

Departamento de Sociologia e Políticas Públicas

**A Inclusão de Crianças com NEE nos Jardins de  
Infância: opinião das Educadoras**

Maria de Lurdes Lopes Borralho

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em  
Educação e Sociedade

Orientadora:

Professora Doutora Jainete Cunha Professora na  
Fundação Salesianos de Évora

Coorientadora:

Professora Doutora Teresa Seabra Professora Auxiliar no ISCTE-Instituto  
Universitário de Lisboa

Setembro 2019

*Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.*

Maria Teresa Eglér Mantoan





## **AGRADECIMENTOS**

Quero deixar aqui expresso o meu reconhecimento a todos aqueles, que de uma forma ou de outra, tornaram possível este trabalho.

Agradeço às minhas orientadoras Dra. Janete Cunha e Dra. Teresa Seabra, pois prontamente colaboraram comigo durante todo o período de recolha de informações e orientação do trabalho, oferecendo-me força, estímulo mesmo quando a motivação parecia faltar.

Quero agradecer às minhas amigas e colegas de trabalho e mestrado Fernanda Graça e Sandra Botas pela disponibilidade, apoio e compreensão manifestadas.

Aos amigos e colegas pela compreensão que sempre mostraram para me ouvir e apoiar.

Finalmente, o meu reconhecimento e a dedicação deste trabalho à minha família, especialmente ao meu marido pelas minhas ausências, pelo estímulo e apoio que me transmitiram mesmo nos dias mais difíceis.

A todos um muito obrigada pelos incentivos e apoio incondicional.



## RESUMO

O educador de infância tem um papel determinante no processo inclusivo que se realiza nos jardins de infância, pois na sua prática pedagógica interage diariamente com a heterogeneidade social e cultural de cada criança, tendo de adotar métodos e estratégias adequadas de forma a promover uma escola inclusiva.

Os educadores de infância deparam-se muitas vezes com desafios que necessitam de soluções rápidas, assertivas e pedagogias inovadoras que lhes possibilitem agir em conformidade contribuindo para o sucesso educativo no processo inclusivo.

Este estudo foi realizado com o objetivo de perceber a opinião dos educadores relativamente à inclusão de crianças com NEE nos jardins de infância. Para o efeito, realizaram-se entrevistas a 12 educadoras de infância que exercem funções em instituições de diferentes tipos, com idades e tempo de serviço diversificados, para além da escola de formação e grau académico.

A maioria das educadoras entrevistadas revelou ser favorável à inclusão. No entanto, indicaram muitas dificuldades que prejudicam e inibem o processo inclusivo, tais como: a falta de formação em NEE, a ausência de recursos humanos e materiais nas salas, a extensão do número de alunos num grupo com NEE e a falta de apoios especializados diários nas salas. De forma a minimizar alguns destes obstáculos, realizam pesquisas por conta própria acerca das NEE com que se deparam e trocam experiências com as suas colegas e procuram auxílio junto da equipa de intervenção precoce.

Palavras chave: Necessidades Educativas Especiais, Inclusão, Educadores de Infância e Jardim de Infância.





## **ABSTRACT**

The kindergarten teacher has a determining role in the inclusive process that performs in kindergarten, because in his pedagogical practice he interacts daily with social and cultural heterogeneity of each child, having to adopt methods and appropriate strategies to promote an inclusive school.

Educators often face challenges that require rapid, assertive solutions and innovative pedagogies that enable them to act accordingly, contributing to educational success in the inclusive process.

This study was conducted with the objective of understanding the opinion of educators regarding the inclusion of children with SEN in Kindergartens as such interviews were conducted with 12 early childhood educators different institutions, their age range being different and their school of training, their training and length of service.

Most of the educators interviewed mentioned a favourable opinion regarding the inclusion, however, indicate that there are many difficulties that hinder and inhibit inclusive process such as: lack of training in SEN, lack of resources human beings and materials in the classrooms, the fact that they have no reduction in the number of children in a group with SEN, and the lack of daily specialist room support. In order to alleviate some obstacles, they conduct the research on their own about they encounter, exchange experiences and information with their colleagues and seek help from the early intervention team educator.

Keywords: Special Education Needs, Inclusion, Educators, Kindergartens.



## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>iii</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vii</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>15</b>
1.1 Evolução da Educação Especial: conceções e conceitos.....	15
1.2 A realidade portuguesa: do séc. XIX aos nossos dias .....	20
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>35</b>
3.1 Análise das entrevistas.....	35
3.2 Interpretações e conclusões dos resultados.....	39
<b>CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>43</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>I</b>

## ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

<b>Quadro 1</b> - Da Integração à Inclusão Escolar (Ainscow, 1995) .....	20
<b>Quadro 2</b> - Caracterização das educadoras de infância entrevistadas .....	32

## **GLOSSÁRIO DE SIGLAS**

NEE.....	Necessidades Educativas Especiais
PE.....	Projeto Educativo
PEI.....	Programa Educativo Individual
CIF.....	Classificação Intencional de Funcionalidades
RTP.....	Relatório Técnico-pedagógico
IPSS.....	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI.....	Jardim de Infância



## INTRODUÇÃO

Com o decorrer do tempo a temática inclusiva e a educação especial tomaram proporções relevantes na sociedade e como tal tornaram-se motivo de reflexão e estudo por parte de investigadores ligados à área educativa.

Deste modo é fundamental perceber-se do que se trata quando falamos em inclusão e ao mesmo tempo saber quem são os responsáveis pelo processo inclusivo.

O jardim de infância é o início do percurso escolar de todas as crianças, onde adquirem competências pessoais e sociais e se descobrem características que os identificam e caracterizam diferenciando-as umas das outras. É nesta diversidade e diferença de características que se descobre e determina uma eventual necessidade especial.

O educador de infância tem um papel determinante no processo inclusivo que se realiza no jardim de infância, pois na sua prática pedagógica interage diariamente com a heterogeneidade social e cultural de cada criança, tendo de adotar métodos e estratégias adequadas de forma a promover uma escola inclusiva.

Como podemos constatar estes profissionais deparam-se frequentemente com desafios que requerem soluções imediatas e pedagogias inovadoras que lhes permitam agir em conformidade contribuindo assertivamente no processo inclusivo.

A escolha deste estudo tem como objetivo perceber a opinião das educadoras relativamente à inclusão de crianças com NEE nos jardins de infância, pois como é do conhecimento comum, estes profissionais deparam-se com muitas dificuldades no âmbito inclusivo daí colocarmos a seguinte questão: O que pensam as educadoras acerca da inclusão de crianças com NEE nos jardins de infância?

No âmbito da investigação do nosso estudo determinámos tópicos que são pertinentes e relevantes de analisar tanto na parte teórica como no estudo da amostra de modo a obtermos respostas às nossas questões.

O presente estudo encontra-se dividido em 3 partes na I parte encontramos o enquadramento teórico que é constituído pela evolução da educação especial, onde vem especificada toda a história e os caminhos percorridos ao nível das NEE. Fizemos igualmente questão de realçar a evolução no nosso país nesta área, o processo evolutivo das crianças com NEE nos jardins de infância, o papel do educador e mencionámos legislação relevante.

A II parte do nosso estudo foca a metodologia de investigação, ou seja, falamos da metodologia utilizada, o tipo de estudo que desenvolvemos e o que pretendíamos analisar, para tal, definimos objetivos gerais e específicos.

Neste momento encontramos também a caracterização do instrumento utilizado que foi a entrevista para realizarmos uma investigação qualitativa, os procedimentos que tivemos de realizar para concretizarmos a entrevista, caracterizámos a amostra, designando quem foram os entrevistados e quais foram os parâmetros desta escolha.

Na III parte do estudo fazemos a apresentação e análise dos resultados, onde encontramos a análise das entrevistas, as interpretações e conclusões das mesmas dos resultados, posteriormente segue-se a conclusão e algumas considerações finais do estudo.

Finalizamos com a bibliografia e os anexos que tanto nos auxiliaram e enriqueceram o nosso trabalho.



## CAPÍTULO 1 – ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

### 1.1 Evolução da Educação Especial: concepções e conceitos

A educação especial foi desde sempre uma temática relevante no percurso educativo, este conceito surgiu para caracterizar um modelo diferente de ensino, utilizado na escola regular e sendo aplicado em crianças com deficiência que careciam de algum tipo de apoio diferenciado consoante as suas necessidades individuais.

Ao longo da história, a educação especial passou por diferentes fases que servem para descrever a sua evolução, a primeira fase foi apelidada por segregadora tal como refere Fernandes (2002), a pessoa com deficiência foi durante um grande período da nossa história segregada, pois a sociedade só lhes destacava a sua diferença e as suas incapacidades.

Entre os séculos XIV e XVII os *deficientes* (expressão utilizada na época) eram simplesmente *excluídos, escondidos, perseguidos* e até mesmo aniquilados pela sociedade que os via como *medonhos, loucos, possuídos por espíritos*. No século XVIII a igreja e diversas instituições de caridade projetam soluções com o objetivo de proporcionar ao indivíduo deficiente uma melhor qualidade de vida, dando-lhes assistência surgindo assim os orfanatos, manicómios e instituições próprias para o efeito, no entanto, encontravam-se separados da restante comunidade.

Correia e Cabral (1999) referem que as crianças portadoras de deficiência passaram de uma fase de extrema exclusão por parte da sociedade como aconteceu na antiga Grécia para um movimento que se focou no nível físico e psíquico das mesmas tentando eliminar ou atenuar algumas das suas características ajustando-as à sociedade.

Foi então no século XIX que Jean Marc Itard, médico, considerado o mentor na área da educação especial, começou a usar técnicas sistematizadas no ensino de deficientes, contribuindo notavelmente nesta área demonstrando que existiam mentes que poderiam ser educadas. Mais tarde, Itard juntamente com Locke, Rousseau impulsionaram mais uma vez a educação especial com a criação de metodologias tais como o apoio individualizado, ocupações diárias adequadas e funções interligadas e organizadas por etapas valorizando tal como refere Barreto (2009), “a importância da estimulação, da recompensa, do ambiente educacional estruturado e da formação no domínio das competências de ensino”. Contudo, somente no século XX

posteriormente à Declaração de Genebra (1924), realizada pela Assembleia da Liga das Nações é que a educação especial passou por transformações. No entanto, esta declaração, não teve internacionalmente uma repercussão relevante no que diz respeito aos direitos das crianças devido ao quadro histórico que se vivia e também devido ao insucesso que foi a Liga das Nações. A década de 50 foi dominada pela época psicomédica onde se atribuíam e classificavam os indivíduos como sendo portadores de alguma deficiência, enquadrando-os na sociedade mediante os deficits que apresentavam, para que desta forma se conseguisse dar apoio educativo individualizado aos mesmos facto que levou à expansão das escolas especiais.

Nos anos 60, a sociedade começa a demonstrar interesse pelas crianças com deficiências pretendendo assim que as mesmas usufríssem dos mesmos direitos e tivessem a mesma igualdade de oportunidades dos seus pares frequentando a escola regular, por conseguinte a educação especial passa por transformações:

Como resultado das enormes convulsões sociais, de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas que assentam num pressuposto simples: a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhe um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades. (Correia e Cabral, 1999, p.14).

Na década de 70, irrompe o movimento da integração segundo princípios de normalização designando que a pessoa com NEE (necessidades educativas especiais) deve ter condições e oportunidades o mais semelhante possível da restante comunidade. No ano de 1974, surgem documentos relevantes nesta área tal como a Public Law (The Education for All Handicapped Children Act) que defendia a:

Educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer racial, e a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível (...) (Silva, 2009, p. 139).

Posteriormente surge em 1978 o relatório Warnock Report Special Education Needs, mencionando os princípios da normalização e integração, utilizando-se padrões e situações comuns a todos os cidadãos, salientando que a integração da pessoa com deficiência não se deveria cingir apenas a uma metodologia educacional focada unicamente na educação conjunta, pretendia-se que se alarguem-se horizontes a nível social, para que todos usufríssem dos seus direitos participando ativamente a nível familiar, social e escolar. Pretendia-se o reconhecimento das diferenças humanas, considerando a diferença aceitando-a, desenvolvendo ao máximo as capacidades de

cada um, colocando ao alcance de todos as mesmas oportunidades, sendo por isso necessárias novas abordagens de atendimento a nível educativo. Ambos os documentos (Public Law e Warnock Report) mencionam a urgente necessidade da existência de planos individuais educativos para as crianças com necessidades educativas especiais (NEE), prevendo o direito de todos terem acesso à escola com os devidos recursos diferenciados de forma a puderem atingir resultados semelhantes aos seus pares.

Para Correia (1999) houve uma transformação e evolução na mentalidade da sociedade que passou a valorizar a igualdade e a justiça motivando as famílias a lutar pelos seus direitos.

Com o Warnock Report (1978) surge a terminologia necessidades educativas especiais (NEE) referindo:

(...) Uma em cada cinco crianças necessita provavelmente ao longo do seu percurso escolar de um atendimento em termos de Educação Especial (...) mais isto não significa que essas crianças sejam deficientes no sentido tradicional do termo. A maioria não possui provavelmente uma deficiência ou perturbação de caráter permanente (...). Referir-nos-emos a esse grupo de crianças que eventualmente necessitam de qualquer tipo de apoio de Educação Especial durante a sua vida escolar como crianças com NEE. (Warnock Report, 1978).

O Warnock Report (1978), elaborou um modelo de apoio direcionado às dificuldades dos alunos com serviços de atendimento e metodologias educativas adequadas aos mesmos. Deste modo a educação especial segundo este relatório tem como função apoiar as crianças e jovens avaliados como tendo NEE. Este documento já fazia distinção ao nível das necessidades educativas especiais de uma criança ou jovem em dois tipos mais concretamente em necessidades permanentes e temporárias.

No entanto diversos autores têm diferentes visões relativamente às NEE e à sua integração/inclusão, tal como refere Correia (1999), as necessidades educativas especiais permanentes são as que abrangem deficiências mentais, ao nível da aprendizagem, transtornos emocionais, dificuldades motoras, de comunicação, deficiências visual e auditiva e as multideficiências. As necessidades educativas especiais temporárias, segundo o mesmo autor, dividem-se em dois tipos as que advêm de problemas ligeiros a nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico e socio emocional e as que derivam de dificuldades ao nível da leitura, escrita ou cálculo.

Para Bairrão (1998), as NEE englobam todas as crianças e jovens que demonstrem dificuldades em diferentes áreas de aprendizagem e necessitem de apoios e adaptações especiais ao longo de seu percurso escolar.

Costa (1999) salienta que foi nesta década que a maior parte dos países começou o processo de aproximação dos alunos com NEE nas estruturas regulares de ensino, baseado em conceitos de normalização, integração, igualdade de oportunidades e finalmente inclusão. Estes princípios foram coexistindo em simultâneo embora com progressiva aproximação relativamente ao contexto sala de aula.

No entanto, Bautista (1997) refere que os alunos apesar de estarem colocados a tempo inteiro num grupo não significava estar integrados, na sua opinião era fulcral a participação dos mesmos em atividades conjuntas de forma a existir uma interação efetiva. O mesmo autor relembra que a integração plena e efetiva realiza-se quando a escola se adapta à criança com necessidades educativas especiais a todos os níveis.

Deste modo a terminologia integração, apesar de ter características arrojadas e eficientes, foi alvo de diversas críticas, tendo de sofrer alterações e adaptações com o objetivo de se procurar respostas mais adequadas que permitissem que o aluno com NEE progredisse o melhor possível consoante as suas necessidades e mediante as condições que encontrava.

Para Correia (1999) as medidas mais integradoras são as que propiciam que a criança se mantenha permanentemente num ambiente natural, num grupo dito “normal” mesmo necessitando de apoios.

Graças à evolução escolar ao nível das necessidades educativas especiais o conceito integração ficou ultrapassado deixando de fazer sentido. Foi então em 1990, que a Unesco, em simultâneo com o governo espanhol, e a participação de noventa e dois governos inclusive Portugal tendo o apoio de vinte e cinco organizações internacionais que se realizou a Conferência Mundial Sobre a Educação para Todos da qual derivou a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Esta declaração reivindicava a implementação de novos procedimentos no âmbito educativo com o propósito de proporcionar a igualdade de oportunidades e o livre acesso à escola para todas as pessoas independentemente das suas características. Surge assim em 1994 na Conferência Mundial de Salamanca, a Declaração de Salamanca que visava fomentar

novas diretrizes no sentido de se realizarem, alterações no sistema educativo existente ao nível das NEE mencionando:

No contexto atual de NEE devem incluir-se criança com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. A expressão NEE abrange todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e consequentemente têm NEE em algum momento da sua vida escolar. (Declaração de Salamanca, 1994).

Com a Declaração de Salamanca (1994), alteram-se terminologias e de integração passamos para inclusão enaltecendo a visão de escolas inclusivas, para todos. Através desta nova visão inclusiva o sistema educativo começa a integrar todos os alunos com NEE em classes regulares admitindo-se que:

A educação se deve processar em escolas inclusivas, devendo proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além de proporcionarem uma educação adequada à maioria das crianças e promoverem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (Sanches e Teodoro, 2006).

A Declaração de Salamanca (1994) prevê a frequência da criança com NEE na escola regular, tendo de se utilizar uma pedagogia centrada no aluno adequando assim o ensino às necessidades dos mesmos. Esta Declaração menciona que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos sempre que possível independentemente das suas dificuldades e diferenças que apresentem (...)”. A terminologia integração deixa de fazer sentido sendo sucedida pelo termo inclusão perspetivando a escola para todos.

O conceito de inclusão passa pela inserção do aluno com NEE, mesmo as de âmbito mais severo na classe regular sempre que isso seja possível devendo receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim com um apoio apropriado às suas características e necessidades. (Correia, 1997, p: 34)

Para Ainscow (1995) (citado por Sanches e Teodoro, 2006, p: 8), ainda muito há por fazer até se atingir a plenitude da educação inclusiva tal como podemos observar no seguinte quadro:

### Quadro 1 – Da Integração à Inclusão Escolar (Ainscow, 1995)

Da integração Escolar/Educação Especial	À Inclusão Escolar/Escola Inclusiva
Das NEE	À Educação para todos
Das medidas complementares aos alunos especiais	À resposta às necessidades educativas para todas as crianças e jovens
De um sistema educativo que se mostra inalterável nas suas linhas gerais	À estruturação das escolas; Mudanças metodológicas e organizacionais; Sucesso nas aprendizagens para todas as crianças e jovens.
Da perspetiva centrada na criança.	Perspetiva centrada no currículo.

Leitão, (1998), ao analisar ambos os conceitos, integração e inclusão realça o fato do primeiro ter sido o impulsionador dos recursos e medidas adicionais, segmentares e localizadas, no entanto, o sistema educativo mantém-se inalterado.

Para Correia (1999) a inclusão tem como princípio a inserção do aluno na classe regular beneficiando de todos os apoios educativos necessários com o objetivo de ser bem sucedido na sua aprendizagem.

#### 1.2 A realidade portuguesa: do séc. XIX aos nossos dias

Em Portugal, foi-se sentindo com o passar dos anos preocupações ao nível da educação de crianças com deficiência, ultrapassando-se mentalidades segregacionistas, deixando de se isolar a criança com NEE dos seus pares ditos “normais”, caminhando para uma visão inclusiva. Os primeiros passos foram dados no século XIX com uma fase apelidada por *assistencial* onde as crianças eram colocadas em asilos. A partir de 1832 surge a preocupação educativa, surgindo a primeira instituição de atendimento a surdos e cegos que foi mais tarde integrada na Casa Pia de Lisboa onde se realizou um trabalho considerável ao nível da ação pedagógica orientada pelo Provedor Jaime da Costa Pinto.

Em 1913 o Pedagogo e Provedor António Aurélio da Costa Ferreira inovou a educação de surdos através da criação do primeiro curso de especialização de professores e passados 3 anos surge o Instituto Aurélio da Costa Ferreira, criado pelo próprio onde se realizavam estudos através da observação a alunos casapianos que demonstravam ter deficiências mentais e ao nível da linguagem, no entanto devido a obras o mesmo foi encerrado.

Nos anos 30, o Ministro Eduardo Costa, assinou um despacho que autorizou a Repartição Pedagógica de Instrução Primária e Normal a criar novas classes especiais com professores especializados surgindo assim, novas classes especiais em escolas localizadas em Lisboa, sendo uma delas o Instituto Navarro de Paiva, integrando e educando crianças assinaladas como anormais e delinquentes pelo Tribunal de Menores. As escolas primárias de Lisboa durante esta década receberam 300 crianças que foram colocadas em classes especiais designadas como classes para *retardados*.

Em 1945 o Instituto Aurélio da Costa Ferreira volta a abrir portas com novas funcionalidades sendo designado como o dispensário de higiene mental infantil servindo todo o país, pretendendo estudar e direcionar pedagogicamente crianças com deficiências mentais, neste novo instituto iniciou-se igualmente a formação de professores, técnicos e igualmente investigações na área médico-pedagógica e psicossocial.

Nas décadas de 50/60 ,surgem na área da deficiência centros e associações tais como o Centro Infantil Helen Keller criado pela Liga Portuguesa de Deficientes Motores em Lisboa, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongoloides (APPACDM), passando posteriormente a chamar-se Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM) e são criados pelo Instituto de Assistência a Menores os Serviços de Educação de Deficientes. Ainda na década de 60 o Instituto Aurélio da Costa Ferreira passa a ser gerido pela Direção Geral do Ensino Superior e surgem cursos na área da Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas.

Em Coimbra na década de 70 foi criado o Centro de Paralisia Cerebral e no ano a seguinte surge a Associação Portuguesa para Proteção de Crianças Autistas. Ainda na década de 70, devido a influências internacionais ao nível da igualdade de oportunidades surgem tentativas de promoção da integração da educação especial no ensino regular, um ano depois surge o Decreto-Lei nº 6/71 de 8 de Novembro publicando a Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes definindo a reabilitação e integração social de indivíduos deficientes. Surgem igualmente as Divisões do Ensino Especial do Ministério da Educação que iniciam funções intervindo numa perspetiva de integração.

Em 1975, emergem as Equipas de Educação Especial que tinham como objetivo “promover a integração familiar e escolar das crianças com deficiência” (Lopes, 1997 p:56). Neste mesmo ano surgem as CERCI’S e a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral no Porto.

Entre a década de 70/80 surgiram diversos diplomas legais que já distinguiam há alguns anos a nível internacional os direitos das pessoas com NEE dando suporte legal à integração plena em classes regulares tais como: a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e a Lei de Bases de Prevenção e Reabilitação das Pessoas com Deficiência (1989). No ano seguinte, celebrou-se o Ano Internacional de Pessoas com Deficiência, tendo este sido um passo relevante de sensibilização da sociedade para os direitos humanos das pessoas com deficiência.

Os anos 90 trouxeram muitas inovações ao sistema educativo, desde a obrigatoriedade e cumprimento da escolaridade obrigatória para todos incluindo os deficientes à regulamentação da educação especial. Com o aparecimento do Decreto-lei nº 319/91 de 23 de agosto, destacaram-se grandes alterações e mudanças ao nível da educação especial, pois o mesmo defendia a efetiva integração da criança com deficiência no ensino regular bem como as medidas a utilizar tendo em conta a diversidade, estabelecendo a criação de um Projeto Educativo (PE), com as adequações necessárias para que os alunos pudessem ser orientados seguindo os diferentes tipos de currículos existentes. Este decreto trouxe igualmente a implementação de um Plano Educativo Individual (PEI) para os alunos com multideficiência onde estão registadas todas as dificuldades e necessidades que o aluno tem tal como os apoios e estratégias a utilizar na sua aprendizagem. Segundo o Manual CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade de 2008), o conceito NEE foi introduzido em Portugal na década de 80 mas só foi efetivamente adaptado após a publicação do decreto-lei nº 391/91 de 23 de Agosto ficando o mesmo conotado como um passo importante no âmbito das NEE pois promoveu o direito efetivo destas crianças poderem frequentar as escolas regulares, fato que não acontecia tendo as mesmas de frequentar instituições segregadoras.

Para Correia (1997), este tipo de educação integrada é um atendimento específico que é disponibilizado a crianças e jovens com NEE em ambiente familiar, no jardim-de-infância, na escola regular, bem como também em qualquer instituição que as mesmas frequentem.



Posteriormente, surgiu a Declaração de Salamanca (Unesco 1994) e Portugal ao participar e concordar com os princípios da mesma teve de adaptar o seu sistema educativo seguindo as convicções e concepções da inclusão e da escola inclusiva, tendo de ir de encontro às necessidades de todas as crianças independentemente das suas condições e características, o que não foi fácil pois na realidade educativa continuavam a ser exercidas práticas e normas que não se coadunavam com os princípios orientadores da escola inclusiva. Deste modo, realizaram-se mudanças no sistema educativo ao nível dos pontos de vista, noções sociais, legais, resultando alguma instabilidade e insegurança na comunidade educativa.

O ano de 1997 foi crucial para o ensino pré-escolar pois criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar fato que reportou a responsabilidade dos jardins de infância para o estado e através do decreto-lei nº 147/97 de 11 de julho a igualdade de acesso à educação é garantida para todas as crianças realçando a necessidade de que cada criança tem o direito de progredir socialmente e pessoalmente de forma harmoniosa. O Departamento Geral de Educação Básica ao reconhecer que havia diferenças entre contextos educativos, onde cada educador trabalhava mediante os seus ideais e conforme a qualidade da realidade educativa em que esta inserido, estabeleceu as orientações curriculares para a educação pré-escolar onde constam os princípios pela qual a educação pré-escolar se deve reger tal como:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Despacho nº 5220/07 de 10 de julho de 1997 decreta objetivos gerais para a educação pré-escolar tais como: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, estimular o desenvolvimento global das crianças respeitando as suas características, realizar a despistagem de inaptações, deficiências encaminhando a criança em conformidade.

Constata-se, assim, que a escola e os educadores de infância têm um papel fulcral no processo inclusivo tendo de respeitar a diferença, devendo ter consciência e consideração quando planificam atividades e proporcionam as aprendizagens. A

Educação pré-escolar teve de acompanhar estas mudanças e trabalhar no mesmo sentido dos outros graus de ensino, pois esta é uma etapa crucial da vida da criança, é nos primeiros anos de vida que se podem identificar precocemente as NEE através de avaliações e posteriores reforços/estímulos orientados pelos programas de atendimento que envolvem a criança, os docentes e não docentes, a família e a sociedade atingindo assim evoluções a nível físico, intelectual e social.

O ensino Pré-escolar segundo Gardou (2003) “ é um espaço privilegiado de socialização ainda preservado pela ditadura dos programas, assume bem de uma forma global, o seu papel inclusivo”.

Em 2001 surge legislação que promove o melhoramento do ensino pré-escolar, tal como a exigência do grau universitário para as educadoras de infância tal como já acontecia noutros graus de ensino. Entretanto é publicado no decreto-lei nº 240/2001 o perfil geral dos educadores onde surgem os perfis específicos para os mesmos, posteriormente o decreto-lei nº 241/2001 identifica e nomeia as competências que estes profissionais de educação devem ter.

O educador de infância, tem uma papel importante na inclusão das crianças com NEE para tal usufrui de um guia que tem como objetivo orientá-lo na sua prática pedagógica ou seja as orientações curriculares para a educação pré-escolar, deste modo deve proporcionar às crianças conhecimentos culturais e sociais adequados, tendo em conta os seus saberes e experiências e a criança:

Terá que ser capaz de aceitar e seguir regras de convivência e de vida social, colaborando na organização do grupo; saber escutar e esperar pela sua vez para falar; compreender e seguir orientações e ordens, tomando também as suas próprias iniciativas sem perturbar o grupo. (Ministério da Educação, 2009, p. 91).

No entanto, existem diversas problemáticas que não facilitam a ação do educador, pois este tem de estar sensibilizado para o grupo de crianças que terá perante si e para as problemáticas que alguns possam apresentar e não existem “poções mágicas” para os auxiliar. Deverá ser capaz, em conjunto com a equipa multidisciplinar de identificar, avaliar as NEE e procurar a melhor solução. Tudo isto implica ter capacidades para preparar atividades, selecionar os conteúdos a trabalhar, estratégias a utilizar e ainda articular com outros intervenientes. Deste modo é crucial a formação contínua de professores e educadores pois assim vão adquirindo competências de desempenho da prática pedagógica desenvolvendo novos conhecimentos de modo a conseguirem trabalhar com as crianças, famílias bem como a comunidade envolvente.

É fundamental que os educadores e os professores tenham uma formação contínua para que, “ não se continue a trabalhar, na melhor das intenções, com os alunos, famílias e comunidade, sem grande preocupação com o enquadramento dessa intervenção. (Silva, 2009, p: 149),

As estratégias utilizadas e aplicadas pelos educadores em contexto de sala de aula vão influenciar os valores e a inclusão dos mesmos deste modo é importante que haja um planeamento explícito detalhado da forma como se vão desenvolver as técnicas das atividades na prática, para que possamos compreender a adequação destas opções estratégicas e finalidades e que o educador se possa consciencializar da orientação que pretende dar à sua ação.

Deste modo podemos compreender que:

A mesma técnica ou atividade podem ser usadas com intenções diferentes, dependendo do modo como são colocadas em ação (...), nomeadamente o papel atribuído ao educador e à criança, subjacentes a estas estão as opções estratégicas relacionadas com a forma como os educadores acham que é mais adequado fazer aprender o grupo. (Leite, 2010, p: 25)

A integração das crianças com NEE é um momento importante, pelo que o educador deve promover um clima de amizade e empatia entre as crianças sensibilizando-as para uma filosofia inclusiva daí que o educador e o docente de educação especial devem colaborar entre si implementando oportunidades de modo a trabalharem separadamente e em parceria promovendo o desenvolvimento da criança.

Em Portugal, foram ocorrendo diversas alterações ao nível da legislação no domínio das NEE sendo o decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro a prova real pois o mesmo inova ao nomear os apoios especializados que devem encontrar-se nas escolas estatais, particulares ou cooperativas. Teve como principal objetivo salientar que as crianças e jovens com NEE frequentassem novos espaços de modo a interagirem com os seus pares facultando-lhes locais para interação socialização e conhecimento tendo igualmente acesso a práticas pedagógicas específicas do ensino especial na escola regular. Esta nova legislação relembra que a criança com NEE estando devidamente identificada terá o seu programa educativo individual (PEI) elaborado pelas equipas pedagógicas do ensino regular e especial, onde virá definido as suas características, o apoio pedagógico personalizado que necessita, as competências que deverá adquirir, os apoios que carece ao nível das aprendizagens temáticas, as estratégias a utilizar, as adequações curriculares individuais e as tecnologias de apoio a utilizar de forma a diminuir e reduzir as suas fragilidades. Esta nova legislação foi conotada como

*Diploma inclusivo* no entanto para alguns autores, nomeadamente, Correia (2008) esta legislação comporta muitos retrocessos ao nível da evolução da educação especial, referindo que:

O Decreto-Lei nº3 de 2008 de 11 de Janeiro é um conjunto de imprecisões e contradições e de interpretações infundadas, não se coaduna com os interesses dos alunos com NEE (Correia, 2008, p: 70).

Para este autor esta legislação focou-se literalmente em interesses públicos, financeiros e sociais não tendo qualquer tipo de apoio ou opinião de especialistas na área, nem tão pouco ter existido opinião pública acerca desta temática. Refere ainda que este decreto-lei o artigo 4º, pontos 1 a 4 sugere a exclusão de grande parte dos alunos com NEE permanentes tais como o alunos com dificuldades de aprendizagem ao nível das dislexias, disgrafias, défice de atenção, hiperatividade. Realça igualmente que esta legislação não define inclusão, educação especial, nem necessidades educativas especiais, colocando-os expostos a diversas perspetivas e leituras que não coadunam com o direito do aluno com NEE.

Passados 10 anos surge o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho abarcando muitas alterações ao nível da inclusão de crianças com NEE, sendo denominado por *Diploma para a Educação Inclusiva* e partindo do pressuposto *somos todos iguais* pretendendo criar oportunidades de aprendizagens para todas as crianças sejam quais forem as suas características, para que a escola valorize toda a sua heterogeneidade. Esta legislação vem alertar o sistema educativo para o fato de em qualquer momento a criança/jovem pode carecer de medidas de suporte à aprendizagem. Assim sendo o perfil de aprendizagem da criança/jovem tem de ser levado em conta de forma a estabelecer-se as diferenciações pedagógicas adequadas utilizando-se posteriormente as medidas de suporte necessárias à sua aprendizagem. Desta forma o aluno/criança terá as mesmas oportunidades podendo assim aceder ao currículo, frequentando a escola e conseqüentemente progredindo a nível escolar. Constatasse assim que este decreto-lei modificou e tornou abrangente as medidas de apoio estabelecidas na lei anterior pois destinavam-se apenas a crianças e jovens com NEE. Atualmente a diferenciação pedagógica tem como destinatários todos os alunos seja qual for o seu diagnóstico perturbações de aprendizagem específica, ou de caráter permanente ou temporário sendo as medidas de suporte à aprendizagem definidas pela equipa multidisciplinar.

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são três as denominadas por medidas universais que são utilizadas para dar respostas educativas a todos os alunos com o objetivo de melhorar a sua aprendizagem, as medidas seletivas procuram atenuar as exigências de base à aprendizagem que não são alcançadas pelas medidas universais e por último as medidas adicionais que têm como objetivo atenuar problemas intensos e permanentes ao nível da linguagem, relações pessoais, compreensão e aprendizagem. Cada uma destas medidas pretende dar auxílio a todos através das suas particularidades ao nível da diferenciação pedagógica, adaptações curriculares significativas e não significativas e de apoios psicopedagógicos. Sempre que existir a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é necessário o preenchimento de um relatório técnico-pedagógico (RTP) efetuado pelos pais ou encarregados de educação, serviços de intervenção precoce, docentes e técnicos ou serviços que interajam com a criança ou jovem, este relatório estará formalizado depois de assinado pelos mesmos e pelo aluno caso seja possível.

Posteriormente é apresentado ao diretor da escola acompanhado pelo programa educativo individual (PEI) que é realizado pelo educador/professor onde estão registadas as adaptações curriculares, as competências e aprendizagens a atingir, as estratégias e as adaptações que serão necessárias para a realização de uma posterior avaliação do aluno. No final do percurso escolar todos os alunos têm direito à emissão de um certificado e diploma de conclusão de escolaridade obrigatória (Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho). Deixou-se assim de *categorizar para intervir*, agora o objetivo da escola está focado no currículo e nas aprendizagens do aluno pretendendo-se “garantir que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória seja atingido por todos” (Decreto-Lei nº 54/2018).

Luís de Miranda Correia, Professor Catedrático aposentado na área da Psicologia e Coordenador da área de educação Especial do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho é também ele autor de muitas obras na área da educação especial muito citado nesta retrospectiva histórica da educação especial pois é um conhecedor desta temática e como tal igualmente muito crítico, assim sendo mais uma vez demonstrou a sua opinião relativamente a este decreto-lei dizendo que:

Com o Decreto-lei nº 54/2008 de 6 de julho, cumpria-se a profecia. Cumpria-se o ‘chiquíssimo’ discurso neoliberal centrado na educação do ‘somos todos iguais’, uma moda

refinada que ignora totalmente a 'significância da diferença' e tudo o que acarreta no que respeita ao sucesso educativo dos alunos com NEE. Uma moda que agrada a alguns grupos e talvez a uma grande parte da sociedade, mas que pode traduzir-se numa tragédia com consequências imprevisíveis, trágicas até para estes alunos. (<https://WWW.publico.pt/2018/07/16>).

Constatasse assim que num período de dez anos muito se modificou ao nível da prática inclusiva, assim sendo as escolas e conseqüentemente os seus profissionais têm de estar preparados para esta inovação alterando visões, pensamentos e métodos de trabalhar de forma a se concretizar dignamente a inclusão na verdadeira aceção da palavra.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Na etapa de investigação em que nos encontramos é fundamental apresentar o tipo de estudo a desenvolver, como também quais foram os recursos aplicados no seu levantamento, verificação e estudo de dados. Toda a análise científica tem como alicerce a pesquisa documental pois é caracterizada como um método fundamental nos estudos sociais, contudo analisámos da mesma forma variadas fontes tais como a pesquisa bibliográfica, pesquisa na internet e análise da legislação.

Numa investigação, existe sempre um problema cujo objetivo é que o investigador se concentre no fato a analisar, deste modo para a realização da estrutura deste trabalho recorremos a informações e considerações teórico/empíricas e posteriormente nos pontos de vista dos profissionais envolvidos na educação de crianças com NEE como é o caso dos educadores de infância. Deste modo, devido a existir ao nível da educação de infância cada vez mais dúvidas no que concerne ao processo inclusivo foi-se tornando uma realidade encarada com alguma preocupação e prudência, assim sendo neste ponto de vista para que se incluir adequadamente e contribuir para o desenvolvimento do indivíduo com NEE é crucial que os docentes tenham a perceção e os conhecimentos apropriados relativamente à educação especial que está inerente em cada contexto educativo.

A perceção do processo inclusivo no quotidiano dos educadores de infância é apoiado por estudos, análises e pesquisas realizadas por especialistas nesta área no decorrer dos anos, no entanto, cada escola tem autonomia para definir quais os procedimentos, processos e recursos que considera adequados na sua realidade escolar para trabalhar com as crianças com NEE. Os educadores de infância encontram-se perante uma situação com alguma complexidade pois existem cada vez mais casos de crianças que necessitam de algum tipo de apoio especial, nas escolas e a grande maioria dos profissionais não obtém nenhum tipo de formação ao nível das NEE. Assim sendo, surge a seguinte pergunta de partida que desencadeou o estudo da nossa pesquisa: Qual o ponto de vista das educadoras relativamente à inclusão de crianças com NEE no jardim de infância?

(...) Com esta pergunta de partida o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que se procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de fio condutor da investigação. (Quivy, 2005 p:32).

Considerando a pergunta de partida formulámos hipóteses segundo algumas variáveis independentes sendo elas a idade, a escola de formação académica, as habilitações académicas, a entidade patronal, os anos de serviço das entrevistadas e os anos de experiência em NEE. Tendo em conta as hipóteses e que estas variáveis influenciarão o ponto de vista das educadoras de infância houve a preocupação de integrar esta diversidade na amostra que recolhemos. Estabelecemos como objetivo geral: perceber o que pensam as educadoras de infância acerca da inclusão de crianças com NEE nos jardins de infância.

Dado ao desconhecimento existente em relação a este objeto optámos por abordá-lo utilizando uma metodologia qualitativa e tal como refere Fortin (2003), com este método o investigador “ observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los.”

A escolha da realização da entrevista deve-se ao facto da mesma ser uma técnica:

(...) que utiliza a forma de comunicação verbal. Parte do encontro entre duas pessoas, durante o qual, uma pessoa-entrevistador interroga a outra ou outros-entrevistados, com o objetivo de conhecer as suas opiniões sobre alguns pontos e fatos que lhe interessam (...)  
(Amorim, 1993, p:83).

As entrevistas realizadas são do tipo diretivo ou estruturado existindo um guião organizado por questões previamente definidas, possibilitando um maior regulação do tipo de informação reunida, facilitando posteriormente a análise dos dados. Através deste método, onde a entrevista se encontra estruturada com as perguntas devidamente formuladas, o entrevistado ao pronunciar-se sobre as mesmas não se afasta da temática proposta. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), utilizando estes métodos de diálogo entre o entrevistador e o entrevistado obtêm-se resultados rápidos, sinceros que nos facultam informações ricas passíveis de uma posterior análise dos resultados.

O guião elaborado para as entrevistadas procurou saber as seguintes hipóteses que denominamos como objetivos específicos: saber se têm formação ao nível das NEE; identificar quantos anos têm de experiência com crianças com NEE; constatar se este ano letivo têm crianças com NEE; analisar o balanço que as educadoras fazem das suas experiências com crianças com NEE; identificar se estão preparadas para trabalhar com crianças com NEE; saber a sua opinião acerca da inclusão, perceber os aspetos benéficos e menos positivos da inclusão na sua prática educativa; saber o que pensam acerca da nova legislação e assim perceber como tem decorrido o



processo inclusivo nos últimos anos. O guião das entrevistas foi testado junto de uma educadora de infância para que se confirmasse a pertinência das questões formuladas e se acolhessem eventuais alterações.

Considerando os objetivos definidos seleccionámos as educadoras a entrevistar, tendo como primordial variável a entidade patronal e num segundo plano as restantes variáveis, deste modo as 12 entrevistas realizadas integraram educadoras de diferentes entidades patronais: 4 educadoras da rede pública, 4 de IPSS (Instituições particulares de solidariedade social e 4 de Jardins de Infância Particulares. Posteriormente contactámos as educadoras comunicando-lhes o tema e o objetivo da nossa investigação, salientando o anonimato das informações, agendando a hora e local para a realização das entrevistas. O acesso às entrevistadas foi feito utilizando a técnica da *bola de neve* (Ochoa, 2015), ou seja, partindo de um contacto pré-existente de algumas educadoras conseguimos seleccionar as 12 educadoras que necessitávamos para a realização das entrevistas.

As entrevistas decorreram fora do local de trabalho das entrevistadas durante o mês de Abril e Maio de 2019, a recolha de dados não foi muito fácil devido à falta de tempo das entrevistadas por razões laborais e pessoais. No entanto, apesar destes constrangimentos, conseguimos contornar as dificuldades, realizando as mesmas consoante a sua disponibilidade e graças também ao tema do trabalho que lhes suscitou interesse e consideração.

Como resultado, foi possível entrevistar 12 educadoras de infância, que trabalham no concelho do Montijo e têm diferentes perfis pessoais e profissionais. Foram seleccionados alguns critérios de ordem pessoal (tal como localização geográfica de forma a serem mais céleres e flexíveis os nossos encontros) e alguns critérios de participação, tais como a idade, a escola de formação, o grau académico, o tipo de instituição onde exerce funções (rede pública, IPSS, ou J.I. particular), os anos de serviço exercido, a sua formação ao nível das NEE e os anos de experiência com crianças com NEE. A escolha destes critérios deveu-se ao fato de se pressupor que através da diversidade e diferença de vivências, resultariam em respostas repletas de informações diversificadas e ricas relativamente à nossa temática.

**Quadro 2- Caracterização das educadoras de infância entrevistadas**

Educadoras	Idade	Escola de formação	Grau académico	Entidade patronal	Anos de serviço	Formação em NEE	Experiência em NEE
EI 1	45	Ese Jean Piaget	Licenciatura	Rede pública	20	Não	12 anos
EI 2	42	Ese Jean Piaget	Licenciatura	Rede pública	18	Não	10 anos
EI 3	40	Ese Setúbal	Licenciatura	Rede pública	16	Sim	10 anos
EI 4	52	Ese Castelo Branco	Bacharelato	Rede pública	32	Não	12 anos
EI 5	38	Ese Setúbal	Mestrado	IPSS	10	Não	10 anos
EI 6	39	Ese Lisboa	Licenciatura	IPSS	11	Não	10 anos
EI 7	40	Ese Lisboa	Licenciatura	IPSS	12	Sim	12 anos
EI 8	42	Ese Setúbal	Licenciatura	IPSS	16	Não	12 anos
EI 9	33	Ese Leiria	Mestrado	Jl Particular	4	Não	3 anos
EI 10	35	Esse Maria Ulrich	Licenciatura	Jl Particular	8	Não	3 anos
EI 11	37	Ese Lisboa	Licenciatura	Jl Particular	6	Não	4 anos
EI 12	40	Ese Santarém	Licenciatura	Jl Particular	6	Sim	5 anos

As entrevistas foram realizadas a 12 educadoras de infância, a faixa etária das entrevistadas encontra-se entre os 33 e os 52 anos de idade. Constatámos que as educadoras mais velhas são as que exercem funções na rede pública (4/12) e as mais novas lecionam em IPSS e em jl particulares (8/12).

Relativamente à escola de formação académica das entrevistadas 2 educadoras fizeram a sua formação na ESE Jean Piaget, 3 na ESE de Setúbal e 3 na ESE de Lisboa, as restantes educadoras fizeram a sua formação na ESE Maria Ulrich (1), na ESE de Castelo Branco (1), na ESE de Leiria (1), e na ESE de Santarém (1).

A maioria das educadoras tem como formação académica a licenciatura (9/12) havendo dois casos que concluíram um curso de mestrado e no restante apenas se inclui o bacharelato (a educadora com mais idade).

Das 12 educadoras entrevistadas 4 lecionam na rede pública, 4 em instituições particulares de solidariedade social, e 4 trabalham em Ji particulares com fins lucrativos.

Quanto ao tempo de serviço na profissão é muito variável entre 6 a 32 anos, sendo as educadoras da rede pública as que têm mais anos de serviço, seguindo-se as educadoras afetas às IPSS e as educadoras com menos tempo de serviço encontram-se a lecionar em Ji Particulares.

Ao nível da formação em NEE, a maioria das educadoras (9/12) responderam não ter formação específica na área das NEE, no entanto referiram ter alguns conhecimentos que adquiriram durante a sua formação académica em unidades curriculares sobre a temática as restantes 3 educadoras possuem pós-graduações em Educação especial no domínio cognitivo e motor.

No que diz respeito à sua experiência com crianças com NEE, constatou-se que todas as educadoras estão este ano letivo com crianças com NEE, no entanto, 4 educadoras responderam ter 12 anos de experiência, 4 respondeu ter 10 anos e 4 educadoras de ji particulares responderam ter entre 3 a 5 anos.



## **CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **3.1 Análise das entrevistas**

Através deste estudo pretendemos perceber a opinião das 12 educadoras acerca da inclusão de crianças com NEE no jardim de infância. Nesta perspetiva estruturámos as entrevistas segundo alguns pontos relevantes à temática a investigar tais como:

- Tem crianças com NEE;
- Avaliação global da experiência com crianças com NEE;
- Opinião sobre a inclusão nos jardins de infância;
- Aspectos benéficos da inclusão;
- Aspectos menos positivos no processo inclusivo;
- Se conhecem o decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho;
- Opinião acerca do decreto-lei em vigor.

Os resultados obtidos embora em pequena escala concedem-nos uma amostra relevante acerca do ponto de vista das educadoras relativamente ao processo inclusivo.

#### **Este ano letivo tem crianças com NEE**

Nesta pergunta constatámos que das 12 educadoras entrevistadas todas têm este ano crianças com NEE nos seus grupos.

#### **A experiência com NEE**

Nesta questão foi notório que as educadoras da rede pública (4/12) são as que se sentem mais preparadas para trabalhar com crianças com NEE, pois as educadoras das IPSS (4/12) metade, responderam estar preparadas e as restantes não se encontram preparadas. O mesmo se observou relativamente às educadoras que lecionam em J.I. particulares, referindo alguns motivos tais como: a falta de formação em NEE, a ausência de recursos humanos diários e os fracos apoios especializados nas salas.

### **Avaliação global da experiência com crianças com NEE**

As educadoras da rede pública (4/12) caracterizaram as experiências vividas como desafiantes, positivas, exigentes e enriquecedoras, mencionando: “Foram experiências desafiadoras que exigiram muita entrega por parte da equipa pedagógica!” (E11), e “São sempre experiências que nos marcam... São enriquecedoras mas exigentes!” (E13) ou “Tem sido uma experiência bastante enriquecedora, cada caso é um caso e obriga-me sempre a saber mais sobre as problemáticas que vão surgindo!” (E14).

Observámos que as educadoras que exercem em IPSS (4/12) caracterizaram esta experiência como tendo sido positiva, menos positiva e difícil referindo: “Foram experiências positivas e menos positivas devido às limitações ao nível da formação nesta área e a falta de recursos humanos!” (E16) ainda neste grupo encontramos respostas de educadoras que definiram estes momentos como difíceis: “Tive dificuldades ao nível da falta de formação, condições físicas e humanas que prejudicaram e prejudicam a integração destas crianças!” (E17) e “Senti dificuldades!” (E18).

As educadoras que trabalham em JI Particulares (4/12) descreveram as suas experiências como difíceis mas enriquecedoras, positivas mas exigentes, tiveram dificuldades e demonstraram ter sido exaustivo referindo: “ Foi no geral positivo mas muito exigente a nível psicológico e físico” (E1 10) e “ Não tenho qualquer tipo de formação nesta área e depois sem redução de meninos por grupo, foi exaustivo!” (E1 12).

### **Opinião sobre a inclusão de crianças com NEE nos jardins de infância**

A quase totalidade das educadoras (11) responderam concordar com a inclusão havendo apenas 1 educadora que não concorda. A maioria das educadoras entrevistadas revelou ser favorável à inclusão. No entanto, indicaram muitas dificuldades que prejudicam e inibem o processo inclusivo, tais como: a falta de formação em NEE, a ausência de recursos humanos e materiais nas salas, a extensão do número de alunos num grupo com NEE e a falta de apoios especializados diários nas salas. De forma a minimizar alguns destes obstáculos, realizam pesquisas por conta própria acerca das NEE com que se deparam, trocam experiências com as suas colegas e procuram auxílio junto da educadora da equipa de intervenção precoce.

Constatámos que a maioria das educadoras mencionam concordar com a inclusão pois defendem em linha gerais ser um direito de todas as crianças, uma forma de promover a igualdade de oportunidades, de proporcionar momentos de interação com

os seus pares, promovendo a sua integração na sociedade. Como podemos observar nas respostas que obtivemos das nossas entrevistadas as mesmas concordam com a inclusão pois é: “Um direito de todas as crianças!” (EI1), “ promove a sua integração na sociedade!” (EI4), “Permite aprendizagens e desenvolvimentos nas crianças!”, (EI5) “Existe falta de apoios especializados e não temos redução num grupo de crianças com NEE! (EI8) ”. Constatamos que a maioria das educadoras concorda com a inclusão de crianças com NEE desde que existam condições físicas e humanas nas escolas para que assim estas crianças tenham o apoio adequado que necessitam.

A EI 11 não concorda com a inclusão afirmando que: “ tendo em conta a realidade dos dias de hoje não concordo com a inclusão! O número elevado de crianças por sala, a ausência de recursos humanos frequentes na sala e a ausência de conhecimentos nesta área, não possibilita uma inclusão correta para uma criança que exige necessidades específicas que não se conseguem dar num grupo dito regular!”.

### **Aspetos benéficos da inclusão de crianças com NEE**

Relativamente aos aspetos benéficos da inclusão, as educadoras, salientam que o processo inclusivo é positivo para a evolução das crianças com NEE, pois desta forma estas crianças encontram-se inseridas na sociedade podendo e devendo interagir com outras crianças, jovens e adultos. Relatam igualmente que através desta visão os cidadãos mais novos irão desenvolver desde cedo sentimentos de empatia pelo outro apoiando e aprendendo a aceitar o seu próximo sem ser discriminatórios. Percecionámos assim que, para as educadoras, a interação com o outro permite incentivar o grupo de crianças dito *normal* a respeitar a diferença, proporcionando a interajuda e empatia entre os pares, tornando-os mais tolerantes perante as diferenças. Deste modo referiram que: “Os estímulos que a criança com NEE usufrui ao contactar com outras crianças são importantíssimos para o seu desenvolvimento social, emocional e motor!” (EI7), referindo também que o mais benéfico da inclusão é “A aceitação da diferença e perceção por parte das crianças da necessidade de colaboração, cooperação e trabalho em equipa na superação das dificuldades!” (EI9) realçando ainda que: “ a igualdade de oportunidades, a aprendizagem com pessoas diferentes de nós é que nos ajuda a formar pessoas!” (EI10).

### **Aspetos menos positivos da inclusão de crianças com NEE**

A maior parte das educadoras entrevistadas mencionam como negativo a falta de recursos humanos diários nas salas, físicos e materiais, a escassez de apoios especializados em NEE com frequência nas salas, e o facto de terem grupos com crianças com NEE sem terem redução de alunos. Referem, ainda, a ausência de formação especializada nesta área (9/12) facto que dificulta todo processo inclusivo. Outro dos fatores menos positivos e relevantes da inclusão mencionados é o facto de na realidade educativa em que se encontram haver: “A falta de apoios diários na sala dificulta o trabalho que se pretende realizar com a criança pois tenho mais 24 crianças na sala!” (E16) sendo assim problemático pois como referem: “ É difícil dar algum tipo de apoio individualizado à criança e conciliar tempos e rotinas! Deveríamos ter redução do número de alunos! O que não acontece!”, (E11) e ainda salientam “A fraca colaboração dos pais! Uns por desconhecimento e outros por não aceitarem as crianças como elas são!” (E19). Observámos assim que a grande maioria das educadoras de infância menciona fatores de logística que são cruciais e prejudicam o bem estar das crianças e dos docentes que as acompanham e o sucesso do processo inclusivo.

### **Conhece o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de junho, relativo à inclusão**

Todas as educadoras afirmaram conhecer bem o Decreto-Lei referido.

### **Avaliação do Decreto-lei 54/2018 de 6 de junho para as crianças com NEE**

Relativamente à avaliação do decreto-lei acima mencionado as educadoras não demonstraram grandes perspectivas no que diz respeito à nova legislação na medida em que se deparam com um sistema educativo a funcionar sem modificações aparentes. No entanto, referem que não se constata progressos ao nível das NEE devido ao fato da lei ser recente. Mencionando, assim que “ A lei é recente! Mais tarde é que se vão ver benefícios!” (E11) e “Este Decreto-Lei é economicista, diminui os benefícios às crianças com NEE!” (E14), ou “Trouxe benefícios mas por agora nada mudou!” (E16)), ou ainda “ Não notei alterações nenhuma!” (E18) e “Não vai trazer benefícios, está tudo igual!” (E19), e por último, “Continua tudo igual!” (E11).



### **3.2 Interpretações e conclusões dos resultados**

Verificámos que todas as educadoras de infância responderam ter este ano letivo crianças com NEE nos seus grupos, na sua maioria classificam estas experiências como positivas, exigentes, desafiadoras, difíceis mas enriquecedoras, apesar das exigências são momentos que ficam e marcam-nas para sempre. Observámos que as dificuldades se prendem ao facto de existir falta dos apoios especializados, recursos humanos mas salientam que o desenvolvimento das crianças é enriquecedor. Denominam estas experiências de difíceis pois têm grupos de crianças com NEE e não têm redução do número de crianças no grande grupo, a falta de formação na área, os apoios especializados são escassos e as limitações que sentem ao nível dos recursos humanos, físicos e materiais dificultam o seu trabalho diário. Em suma verifica-se que as educadoras, embora tenham caracterizado de diferentes formas as suas experiências com crianças com NEE, quando justificam a resposta relativamente ao motivo denota-se que as respostas são idênticas, logo, percebemos existir convergência entre as respostas das diferentes educadoras.

Na questão: Qual a sua opinião relativamente à inclusão de crianças com NEE nos jardins de infância?" Podemos observar que todas as educadoras concordam tendo um parecer positivo, realçando que a inclusão é positiva porque permite aprendizagens e desenvolvimentos nas crianças. Apenas 1 educadora refere não concordar.

As educadoras responderam que a inclusão é positiva sempre que permita aprendizagens e desenvolvimentos nas crianças, no entanto as escolas têm de estar preparadas a nível humano, físico e material. Algumas educadoras referem que o processo inclusivo é um direito e promove a igualdade e a socialização das crianças, referem igualmente o fato de ser benéfico para o desenvolvimento das mesmas, promovendo a integração e interação com os seus pares. Concluem com o fato de ser imperativo haver condições que permitam dar respostas assertivas às crianças com NEE. Mencionam igualmente que a inclusão é um direito, todas as crianças têm direito ao ensino mas as crianças com NEE requerem condições específicas, existindo, somente uma educadora que defende que a nossa realidade educativa não permite incluir crianças com NEE adequadamente

Quanto aos aspetos benéficos que a inclusão pode trazer tipo a maioria das educadoras refere a importância da socialização, o aceitar a diferença, igualdade de oportunidades, a interação com os seus pares. Algumas educadoras referem ser

benéfica a inclusão pois pode-se fazer uma despistagem precoce das NEE, algumas educadoras referem a importância da aquisição de competências, encontramos educadoras que nomeiam os diferentes tipos de estímulos que as crianças podem usufruir no processo inclusivo.

Quanto aos aspetos negativos do processo inclusivo as educadoras salientam a ausência de recursos humanos diários, físicos e materiais a escassez de apoios especializados, o fato de existir grupos sem redução do número de crianças e a falta de formação em NEE por parte dos docentes. Estes aspetos contribuem para as dificuldades em prestar atenção individualizada à criança com NEE. Realçam ainda a fraca colaboração dos pais e o desinteresse pela situação e a não aceitação da NEE acabando a criança por não ser sinalizada.

Por último, na pergunta relativa ao Decreto-Lei nº 54/2018 de 06 de janeiro, todas as educadoras responderam conhecer bem a nova legislação, no entanto relativamente aos benefícios que a mesma pode trazer para as crianças com NEE as educadoras responderam ser prematuro falar de resultados pois a legislação é recente e como tal ainda não observam nem constataam alterações no sistema educativo ao nível das NEE.

## **CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo inclusivo foi moroso instaurando-se aos poucos na década de 60, somente no ano de 1994 a implementação da Declaração de Salamanca foi determinante e o motor de transformações e mudanças de mentalidades existentes na sociedade e mais especificamente a nível educativo. Foi a partir do reconhecimento da Declaração de Salamanca que a temática inclusiva suscitou interesse e estudos surgindo investigações a este nível.

O presente estudo fala sobre questões referentes à inclusão de crianças com NEE e teve como principal objetivo geral saber qual a opinião das educadoras acerca da inclusão de crianças com NEE nos jardins de infância. Os dados recolhidos permitem-nos verificar que as educadoras que participaram neste estudo, estão conscientes da realidade no que concerne à prática educativa nos jardins de infância.

A maioria das educadoras entrevistadas revelou ser favorável relativamente à inclusão mencionando ser um direito de todas as crianças e revelou ser favorável à inclusão. No entanto, indicaram muitas dificuldades que prejudicam e inibem o processo inclusivo, tais como: a falta de formação em NEE, a ausência de recursos humanos e materiais nas salas, a extensão do número de alunos num grupo com NEE e a falta de apoios especializados diários nas salas. De forma a minimizar alguns destes obstáculos, realizam pesquisas por conta própria acerca das NEE com que se deparam, trocam experiências com as suas colegas e procuram auxílio junto da educadora da equipa de intervenção precoce.

Constatámos igualmente que as educadoras embora estejam a exercer funções em diferentes tipos de instituições onde se regem pelos regulamentos internos e formas de gestão diversas encontram-se em concordância relativamente à temática da educação inclusiva. Notámos que, apesar das dificuldades sentidas, a experiência profissional, o tempo de serviço tem sido uma mais valia neste âmbito, pois observámos que as educadoras que exercem funções na rede pública, mesmo referindo falta de formação conseguem contornar com alguma facilidade as dificuldades com que se deparam. As educadoras dos jji particulares são as que mais referiram ter sentido dificuldades pois, são as mais jovens e as que têm menos tempo de serviço. Emergem ainda visivelmente muitas dúvidas, incertezas, inseguranças e falta de preparação relativamente ao processo inclusivo. A heterogeneidade da população, nomeadamente ao nível das NEE, cada vez é maior nos jardins de

infância, nos dias de hoje, facto que pressupõe mudanças de pontos de vista por parte dos agentes educativos. Deste modo é fulcral que o Ministério da Educação tenha em consideração alguns fatores aqui nomeados pelas educadoras de infância e proporcionem a estas profissionais da educação mais apoios, acompanhamento, formações contínuas ao nível das NEE para que consigam acompanhar a realidade educativa com que se deparam, diversificando, inovando, adequando metodologias, estratégias de modo a promoverem ambientes seguros, eficazes e promotores de novas aprendizagens e de uma inclusão assertiva a toda a população educativa.

O estudo permite-nos questionar: Será que os responsáveis pela implementação dos decretos de lei ao nível da inclusão de crianças com NEE conhecem a realidade do sistema educativo? Sabem se as escolas/jardins de infância estão preparados para cumprir com o que lhes é exigido por lei? Verificam se o que está estabelecido na lei é cumprido? Conhecem as dificuldades por que passam os docentes na aplicabilidade das leis no terreno? Constatam se foram alcançados os objetivos propostos?

Como se pode constatar ainda muito existe por fazer ao nível da inclusão de crianças com NEE, sendo importante pensar-se na escola como uma oportunidade decisiva na vida das pessoas e não apenas como um local de aprendizagens sistematizadas.

Percecionámos que a falta de formação ou ausência de formação contínua em NEE é uma preocupação “gritante” para estas profissionais que sentem não ter sido bem preparadas na sua formação e ao longo dos anos, de forma a agirem em conformidade perante esta realidade que cada vez é maior e mais presente no nosso sistema educativo.

Para finalizar, cabe-nos dizer que deparámo-nos com algumas dificuldades na realização das entrevistas por falta de experiência e nervosismo. Sentimos que podíamos ter aprofundado mais um pouco a nossa temática, utilizando outro tipo de método menos diretivo e estruturado de forma a podermos aprofundar mais as respostas. Importa ainda referir que ainda este tema suscitou bastante interesse por parte das educadoras participantes, pelo que fica em aberto a possibilidade do mesmo vir a ser mais aprofundado num futuro estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amorim, A. (1998), Quais os caminhos a trilhar na discussão da tecnologia educacional no âmbito das escolas? *Revista Tecnologia educacional*, Ano XXVI nº 26 (141): p: 41-45, Abril/Junho, 1998.

Barreto, A. T. (2009), *Os Pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Bairrão, J. (1998), *Os alunos com necessidades educativas especiais-subsídios para o sistema de educação*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

Bautista, R. (1997), *Necessidades educativas Especiais*. Coleção Saber Mais. Dinalivro.

Correia, L. M. (1997), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1999), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. e Cabral, M.C.M. (1999), Práticas tradicionais da colocação do aluno com NEE. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Um guia para educadores e professores. (2ª Edição) Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (2008), *Educação Especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-lei 3/2008*. In <http://WWW.educare.pt/educare/opiniaõ.Artigo.aspx>. Consultado em 20/01/2019.

Correia, L. M. (2018), *Educação de alunos com necessidades especiais: a profecia cumpre-se*. In <http://www.publico.pt/2018/07/16/sociedade/opiniao/educacao-de-alunos-com-necessidades-educativas-especiais-a-profecia-cumpresse> Consultado em 24/01/19.

Costa, A. (1999), *Caminho para as Escolas Inclusivas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Fernandes, H. S. (2002), *Educação especial. Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação estudo de caso*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Gardou, C. (2003), A inclusão escolar das crianças e adolescentes em situação de handicap: uma revolução cultural necessária ou do homo sapiens socians. *Revista Lusófona de Educação*, nº 2, 2003, p: 167.

Leite, Teresa (2010), *Planeamento e conceção da acção de ensinar*. Coleção Situações de Formação. Universidade de Aveiro.

Lopes, M. (1997), *A educação especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Marchesi, A. (2001), A prática nas escolas inclusivas. In D. Rodrigues, *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora.

Ministério Da Educação (1997), *Orientação Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2008), *Manual de investigação em ciências sociais (5ª Edição)*, Lisboa, Gradiva Publicações.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2005), *Manual de investigação em ciências sociais (4ª Edição)*, Lisboa, Gradiva Publicações.

Sanches, I. Teodoro, A. (2006), *Da Integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação.

Silva, M. (2009), Da Exclusão à Integração: Conceções e Práticas, in Revista Lusófona da Educação. (<https://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci> Consultado em 10/10/2018).

Warnock, M. (1978), *Special education needs: Report of committee of inquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery. (<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock22.html>. Consultado em 20/01/2019).

Unesco, (1994), Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção e Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Espanha.

([http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial\(declaracao-salamanca.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial(declaracao-salamanca.pdf)

Consultado em 21/10/2018).

## **Legislação**

Lei de Bases do Sistema Educativo

<https://www.dge.mec.pt/files/default/EInfancia/documentos/Lei->

[\\_bases do sistema educativo 46 86.pdf](https://www.dge.mec.pt/files/default/EInfancia/documentos/Lei-_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf) consultado em 19/10/2018.

Ministério da Educação, Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto.

<https://dre.pt/apication/file/403249> consultado em 20/10/2018.

Ministério da Educação, Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro – Educação Especial, 2008 <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html> consultado em 21/10/2018.

Ministério da Educação, Decreto-Lei 54/2018 de 6 de junho <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html> consultado em 21/10/2018.





## **ANEXOS**

### **ANEXO A – Guião da entrevista**

#### **Mestrado em Educação e Sociedade**

#### **Guião de Entrevista**

**TEMA:** A inclusão das crianças com NEE:

Opinião das educadoras de infância.

**OBJETIVO:** Perceber a opinião dos educadores acerca da inclusão de crianças com NEE nos Jardins de infância.

#### **Motivação e legitimação da entrevista:**

- Informar o entrevistado do âmbito e objetivos da entrevista.
- Solicitar a colaboração do entrevistado, salientando a importância do seu contributo para o estudo a realizar.
- Garantir confidencialidade das informações prestadas.

**1- Este ano letivo tem crianças com NEE no seu grupo de crianças?**

**2- Qual o balanço que faz dessa experiência?**

**3- Sente-se preparado(a) para trabalhar com crianças com NEE?**

**3.1- Se não porquê?**

**4- Qual a sua opinião acerca da inclusão de crianças com NEE nos jardins de infância?**

**5- Que aspetos considera benéficos na inclusão de crianças com NEE nos jardins de infância?**

**6- E que aspetos considera menos positivos na inclusão de crianças com NEE nos jardins de infância?**

**7- Conhece o Decreto-Lei nº 54/2018 de 06 de junho relativo à Inclusão?**

**8- Acha que este Decreto-Lei trouxe benefícios para a inclusão de crianças com NEE?**

Posteriormente à entrevista dar-se-á ênfase à caracterização do entrevistado ao nível do seu percurso académico e formação profissional.

### **Caracterização do entrevistado**

<b>Tipo de instituição onde leciona</b>	
<b>Escola de formação Académica</b>	
<b>Formação académica</b>	
<b>Anos de serviço</b>	
<b>Anos de experiência com NEE</b>	
<b>Formação em NEE</b>	

**Muito obrigada!**

**Bem haja!**

## Anexo B – Tabelas de análise de conteúdo das entrevistas

**Tabela 1**

Balanço das experiências com crianças com NEE		
Educadoras	Balanço da Experiencia	Motivo
Rede Pública	Desafiante/ Positivo/ Exigente/ Enriquecedor/	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Foram experiências desafiadoras que exigiram muita entrega por parte da equipa pedagógica!”;</li> <li>- “ Experiência positiva mas exigente!”;</li> <li>- “São sempre experiências que nos marcam... São enriquecedoras mas exigentes!”;</li> <li>-“Tem sido uma experiência bastante enriquecedora, cada caso é um caso e obriga-me sempre a saber mais sobre as problemáticas que vão surgindo!”.</li> </ul>
IPSS	Positivo/Positivo e menos positivo/Difícil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiências Positivas!”;</li> <li>-“ Foram experiências positivas e menos positivas devido às limitações ao nível da formação nesta área e recursos humanos”;</li> <li>- Tive dificuldades ao nível da falta de formação, condições físicas e humanas que prejudicaram e prejudicam a integração destas crianças!”,</li> <li>- “Senti dificuldades!”.</li> </ul>
Ji Particular	Difícil/Enriquecedor Positivo e exigente/Difícil/ Exaustivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Foram momentos difíceis mas enriquecedores!”</li> <li>- “ Foi no geral positivo mas muito exigente a nível psicológico e físico!”.</li> <li>- “Tive muitas dificuldades! Não tenho formação específica, os recursos humanos são escassos e os apoios igualmente!”</li> <li>- “Não tenho qualquer tipo de formação nesta área e depois sem redução de meninos por grupo, foi exaustivo!”</li> </ul>

**Tabela 2**

Opinião acerca da inclusão? Motivo?		
Educadoras	Opinião	Motivo
Rede pública, IPSS e Ji Particular	Concordam	<ul style="list-style-type: none"> <li>-“Um direito de todas as crianças!”</li> <li>-“A inclusão é sempre positiva!”</li> <li>- “É uma forma de promover a igualdade de oportunidades!”</li> <li>- “ Proporciona momentos de interação com os seus pares!”</li> <li>-“ Promove a sua integração na sociedade!”</li> <li>-“Permite aprendizagens e desenvolvimentos nas crianças!”</li> <li>- ”Concordo com a inclusão desde que as crianças tenham acesso aos recursos necessários!”</li> <li>- “As crianças deveriam ter mais acompanhamento de técnicos especializados!”</li> <li>-” Existe falta de apoios especializados e não temos redução num grupo de crianças com NEE!”</li> <li>-“ É benéfico para as crianças mas tem de haver condições adequadas!”</li> <li>-“ Concordo pois têm os mesmos direitos que as crianças ditas normais!”</li> <li>- “Concordo!”.</li> </ul>

JI Particular	Não concorda	-“Tendo em conta a realidade dos dias de hoje não concordo com a inclusão! O número elevado de crianças por sala, a ausência de recursos humanos frequentes na sala e a ausência de conhecimentos nesta área, não possibilita uma inclusão correta para uma criança que exige necessidades específicas que não se conseguem dar num grupo dito regular!”.
---------------	--------------	---

**Tabela 3**

Educadores	Benéfico na inclusão de crianças com NEE
<p>Rede Pública</p> <p>IPSS</p> <p>Ji Particular</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A integração na sociedade, o respeito pela diferença e pelo aluno, a interajuda entre os pares;</li> <li>- Prepara os cidadãos mais novos para apoiar e aceitar o outro sem serem discriminatórios;</li> <li>-A inclusão é benéfica para se perceber e aceitar a diferença e desenvolver sentimentos de empatia pelo outro;</li> <li>-Proporciona convivência entre os pares, abrindo portas para a competência social e comunicativa;</li> <li>- “A socialização é um ponto forte da inclusão pois as crianças com NEE ao interagirem com as ditas normais aprendem a lidar com a diferença e tornam-se mais tolerantes, no entanto, cada caso é um caso e para alguns a inclusão pode não ser benéfica!”;</li> <li>- “É benéfico para a socialização, pois irão interagir com outras crianças ditas normais!”;</li> <li>- “Os estímulos que a criança com NEE usufruí ao contatar com outras crianças são importantíssimos quer a nível da linguagem, social, emotivo e motor!”</li> <li>-“ Considero benéfico a socialização com os demais, ajudando-os a vivenciar situações reais e imediatas do nosso quotidiano!”;</li> <li>- “A aceitação da diferença e perceção por parte das crianças da necessidade de colaboração, cooperação e trabalho em equipa na superação das dificuldades!”;</li> <li>- “A igualdade de oportunidades, a aprendizagem com pessoas diferentes de nós e que nos ajuda a formar pessoas”;</li> <li>-“ Permitir experiências e vivências a que todas as crianças têm acesso!”;</li> <li>- “A despistagem das situações. Quanto mais cedo for feita mais apoios terão!”.</li> </ul>

**Tabela 4**

Educadores	Menos positivo na inclusão de crianças com NEE
Rede Pública/ IPSS/Ji Particular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A falta de recursos humanos diários nas salas, físicos e materiais;</li> <li>- A escassez de apoios especializados em NEE com frequência nas salas, o fato de terem grupos com crianças com NEE e não terem redução de alunos;</li> <li>- A falta de apoios diários na sala dificulta o trabalho que se pretende realizar com a criança pois tenho mais 24 crianças na sala! É difícil dar algum tipo de apoio individualizado à criança e conciliar tempos e rotinas! Deveríamos ter</li> <li>- Não existência de redução do número de alunos;</li> <li>- A ausência de formação especializada nesta área;</li> <li>-A fraca colaboração dos pais/desconhecimento/não aceitação da NEE;</li> </ul>

**Tabela 5**

Educadoras	Benefícios do Decreto de Lei nº 54/2018
Rede Pública	<p>A lei é recente, mais tarde é que se vão ver benefícios!            Trouxe benefícios mas por agora nada mudou!            A longo prazo é que se vão ver benefícios!            Este Decreto-lei é economicista, diminuiu os benefícios às crianças com das NEE.</p>
IPSS	<p>Na prática está tudo igual!            Não notei alterações!            Continua tudo inalterado!            Não noto diferenças, esta tudo igual!</p>
Ji Particular	<p>Não vai trazer benefícios, está tudo igual!            Mantem-se tudo na mesma!            Continua tudo igual!            Não trouxe benefícios!</p>