida, a criança/o aluno, é o cerne da questão. Não é o debitar, é o abrir janelas do saber, questionar, reformular...abrir mentalidades. Para mim é mais importante saber perguntar, equacionar	Prefiro não responder.
	Quais as principais diferenças que encontra entre este novo Regime Jurídico para a Educação especial (RJEI) e o enquadramento anterior?	Anteriormente rotulava-se mais as crianças e segregava-se mais	Trabalhar no terreno, ir ao encontro dos problemas e não andar a passear meninos de um lado para o outro, o lugar das crianças é junto aos colegas, não é isolá-los. É o pragmatismo e a ação. Enfrentar o problema, não é esconder ou isolar numa bolha.	Prefiro não responder.
	Se tivesse oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova versão RJEI que medidas é que contemplaria? E porquê?	Não conheço em profundidade o documento para dar a minha opinião	Nunca iria integrar uma comissão de revisão. Sou pragmática e pouco acredito já em revisões.	Prefiro não responder.
	Acha que existiu uma boa preparação para	Não. A responsabilidade caiu sobre as	Houve reuniões, encontros de docentes, debates.	Como já vem sendo hábito, quem está no terreno tem de se

	este no RJ, como se preparou a escola e os docentes para se responderem a estas alterações?	equipas e os docentes de ensino especial	Cada um fez a sua viagem, uns ouviram, outros agiram e outros ficaram iguais a si mesmos.	adaptar “para ontem” ao que superiormente é decidido!
Bloco D Estratégias desenvolvidas para a inclusão das crianças com necessidades específicas	Quais os aspetos facilitadores para a inclusão de uma criança com necessidades educativas específicas?	Adaptar o meio físico, conhecer e avaliar (avaliação prévia da criança), envolver a família e estabelecer uma relação afetiva com a criança.	Mentes abertas. Conhecer o caso, diálogo, trabalho de equipa e multidisciplinar se for o caso. Uma boa adaptação no grupo e trabalho utilizando todos os recursos necessários. E partir das crianças do grupo como estratégias e recursos...	A interação com os pares.
	Quais os obstáculos que encontra no seu trabalho com crianças com necessidades educativas específicas?	Neste momento não sinto obstáculos	Nunca encontrei obstáculos, sempre desafios.	A falta de Técnicos Especializados que muitas vezes estas crianças necessitam e um maior tempo de apoio.
	Quais as estratégias utilizadas para a inclusão de uma criança com necessidades específicas, no grupo regular?	As estratégias dependem das características das crianças. Têm que ser adaptadas.	Uma ótima relação com as famílias, com o grupo, muito pragmatismo, autenticidade e foco positivo. Criatividade. Como somos todos diferentes, é descobrir os pontos comuns, e as diferenças de cada um de nós, e construir um projeto em que todos se entretêm e se descobrem. Crescer junto com afetos e respeito.	As estratégias são pensadas caso a caso e adequadas a cada criança com necessidades
	Qual a abordagem feita pelos progenitores de	Por vezes não reconhecem as dificuldades ou	Foram raras as intervenções dentro da sala de atividade, nunca	Depende dos progenitores. Há pais que aceitam e colaboram na

	crianças com necessidades específicas, relativamente à intervenção dos docentes em sala de atividades?	problemáticas dos filhos.	houve problema, o assunto sempre foi falado com a família e tudo foi visto como natural. Tenho por hábito falar com os pais sobre tudo e estão ao corrente do que se passa.	agilização das medidas necessárias, há outros que precisam de mais tempo. De qualquer forma há situações em que imagino que seja difícil aceitar que um filho é mais diferente que a maioria das crianças.
	Questionam sobre as estratégias de intervenção?	Não questionam	Eu sou a primeira a questionar sobre a necessidade de certas estratégias	Normalmente, são informados sobre as estratégias que vão ser utilizadas e, de qualquer modo, deveriam sempre participar na elaboração das mesmas, uma vez que se trata do seu filho.
Bloco E Organização da equipa multidisciplinar	Quais as vantagens de uma boa articulação, na inclusão da criança?	Facilitador, principalmente para a criança e também para a família e profissionais	Vital e única	Uma boa articulação é vantajosa em qualquer situação.... É claro que se o processo for feito em articulação/conjunto a criança só terá a beneficiar. Os técnicos e educadores têm a formação e as ferramentas, os pais têm o desejo do “melhor para os seus filhos”.
	A periodicidade do acompanhamento do docente da ELI é importante para a inclusão da criança?	É importante e deveria ser mais vezes	Depende do caso. Eu só tive um caso de paralisia cerebral e uma criança com deficiência auditiva. Aqui tive um apoio mais permanente. Os outros casos de autismo, não necessitei de apoio na sala. Tive algumas reuniões com a	A periodicidade é importante, mas a articulação com o docente é fundamental.

			equipa de terapias que a criança usufruía para fazermos uma ponte. De resto o trabalho com o grupo e a família foi ótimo.	
	Como é feita a referenciação para a equipa da ELI?	Funciona	De acordo com a lei vigente. Seguem-se os procedimentos.	A referenciação é feita quer pelo docente, quer por outra entidade com autoridade para o fazer: médico de família, pediatra, etc.
	Como é que os docentes articulam de modo a haver comunicação entre todos?	Difícil, com esta pandemia complicou ainda mais, Técnicas de terapias. Existe uma articulação, permite o conhecimento e partilha sobre as famílias	Através de encontros formais e muitos informais.	A articulação é feita em momentos programados, como reuniões periódicas, e em momentos informais sempre que se verifique alguma situação que se justifique.
	De acordo com a sua experiência pedagógica a intervenção do docente de uma ELI é vantajosa para o sucesso da inclusão da criança com necessidades específicas no grupo?	Sim. Partilha e interajuda é importante, assim como, o apoio facultado também é importante.	Depende. Como referi acima, foi importante a linguagem gestual; ou no caso da paralisia cerebral. Nos outros casos não senti falta nenhuma.	É tanto mais vantajoso quanto maior for o grupo atribuído ao docente e, também, quanto mais crianças existirem nesse grupo com outras necessidades. O apoio direto individual é sempre vantajoso.

Apêndice G - Transcrição das Entrevistas Mães

GUIÃO DE ENTREVISTA - RESPOSTA

TEMA: Conceções dos Docentes de uma Equipa Local de Intervenção face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas.

ENTREVISTADOS: Pais e/ou encarregados de educação (MÃES)

Objetivos Gerais: Conhecer a perspetiva dos pais e/ou encarregados de educação, sobre as práticas de inclusão implementadas, com crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ou jardim de infância.

Formulário das questões	MÃE 1	MÃE 2	MÃE 3
<ul style="list-style-type: none"> O seu grau de escolaridade A sua formação continua Percurso profissional Aspetos relevantes do seu percurso profissional Há quantos anos trabalha? 	<p>9º Ano</p> <p>Não fiz formação contínua</p> <p>Não trabalho, mas já trabalhei há um tempo atrás, mas depois de ter o meu primeiro filho fiquei em casa</p> <p>Nada a salientar, não tive ainda um percurso, quando os mais pequenos forem para a escola, tenho que procurar trabalho</p> <p>Não foi regular</p>	<p>12º Ano</p> <p>curso de auxiliar da ação educativa Fiz formações na área do trabalho, pela empresa</p> <p>Atualmente não estou a trabalhar, mas trabalhava como administrativa. Estou à procura de trabalho nessa área.</p> <p>Trabalho há 20 anos</p>	<p>Licenciatura design de interiores Nada a assinalar</p> <p>Designer de interiores</p> <p>Nada a assinalar</p> <p>29 anos</p>
<ul style="list-style-type: none"> Qual a importância que atribui à inclusão nas salas de creche ou de jardim de infância? Que benefícios a inclusão pode trazer futuramente, às crianças com necessidades específicas? 	<p>Eu acho importante e é bom para eles, como é óbvio, escola infantil, pré, etc, etc, é importante e é sempre bom para o desenvolvimento deles, claro que sim. Aprendem muito mais. Aprendem muito mais, claro que com os pais também aprendem, mas é</p>	<p>Acho importante que estejam todas incluídas.</p> <p>Sim, ajuda na interação, na vida social</p>	<p>Muito importante visto não haver formação da parte das educadoras para meninos com necessidades especiais</p> <p>É uma maneira de serem aceites pela sociedade pois os meninos estão mais</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Qual o conhecimento sobre o Regime Jurídico para a Educação Especial? Que considerações tem sobre o RJ? • Quais os pontos fortes que identifica no atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL nº 54/2018), em comparação com o modelo anterior (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e face à sua experiência pedagógica? • E quais os pontos fracos? • Se tivesse oportunidade de integrar uma comissão de revisão para uma nova versão RJEI que medidas é que contemplaria? E porque? 	<p>completamente diferente, não é? É bom para as crianças e claro que vai ajudar no desenvolvimento futuro, claro que sim.</p> <p>Não tenho informação, não me recordo se alguém me falou, talvez possam ter falado. Mas é importante haverem leis, para as coisas serem cumpridas.</p> <p>É bom que as crianças estejam incluídas, é importante para eles, para tudo, para o desenvolvimento.</p> <p>Não tem opinião</p> <p>Nada</p>	<p>Não conheço</p> <p>Não sei, não tive informação sobre essa lei</p> <p>Sem opinião</p> <p>Está bem assim</p>	<p>habitados a estar com meninos com deficiência (melhora a sociedade logo melhora a inclusão)</p> <p>Não tenho</p> <p>Sem resposta</p> <p>Sem resposta</p> <p>Sem resposta</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Quais as vantagens de uma boa articulação, na inclusão da criança? • A periodicidade do acompanhamento do 	<p>Sim, é uma ajuda, ele está diferente, e dá tanto para um como para o outro. É apoio à família.</p> <p>Podia ser mais tempo, mas também</p>	<p>A articulação ajuda a um melhor desenvolvimento na criança, ajuda a reconhecer alguns problemas e a perceber alguma situação, ajudando a resolver.</p>	<p>Sem resposta</p> <p>Sim</p>

<p>docente da ELI é importante para a inclusão da criança?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O tempo de espera desde a Referenciação e o início do acompanhamento pelos técnicos da ELI, é razoável? • Como é que os docentes articulam de modo a haver comunicação entre todos? • De acordo com a sua experiência como cuidador, a intervenção do docente de uma ELI é vantajosa para o sucesso da inclusão da criança com necessidades específicas no grupo? 	<p>sei que há outras crianças e sempre que vem cá ajuda.</p> <p>Não acho que foi demorado, foi razoável. Não demoraram muito, está bom.</p> <p>As docentes falam muito connosco, têm sido muito compreensivas, muita ajuda também quando há alguma coisa falam sempre connosco ou nós tentamos falar com alguma delas</p> <p>Acho também que sim, dá também uma ajuda, nós como pais sabemos à nossa maneira, não é? Pronto, mas se tiver alguém que possa dar, não aquela ajuda, mas aquela pequenina é muito bom para nós pais, como também para eles</p>	<p>Sim, é mais uma pessoa a ajudar e a dar mais uma opinião, uma vez que vê o Matias em casa e na escola.</p> <p>É razoável, não demorou muito tempo</p> <p>Não há muita articulação por parte do JI</p> <p>Sim, é vantajoso.</p>	<p>Sim</p> <p>Existe uma pessoa responsável pelo caso</p> <p>sim</p>
--	---	---	--

Anexos

Anexo I - Formulário Pedido de Consentimento Comissão de Ética

Data do Pedido

07/01/2021

Título/Tema

Conceções dos Docentes de uma Equipa Local de Intervenção face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas.

Responsável pelo projeto:

Otília Isabel Nunes Mendes Pearce de Azevedo

Email: otiliajunho64@gmail.com

Fundamento do Pedido

Solicito a essa comissão parecer favorável, para recolha de informação para realização de estudo de investigação académica ou científica com o título Conceção dos Docentes de uma Equipa Local de intervenção face à inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Específicas, na Escola Superior de Comunicação e Educação da Universidade do Algarve, para obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial, domínios cognitivo e motor.

Fonte de Financiamento (se aplicável)

Não aplicável

Resumo:

O principal objetivo do estudo é aferir de que forma os docentes de uma Equipa Local de Intervenção influenciam a inclusão das crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ou jardim de infância. Os dados pessoais previstos a tratamento no âmbito do estudo Conceções dos Docentes de uma Equipa Local de Intervenção face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas, são; nome; formação inicial, formação continua, profissão, anos de profissão.

Metodologia:

Será aplicado um questionário/inquérito, realizado através do suporte presencial, com o auxílio de gravador áudio e registo em papel. Todos os dados são recolhidos apenas para efeitos do estudo " Conceções dos Docentes de uma Equipa Local de Intervenção face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas", estando garantida a confidencialidade do seu tratamento e a exclusiva utilização pela Universidade do Algarve, com um período de retenção dos dados sendo o mínimo necessário para a realização do estudo, e sendo o seu tratamento realizado nos termos e condições da Política de Proteção de Dados que se encontra acessível em www.ualg.pt

Anexo II - Consentimento para Tratamento de Dados

INFORMAÇÃO DE REQUISITOS DE PRIVACIDADE DE DADOS

Termos e Condições Gerais de Privacidade de Dados

O/A Otília Isabel Nunes Mendes Pearce de Azevedo, aluna nº a68804 da Universidade do Algarve, com sede em Campus da Penha, 8005 139, Faro, Portugal, telefone +351289800100, esta a realizar o Guião de entrevista semiestruturada, no âmbito do estudo Condições dos Docentes de uma Equipa Local de Intervenção face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas, no período de 04 janeiro de 2021 a 30 de junho de 2021, e tem como responsável pelo estudo a Professora Doutora Cláudia Luísa.

O principal objetivo do estudo é aferir de que forma os docentes de uma ELI influenciam a inclusão das crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ou jardim de infância.

Este questionário/inquérito é realizado através do suporte presencial, com o auxílio de gravador áudio e registo em papel.

Os dados pessoais previstos a tratamento no âmbito do estudo Condições dos Docentes de uma Equipa Local de Intervenção face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas, são; nome; formação inicial, formação contínua, profissão, anos de profissão, sendo que a categoria dos titulares a recolher os dados será duas educadoras titulares de grupo de uma IPSS (Caslas de Bensafrim e Caslas de S. João e uma educadora de infância titular de um grupo do Jardim de Infância de Aljezur -Agrupamento de Escolas de Aljezur, três docentes da ELI de Lagos – Agrupamento de Escolas Gil Eanes e três encarregados de educação, cujos educandos estejam referenciados e apoiados pela ELI Lagos.

Todos os dados são recolhidos apenas para efeitos do estudo " Condições dos Docentes de uma Equipa Local de Intervenção face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas", estando garantida a confidencialidade do seu tratamento e a exclusiva utilização pela Universidade do Algarve, com um período de retenção dos dados sendo o mínimo necessário para a realização do estudo, e sendo o seu tratamento realizado nos termos e condições da Política de Proteção de Dados que se encontra acessível em www.ualg.pt.

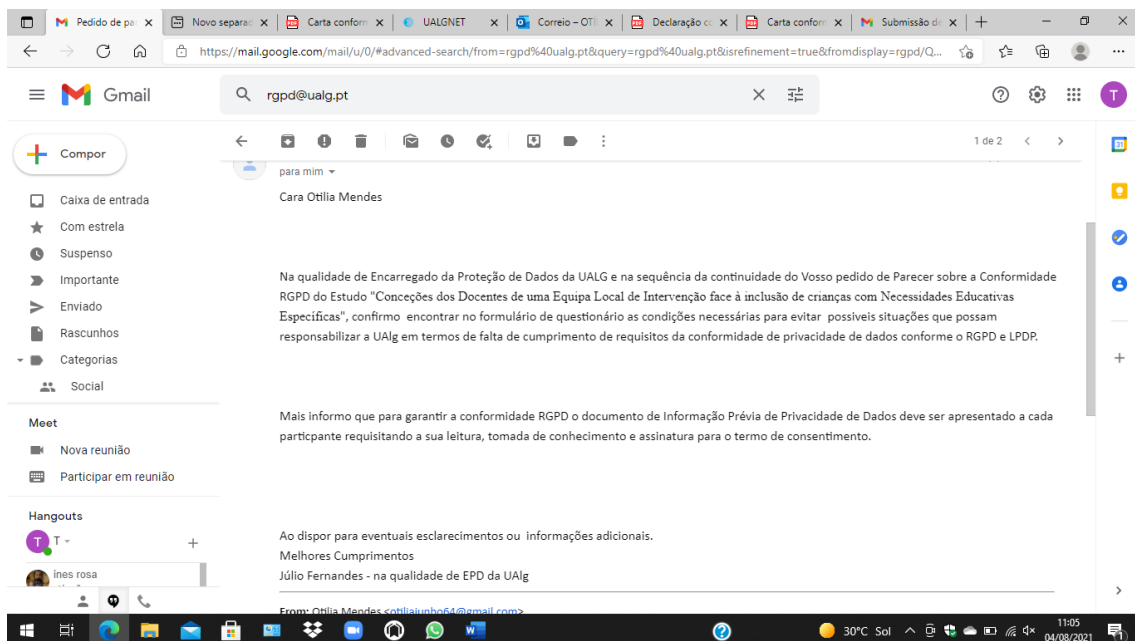
Se necessitar de algum esclarecimento adicional em relação à participação ou ao preenchimento do questionário, é favor contactar pelo nº 915185593" ou pelos emails otiliajuno64@gmail.com ou a68804@ualg.pt .

Eu aceito os termos e as condições acima descritos. Da mesma forma, como titular de dados, aceito as condições gerais e os termos das Políticas de Proteção de Dados do Universidade do Algarve.

Assinatura _____ Data ____/____/____

Autorizo expressamente o tratamento dos dados pessoais pela Universidade do Algarve, para efeitos de estudo realizado na investigação Condições dos Docentes de uma Equipa Local de Intervenção face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas, de acordo com os termos de informação sobre tratamento de dados e a Política de Proteção de Dados que se encontram disponíveis em www.ualg.pt. Estou consciente de que posso retirar o consentimento ou exercer os direitos de proteção de dados, designadamente os direitos de reclamação, acesso, retificação, oposição, limitação do tratamento Gabinete de Proteção de Dados da Universidade do Algarve – 2020 ou apagamento, através de contacto com o Encarregado da Proteção de Dados da Universidade do Algarve pelo correio eletrónico rgpd@ualg.pt, e caso assim o considere necessário, apresentar reclamação à Comissão Nacional de Proteção de Dados, através dos contatos disponíveis em www.cnpd.pt.

Assinatura _____ Data ____/____/____



Anexo III – Carta de Compromisso



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Comissão de Ética da Universidade do Algarve
Campus da Penha - 8005-139 Faro - Portugal
Tel.: +351 289 800 100
etica@ualg.pt - www.ualg.pt

Carta de compromisso

Relativa ao estudo

Título Conceções dos Docentes de uma Equipa Local de Intervenção face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas.

Vimos por este meio assegurar que, em todas as etapas do desenvolvimento do estudo suprarreferido, se respeitam todos os pressupostos decorrentes da declaração do estado de calamidade, e legislação decorrente, bem como todas as orientações da Direção Geral da Saúde, emanadas no contexto da Pandemia COVID-19.

Faro, 31/02/2020

O/A Investigador/a responsável pelo projeto

Ofélia Isabel Nunes Mendes Peanha de Azeredo

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0763100001

Caixa de entrada



mime.noreply@min-educ.pt

11/02/2021,
09:05

para mim

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0763100001, com a designação *Conceções dos docentes de uma equipa local de intervenção face à inclusão de crianças com necessidades educativas específicas*, registado em 07-01-2021, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Otilia Azevedo
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos e com os encarregados de educação/representantes legais dos menores a inquirir.
- b) De acordo com o Despacho nº 15847/2007, informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar, em tempo curricular, dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção e o Conselho Pedagógico) melhor decidirão sobre a realização destas matérias.
- c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, não identificabilidade, confidencialidade, proteção e segurança

dos dados pessoais, a recolher e tratar no presente estudo. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos, em cumprimento da legislação em vigor resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais. É obrigatório recolher as declarações de consentimento informado e esclarecido a utilizar junto dos inquiridos, titulares dos dados. Para efeitos do exposto sobre proteção de dados e cumprimento do disposto legal nesta matéria, o/a Encarregado/a de Proteção de Dados da entidade responsável pelo estudo melhor apoiará todo o processo.

d) Tendo em conta o contexto da Pandemia de COVID-19 que estamos a viver, observando-se as atuais orientações do Governo e do Ministério da Educação para o funcionamento do ano letivo 2020/2021, de acordo com os normativos legais publicados (as atividades educativas e letivas são suspensas em regime presencial, ocorrendo em regime não presencial, em ambiente virtual), devem ser consideradas datas de início e fim de recolha de dados apenas a partir da orientação governamental que reponha o ensino presencial nos estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário, de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Nesta conformidade, com a reposição do ensino presencial por parte do Governo, os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas poderão melhor considerar e decidir sobre a autorização de realização de estudos para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar que lhes venha a ser presente.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.