

Patrícia Alexandra Abreu Ferro

**Práticas em contexto, Necessidades Educativas
Especiais e estratégias para a inclusão**



Viseu, 2016

Patrícia Alexandra Abreu Ferro

**Práticas em contexto, Necessidades Educativas
Especiais e estratégias para a inclusão**

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob orientação de:
Professora Doutora Sara Alexandre Felizardo

Viseu, 2016





DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Patrícia Alexandra Abreu Ferro, número 10158 do curso Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

..... de de 20.....

O aluno, _____

modQ*sac.27

“Sejam quais forem os resultados, com êxito ou não, o importante é que no fim cada um possa dizer: - fiz o que pude”.

Pasteur

Agradecimentos

Apesar do cunho individual deste trabalho, a sua elaboração não seria possível sem a colaboração, esforço e empenho de várias pessoas que demonstraram sempre acreditar em mim e que contribuíram para que aqui chegasse.

Assim sendo, gostaria de deixar o meu profundo agradecimento, gratidão e reconhecimento:

À minha Orientadora, Professora Doutora Sara Felizardo, pela competência científica, disponibilidade e empenho incansável com que orientou este trabalho. Sem a sua generosidade, partilha de saber e incentivo em todos os momentos, não seria possível a realização deste estudo;

À Escola Superior de Educação de Viseu e em particular aos professores que me facultaram todo o conhecimento necessário para o desenvolvimento deste estudo;

Aos meus pais, Maria José e Joaquim, pela educação, carinho, esforço, e sacrifício que fizeram para que até aqui chegasse sendo muitas vezes o meu pilar, é a eles que devo tudo o que tenho e o que sou, estão sem dúvida na génese deste trabalho;

Ao meu irmão Francisco que, apesar de não ter a minha presença física nestes anos de esforço para concluir a minha formação, à sua maneira sempre me confortou e deu força para fazer mais e melhor;

Aos meus avós, Ermelinda e António, Fernanda e Joaquim, pelo exemplo que ao longo da vida foram para mim e pelo carinho e preocupação que me dedicaram;

E a todos aqueles que de alguma forma deram o seu contributo para que tudo isto fosse possível.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório final de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), intitulado “Práticas em contexto, Necessidades Educativas Especiais e estratégias para a inclusão”, pretende evidenciar o percurso efetuado ao longo das práticas de ensino supervisionadas, incluindo o trabalho de investigação no domínio das Necessidades Educativas Especiais (NEE), no quadro do referencial inclusivo.

Este relatório encontra-se estruturado em duas partes, sendo que a primeira se reporta às práticas em contexto, no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, PES II e III, que decorreram no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, respetivamente. Na segunda parte, é apresentado o trabalho de investigação. Este tem como objetivos: i) perceber as perspetivas de pais e professores sobre o envolvimento da família no processo educativo da criança com NEE; ii) conhecer percepções dos pais e professores das crianças com NEE sobre as suas práticas educativas e a forma como respondem às necessidades das crianças e iii) identificar quais as estratégias pedagógicas mais eficazes na educação da criança com NEE, perspetivando a articulação entre professores e pais.

Quanto à metodologia trata-se de um estudo de cariz qualitativo, exploratório e de carácter descritivo; com recurso a entrevistas semiestruturadas a doze participantes (cinco pais e sete professores/educadores).

Após o estudo realizado verifica-se que há a necessidade de formação para pais e professores/educadores, no domínio das Necessidades Educativas Especiais/ Educação Especial, particularmente sobre as estratégias e práticas de intervenção educativa. Destaca-se a importância de um trabalho colaborativo entre professores/educadores e pais, com um contacto frequente e informal nesta relação; na promoção da inclusão destas crianças. Verifica-se também que a área de maior dificuldade é a autonomia, sendo igualmente a de maior promoção; as aprendizagens escolares constituíram o domínio de maior articulação. Quanto às estratégias mais utilizadas, destacamos as referências à necessidade de diferenciação e flexibilização de estratégias, bem como o recurso ao diálogo, articulação entre pais e professores/educadores e treino de competências.

Palavras- chave: Inclusão; Práticas Inclusivas; Educação Especial; Necessidades Educativas Especiais (NEE); NEE Permanente; Envolvimento/ Participação Parental.

Abstract

This final probation report was written as part of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education, with the theme "Practices in context, Special Education Needs and strategies for the inclusion", and aims to highlight the route made over the supervised practice, including research work.

The document is structured in two parts: the first that analyzes the learning achieved in the course units Supervised Teaching Practice II and III, which took place in the 1st Cycle of Basic Education and Preschool Education, respectively. The second part, the research work is presented. The guiding objectives were: i) understand the perspectives of parents and teachers about the family involvement in the educational process of the children with SEN; ii) meet the perceptions of parents and teachers of children with SEN about their educational practices and how they try to respond to children's needs and identify which strategies and iii) identify which pedagogical practices are more effective in the education of children with SEN, viewing the relationship between teachers and parents.

On what regards methodology, this is a qualitative, exploratory and descriptive survey, using semi-structured interviews to four parents and six teachers / educators.

After the study we highlight the need for training for parents and educators in the field of Special Needs Education / Special Education, particularly on intervention strategies. It stands out that it was possible to understand the importance of a collaborative work between educators and parents, with a close contact, frequent and informal in this relationship; promoting inclusion of these children. It is also verified that the area with most difficulty is the autonomy and it is also the one of most promotion; despite that school subjects are the one with most articulation. As for the most used strategies, these fall on dialogue; differentiation and flexibility strategies; articulation between parents and teachers; skills training and punishment.

Keywords: Inclusion; Inclusive Practices; Special education; Special Educational Needs (SEN); Permanent SEN; Parental Involvement/participation

Índice

Introdução Geral	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	3
Introdução	4
1. Caracterização dos contextos	5
1.1. Prática de Ensino Supervisionada II - 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.2. Prática de Ensino Supervisionada III - Educação Pré-Escolar	7
2. Análise das práticas concretizadas na PES II e III	10
2.1. Prática de Ensino Supervisionada II	10
2.2. Prática de Ensino Supervisionada III	14
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	20
3.1. Prática de Ensino Supervisionada II	23
3.2. Prática de Ensino Supervisionada III	26
Parte II - Trabalho de investigação	31
Introdução	32
1. Famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais	33
1.1. Adaptação parental à incapacidade	33
1.2. Envolvimento no processo educativo	34
2. Necessidades Educativas Especiais e contextos inclusivos	38
2.1. Concetualização de Necessidades Educativas Especiais e inclusão	38
2.2. Funcionalidade e Programa Educativo Individual	45
2.3. Práticas pedagógicas e estratégias inclusivas	47
Estudo empírico	51
4. Definição do problema	51
4.1. Delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema	51
4.2. Justificação e relevância do estudo	51
4.3. Definição de objetivos	52
5. Metodologia	52
5.1. Tipo ou plano de investigação	52

5.2. Participantes.....	53
5.3. Instrumentos de recolha de dados	55
5.4. Procedimento	56
5.5. Análise e tratamento dos dados	57
6. Apresentação e discussão dos dados	59
6.1. Perceções dos professores	59
6.2. Perceções dos pais.....	70
6.3. Análise comparativa das perceções de pais e professores	80
7. Discussão dos resultados	88
Conclusão geral	92
Bibliografia	95
Anexos	103
Anexo A.....	103
Anexo B.....	110
Anexo C.....	111
Anexo D.....	113

Índice de tabelas

Tabela 1. Dados sociodemográficos das crianças.....	53
Tabela 2. Dados sociodemográficos dos cuidadores (mães)	54
Tabela 3. Dados sociodemográficos dos Educadores/ Professores do Ensino Regular (ER/ PR) e Professores do Educação Especial (PEE).....	54
Tabela 4. Formação em Educação Especial e Experiência com alunos NEE	55
Tabela 5. Total de registos efetuados nas categorias para as entrevistas aos professores	59
Tabela 6. Total de registos efetuados nas subcategorias para as entrevistas aos professores.....	60
Tabela 7. Matriz de codificação da categoria “Adequação da formação inicial anterior para as NEE”.....	61
Tabela 8. Matriz de codificação da categoria “Percepções sobre a formação inicial atual para as NEE”.....	62
Tabela 9. Matriz de codificação da categoria “motivos para a preferência dos pais pelos contextos inclusivos”	62
Tabela 11. Matriz de codificação da categoria “Estratégias para promover a inclusão”	63
Tabela 12. Matriz de codificação da categoria “Conhecimento do diagnóstico da criança”	64
Tabela 13. Matriz de codificação da categoria “Conhecimento da reação dos pais à problemática”	64
Tabela 14. Matriz de codificação da categoria “Necessidade de apoio dos pais”	65
Tabela 15. Matriz de codificação da categoria “Fontes de apoio”	65
Tabela 16. Matriz de codificação da categoria “Relação e articulação entre pais/professores EE e ER”	66
Tabela 17. Matriz de codificação da categoria “Estratégias de envolvimento parental”	67
Tabela 18. Matriz de codificação da categoria “Estratégias e técnicas de intervenção”	67
Tabela 20. Matriz de codificação da categoria “Áreas de maior dificuldade”; “Áreas de maior promoção” e “Áreas de maior articulação”	69
Tabela 21. Matriz de codificação da categoria “Expetativas sobre a transição para o 1ºCEB”	69

Tabela 22. Total de registos efetuados nas categorias para as entrevistas aos pais...	70
Tabela 23. Total de registos efetuados nas subcategorias para as entrevistas aos pais	71
Tabela 24. Matriz de codificação da categoria “diagnóstico da criança”	72
Tabela 25. Matriz de codificação da categoria “reação dos pais à problemática”	72
Tabela 26. Matriz de codificação da categoria “necessidades de apoio”	73
Tabela 27. Matriz de codificação da categoria “fontes de apoio”	73
Tabela 28. Matriz de codificação da categoria “atividades nos contextos de vida”	74
Tabela 29. Matriz de codificação da categoria “interesses das crianças”	74
Tabela 30. Matriz de codificação da categoria “relação e articulação entre pais/professores EE e ER”	75
Tabela 31. Matriz de codificação da categoria “atitudes de discriminação	75
Tabela 32. Matriz de codificação da categoria “programa educativo individual (PEI)” .	76
Tabela 33. Matriz de codificação da categoria “áreas de dificuldade e preocupação” .	77
Tabela 35. Matriz de codificação da categoria “expetativas sobre a transição para o 1ºCEB”	79
Tabela 36. Matriz de codificação da categoria “perspetivas de futuro”	79
Tabela 37. Matriz de codificação da categoria “Diagnóstico da criança”	80
Tabela 38. Matriz de codificação da categoria “Natureza da reação”	81
Tabela 39. Matriz de codificação da categoria “Necessidades de apoios dos pais e crianças”	81
Tabela 42. Matriz de codificação da categoria “Estratégias de intervenção”	83
Tabela 43. Matriz de codificação da categoria “Relação e articulação entre pais/professores EE e ER”	84
Tabela 45. Matriz de codificação da categoria “Expetativas sobre a transição para o 1ºCEB”	86

Índice de abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

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

PES – Prática de Ensino Supervisionada.

CAF – Componente de Apoio à Família.

EPE – Educação Pré-Escolar.

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico.

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

PEI – Programa Educativo Individual.

CIF-CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens.

AVD – Atividades de Vida Diária.

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação.

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

ER – Ensino Regular.

EE – Educação Especial.

Introdução Geral

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foi-nos proposta a elaboração de um Relatório Final de Estágio. Este pretende dar a conhecer algumas das atividades realizadas no decorrer do curso, assim como uma reflexão sobre o trabalho de estágio efetuado.

Este documento encontra-se sistematizado em duas partes distintas. A primeira, incide sobre a reflexão crítica das práticas em contexto, onde se procede à análise das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III, que consistiram no estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, respetivamente. Esta reflexão traduz a caracterização dos contextos, bem como a análise das práticas concretizadas na PES II e III e as competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

Na segunda parte do Relatório Final de Estágio encontra-se o trabalho de investigação, subordinado ao tema “Práticas em contexto, Necessidades Educativas Especiais e estratégias para a inclusão”. O interesse na abordagem desta temática teve a sua génese em vivências pessoais que despertaram a necessidade de perceber melhor a intervenção de pais, professores e educadores destas crianças, em particular, as questões relativas às estratégias educativas, o envolvimento parental na escola, bem como a articulação do trabalho desenvolvido por estes intervenientes o processo educativo. Nesta parte do relatório será desenvolvida também a revisão da literatura acerca do tema, a metodologia a ser utilizada no estudo, a apresentação e discussão dos dados, bem como a conclusão.

As questões relacionadas com a inclusão dos alunos com NEE no contexto regular de ensino têm sido alvo de estudo e análise, na procura de uma conceção igualitária entre pessoas portadoras de NEE e os restantes cidadãos. A inclusão, na educação, significa o direito à justiça, à integração e à igualdade da criança com NEE. No quadro da denominada escola inclusiva ressalta o facto de que a inclusão pressupõe uma organização da escola, do meio de aprendizagem, respondendo assim a todos os “alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais, sendo que por necessidades especiais se entende o conjunto de alunos em risco educacional, dotados e sobredotados (talentosos) e com necessidades educativas especiais” (Correia, 2003, p.13).

Contudo, ainda há um longo caminho a percorrer, pois “há a necessidade de se proceder a reestruturações profundas em todos os quadrantes, desde as atitudes dos profissionais de educação e dos pais até à reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos” (Correia, 2003, p. 19).

Parte I
Reflexão crítica sobre as práticas
em contexto

Introdução

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram-nos propiciados estágios nos contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e de Educação Pré-Escolar (EPE), sendo que ambos pertenciam a Agrupamentos de Escolas da região centro de Portugal. Como tal, torna-se importante refletir sobre todo o processo e caminho percorridos. O primeiro contexto de estágio surgiu no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e o segundo contexto de estágio surgiu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada III (PES III).

Todo este percurso foi deveras crucial para o nosso crescimento profissional e também pessoal, dado que proporcionou a aquisição de experiências não só pelo contacto com um leque variado de crianças, como também pela partilha de conhecimentos com grandes profissionais da educação. O estágio, nestes dois contextos educativos, permitiu-nos o aperfeiçoamento das nossas aprendizagens através de um contacto com uma multiplicidade de situações e realidades únicas propícias ao desenvolvimento profissional.

Inicialmente iremos proceder a uma caracterização dos diferentes contextos de estágio acima supracitados, através de uma descrição das principais dimensões dessas instituições, bem como, da turma e do grupo de estágio.

Numa segunda parte analisaremos as práticas concretizadas na PES II e III, enfatizando-se os apoios prestados por parte de cooperantes e supervisores e, ainda, os momentos mais relevantes destas experiências.

Por fim, será realizada uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo das práticas, sustentada em documentos de referência e nos Decretos-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto e n.º 241/2001 de 30 de agosto, que referenciam os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. Caracterização dos contextos

Nesta secção será apresentada uma reflexão relativa aos estágios no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE) que se circunscrevem às unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e III (PES III) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada decorreram em três semestres letivos, sendo que a PES I ocorreu no 1.º semestre, em ambos os contextos, a PES II decorreu no 2.º semestre e incidiu no 1.º CEB e a PES III no 3.º semestre decorreu na EPE. Estas práticas constituíram momentos enriquecedores e de reflexão que possibilitaram uma evolução enquanto estagiárias e futuras profissionais de educação.

Contudo, esta reflexão irá debruçar-se apenas nos últimos dois semestres relativos ao trabalho desenvolvido no 1.º CEB e na EPE, caracterizando-se ambos os contextos de forma a enquadrar as análises subseqüentes.

1.1.Prática de Ensino Supervisionada II - 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio concretizado no âmbito da PES II decorreu numa turma do 1.º CEB. No entanto este estágio não ocorreu na mesma turma do estágio respeitante ao 1.º CEB na PES I, o que não possibilitou uma continuidade.

A escola onde se realizou o estágio pertence a um Agrupamento de Escolas da região centro de Portugal e foi construída em 2011, possuindo ótimas condições e instalações adequadas às práticas educativas. Na altura do estágio havia 234 alunos no total dos dois ciclos (EPE e 1.ºCEB).

Esta escola caracteriza-se por ter uma arquitetura moderna, com dez salas destinadas ao 1.º CEB e cinco salas à EPE, todas ligadas por grandes corredores. O acesso aos pisos pode ser feito por escadas, com um gradeamento de segurança, ou por um elevador, sendo assim uma escola preparada para crianças com NEE. Quatro salas do 1.º CEB estão situadas no piso zero, tal como três salas de EPE, sendo uma delas também destinada ao prolongamento ou à componente de apoio à família. Há quatro casas de banho, duas para alunas do género feminino e duas para alunos do género masculino, dois gabinetes de apoio, um gabinete de professores, um gabinete de educadoras e duas salas de arrumos. Todas as salas do piso zero estão bem equipadas, têm muita luz natural, já que são compostas por grandes janelas, e todas as salas dão para o exterior, pois possuem portas individuais que vão dar diretamente ao espaço exterior. Ainda neste piso existe uma cozinha muito bem equipada, sendo o

serviço providenciado por uma empresa independente da escola; possui ainda um refeitório com ótimas condições, mas não muito grande. Neste piso há também uma biblioteca, onde estão disponíveis livros variados, computadores à disposição de alunos, professores e educadores, um projetor, uma tela para projeção, mesas e cadeiras. Há também uma sala polivalente, onde as crianças brincam nos intervalos quando as condições climáticas não são as mais favoráveis, bem como em atividades destinadas à área de educação e expressão físico-motora. Relativamente ao piso um é constituído por seis salas do 1.º CEB, todas elas, igualmente, providas de amplas janelas, dois gabinetes de apoio, duas casas de banho para alunos do género masculino e duas casas de banho para alunas do sexo feminino, uma sala de arrumos, uma grande varanda com vista panorâmica sobre a cidade, cujo acesso está limitado de forma a garantir a segurança dos alunos. Todas as salas estão ligadas por um corredor, pelo que a ligação ao piso zero pode ser feita pelas escadas ou pelo elevador se necessário, como referido anteriormente. A escola possui saneamento, água potável e aquecimento em todas as salas.

No que diz respeito ao espaço exterior, este é bastante amplo e vedado por questões de segurança. Integra um parque infantil para a EPE, um parque infantil para o 1.º CEB, um campo de futebol com as devidas divisões e balizas, uma horta pedagógica assegurada pelos alunos e professores/educadores. Todo o espaço exterior está bem conservado, sem estragos, existindo caixotes do lixo, para prevenir a proteção do ambiente.

Quanto à turma em que estagiámos, esta era constituída por vinte e cinco alunos, sendo doze do género masculino e treze do género feminino, com idades compreendidas entre os sete e oito anos. Dois dos alunos da turma tinham NEE, encontrando-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

A turma era heterogénea, pois cada aluno apresentava um ritmo de trabalho específico, sendo notório que havia alunos que aprendiam e executavam os exercícios num período de tempo bastante reduzido, porém outros necessitavam de um espaço de tempo mais alargado para executarem esses mesmos exercícios. No geral, estes alunos eram provenientes de classe média e bom nível sociocultural, pelo que o ambiente familiar favorecia o desenvolvimento físico e intelectual dos mesmos.

A sala onde nos encontrávamos a estagiar era um espaço educativo propício a diversas aprendizagens, sendo rica e apropriada em materiais didáticos, fazendo com que os alunos desenvolvessem as suas aprendizagens. Esta sala de aula acolhe todos os dias vinte e seis alunos. Em termos de mobiliário deparámo-nos com doze mesas de dois lugares com as respetivas cadeiras, organizadas em três colunas e quatro linhas; duas secretárias, uma delas destinadas ao professor e uma destas com

um computador com ligação à internet e dois armários com *dossiers* e manuais dos alunos. A sala dispõe ainda de um quadro interativo com projetor, um quadro de giz, dois quadros de cortiça com trabalhos expostos.

O estágio neste estabelecimento de ensino foi de catorze semanas consecutivas, sendo que as intervenções foram rotativas e realizadas individualmente e em grupo, ocupando três dias semanais. Ao longo do estágio, o grupo foi acompanhado pela professora cooperante e pelos supervisores da ESEV, um professor da área das Ciências da Educação e outro da área de Português.

O horário de lecionação desta turma era das 9h00 às 12h30, com um período de intervalo de 20 minutos, das 10h30 às 10h50. Na componente da tarde o período era das 14h10 às 16 horas, seguindo-se as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's).

Ao longo de todo este processo, foram sendo realizadas reflexões críticas, não só por parte da estagiária com responsabilidade de lecionação, como também do restante grupo, onde se evidenciavam aspetos positivos e aspetos a melhorar relativamente às intervenções, pelo que as opiniões/críticas dos supervisores e professora cooperante eram tidos em consideração nesse ato reflexivo.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada III - Educação Pré-Escolar

O estágio respeitante à PES III decorreu num jardim-de-infância na região de centro de Portugal.

O Edifício de Educação Pré-Escolar funciona em instalações próprias e é independente da escola do 1º Ciclo que funciona num edifício adjacente. Este Jardim de Infância (JI) pertence à rede pública e agrega a Componente Letiva e a Componente Social de Apoio à Família (CAF). O edifício é de um piso só e possui apenas uma sala, dispõe de saneamento, água potável e aquecimento em todo o edifício. Neste jardim-de-infância funciona uma só turma pois apenas possui uma sala de atividades, uma outra sala/ refeitório (utilizada para a CAF também); uma cozinha pequena apenas com máquina de lavar loiça e micro-ondas; arrumos; um gabinete da educadora; sanitários para adultos e outros para crianças com lavatórios dispondo de água quente e, ainda, um pequeno compartimento com chuveiro. Possui também um espaço exterior relvado, vedado ao redor do edifício onde as crianças dispõem de escorregas, baloiços e trotinetes. A nível de materiais o jardim possuía: retroprojetor; TV e vídeo; CD's educativos; um computador, internet, diversos materiais de expressão físico-motora, diversos instrumentos musicais, livros infantis, jogos didáticos.

Relativamente ao grupo, este era constituído por vinte crianças com idades compreendidas entre os três e cinco anos, sendo que dez eram do género masculino e dez do género feminino. Este grupo era constituído por apenas vinte crianças, uma vez que duas das crianças estavam sinalizadas com NEE, encontrando-se ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. O grupo de crianças caracterizava-se por ser bastante heterogéneo, quer ao nível das competências das crianças, do seu estatuto social, económico, ambiente familiar e ainda da origem sociocultural. A área de expressão e comunicação, mais especificamente os domínios de expressão plástica e expressão musical eram os prediletos para estas. Paralelamente ao domínio de expressão plástica, o domínio de expressão motora era também dos preferidos das crianças, pois nos dias em que estas experienciavam atividades nestes domínios, ficam visivelmente entusiasmadas. No que concerne às competências das crianças, a maioria apresentava capacidade de trabalho e interesse pelas aprendizagens. Contudo, constatámos que algumas crianças possuíam dificuldades e baixa motivação, pelo que o papel do educador tornou-se fundamental para que estas conseguissem ultrapassar esses obstáculos, ficando motivadas para todas as atividades ricas que lhes são apresentadas.

O estágio neste contexto de EPE teve uma duração de catorze semanas consecutivas. Durante este período, as intervenções foram realizadas em grupo e individualmente rotativamente, ao longo de três dias semanais. O horário da componente letiva era das 09h00 às 12h00 e das 13.30h às 15.30h. Após este horário de componente letiva, das 15.30h às 18h00, algumas crianças frequentavam atividades extracurriculares (inglês, dança, ginástica) e as restantes a componente de apoio à família (CAF). Assim sendo, “estas duas componentes deverão ser pensadas de forma articulada e complementar, de modo a que não haja repetições e sobreposições cansativas: são sobretudo de evitar os tempos de espera inúteis que provocam mal-estar e cansaço nas crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.42). Atendendo à Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, no ponto 1, do artigo 12.º, “os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”. Deste modo, o horário da CAF neste Jardim de Infância decorre na parte da manhã, das 08h00 às 09h00; na hora de almoço, das 12h00 às 13h30 e na parte da tarde, das 15h30 às 18h00.

O grupo de estágio foi acompanhado incansavelmente pela educadora cooperante, a nível das intervenções, planificações e reflexões, bem como pelos

supervisores da Escola Superior de Educação, um da área de Expressão Motora e outro mais ligado à ação profissional da Educação Pré-Escolar.

2. Análise das práticas concretizadas na PES II e III

2.1. Prática de Ensino Supervisionada II

Este estágio realizou-se na mesma instituição onde tinha sido realizado o estágio da PES I, mas num ano de escolaridade diferente, o 3º ano, que conhecemos apenas aquando o início do estágio na PES II.

Tendo presente que, a PES constitui uma fase nuclear, a partir da qual iniciamos a nossa vida profissional; é neste quadro que experienciámos a “etapa que podemos considerar como ritual de passagem de aluno a professor, (...) perante a conciliação que tem de fazer entre as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que observa” (Mesquita, 2005, p.1).

Esta unidade curricular contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, pois possibilitou que colocássemos em prática os conhecimentos e competências teóricas, adquiridas ao longo da formação académica, assim como permitiu que estabelecêssemos relações com os alunos, docentes e toda a comunidade educativa. A turma, na qual tivemos a possibilidade de lecionar, ficará para sempre marcada na nossa memória como “os nossos primeiros alunos”, era sem dúvida uma turma esforçada e com gosto por aprender, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem.

À priori considerámos crucial para além do contacto com o Projeto Educativo, também conhecer as leis que regem os perfis dos profissionais de educação, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil geral dos docentes e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto que remete para o perfil específico dos mesmos.

A semana de observações que precedeu o início das implementações foi fundamental, pois ajudou-nos a conhecer os alunos, a cooperante, a organização da sala e a mecânica de trabalho dos mesmos. Carmo e Ferreira (1998) destacam que “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade” (p. 97). A nível do conhecimento, bem como no domínio das aprendizagens, pudemos indagar através das observações que existiam algumas discrepâncias entre os conhecimentos e a capacidade de integração de saberes, percebendo-se, através deste processo, a heterogeneidade da turma. À posteriori e já conhecendo as duas posições, a de observadora e a de professora, reconhecemos preferir estar na posição de professora observadora e reflexiva, reconhecendo que o professor tem de adquirir competências de observação que têm de estar presentes ao

longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, “o professor para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (Estrela, 1994, p.26).

Uma das dificuldades com a qual nos deparamos na primeira semana de lecionação esteve relacionada com o controlo e gestão do tempo. Contudo, esta dificuldade foi sendo superada, pelo que tentámos encontrar tempos flexíveis e estruturados que se adequassem às características da turma e necessidades individuais.

Ao longo das nossas intervenções realizámos sempre planificações diárias. Estas são mais específicas e detalhadas, visto que nelas surgem todas as atividades a realizar bem como as horas em que as mesmas irão decorrer, os objetivos que se pretendem com cada uma e a respetiva avaliação. Todavia é necessário que sejamos capazes de improvisar, pois no decorrer da lecionação surgem imprevistos para os quais a planificação não antecipa. Segundo Arends (1995) “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objectivos de ensino cuidadosamente especificados (...), ações e estratégias de ensino concebidas para promoverem objectivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar” (p. 44). Assim, a planificação tenta responder às questões: O quê? Como? Para quê? Quando? Tornando-se basililar e imprescindível para qualquer docente (Marques, 1998). Apesar de reconhecermos a importância de todo o processo inerente à planificação das aulas, consideramos que o mesmo é deveras complexo, na dimensão técnica, mas também na dimensão processual, dada a concetualização e operacionalização dos objetivos, dos conteúdos, das atividades e mecanismos de avaliação, adequados ao nível de desenvolvimento e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos. Ainda relativamente aos planos, o campo da avaliação era sempre dos mais difíceis de preencher, tendo em conta que teríamos de antever o que pretendíamos avaliar com as atividades propostas.

Atendendo ao Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, os docentes devem assumir uma atitude reflexiva. Assim sendo, de acordo com Alarcão (2010) “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p. 44). É primordial refletir sobre as intervenções realizadas, com o propósito de avaliar a nossa prática de forma a podermos evoluir e melhorar. No entanto esta reflexão sobre a prática é complexa, pois é necessário distanciarmo-nos das nossas ideologias, para assim podermos refletir criticamente sobre as intervenções.

O “professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadrada nas opções de política educativa presente nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

De um modo geral, consideramos que os relatórios crítico-reflexivos realizados ao longo das semanas de lecionação, individualmente e em grupo, constituíram-se determinantes no nosso desenvolvimento profissional, na medida em que refletíamos acerca da nossa prática, não só individualmente mas também com a nossa colega de grupo e professora cooperante. Assim sendo, tentamos assumir sempre uma atitude reflexiva, com o intuito de aperfeiçoar as nossas intervenções. Para tal procedíamos a uma autoavaliação da planificação realizada, de forma a poder analisar/compreender se as estratégias adotadas foram as mais adequadas e caso discordássemos, tentávamos encontrar soluções para as mesmas. A nosso ver, só assim poderemos, pouco a pouco aperfeiçoar a nossa lecionação. “A reflexão, para ser eficaz, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes” (Alarcão, 2010, p. 50), ou seja, há que refletir constantemente e não pontualmente.

Ao longo da PES constatámos que os conhecimentos científicos são essenciais, mas não são suficientes para efetivar boas práticas, daí que devem ser conjugados com a didática. Inicialmente pensávamos que ao investir nesta área de formação nos fossem dadas “receitas” para exercer a profissão, mas viemos a indagar que não as há. Existe sim, uma parafernália de documentos, materiais e recursos que auxiliam na prossecução dos nossos propósitos, sendo para tal necessário um estudo continuado acerca das práticas educativas, investigando-se e experimentando várias estratégias de ensino, com o intuito de ajudar nas aprendizagens dos alunos.

Durante as nossas regências de aula individuais reconhecemos que o método expositivo esteve presente e, como defende Arends (1995) é um método eficaz para transmitir determinados conhecimentos aos alunos. Contudo, o presente autor refere que este deve ser utilizado conjuntamente com outros métodos de ensino mais ativos, que envolvam a participação do aluno, atenuando assim a vertente mais maçadora e menos participativa do método. Um professor que se centre apenas nos conteúdos acabará por, em algum momento, ser incapaz de cumprir a sua função de estabelecer pontes entre o aluno e o saber (Alonso & Roldão, 2005).

Tendo como perspetiva a valorização da motivação e do envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, procurámos proporcionar um leque de atividades aos alunos onde fossem promovidas oportunidades de aprendizagem em todas as áreas curriculares, articulando e integrando os conteúdos, suportando-os em

diversos materiais e estratégias diversificadas. Assim, para conseguir manter um nível elevado de motivação nos alunos, manter o interesse e empenho, os materiais elaborados foram variados. Neste contexto, Boruchovitch e Bzuneck (2009) referem que, “a motivação, ou motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que põe em ação ou a faz mudar de curso, a motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo” (p.9). Na mesma linha, Balancho e Coelho (1996) destacam que “pela motivação consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (p. 17). Didaticamente, este conceito potencia a aprendizagem dos alunos, tornando-a mais eficiente, sendo que é no contexto de sala de aula que o professor pode ampliar e desenvolver as potencialidades dos alunos.

No que concerne à vertente profissional, social e ética, procurámos adequar as estratégias de captação da atenção, nomeadamente a adequação do nosso tom de voz, que tende a ser doce, mas que incute respeito e autoridade. Procurámos conceber um ambiente de aprendizagem favorável, fomentando situações de diálogo professor/aluno/alunos privilegiando-se a interação e o debate, de modo a evidenciarmos o conhecimento científico, pedagógico e didático inerente aos conceitos que estávamos a trabalhar.

Ao longo desta caminhada pelo 1.º CEB, a nossa confiança foi crescendo, passando paulatinamente a sentirmo-nos mais confortáveis no decorrer da lecionação, quer pelo apoio sentido, quer pelo desenvolvimento das nossas capacidades. Este período probatório (PES) constituiu-se importante na medida em que nos foi possível identificar os pontos fortes e menos fortes, alterar estratégias, comparar pontos de vista e desenvolvermo-nos enquanto pessoas e profissionais. Foi um estágio em que crescemos enquanto professoras, enquanto gestoras do currículo e de aprendizagens. Deste modo, esta unidade curricular contribuiu para que se estabelecesse um contacto direto e desafiante no terreno, salpicando-nos com diversas experiências enriquecedoras.

Pudemos constatar, ao longo deste semestre, que a prática docente é repleta de desafios e que os alunos são sem sombra de dúvida o melhor desta profissão. Ter o privilégio de trabalhar com eles, ensiná-los e, sobretudo, aprender com eles é uma sensação indescritível! Esta foi a profissão que escolhemos e é por ela que vamos lutar sempre até ao fim, pois neste momento somos uma pequena “semente” de professor que acaba de germinar.

Certo dia, uma pessoa que admiramos muito disse: “fundamental é que o caminho que estás a trilhar seja construído com base na hipótese de marcar de forma positiva a vida daqueles que terás o privilégio de facilitar aprendizagens” e sem dúvida

que as suas palavras foram o alento para continuarmos a dar sempre o melhor de nós naquilo que por gosto fazemos.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada III

A PES III foi uma unidade curricular com inúmeras experiências a vários níveis. É tempo de ter uma visão retrospectiva dos acontecimentos e assim refletir sobre todo o decurso de estágio na EPE.

A reflexão é importante para que possam existir as mudanças necessárias na prática de qualquer profissional. Como nos refere Freire (1996), “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.22). Enquanto estagiárias, tivemos a oportunidade de iniciar o processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador, que passou por várias etapas tais como: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE, p. 25-28).

A reflexão-ação-reflexão foi uma constante ao longo deste percurso, sendo encarado e perspectivado num quadro de investigação-ação, em que nos foi possível ser críticas e reflexivas inspirando-nos em procedimentos e práticas de investigação-ação. Esta investigação-ação, segundo Fisher (2004) considera-se como uma mais-valia pois o recurso à mesma na atividade profissional permite um melhor conhecimento das suas realidades, tornando-nos mais aptos para responder de forma adequada a todas as solicitações, desafios e problemas. Considerando este aspeto, através da adoção de uma atitude reflexiva e indagadora, procurámos melhorar a nossa prática ao longo do período de estágio, durante o qual questionámos a nossa ação, de um ponto de vista crítico, no sentido de a melhorar e adequar às crianças.

Formulámos questões relevantes no âmbito da nossa prática, “para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Oliveira-Formosinho, 2008, pp. 9-10). Assim sendo, consideramos que a reflexão coadjuva o percurso de um profissional da educação, antes, durante e após a ação, com o intuito de auxiliar e enriquecer a aprendizagem das crianças e também dos educadores.

O princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º) estabelece que a “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação,

1997, p.15). Contudo, é fundamental o papel desempenhado pelo educador de infância, visto que este é o responsável pela organização do processo educativo, tendo em linha de conta as OCEPE que se definem como uma “referência comum para todos os educadores da rede nacional da educação do pré-escolar e destina-se à orientação da componente educativa. Estas não são um programa pois adotam uma perspetiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar” (Ministério da Educação, 1997, p.13).

A rotina é um dos aspetos principais a ter em conta neste contexto de EPE para uma boa aprendizagem das crianças. Neste jardim-de-infância, as crianças já conheciam e aceitavam muito bem a rotina, o período das atividades autodirigidas, da higiene pessoal, das atividades livres. A rotina na EPE deve ser respeitada, dia após dia, de modo a que as crianças tomem conhecimento daquilo que “podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor alterações” (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

Destacamos o facto de termos, na sala, três crianças com NEE, duas com dificuldades na linguagem e fala e outra com uma doença do foro oncológico. Na nossa perspetiva, esta situação tornou-se enriquecedora para a nossa formação pessoal enquanto futuras educadoras e professoras. Assim, o contacto com estas crianças com NEE, bem como com outra de nacionalidade ucraniana e até com outra de etnia cigana, implicou uma maior exigência de adequação de estratégias para lidar e intervir com estas crianças, o que, na prática, não é tarefa fácil. A Declaração de Salamanca refere precisamente que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, p. 11) Ou seja, deve-se propiciar momentos de aprendizagem em grande grupo privilegiando a inclusão das mesmas.

Torna-se fundamental referir a importância da planificação, enquanto orientadora da nossa ação, constituindo um instrumento de gestão, que foi caracterizado pelo dinamismo, flexibilidade e contextualização, no que diz respeito ao meio e ao grupo de crianças. As atividades que planificámos tinham o intuito de articular as diversas áreas de conteúdo das OCEPE e os seus domínios; contudo, no início sentimos dificuldades em delinear quais as áreas e os domínios que se pretendiam com determinada atividade, dificuldades essas que foram colmatadas com o decorrer das semanas. De modo a potenciar as aprendizagens significativas, procurámos integrar as propostas das crianças para que na semana seguinte pudessemos concretizá-las. Ressaltamos a ideia de que a planificação foi um

instrumento fundamental na gestão do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando adaptarmo-nos às características do grupo.

Durante os dias de estágio, como já referenciado, proporcionámos às crianças atividades que envolvessem todas as áreas de conteúdo “visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns” (Ministério da Educação, 1997, p. 48). Contudo, nem sempre essa interligação era possível, pelo que existiam dias em que dávamos mais ênfase a uma área do que às restantes. Assim sendo, uma área que esteve sempre presente foi a Formação Pessoal e Social, tendo em conta que “integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores” (Ministério da Educação, 1997, p. 49). Esta área, sendo transversal, surgia no dia-a-dia, quando as crianças apelavam às regras de bom funcionamento da sala, partilhavam brinquedos, realizavam a higiene pessoal.

Relativamente à área da Expressão Motora, dado ser uma área de grande interesse das crianças, tentámos todas as semanas proporcionar aprendizagens significativas neste domínio. Atendendo aos diferentes níveis das crianças, procurámos adaptar as atividades a cada uma, contribuindo assim para reduzir as suas dificuldades individuais, dando-lhes motivação para serem cada vez melhores.

No que diz respeito à área da Expressão Plástica, procurámos trabalhar este domínio de grande importância, quer nas atividades dirigidas, quer em atividades livres. Nas atividades livres as crianças optavam por fazer desenhos, pintar e manusear plasticina. Nas atividades dirigidas, esta área era utilizada como meio de comunicação, desenhar o que fizeram no fim-de-semana para expormos posteriormente. Para além disso, utilizávamos esta área para registar as atividades realizadas ao longo do dia, com o intuito de expor o que foi feito para os pais verem e como forma de não esquecer o que fizemos.

No que concerne à área da Expressão Dramática, podemos referir que foi a menos abordada, sendo que a utilizávamos como motivação inicial para a atividade a introduzir. Reconhecemos que deveríamos ter investido mais nesta expressão, proporcionando às crianças atividades em que estas fossem protagonistas na dramatização.

Por sua vez a Expressão Musical esteve presente em todas as nossas semanas de intervenção pois sentíamos que as crianças tinham também muito interesse em aprender músicas novas, contribuindo assim para alargar o seu repertório musical. Introduzíamos as músicas sempre com um pictograma, associando a este o domínio

da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (LOAE), contribuindo assim para o desenvolvimento da consciência fonológica das mesmas.

Deste modo, a LOAE foi articulada ao longo de quase todas as intervenções, visto que é transversal a todas as áreas e domínios. O conto das vivências do fim-de-semana era um momento que dedicávamos especial atenção pois consideramos que todas as crianças podem e devem comunicar com grupo, partilhando vivências. As histórias também foram efetivadas em quase todas as semanas, pelo que o reconto das mesmas era privilegiado como momento de construção e ordenação frásica do pensamento com consequente expressão oral dessas ideias. Muitas vezes explorávamos a rima, assim como a criação ou audição de histórias, de modo a fomentar o gosto por esta área tão crucial.

A Matemática surgia naturalmente no dia-a-dia no jardim, pois normalmente no momento do acolhimento partíamos das “situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (Ministério da Educação, 1997, p. 73). O domínio da matemática esteve presente ao longo deste estágio, quer através de atividades de contagem, formação de conjuntos, seriação e formação de padrões, pelo que até as crianças mais novas conseguiam contar e fazer comparações.

A área de Conhecimento do Mundo surgiu associada a atividades experimentais, sendo que o objetivo primordial era satisfazer a curiosidade e o desejo de saber mais evidenciado pelas crianças. Assim sendo realizámos diversas atividades experimentais, exploramos o corpo humano, os animais, dado que eram os temas que mais interesse suscitavam nas crianças. Esta área também surgia associada a outras áreas tendo em conta que surgiam ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.

Na nossa opinião, a EPE é mais importante do que qualquer outro ano de escolaridade, pois é aqui que as crianças encontram um ambiente didático, onde aprendem a ser, a conhecer-se, a relacionar-se com os restantes colegas, a cooperar, a serem autónomos, entre tantas outras coisas, ou seja, a este nível de ensino é um pilar/alicerce para uma vida escolar (e social) com sucesso.

Segundo as Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997),

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 (p.15).

Sanches e Teodoro (2006) salientam que “a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas” (p.27). No contexto de estágio vivenciado, a heterogeneidade entre as crianças possibilitou-lhes inúmeras vantagens na medida em que o trabalho pedagógico respeitava, acompanhava e potencializava as diferenças e semelhanças entre cada uma. De acordo com Roldão (1999), importa atender a esta diversidade como um “potencial de enriquecimento, como base para uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem de todos os alunos” (p. 40). A partilha de saberes e experiências pessoais era estimulada, em grande ou pequeno grupo, respondendo de modo evolutivo aos interesses e às aprendizagens anteriores das crianças. Este é um dos princípios básicos do trabalho com as crianças na EPE que no nosso ponto de vista orienta o trabalho educativo e pedagógico, onde as potencialidades de cada uma das crianças são utilizadas para que todas aprendam em conjunto e cresçam valorizando as aprendizagens uns dos outros, no respeito pela diferença e individualidade de cada um. Deste modo verificámos que havia uma aprendizagem ativa e participativa (essência do processo educativo), pelo que as crianças mais velhas (cinco anos) já detinham conhecimentos e destrezas que estimam partilhar e expor às mais novas, por sua vez, as mais novas estão ainda na descoberta e procuram nas mais velhas o reforço para alcançar competências novas.

Queremos evidenciar uma intervenção que nos marcou e que ao prepará-la, para além dos conteúdos sugeridos pela educadora cooperante (cinco sentidos), houve uma preocupação em justificá-los, através de uma formulação clara e rigorosa dos objetivos, devidamente fundamentados através dos documentos oficiais para a educação pré-escolar. Consideramos relevante a história escolhida para introduzir os cinco sentidos, pois verificou-se um nível de implicação elevado nas crianças. O conto de histórias alimenta a imaginação e promove a aquisição de novos vocábulos, desenvolve o pensamento lógico, a memória, etc. “A história é um espaço psicopedagógico que abre espaço de alegria e prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e a realidade” (Machado, 1994, citado por Dias & Neves, 2012, p. 37). Partindo do conto da história, as crianças foram à descoberta/ exploração dos cinco sentidos.

Aquando a planificação tivemos em linha de conta, em muitas atividades, o trabalho em pequenos grupos, havendo uma partilha de saberes, discussão de ideias e reflexão. Como nos referem as OCEPE (1997, p. 35) “o educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a

criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento aprendizagem das outras”.

Todo este percurso foi de grande valor para nós daí que tentámos sempre mobilizar saberes já adquiridos, atendendo ao rigor, clareza e adequação necessária às características específicas do grupo em questão. Contudo, consideramos que as crianças foram sempre o foco principal, pelo que procurámos potenciar um ensino de cariz sócio construtivista, recorrendo à cooperação e à diferenciação pedagógica. Tal como é referido nas OCEPE deve-se ter em conta “a exigência de resposta a todas as crianças”, o que passa por uma “pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 14). A nossa atitude como estagiárias foi a de refletir, investigar, questionar, criticar tendo por base a metodologia de investigação-ação possibilitando-nos assim melhorar enquanto profissionais.

A relação estabelecida com as crianças e sobretudo com a educadora cooperante foi excecional. À sua maneira, a educadora, tornou-se num grande apoio ao longo desta caminhada, mostrou-se sempre disponível para nos ajudar, refletindo connosco acerca das nossas intervenções e partilhando experiências e saberes, assim como deu valor ao trabalho que realizámos, dando-nos cada vez mais força para fazer sempre mais e melhor. Tentámos sempre criar as condições de “segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças”, indo ao encontro do estipulado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Subscrevemos Erasmo de Roterdão ao referir que “o amor recíproco entre quem aprende e quem ensina é o primeiro e mais importante degrau para se chegar ao conhecimento” (Erasmo de Roterdão, citado por Machado, 2011, p. 140).

Em suma, o sucesso do educador/professor espelha-se no sucesso das crianças. Cury (2003) profere que “um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”. (p.7)

3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Com o intuito de procedermos a uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo das práticas concretizadas na PES II e na PES III, é primordial estabelecer uma contextualização de ambos os perfis, o de Educador de Infância e o de Professor do 1.º CEB, salientando assim os aspetos principais.

O trabalho desenvolvido no decorrer destas práticas de ensino teve como propósito o desenvolvimento de competências associadas ao saber agir em ação, a partir de um quadro concetual rigoroso, adequado às características específicas do nível de ensino. Para isso, foi impreterível uma atitude profissional indagadora de caráter crítico-reflexivo e investigativo, de forma a possibilitar-nos agir intencionalmente em cada situação, numa perspetiva diferenciada, atendendo às necessidades individuais de cada criança. Procurámos utilizar as estratégias adaptadas para conseguirmos chegar a todas as crianças pois sabemos que “a educação pré-escolar deverá adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (Ministério da Educação, p. 19). Salientando o princípio de “educação para todos”, a EPE deverá “dar resposta a todas e a cada uma das crianças (...), deverá adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (UNESCO, 1994, p.19).

Consideramos que uma prática pedagógica devidamente planificada e baseada na reflexão, investigação e trabalho cooperativo contribui para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Deste modo, salientamos a qualidade do processo educativo, dado que a profissionalização docente pressupõe uma combinação da teoria com a prática e no parecer de Neves (2007), “o processo de construção do profissional reflexivo reveste-se de uma dinâmica construtivista, situado nos contextos onde decorre a ação e, por isso, é interativo e multidimensional, considerando-se essencial para a melhoria da qualidade das práticas educativas” (p. 79). Assim sendo, o conceito de qualidade na educação está inteiramente relacionado com a aceção de eficácia, ou seja, quando os alunos atingem com êxito o que está confinado nos planos e programas.

Apesar do âmago de todo o percurso desenvolvido corresponder à reflexão, os resultados obtidos foram alvo do recurso à metodologia de investigação-ação. Assim sendo, houve uma envolvência num processo investigativo, procurando-se o

aperfeiçoamento enquanto profissionais da educação, mas também a integração desses métodos de modo a propiciar uma gradual emancipação profissional.

Segundo Oliveira e Serrazina (2002), refletir constitui “ (...) o modo possível de os professores interrogarem as suas práticas de ensino” (p.29). É crucial que o profissional da educação pare e reflita sobre a sua ação e sobre o seu desempenho, tendo em conta que no decorrer deste processo poderão surgir “novas alternativas”, visto que o erro é possível e deve ser admitido e encarado como uma oportunidade de modificar a prática. Só a reflexão contribui para a consciencialização dos professores das suas teorias subjetivas, ou seja, das teorias pessoais que fundamentam a sua ação (Oliveira & Serrazina, 2002).

Deste modo, Alarcão (2010) refere-nos que “a reflexão para ser eficaz precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes” (p. 50). Isto é, cada pessoa deve refletir de modo espontâneo sobre a sua prática e não se questionar e refletir de uma forma regular, pois assim não irá haver as mudanças necessárias. Torna-se então fundamental refletir sobre o que fazemos, a forma como agimos e a forma como os acontecimentos surgem. Este processo contribui para a consciencialização dos professores das suas teorias que encorpam a sua ação (Oliveira & Serrazina, 2002).

A reflexão, segundo Schön (1992), deve ser feita na ação, sobre a ação, e sobre a reflexão na ação, sendo esta fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que se observou, que significado se atribui e que outros significados se podem atribuir ao que aconteceu. Na mesma linha, Alarcão e Roldão (2008) destacam a importância das “estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, (...) e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento (...) capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e aprendizagem” (p.19). Um profissional reflexivo necessita de utilizar o pensamento como forma de atribuição de sentido ao objeto da reflexão (Alarcão, 2010), tornando-se assim “geradora de novo saber pedagógico” (Roldão, 1999, p. 21). À posteriori dessa reflexão advém um aprofundamento do conhecimento com ilações na ação futura, residindo aí o fulcro da relação teoria-prática.

O papel desempenhado pelo educador de infância é crucial, na medida em que este é o responsável pela organização do processo educativo, tendo em conta as OCEPE que se definem como uma “referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adotam uma perspetiva mais centrada em

indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.13).

Um educador/professor no decorrer da ação e após a mesma deve refletir acerca da qualidade da aprendizagem, recolhendo informações, analisando os comportamentos, os conhecimentos, as capacidades, com o intuito de conhecer efetivamente a criança.

Em ambos os contextos educativos, EPE e 1ºCEB, é fundamental que o professor seja um ser reflexivo, na medida em que deve “ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação” (Roldão, 2007, p. 4).

Deste modo, é fundamental conhecer as crianças e as suas necessidades de modo a efetivar uma aprendizagem individualizada. Para o efeito, o educador/professor deve organizar pormenorizadamente o ambiente educativo, propiciando momentos de interação social entre as crianças, atendendo ao modo de organização do espaço, do tempo e do próprio grupo. A EPE confere serviços dirigidos ao desenvolvimento da criança com o intuito de lhe propiciar atividades educativas (Ministério da Educação, lei quadro, artigo 3º, p. 671). Assim sendo, é crucial que o educador tenha um papel determinante, concedendo às crianças um ambiente que possibilite o seu desenvolvimento e aprendizagem. O ambiente educativo “constitui o suporte do trabalho curricular do educador”, pelo que este deve avaliar a organização e diversificação do espaço, dos materiais; a organização do tempo; as interações do adulto com a criança e entre crianças, entre outros aspetos. (Ministério da Educação, 1997).

As orientações legislativas para a Educação Pré-escolar estabelecem-se como um conjunto de princípios que coadjuvam o processo educativo a desenvolver com as crianças. Deste modo, o educador/professor está encarregue de se correlacionar com os normativos existentes, mais especificamente a nível gestão do currículo, que tem como principal objetivo “definir uma metodologia de avaliação de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e os procedimentos e estratégias de avaliação a adotar” (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, p. 4).

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, mais precisamente, o Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores “enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de

habilitações profissionais docentes” (Anexo I, p. 5570). Neste decreto são realçadas quatro dimensões a que o educador/professor deve dar resposta na sua ação educativa, sendo elas: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida.

3.1. Prática de Ensino Supervisionada II

Aludindo ao Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, procurámos ter sempre em conta as dimensões da prática de um Professor/ Educador, recorrendo ao ensino exploratório, estimulando o desenvolvimento da autonomia nas crianças/alunos através de práticas inclusivas que proporcionassem níveis de bem-estar e implicação elevados, respeitando as suas diferenças e valorizando os conhecimentos de cada um.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, refere que o “professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadrada nas opções de política educativa presente nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Anexo n.º 2, III). De modo a realizar uma boa gestão da aula, tivemos sempre em conta aspetos como introdução, desenvolvimento, discussão e sistematização, dimensões estruturantes do processo letivo.

Atendendo a que o nosso principal foco se centrava nos alunos, precisávamos de aferir os conhecimentos por nós lecionados. Assim sendo, para a avaliação dos alunos, partindo do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, mais concretamente ao tópico da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, salientamos a formativa pois “constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Artigo 23.º, ponto 1).

Na área do Português, atendendo à sua transversalidade a todas as outras áreas, desenvolvemos atividades integradoras. Assim, desenvolvemos “competências de compreensão e de expressão oral” (Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, III, ponto 2, alínea a) através das quais desenvolviam a linguagem e a comunicação oral, bem como a aprendizagem de competências de escrita e de leitura. De modo a promover competências ao nível da escrita e da oralidade, proporcionámos aos nossos alunos a construção de textos dialogados e atividades de escrita criativa que posteriormente eram dramatizados. Para desenvolver a oralidade, ao longo das

intervenções apresentámos vários textos, a partir dos quais desenvolvemos várias formas de leitura, quer individual, a pares e coletivas. Atendendo às dificuldades de alguns alunos, procurámos promover “a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral” (Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, III, ponto 2, alínea b).

Na área de Matemática, atendendo às dificuldades da turma, procurámos motivá-los sempre, desafiando-os a explicar o raciocínio utilizado na resolução das tarefas. Para tal tentámos que esta área aparecesse associada à vida real de modo a que os alunos estivessem mais envolvidos (Ministério da Educação e Ciência, Programa de Matemática, 2013). Proporcionámos aos alunos o manuseamento de diversos materiais didáticos, como o material multibásico, o ábaco e as barras de *cuisinaire*. Como nos destaca o programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico “na aprendizagem da matemática, como em qualquer outra área, as crianças são enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação” (Ministério da Educação, 2004, p. 168).

A área de Estudo do Meio era a predileta dos alunos, sendo a que demonstravam mais interesse e motivação. Procurámos estimular a curiosidade, o gosto pelo saber, bem como desenvolver nos alunos uma atitude científica durante a exploração dos conteúdos e dos processos das Ciências Sociais e da Natureza. Deste modo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto todas as atividades proporcionadas tiveram o objetivo de estimular a “curiosidade, gosto de saber e conhecimento rigoroso e fundamentado sobre a realidade social e natural” (Anexo n.º 2, III, ponto 4, alínea b). Os alunos tiveram oportunidade de experienciar “atividades de índole experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural, nomeadamente os relativos à natureza da matéria, ao sistema solar, a aspetos do meio físico” (Anexo n.º 2, III, ponto 4, alínea e).

A área das Expressões foi a menos explorada ao longo de toda a PES II, pois as restantes três áreas preenchiam grande parte do tempo, retirando lugar a esta área, mesmo que esta fizesse parte da planificação diária. A área de Expressão e Educação e Musical foi abordada sempre como motivação inicial através de canções, assim como a Educação e Expressão Dramática,

a prática do canto constitui a base da expressão e educação musical no 1.º Ciclo. É uma atividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando (Programa Curricular 1.º CEB, Ministério da Educação, 2004, p. 67).

Na área de Expressão e Educação Plástica trabalhamos várias técnicas (recorte, colagem, pintura, desenho) e explorámos diferentes materiais (barro, plasticina, estanho). A área da Expressão e Educação Físico-Motora foi a menos evidenciada ao longo do nosso trabalho, contudo, reconhecemos e destacamos a sua importância para o desenvolvimento global do aluno,

na vida escolar muitas possibilidades surgem a exigir a natural e desejável articulação entre as diversas áreas. Nas expressões, a relação é imediata quando se desenvolvem projetos que incluem máscaras, fantoches, sombras, adereços, cenários. Em variados momentos a relação da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio, das Expressões — Plástica, Dramática e Musical, neste caso como exploração do mundo sonoro — é indissociável (Programa Curricular 1.º CEB, Ministério da Educação, 2004, p. 97).

No Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, são apresentadas várias dimensões essenciais para as quais os docentes têm de dar resposta. Assim sendo faremos referência a alguns parâmetros desenvolvidos no contexto da nossa prática de estágio.

Relativamente à “dimensão profissional, social e ética”, procurámos sempre recorrer à investigação para desenvolver os nossos conhecimentos. Ao planificarmos uma aula procurávamos investigar primeiro sobre a temática a abordar, garantindo assim a preparação científica para resolver qualquer dúvida ou questão colocada pelos alunos. Tentámos desenvolver o espírito de grupo e colaboração através de atividades em pares/grupos onde contribuíssemos para a inclusão de todos, desenvolvendo assim o respeito pelas diferenças culturais e pessoais de cada um.

No que concerne à dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, procurámos fomentar atividades desenvolvidas que fossem ao encontro dos objetivos patentes no plano de turma. Todas as atividades realizadas foram pensadas previamente para que todos os alunos pudessem participar, demonstrando sucesso nas aprendizagens.

Relativamente à “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade”, colaborámos sempre com toda a comunidade educativa (docentes, alunos, encarregados de educação, auxiliares), estando sempre dispostas à participação em projetos da instituição e à realização de visitas de estudo.

No que diz respeito à última dimensão, “desenvolvimento profissional ao longo da vida”, temos perfeita consciência da necessidade de uma formação ao longo da vida, pelo que o professor detém necessidade de construir o seu conhecimento através de uma aprendizagem constante.

3.2. Prática de Ensino Supervisionada III

No Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto é referido o perfil do educador de infância, pelo que o papel deste passa por vertentes distintas: gerar, desenvolver e integrar o currículo. Primeiramente, é referido o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB e, seguidamente, são citadas as competências que devem ser alcançadas pelos docentes/educadores. Assim, “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Anexo nº1; II, p. 5572). De modo a efetivar a integração do currículo, o educador de deve mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no quadro da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo. Este documento apresenta um leque de aspetos para os quais conseguimos corresponder, na medida em que já desenvolvemos o currículo com base na planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, com o intuito de desenvolver aprendizagens de sucesso. Assim sendo foi primordial conhecer o grupo de crianças, o que nos foi possível com as semanas de observação.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, atendendo à nossa prática como futuras educadoras é necessário ter em conta as dimensões aludidas anteriormente.

Assim, no que concerne à “dimensão profissional, social e ética”, procurámos ter sempre a preocupação de pesquisar para preparar as planificações e os diferentes conteúdos a abordar, efetivando a veracidade científica dos conteúdos a transmitir às crianças. Privilegiamos o desenvolvimento da autonomia, incluindo-as nas tarefas diárias no Jardim, valorizámos os saberes de cada uma, respeitando os seus saberes e diferenças, para que desta forma mantivéssemos uma boa relação com todos.

Relativamente à dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, procurámos desenvolver atividades que fossem ao encontro dos objetivos descritos no plano de grupo, adequando-as à faixa etária e nível de desenvolvimento. Para tal pudemos contar com o auxílio dos professores supervisores bem como da orientadora cooperante, que discutiam connosco estratégias e atividades propostas. Todas as atividades planeadas foram cuidadosamente pensadas de modo a que todos (inclusive crianças com NEE) pudessem participar, dando o seu contributo. No final de cada intervenção, gostávamos de realizar a avaliação do dia com as crianças, com o propósito de averiguarmos o que mais gostaram de fazer e porquê, o que menos

gostaram de modo a promovermos o sucesso e qualidade do ensino e da nossa própria formação.

No que diz respeito à “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade”, estivemos sempre disponíveis para colaborar com toda a comunidade educativa, em visitas de estudo, festas de final de ano, entre outros projetos da instituição.

Por fim a última dimensão reporta-se ao “desenvolvimento profissional ao longo da vida”, pelo que ainda é prematuro falar, atendendo ao facto de a nossa carreira docente estar a iniciar.

O profissional de educação planeia o currículo partindo do que as crianças conhecem e compreendem. Ao se partir do quotidiano das crianças proporciona-se um leque de experiências com significado para estas. Contudo, é indispensável conhecer as necessidades da criança, para determinar o nível de conhecimentos e de capacidades da mesma. Assim é possível propiciar às crianças experiências de aprendizagem significativas e estimulantes, de modo a ampliar capacidades e competências, com um planeamento adequado e adaptado aos interesses e necessidades destas.

Cabe ao educador promover a continuidade educativa a partir do momento em que esta dá início na EPE até à transição para a escolaridade obrigatória. Se a criança usufruir de uma preparação exímia na educação pré-escolar, melhor será a sua integração no novo contexto escolar. O comportamento da criança no grupo, o tipo de atitudes e aquisições indispensáveis para a aprendizagem das diversas áreas de conteúdo irão influenciar o sucesso da mesma no nível de ensino seguinte. Atendendo ao facto de que a curiosidade e o desejo de aprender estão inerentes à criança, o educador/professor deve incutir e despertar a curiosidade pelo mundo envolvente, assumindo-se como mediador de aprendizagens, favorecendo, paralelamente, a construção de novos saberes. Contudo é fundamental a utilização de recursos e estratégias diversificados, permitindo assim aprendizagens significativas. Todo o processo de atuação do professor passa por várias etapas de natureza estratégica, nomeadamente a planificação, o desenvolvimento didático e a avaliação do aluno. De acordo com Roldão (2009) o “elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional (...) para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (p.55). Assim sendo, o professor carece, do ponto de vista pedagógico e didático, dominar todos os recursos possíveis de utilização na sala de aula, ostentando um espírito aberto e criativo no que concerne à aplicação dos mesmos (Sanches, 2001).

Todos os educadores devem se reger pelas mesmas normas, sendo que se regem por um documento de referência para todos os educadores de infância, Orientações Curriculares (OCEPE) que “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.13).

Neste jardim-de-infância as crianças eram “gestoras” do seu currículo, o que lhes concedia uma elevada motivação para aprender mais e descobrir novos conceitos. Nós, enquanto educadoras de infância, coube-nos criar ambientes de aprendizagem ricos, onde se possibilitasse às crianças a construção de alicerces para as suas aprendizagens.

Destacando um exemplo relativamente à área de Formação Pessoal e Social, numa das semanas de intervenção, as crianças sugeriram que abordássemos as regras de funcionamento da sala de aula, dado que alguns meninos eram novos no jardim e não cumpriam as regras. As crianças propuseram a elaboração de uma grelha onde se pudesse verificar ao longo da semana quem cumpriu e quem não cumpriu com as regras. Primeiramente, na manta, dialogámos entre todos de modo a que cada criança dissesse uma regra que considerasse importante para o bom funcionamento da sala. Posteriormente escreveu-se, em cartolinas, cada uma das regras e as crianças fizeram o registo icónico de cada uma. Após elaboradas as grelhas com todas as regras, as mesmas foram preenchidas. Por fim, todos verificaram quem já conseguia cumprir e quem ainda tinha de se esforçar mais para cumprir as regras da sala. Na EPE deve-se conceber “condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Ministério da Educação, 1997, p. 18).

De uma forma geral, os diferentes domínios foram tidos em conta. Consideramos que a área de Expressão Dramática é crucial para as crianças desenvolverem atividades de “faz de conta” podendo vivenciar experiências diversificadas, pelo que devíamos ter apostado mais neste domínio. Assim sendo, a Expressão Dramática é vista como “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s)” (Ministério da Educação, 1997, p.59), pelo que é crucial potenciar a capacidade de dramatizar, tal como nos alude Sousa (2003), “numa educação que esteja voltada, não para o ensino de matérias escolares, mas para o desenvolvimento equilibrado da personalidade da pessoa, o jogo dramático será, sem dúvida alguma, um dos melhores, senão o melhor, método educacional” (p.32).

Já a área de Expressão Motora foi quase sempre explorada, uma vez que o grupo de crianças gostava imenso de jogos, percursos e circuitos. A aprendizagem de

forma lúdica é sem dúvida a melhor forma de progredir na aprendizagem. Kishimoto (1992, citado por Palma, 2008) refere a existência de dois tipos de jogo, sendo estes, o jogo livre e o jogo educativo ou didático, pelo que procurámos utilizar o jogo como suporte do trabalho desenvolvido nesta área.

Na área do Conhecimento do Mundo, todos os dias as crianças observavam as condições meteorológicas, dizendo o que viam: se fazia sol, chuva, se existiam nuvens ou se caía neve. Realizámos jogos onde as crianças comparavam pessoas, estabelecendo relações de tamanho (mais alto ao mais baixo), de cor (cabelos, olhos e cor de pele), descrevendo e comparando os atributos das pessoas. Realizámos visitas a locais próximos do Jardim de Infância com o propósito de despertar o interesse pela natureza, recolhendo objetos naturais para utilizar em atividades na sala. Como referem as OCEPE, “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 79).

Ao nível do domínio da Matemática e dado que esta contribui para a estruturação do pensamento consideramos crucial a abordagem à mesma desde a EPE. Tentámos sempre que as crianças manipulassem jogos, blocos lógicos, formas geométricas, proporcionando-lhes o contacto com situações diversas.

A Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi contemplada em quase todas as intervenções, pelo que proporcionámos diversos momentos de comunicação com cada criança e com o grupo, despoletando momentos de diálogo com o intuito de alargar o seu vocabulário. Criámos uma manhã para a “hora do conto” pois consideramos que o conto de histórias é fundamental para as crianças, sendo que no fim de cada história conversávamos todos, colocávamos questões e as próprias crianças pediam para contarem as histórias por palavras suas.

Queremos ainda destacar a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), visto que têm grande importância na atualidade, devendo para tal iniciar-se precocemente. Na introdução às temáticas a abordar, procurávamos que a motivação passasse por um vídeo ou pequeno filme, muitas vezes elaborado por nós para cativar as crianças. Visualizaram por exemplo um vídeo sobre como se processa o ciclo da água, outro sobre a reciclagem, as profissões, etc.

Este estágio fez-nos verificar que a prática docente é repleta de desafios, sendo que para os resolvermos é necessário vários conhecimentos, resultantes de uma pesquisa constante, como forma de tentar superar as dificuldades. Assim, Roldão (2000) destaca que tudo o que é feito é “efetivamente concebido e estruturado em função de um utilizador, ou de um sujeito principal, que é de facto o destinatário das tarefas de ensino, e que é o aluno” (p.8).

Na EPE é fundamental desenvolver “quatro tipos básicos de aprendizagem” (Katz, 2006), são eles: capacidades, predisposições, conhecimentos e sentimentos. Os conhecimentos são primordiais e incluem “factos, informação, conceitos, compreensões, ideias (...) é uma responsabilidade única de instituições educacionais, tais como as escolas”. As capacidades são “unidades de comportamento relativamente pequenas que podem ser facilmente observadas ou inferidas do comportamento observado”. As predisposições são “hábitos da mente (não hábitos automáticos), com intenções, motivos e, frequentemente, com sentimentos também” (p.11). Os sentimentos são “estados emocionais relativamente profundos” (p. 11). De um modo geral procurámos contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens a todos os níveis, mas sabemos que há muito trabalho a fazer, muitas competências a adquirir de modo a que possamos ser exímias naquilo que fazemos.

Segundo Loureiro (2013),

Ser educador não implica só a preocupação pelo bem-estar físico e o prazer da criança. É muito mais que cuidar do físico, do emocional e do cognitivo, pois o cuidado que o educador deve ter é diferente do cuidado do médico, da família, da comunidade envolvente. É um cuidado educativo que proporciona aprendizagens significativas para desenvolver uma criança, criando um adulto mais próspero e ativo (p.9).

Para que todo este processo de ensino seja bem-sucedido, importa referir que “toda a ação desenvolvida pelo professor, desde a conceção e planificação, ao desenvolvimento didático e à regulação e avaliação do aprendido – processo de desenvolvimento curricular – é em si mesma de natureza estratégica” (Roldão, 2009, p. 56).

Os conhecimentos por nós adquiridos ao longo dos estágios, quer a nível da Educação Pré-Escolar quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico, possibilitaram-nos aperfeiçoar e melhorar a nossa prática, alcançando saberes e experiências fundamentais num futuro próximo, enquanto profissionais da educação.

Parte II

Trabalho de investigação

Introdução

A investigação científica tem início com a escolha de um problema, pelo que neste contexto pretende-se indagar quais as práticas e estratégias que pais e professores utilizam para a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A pertinência da concretização deste estudo prende-se com a vontade de investigar a inclusão dos alunos com NEE, tendo em conta a respetiva intervenção educativa de professores e pais e perceber quais as estratégias a utilizar com estas crianças. Neste contexto, a família torna-se essencial para o pleno desenvolvimento da criança, contudo a escola possui igualmente um papel imprescindível nesta ação. Deste modo, considera-se necessário estudar esta relação, analisando se estas se complementam ou contrariam. O trabalho colaborativo é indispensável para uma evolução do desenvolvimento de todas as crianças, particularmente as que têm NEE. A escolha desta área de investigação advém do facto de ter um caso no seio familiar, de uma criança com hiperatividade e défice de atenção e que, até à data, tal nunca lhe foi diagnosticado pelos intervenientes do seu processo educativo.

Pretende-se perceber quais as manifestações que podem alertar para estes e outros casos, quais as limitações das crianças, as preocupações dos pais e professores, entre outros aspetos pelos quais as crianças com NEE atravessam no seu percurso escolar. Assim sendo, com o conhecimento que se irá obter desta investigação, pretende-se aprender e saber como atuar ao nível da prática pedagógica e até mesmo no caso familiar mencionado anteriormente.

Os problemas de desenvolvimento e aprendizagem têm vindo a aumentar, pelo que, constatamos um aumento crescente de crianças com NEE que frequenta as escolas de ensino regular. Assim sendo, é fundamental que haja uma melhor e maior preparação dos docentes, com o intuito de conseguir providenciar práticas educativas estruturadas e específicas, adequando-as às necessidades dos alunos e das suas famílias.

Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para a construção e clarificação de interrogações que rodeiam as relações entre a família, a criança e a escola, tendo em conta as necessidades educativas da criança.

1. Famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais

1.1. Adaptação parental à incapacidade

Quando pensamos em Família, associamos a um conjunto de pessoas que possuem um grau de parentesco entre si, unidos entre si por uma relação de progenitor descendente.

As primeiras aprendizagens da criança ocorrem no contexto familiar. É, portanto, indiscutível que a família assuma um papel primordial na educação, sendo considerada o alicerce da sociedade.

Segundo Costa (2004) a família constitui um recurso nuclear para a educação e para a socialização, sendo que nela se agrega um conjunto de emoções e sentimentos positivos e negativos por meio de interações entre os membros familiares que atribuem significado aos acontecimentos diários. É nesse contexto que surge o sentimento de pertença à nossa e não a outra família.

De acordo com Sampaio e Gameiro (1992), a família deve ser compreendida como "um sistema conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados" (p.9).

Assim, a família desempenha um papel-chave, sendo designada como a primeira instituição educativa da criança, porque é no seio desta que a mesma vai adquirir uma herança cultural, com princípios e valores que a influenciarão ao longo da vida. Deste modo, uma família que possua crianças com NEE possui um papel central na educação das mesmas, sendo imprescindível a participação/colaboração dos pais no processo educacional e na promoção do seu desenvolvimento físico e psicológico. À escola cabe o papel de envolver a família na tomada de decisões importantes relativas à criança, quer sejam crianças sem dificuldades, quer sejam crianças com NEE (Correia, 2003).

Por conseguinte, os pais têm vindo a assumir papéis de intervenientes pró-ativos, instigando nos profissionais a procura de formações que lhes possibilite adaptar às novas formas de atuação dos pais. Os pais são as pessoas que mais conhecem os seus filhos daí que seja crucial que estes estejam envolvidos nas intervenções educacionais propostas para os mesmos, podendo dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos profissionais (Correia, 2003).

Nas famílias das crianças com NEE decorre um processo de adaptação da família à incapacidade da criança, às suas características e evolução, pois o nascimento de uma criança com alguma dificuldade por si só desencadeia mudanças

nas rotinas, nos contextos diários e nas emoções, o que para estes pais se torna de difícil gestão, comparativamente a outros pais onde esta realidade não ocorre (Rebelo, 2008). Estas famílias, além do choque inicial, demonstram sentimentos e emoções dolorosas, passando por um processo de adaptação, de meses, anos ou até mesmo toda a vida.

No entanto, o papel dos pais de crianças e jovens com deficiência e incapacidade tem vindo a evoluir ao longo dos anos, assumindo papéis e atitudes mais interventivas, tornando-se responsáveis pelos problemas dos seus filhos (Pereira, 1996). Hoje em dia, quer os pais, quer os profissionais de educação legitimam e enfatizam o papel dos pais no sistema familiar, pois considera-se que “uma vida familiar de sucesso requer que todas as necessidades da família, incluindo as dos pais, sejam identificadas e resolvidas” (Pereira, 1996, p.14).

O envolvimento parental é consignado no Decreto – Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, onde se referencia que os “pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente (...) em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho (...)” (Artigo n.º 3, p.155).

Em Portugal há ainda a necessidade de se consciencializar quer pais quer profissionais da educação para a sua participação na educação da criança com NEE (Correia, 2003).

1.2. Envolvimento no processo educativo

Atendendo à participação dos pais na educação dos filhos, Brandão (1988) refere que o envolvimento engloba as interações que se estabelecem entre a Escola e a Família, através de reuniões, formais e informais, bem como na colaboração e execução de tarefas específicas na escola, em parceria com os professores. Deste modo, a família poderá influenciar o rendimento escolar, o envolvimento e o sucesso educativo da criança na escola, através das suas atitudes (Marques, 2001).

Essas atitudes passam por práticas de envolvimento parental que englobam a comunicação na escola mas também pelo apoio educativo em casa. Analogamente, as práticas de comunicação e o envolvimento dos pais no apoio educativo aos filhos não se limitam aos benefícios para a aprendizagem dos mesmos, mas também melhoram as expectativas dos pais em relação à escola e reafirmam a capacidade de intervenção dos professores. Contudo, ainda continua a ser difícil envolver os pais no processo educativo dos filhos, ou por falta de tempo, ou por afastamento cultural, complicando-se assim o trabalho dos professores que não conseguem ultrapassar esses obstáculos sozinhos, podendo apenas dar uma ajuda na mudança de atitude (Marques, 2001).

Este envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos encontra-se diretamente relacionado com a qualidade das relações que se estabelecem entre pais e profissionais de educação, influenciando a frequência da sua comunicação. Torna-se primordial a existência de oportunidades para pais e profissionais trocarem informações e comunicarem acerca das crianças, criando-se oportunidades para conversas informais, com o intuito de fortalecer a relação entre ambos. Assim, o tempo despendido em outras atividades e em diálogos informais com os pais é tempo bem utilizado, sendo que o trabalho deve ser ajustado de modo a serem criadas essas oportunidades (Lima, 2002).

De um modo geral, o envolvimento dos pais deve ser ativo e dinâmico, sendo que, primeiramente, deve iniciar-se em casa e estender-se à escola. A escola, em articulação com os pais, deve definir as estratégias compatíveis com todos os agentes educativos – pais, professores e alunos – tornando este espaço de diversidade facilitador do envolvimento parental com qualidade e excelência. Quando os pais se sentem parte integrante do processo educativo estão, conseqüentemente, mais predispostos à participação (Marques, 2001).

Epstein (1997), autor de referência no domínio, na sua teoria defende a relação entre a escola e família segundo níveis e modos de interação que requerem uma análise sistêmica. Assim, no âmbito da sua abordagem teórica desenvolveu uma tipologia de colaboração entre a escola, a família e a comunidade, denominada por tipologia das esferas de influência, onde estas surgem parcialmente sobrepostas, intertendo-se de certa forma, tornando as competências e as fronteiras mais frágeis e duvidosas. Deste modo, o sucesso educativo será atingido mais facilmente pelos alunos se estas três esferas se interligarem, apesar de serem distintas e com características próprias. Quanto maior for essa articulação mais benefícios surgirão para os alunos, pais, famílias, escola e comunidade.

A tipologia defendida por Epstein (1997) desenvolveu-se segundo seis tipos de intervenção: *i) tipo 1: ajuda da escola às famílias /funções parentais* – constitui a ajuda da escola às famílias nas suas tarefas educativas, levando-a a criar condições físicas, emocionais e educativas onde as crianças possam aprender; *ii) tipo 2: comunicação escola-família* – refere-se à troca de informações da escola para com as famílias acerca da escola e das aprendizagens dos alunos; *iii) tipo 3: ajuda da família à escola/voluntariado* – a família é convidada a participar em atividades de voluntariado na escola; *iv) tipo 4: envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa* – a família recebe orientação da escola para poder proceder ao acompanhamento da criança em casa; *v) tipo 5: participação na tomada de decisões e na direção da escola* – é concedida à família a possibilidade de participação nos órgãos de tomada de

decisão na escola; vi) *tipo 6: colaboração e intercâmbio com a comunidade* – refere-se à partilha de recursos e responsabilidades entre as instituições comunitárias que trabalham com crianças/jovens e a escola.

Por sua vez, Ribes (2002) salienta como principais benefícios do envolvimento parental: a criação de critérios educativos comuns e que não desvalorizem as famílias; a eventualidade de identificação de novos modelos de intervenção com os alunos; o aumento da compreensão, aceitação e valorização da ação educativa junto dos pais, evitando a conflitualidade; e o envolvimento das famílias na escola, enquanto recurso humano de apoio, possibilitando assim uma comunicação e reflexão conjunta.

Dessa forma, os benefícios do envolvimento parental são extensíveis aos professores pelo facto de se aperceberem que o seu trabalho é apreciado pelos pais, esforçando-se no sentido de os satisfazer. Relativamente à escola, e com o contributo dos pais, esta também desempenha as suas funções em termos de atividades de enriquecimento curricular. Aos pais é concedida a oportunidade de se desenvolverem competências de cidadania e de intervirem nos destinos da comunidade, tornando assim a comunidade outro fator benéfico ao envolvimento parental (Marques, 2001).

Como estratégias de melhoria do envolvimento parental, Marques (2001) sugere: a criação, pela escola, de oportunidades de comunicação com as famílias; o usufruto das novas tecnologias para estabelecer comunicação com as famílias através de e-mails, redes-sociais da internet, entre outras; o incentivo ao uso de uma linguagem assertiva e respeitosa por pais e professores; o agendamento de reuniões no início do ano letivo com o intuito de atribuir e assumir responsabilidades à escola e à família; e a melhoria da capacidade de trabalho conjunto através do investimento na formação de pais e professores.

Segundo Eccleston (2010, citado por Sukys et al., 2015) é deveras importante para os profissionais de educação trabalharem em parceria com os pais por forma a ajudar as crianças com NEE a alcançar os seus objetivos educacionais. Assim sendo, os pais devem ser encorajados a procurar formas específicas de promover o desenvolvimento das suas crianças. Contudo, os pais das crianças com NEE experienciam um grau elevado de *stress* no que concerne ao futuro dos seus filhos. Se os pais estão mais envolvidos na educação das suas crianças com NEE, os níveis de *stress* são reduzidos, aumentando simultaneamente o sentido de realização e de autoconfiança. Os pais e professores ao trabalharem em conjunto irão conseguir determinar os objetivos educacionais para as crianças com NEE, colaborando e selecionando as melhores práticas e estratégias a aplicar (Reio & Forines, 2011, citado por Sukys et al., 2015). Deste modo, o desenvolvimento de programas de

formação para professores irão promover o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à inclusão (Correia, 2003).

Assim sendo, o modelo colaborativo e de parceria do envolvimento parental patenteia uma perspectiva positiva relativamente à participação dos pais, bem como compreende o potencial das capacidades dos mesmos em prol do desenvolvimento da criança. “Na mesma linha, a legislação nacional (Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro) e a internacional atribuem um papel central aos pais na defesa dos interesses educativos dos filhos como decisores participantes no processo educativo” (Felizardo & Ribeiro, 2013, p.121).

Johnsen e Bele (2013, citado por Sukys et al., 2015) constataram que os pais de crianças com NEE que recebem o apoio necessário na escola têm melhores relações com os professores, do que os pais de crianças com NEE que não recebem a ajuda que precisam. Porém, os pais das crianças com NEE estão dispostos a aceitar a situação de forma crítica e abrangente, colocando questões mais inteligentes, avaliando as perguntas cuidadosamente e ao mesmo tempo arrançando soluções suscetíveis de ajudar as suas crianças (Brookman-Frazel & Koegel, 2004, citado por Sukys et al., 2015). No entanto, é necessário os pais estarem consciencializados que o seu envolvimento na educação dos seus filhos passa por supervisionar os trabalhos escolares, em casa e na escola, por participar nas atividades escolares com os seus filhos e nos aspetos organizacionais da mesma (Smit, Driessen, Sluiter & Slegers, 2007, citado por Sukys et al., 2015).

Contudo, Sukys et al. (2015) referem que os pais com níveis de educação mais elevados estão mais envolvidos na educação das suas crianças com NEE. Por outro lado, os pais com níveis de educação mais baixos acreditam que os professores sabem mais sobre a educação das suas crianças do que eles próprios, duvidando assim das suas capacidades para comunicar com os professores em pé de igualdade.

Para colmatar o que se alude anteriormente, os líderes de educação devem capitalizar maior ênfase no envolvimento dos pais de crianças com NEE na promoção da educação inclusiva, focando-se nos pais com baixos níveis de educação e naqueles que não detêm conhecimento pedagógico das necessidades educativas específicas individuais das crianças com NEE (Sukys et al., 2015). Assim sendo, se os pais providenciarem um maior envolvimento na educação das suas crianças, conseqüentemente a implementação da educação inclusiva nas escolas será facilitada.

Com base na literatura científica verificou-se que os autores realçam a importância do respeito mútuo, onde ninguém seja culpabilizado pelo insucesso dos

alunos, procurando-se conjuntamente estratégias que promovam o sucesso dos mesmos.

De salientar que há um longo caminho a percorrer, pois este percurso é moroso, acarreta maior corresponsabilização ao professor do Ensino Regular (ER) no que diz respeito ao processo educativo do aluno com NEE, mas ostenta resultados deveras compensadores.

2. Necessidades Educativas Especiais e contextos inclusivos

2.1. Concetualização de Necessidades Educativas Especiais e inclusão

A noção de criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) remete-nos para qualquer criança ou jovem que apresente algum problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social...) afetando a sua aprendizagem ao ponto de necessitar de um currículo especial ou modificado, beneficiando de ajudas específicas que vão ao encontro das suas necessidades educativas (Correia, 2003).

O conceito de NEE desenvolveu-se tendo em conta a crescente democratização das sociedades, com o intuito de proporcionar igualdade de direitos, independentemente da raça, etnia e religião a todas as crianças e jovens em idade escolar, retaliando comportamentos discriminatórios e valorizando a cooperação, a diferença e o respeito (Pereira & Simões, 2005).

Ao fazer referência a este conceito, verifica-se que o mesmo não se esgota nas dificuldades das crianças, ou seja, conjuga também as diferentes necessidades de intervenção educativa, quer ao nível escolar, quer de todos aqueles que participam no processo desenvolvimental e educativo da criança.

Nesse sentido, Correia (2003), defende que os alunos com NEE necessitam de uma reestruturação da escola e do currículo com o intuito de lhes possibilitar uma aprendizagem conjunta, numa escola para todos. Analogamente, como nos referencia a Declaração de Salamanca "as escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras" (UNESCO, 1994, p.18). Apesar do conceito de NEE se tornar menos estigmatizante, não deixa de rotular.

Ainda segundo o mesmo autor, as NEE encontram-se divididas em dois grupos distintos, as NEE permanentes e as NEE temporárias, tendo em linha de conta o tipo de adaptações a implementar.

As NEE permanentes mantêm-se durante praticamente todo o percurso escolar do aluno e exigem adaptações generalizadas do currículo às características do mesmo. "São aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e objeto de

avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar” (Correia, 2003, p.49).

Por sua vez, as NEE temporárias, exigem uma modificação parcial do currículo, adaptando-o tendo em conta as características “do aluno, num certo momento do seu percurso escolar. Geralmente, podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, dificuldades ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional” (Correia, 2003, p.52). As crianças com NEE temporárias ostentam um desenvolvimento próximo do padrão, contudo com um ritmo de aprendizagem mais lento.

Tal como Correia (2003), Simeonsson (1994, citado por Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira, & Vilhena, 1998), adota uma classificação similar e refere que as NEE podem organizar-se tendo em conta os problemas de baixa frequência e alta intensidade (NEE permanentes) e os problemas de alta frequência e menor densidade (NEE temporárias), relativamente ao grau de modificação curricular que estas exigem. Os problemas de baixa frequência e alta intensidade surgem em menor número apesar de ser necessário mais recursos humanos e materiais e são aqueles de origem biológica, congénita (paralisia cerebral, autismo, cegueira, multideficiência). Nestes indivíduos as limitações são significativas ao nível da atividade e da participação, o que requer adaptações do currículo ao longo de quase todo o percurso escolar do aluno. Os problemas de alta frequência e baixa densidade surgem em crianças que apresentem problemas de comportamento e/ou de cálculo, leitura ou escrita, carecendo de uma educação de qualidade e diversificada. Atendendo ao facto de que estes alunos possuem um ritmo de aprendizagem diferenciado é necessária a existência de adaptações curriculares que se adequem às suas necessidades individuais. Estes últimos casos são os que mais afligem a escola, dado que estes alunos encontram-se em risco escolar, devendo ser atenuados, resguardando assim o insucesso escolar destas crianças.

Ao debruçarmo-nos sobre o conceito de NEE teremos de, naturalmente, fazer uma breve reflexão sobre o aparecimento da Educação Especial.

Bautista (1997) refere que a Educação Especial já não é concebida como a educação de um grupo específico de alunos mas antes, como a panóplia de recursos humanos e materiais disponibilizados pelo sistema educativo cujo objetivo é conceder uma resposta adequada às necessidades que estes possam ostentar. Deste modo, o conceito de NEE foi introduzido no panorama português no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, onde se patentearam os apoios especializados que

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 caráter 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 funcionamento biopsicossocial (p.155).

Apesar do que se proclama no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, Rodrigues (2003) refere que a escola se organizou com base na indiferença perante as diferenças, não considerando as diferenças dos seus alunos, tornando-se assim numa fonte de exclusão.

Ainda assim, o Sistema Educativo Português encontra-se um pouco confuso no que concerne às NEE. Correia (2003) considera a legislação contraditória, imprecisa e não regulamentada; pois, por um lado, diz “não” à categorização e, por outro, já diz “sim”; não perfilha as dificuldades de aprendizagem (DA) como uma categoria das NEE; valoriza os apoios indiretos ao invés dos diretos; deturpa o papel fundamental do professor de Educação Especial e não valoriza a inclusão.

Atendendo ao que aludido anteriormente, a sociedade teve desde sempre um longo historial de exclusão das pessoas com incapacidade, colocando-as à parte.

Durante as décadas de 70 e 80, dada a evolução das respostas educativas aos alunos com NEE, começou-se a falar de integração escolar, onde os alunos que até aí frequentavam organizações de educação especial passaram a frequentar a escola regular (Rodrigues, 2001). Esta integração das crianças com NEE no ensino regular culminou com a publicação da *Public Law 94-142*, dada a existência de 8 milhões de crianças com NEE.

A integração dos alunos com NEE encontra-se patente em dois documentos de referência a nível internacional, a *Public Law 94-142*, publicada em 1975, nos Estados Unidos e o *Warnock Report*, publicado em 1978, no Reino Unido. No nosso país introduziu-se o conceito NEE, pondo de parte o rótulo da deficiência, que se apresentava limitativo e desfasado do ponto de vista educacional (Correia, 2003).

De acordo com Correia (2003) “no final dos anos 70 começa a reconhecer-se que os alunos com NEE conseguiam alcançar sucesso escolar nas classes regulares, pelo menos aqueles com problemáticas ligeiras, podendo, assim, fazer parte integrante do sistema regular de ensino” (Correia, 2003, p. 19). Deste modo, a Escola deve ter em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, segundo o princípio da inclusão, atendendo a três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socioemocional e pessoal, com o intuito de diligenciar uma educação adequada (Correia, 2003). No entanto, o aluno com NEE tem pleno direito em acompanhar as

aulas, tal como os seus colegas, devendo apenas ser retirado da sala de aula se os aspetos circunscritos no PEI (Programa Educativo Individual) estiverem a ser comprometidos, levando ao insucesso do aluno. Torna-se portanto crucial evitar a desvantagem do insucesso escolar, em vez de expor o aluno com as suas dificuldades perante os seus colegas que não as apresentam.

Na década de oitenta, surge a “Lei de Bases do Sistema Educativo” (Lei n.º46/86, de 14 de Outubro) que ostenta marcas da *Public Law* (94-142) e do *Warnock Report* numa perspetiva de cariz integrador. Nela encontram-se circunscritos os princípios gerais e o quadro geral do sistema educativo, que “visa a recuperação e integração socioeducativas dos alunos com necessidades educativas específicas” (Art. 17.º). Foi com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que se proporcionou o direito à igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, tendo em conta a sua especificidade.

Segundo Correia (2003), é necessário que se defendam os princípios consignados na Constituição Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto (diploma anterior ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), onde se patenteia que a criança deve ser tratada em pé de igualdade e de imparcialidade, pelo que só e apenas quando as necessidades da criança não forem satisfeitas num meio “regular” com recurso a todos os apoios e serviços suplementares é que se deverão utilizar outras formas de segregação.

Contudo e dada a crescente colaboração entre a escola e a sociedade envolvente, onde se começou a privilegiar a formação dos alunos, urge a emergência do conceito de inclusão de modo a proporcionar uma educação igualitária a todas as crianças e jovens.

Eis que em junho de 1994, surge a Declaração de Salamanca, considerada o documento principal orientador das práticas inclusivas. Esta assinalou uma mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva, orientada pelo princípio da inclusão e o reconhecimento da necessidade de construir uma “Escola para Todos”.

Assim, destaca-se o princípio fundamental das escolas inclusivas:

todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (Declaração de Salamanca, 1994, p.11).

Ao falarmos do conceito de inclusão, segundo Correia (2003), temos de referenciar outro movimento antecessor, a integração. Contudo, há diferenças a

salientar entre estes dois modelos, nomeadamente no integrador defendia-se que ao aluno com NEE deveriam ser facultados um conjunto de serviços educacionais prestados fora da sala de aula regular. Apenas numa fase posterior é que este aluno poderia vir a juntar-se aos seus colegas sem NEE, possibilitando uma integração plena (social e académica). Todavia neste modelo, os problemas mais ligeiros encontravam respostas, mas perante problemas mais severos a sala de aula regular tornava-se cada vez mais distante.

A inclusão, por sua vez e embora exista uma certa “continuidade educativa”, defende que os apoios para esses alunos sejam efetivados dentro da sala de aula e somente em casos excecionais fora da mesma. Assim sendo, a heterogeneidade e a diversidade são fatores a ter em conta, propiciando igualdade de oportunidades aos alunos com NEE. Estar incluído é muito mais do que uma mera presença física, tem de ser um sentimento e uma prática conjunta entre a escola e a criança, onde a criança se sinta como pertencente à escola e a escola se sinta responsável por esta (Rodrigues, 2003).

A inclusão não se pode reportar apenas à escola, mas está integrada num conceito mais amplo, o de sociedade inclusiva, pois todo o cidadão é cidadão de pleno direito, não pela igualdade, mas pela aceitação da sua diferença (Declaração de Salamanca, 1994). Neste quadro, o conceito de educação inclusiva pode ser assim definido como “o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular” (Hegarty, 1994, citado Rodrigues, 2001, p.19).

Generalizando, uma escola inclusiva responde à diversidade dos seus alunos, atendendo às necessidades emocionais, académicas e sociais que os mesmos exteriorizam (*Improvement through Research in the Inclusive School*, 2006).

Esta inclusão não passa por apagar as diferenças, mas sim validar e valorizar a individualidade de todos os alunos da comunidade educacional. Ainscow (2000) refere esta ideia como central no movimento inclusivo, onde a escola tem de se adaptar e tirar partido da diversidade, tendo em conta que todos os alunos são seres únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes.

No entanto, incluir os alunos com NEE nas classes regulares, de forma eficaz, requer uma coordenação multiprofissional. Se houver essa colaboração programada entre o docente da educação especial e o professor titular da turma, no geral, resultará em resultados positivos nos alunos. É necessário que os especialistas na Educação Especial saibam avaliar a sua filosofia e crenças pessoais sobre a inclusão. A atualização e o desenvolvimento dessas filosofias é crucial, dado que são guias essenciais para ensinar práticas de ensino que terão um impacto imediato sobre os

seus grupos colaborativos. De acordo com Eccleston (2010), existem quatro características que um especialista em Educação Especial deve esforçar-se por melhorar se quiser que o seu trabalho colaborativo seja eficaz, são elas: a reflexão, o conhecimento, a compaixão e a liderança. Um professor/educador reflexivo revê a sua prática e tenta encontrar as suas próprias forças e necessidades com o intuito de melhorá-las beneficiando assim o sucesso dos seus alunos.

Na perspetiva de Elkins, Van-Kraayenoord e Jobling (2003), um sistema de inclusão bem-sucedido requer que a comunidade acredite na competência do sistema educativo em atender às necessidades de todos os alunos. Os pais, principalmente, têm de ter confiança na capacidade das escolas em educar efetivamente as suas crianças com NEE. Atendendo às políticas atuais de inclusão, as crianças com NEE estão a ser educadas com os seus pares (crianças sem NEE) nas classes regulares (Elkins et al., 2003). No entanto, ter crianças nas classes regulares que não estão a ter sucesso é inadmissível, pois estão ainda em maior desvantagem.

De acordo com Rodrigues (2000) a inclusão provocou uma rutura com os valores da educação tradicional, uma vez que a “Educação Inclusiva não é um conjunto de documentos legais nem é um novo nome para a integração: é um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos. É um objetivo aliciante mas muito ambicioso” (Rodrigues, 2000, p.13). Assim sendo, esta inclusão, rompeu com o conceito de desenvolvimento curricular único, com o conceito de aprendizagem por transmissão e consequentemente com o conceito de aluno-padrão.

De modo a que a educação inclusiva seja efetivada é necessário que se introduzam nas salas de aula práticas e técnicas diferentes das praticadas tradicionalmente (Sanches, 2005). Para tal, os professores devem inovar e criar contextos para um ensino que consiga dar uma resposta adequada às necessidades e potenciais dos seus alunos. De acordo com Baptista (2011), “todos são educáveis e a escola inclusiva é a que sabe educar todos até ao limite das suas capacidades, sempre diferentes de aluno para aluno” (p.77).

Atualmente, o Decreto-Lei 3/ 2008, de 7 de Janeiro, enquadrado no paradigma inclusivo, constitui um documento orientador que define os apoios especializados para os alunos com NEE de carácter permanente. A escola deverá assegurar a educação de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças, apresentando o apoio suplementar essencial para os alunos que apresentem NEE.

Ainda assim, Correia (2003) destaca que o modelo de ensino atual está longe de uma escola inclusiva pois esta pressupõe que haja uma reestruturação do sistema de ensino e do próprio currículo. Atendendo a esta questão o presente autor refere

quatro pressupostos do modelo inclusivo a ter em conta de modo a compreender a diferença que existe entre a escola inclusiva e a escola atual, designadamente:

I. Atitudes - Acreditar que o sucesso educativo está ao alcance de todos os alunos;

II. Formação – Transformação dos modelos de formação, quer de professores, formação contínua, especializada e formação dos pais;

III. Colaboração - Conceção de um espírito de comunidade escolar onde predomine uma participação cooperativa de todos os intervenientes do processo educativo dos alunos conduzindo ao sucesso educativo dos mesmos;

IV. Recursos – Cabe à escola assegurar todos os recursos imprescindíveis a uma educação adequada.

Alguns pais preferem e defendem a colocação inclusiva dos seus filhos nas classes regulares, enquanto outros são a favor da sua colocação em instituições específicas para estes casos (Grove & Fisher, 1999, citado por Elkins et al., 2003). Como a tendência para a inclusão está crescendo, uma das principais preocupações dos pais é a proteção dos serviços de apoio para os seus filhos. No entanto, só é possível este tipo de prática inclusiva se a comunidade não estereotipar nem segregar estas crianças, caso contrário será sempre uma utopia.

A escola inclusiva consubstancia a melhor resposta face à crescente diversidade. “Há ainda um longo caminho a percorrer, é necessário repensar a formação dos professores, adequar práticas educativas, envolver toda a comunidade educativa e desenvolver projetos de investigação nos contextos educativos, com o intuito de monitorizar e otimizar o sistema e as suas estruturas, propondo as mudanças necessárias à inclusão” (Felizardo, 2010, p. 2887).

Rodrigues (2003) interroga-se se “poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?” (p. 91), pelo que fará mais sentido falar-se em educação inclusiva ao invés de escola inclusiva, tendo em conta que o processo de inclusão torna-se preponderante na comunidade. Correia (2003) considera que quer as escolas quer a sociedade praticam a exclusão de alguns grupos em detrimento de outros, contrapondo as posturas igualitárias patentes em diversas declarações Mundiais. No entanto, é indispensável derrubar os preconceitos inerentes à inclusão para que se crie condições para a mesma vigorar.

2.2. Funcionalidade e Programa Educativo Individual

Com o intuito de prestar um conjunto de serviços aos alunos com NEE, é necessário que haja uma avaliação especializada por parte do departamento de Educação Especial, onde se proceda à análise de toda a informação disponível acerca dos alunos, elaborando-se um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade para crianças e jovens (CIF-CJ), como nos alude o Ministério da Educação (2008). Esse relatório técnico-pedagógico serve de base à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI).

A Classificação Internacional de Funcionalidade para crianças e jovens (CIF-CJ) possui um quadro de referência ideal para apoiar o desenvolvimento e implementação de uma avaliação abrangente do processo de necessidades em educação, baseada num Modelo Universal da Funcionalidade e da Atividade ancorada ao modelo biopsicossocial para o desenvolvimento de um sistema de educação inclusiva. Proporciona uma forma sistemática de fundamentar em que medida o ambiente do aluno facilita a realização de tarefas; a sua linguagem é neutra e o seu sistema de qualificação permite à equipa de avaliação especificar o grau de capacidades, necessidades, barreiras e facilitadores, indicando os que são passíveis a mudanças. Esta foi concebida para ser usada de forma sistemática de modo a descrever as funcionalidades humanas e não somente a incapacidade. Incorpora o conceito de paridade na medida em que uma deficiência funcional é tratada como se fosse causada pela doença (Ministério da Educação/ DGIDC, 2008). Neste quadro, a inclusão é contextualizada não atribuindo a incapacidade ou deficiência apenas ao indivíduo, mas sim a uma sociedade com diversidade cultural.

A CIF-CJ tem por base as necessidades e capacidades individuais do aluno sendo as respostas educativas a adotar, determinadas em função das mesmas. Com o intuito de facilitar a avaliação, é utilizada uma *checklist* com qualificadores de capacidade relativos às funções do corpo, atividade e participação e fatores ambientais.

Face à conjuntura atual do nosso país, um dos inconvenientes da avaliação/intervenção por referência à CIF é a escassez de recursos, materiais e humanos, pois estes são insuficientes para responder às necessidades de cada aluno, uma vez que, de acordo com este sistema de avaliação, cada indivíduo possui características específicas às quais são exigidas respostas de acordo com as suas especificidades.

Atendendo ao mencionado, de acordo com o Ministério da Educação (2008), o PEI é elaborado com base nos dados que constam no RTP, referido anteriormente, e que resultam da avaliação especializada realizada à priori, constituindo um documento

crucial para os alunos com NEE de caráter permanente. Este consiste num instrumento fundamental para a inclusão, tendo por base a diferenciação pedagógica no que concerne à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e aprendizagem.

Neste documento está patente o percurso escolar do aluno, as adaptações no processo de ensino e aprendizagem e ainda o perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ. Assim sendo, “O PEI é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação no processo de ensino e de aprendizagem” (Ministério da Educação, 2008, p.25).

Segundo Correia (2003), o PEI baseia-se numa avaliação multidimensional realizada por uma equipa multidisciplinar onde se foca o nível atual de desempenho da criança; os objetivos a curto e longo prazo; o nível de integração na turma; a duração do plano; o cronograma para o processo de avaliação; os serviços necessários à implementação do programa e os critérios objetivos de avaliação que possibilitem averiguarem o grau de consecução dos objetivos específicos.

Para que o PEI seja implementado é obrigatoriamente imprescindível a aprovação do Conselho Pedagógico, a homologação do Conselho Executivo e a autorização do encarregado de educação. Este deve ser aprovado e reavaliado pelo menos anualmente por essa equipa multidisciplinar com a participação dos pais, podendo estes contestar e pedir a reavaliação do mesmo.

A elaboração do PEI em equipa possibilita:

a partilha de informação relativa ao funcionamento do aluno em vários contextos; uma compreensão comum, por parte de todos os intervenientes, dos facilitadores e barreiras do desempenho do aluno; uma implicação mais ativa e responsável, por parte de todos, incluindo os pais ou encarregados de educação; uma intervenção contextualizada e concertada (Ministério da Educação, 2008, p. 27).

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, fixa a elaboração do PEI, que alicerça os apoios e as formas de avaliação no caso das crianças/alunos cujas necessidades educativas os impossibilitem de adquirir as aprendizagens e competências circunscritas no currículo normal. Introduce ainda o Plano Individual de Transição (PIT) que apoia o aluno, com o intuito de proporcionar autonomia e realização social na transição da escola para a vida ativa.

Ainda assim, as escolas têm de sofrer mudanças na sua organização de modo a incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE.

2.3. Práticas pedagógicas e estratégias inclusivas

Atendendo à filosofia inclusiva em que todos os alunos devem ser incluídos num ambiente o menos restritivo possível, onde não haja lugar para a segregação, exclusão e discriminação, é na escola regular, que se desenvolvem a nível académico, familiar e pessoal.

O professor do Ensino Regular (ER) tem a seu cargo uma turma heterogénea, sendo necessário a adoção de posturas/estratégias desenvolvimentais e competências, de forma a promover a educação para todos, numa sociedade dita inclusiva. Deste modo e tirando partido da formação especializada que o docente de Educação Especial (EE) possui, o seu trabalho deve ser colaborativo com pais, professores e técnicos no apoio à criança com NEE, contribuindo para a promoção de estratégias adequadas nas práticas pedagógicas e reabilitativas. O seu papel é ativo e fundamental na implementação de ambientes inclusivos, das quais se destaca (Correia, 2003b): a adequação do currículo de modo a facilitar a aprendizagem do aluno com NEE; a cooperação e colaboração com o docente do ER; prestação de apoio individualizado e direto aos alunos com NEE; o planeamento de estratégias de ação/intervenção com o docente do ensino regular; a avaliação das ajudas/serviços que o aluno possa necessitar para obter um melhor desempenho e a alteração das avaliações de modo a que o aluno demonstre o seu conhecimento.

Na mesma linha de pensamento, são os docentes (ER e EE) que desempenham um papel crucial na educação destes alunos com NEE, carecendo de “formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam” (Correia, 2003, p.35). Apesar de se verificar que os docentes do ER delegam essas funções mais para os docentes da EE, se o trabalho for articulado entre ambos os docentes, haverá uma continuidade mais efetiva e eficiente do trabalho em contexto de sala de aula, mesmo perante a impossibilidade de presença de algum dos docentes.

O papel do professor do ER é o de professor-base de todos os alunos (com e sem NEE), sendo que deve prestar-lhes o devido apoio pedagógico personalizado, através de estratégias inclusivas que reforcem e estimulem o desenvolvimento de competências específicas abrangidas na aprendizagem (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, artigo n.º17). Este é o que passa mais tempo com o aluno com NEE, devendo para tal recolher informações sobre estes de modo a lhe proporcionar indicadores acerca dos objetivos propostos e das mudanças comportamentais pretendidas (Correia, 2003).

Deste modo, o professor do ER deverá ter a capacidade de ajustar o currículo, contemplando pontos de contacto com o que é estabelecido para todos, recorrendo ao ajuste de estratégias, ao ritmo de ensino, aos conteúdos e aos métodos de avaliação (Nielsen, 1999).

Assim, é imperativo que se crie um clima de cooperação entre todos, fator esse determinante para o desenvolvimento de qualquer prática inclusiva de sucesso em alunos com NEE.

Perfilando-se uma partilha de responsabilidades pelo ensino dos alunos com NEE, Mesquita e Rodrigues (1994, citados por Morgado, 2003) salientam que a,

(...) formação inicial dos professores contemple aspectos relativos à intervenção educativa com alunos com NEE. Sendo assim, do currículo de formação inicial deveriam fazer parte, segundo estes mesmos autores, conceitos em educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar (p.84).

Contudo é necessário providenciar ao professor do ER formação adequada atendendo à problemática que possui na sua sala, de modo a poder intervir adequadamente levando ao sucesso educativo, pessoal e social do aluno com NEE. Este aspeto é referenciado na Declaração de Salamanca (1994) quando se foca a necessidade de ser ministrada formação aos docentes nas áreas das NEE na formação inicial, de incrementar atitudes positivas face à incapacidade assim como, de desenvolver competências que propiciem um ensino de qualidade a todos os alunos.

Neste contexto, Warnick (2001) refere que “para construir um sistema de educação inclusiva, os professores de escolas integradas necessitam de progressivamente aprender técnicas e estratégias especializadas e de se tornarem eles próprios educadores especializados” (p. 120). Supracitando Correia (2003b) “a criança com necessidades educativas especiais realmente não se alimenta de sonhos, mas, sim, de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades” (p.9).

Concomitantemente com a UNESCO (2004), “É realmente um desafio para os professores garantirem que o trabalho feito na sala de aula seja relevante para as crianças e seus contextos, respeitando o seu mundo e respondendo às suas necessidades específicas.” (p.5), daí ser exigido que os docentes do ER utilizem práticas e estratégias diversificadas que contemplem as diferenças individuais dos alunos. O presente documento destaca ainda que por forma a promover práticas inclusivas, os docentes devem ter em conta algumas medidas educativas, nomeadamente: “(...) a diferenciação curricular dos alunos, estratégias de aprendizagem e estratégias de avaliação.” (p.9).

Assim sendo, são consideradas boas práticas inclusivas aquelas que promovem uma cultura de escola inclusiva; utilizem recursos e estratégias educacionais diversificadas; detenham um modelo organizacional flexível; realizem um trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educativos; realizem uma avaliação sistemática do progresso dos alunos nas várias áreas; promovam atividades extracurriculares (AEC) e, por último que incluam uma programação sistemática e específica (Improvement through Research in the Inclusive School, 2006). As práticas devem ser reestruturadas em função da heterogeneidade, pressupondo assim o desempenho de novas competências e diferentes papéis por parte dos docentes (Correia, 2003).

De acordo com Silva e Leite (2015), as práticas efetivadas por alguns docentes são de cariz transmissivo, através da exposição oral e decorrente questionamento dos alunos, o que não invalida o facto de este processo de ensino ser importante em certos tipos de aprendizagens, desde que utilizado comedido.

Todavia é fundamental que se proceda a um planeamento individual e adequado da intervenção ao aluno com NEE, conseguindo-se assim prestar mais apoio e acompanhamento a estes, com o intuito de minimizar a má gestão do tempo e atenção do docente para com os restantes alunos, resultando no insucesso de alguns.

Frequentemente verifica-se que as adequações curriculares efetivadas no PEI são negligenciadas em contexto de sala de aula, pelo que o aluno com NEE segue o mesmo currículo que o restante grupo, usufruindo apenas de algumas estratégias de individualização. Ainda assim os professores reconhecem que deve ser adotada uma metodologia específica para ensinar um aluno com NEE, que ao ser implementada resultaria no sucesso escolar do mesmo, pois efetivamente a aprendizagem destes alunos leva mais tempo, requer mais apoio e exige uma maior implicação por parte dos docentes (Silva & Leite, 2015).

Indo ao encontro do referenciado pelos autores anteriores, Silva (2009) defende a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, visto que todos os alunos têm pontos fortes que podem ser empregues na aprendizagem, permitindo assim dar resposta a todos os alunos no contexto de sala de aula. Neste contexto, entende-se então por diferenciação pedagógica o conjunto de medidas didáticas adaptadas às diferenças dos alunos, com o intuito de potenciar o seu desenvolvimento.

No entanto, infelizmente, alguns docentes prosseguem a estruturar as suas práticas e estratégias pedagógicas centradas na sua figura e defendem a mentalidade de que um aluno diferente perturba o normal funcionamento da turma (Silva & Leite, 2015). Essa mentalidade não funciona com estes alunos, pois estes necessitam

de uma aprendizagem prática, direta e ativa que seja estimulante e adequada em termos desenvolvimentais. O ambiente favorável à aprendizagem destes alunos precisa ser tolerante, enriquecedor, estruturado, de modo a conseguir dar resposta às necessidades dos mesmos (Rief & Heimburge, 2002).

Assim sendo, deve-se intervir no sentido de aumentar a comunicação entre a família e a escola, visto que estes alunos necessitarão de acompanhamento, relatórios e contactos mais frequentes que os restantes alunos (Rief & Heimburge, 2002).

Perspetivando-se resultados mais frutuossos, a aprendizagem deveria ser efetivada através de materiais concretos e estimulantes, de acordo com os seus ritmos de aprendizagem. Contudo, não devem ser apenas propiciadas atividades no contexto de sala de aula, mas também em ambientes fora, que possibilitem a aprendizagem experimental, em cooperação ou ainda recorrendo à utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Ainscow, 2000).

De um modo geral, a escola tem de ser vista como um lugar onde todos os alunos (com e sem NEE) possuam igualdade e onde os professores detenham um papel determinante na promoção de estratégias e práticas que vão ao encontro das características de todos os alunos, contemplando sempre a diferença.

É crucial ainda a atualização dos conhecimentos e instrumentos de atuação de modo a se prestar uma resposta adequada e atempada a estas crianças com NEE, dado que estas necessitam de estratégias e metodologias ajustadas às suas potencialidades e faixa etária.

Estudo empírico

4. Definição do problema

4.1. Delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), a formulação dos principais pontos de referência teóricos da investigação é crucial para a construção de uma problemática, ou seja, à pergunta que estrutura o trabalho, aos conceitos fundamentais e às ideias que inspirarão a análise. Estes autores ressaltam o facto de que ao se enunciar o projeto de investigação sob a forma de perguntas simples e claras, o investigador procura expressar eximamente o que se procura saber, explicar e compreender melhor.

Assim sendo, a investigação científica tem início com a escolha de um problema. Para o efeito, definimos a seguinte questão de partida: Quais são as estratégias que pais e professores utilizam para a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

4.2. Justificação e relevância do estudo

A pertinência da concretização deste estudo prende-se com a vontade de investigar a inclusão dos alunos com NEE, tendo em conta a respetiva intervenção educativa pelos professores e pais, especialmente, quais as práticas e estratégias mais adequadas a utilizar com estas crianças. A família torna-se essencial para o pleno desenvolvimento da criança, contudo a escola possui igualmente um papel imprescindível nesta ação. Deste modo, considera-se necessário estudar esta relação, analisando se estas se complementam ou contrariam. Este trabalho colaborativo é indispensável para uma evolução do desenvolvimento de todas as crianças, particularmente as que têm NEE. A escolha desta linha de investigação advém do facto de ter um caso no seio familiar, de uma criança com hiperatividade e défice de atenção e que até à data tal nunca foi adequadamente diagnosticado por intervenientes do seu processo educativo.

Pretende-se perceber quais as manifestações que podem alertar para estes e outros casos, quais as limitações das crianças, as preocupações dos pais e professores, entre outros aspetos pelos quais as crianças com NEE atravessam no seu percurso escolar. Assim sendo, com o conhecimento que se irá obter desta investigação, pretende-se aprender e saber como atuar em futuras práticas pedagógicas e até mesmo no caso familiar mencionado anteriormente.

Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para a clarificação e construção de interrogações que rodeiam as relações entre a família, a criança e a escola, tendo em conta as necessidades educativas da criança.

4.3. Definição de objetivos

Considerando que os objetivos constituem as intenções que se pretendem alcançar em qualquer trabalho, formulamos os seguintes objetivos essenciais para o estudo:

- Perceber as perspetivas de pais e professores sobre o envolvimento da família no processo educativo da criança com NEE;
- Conhecer as perceções dos pais e professores das crianças com NEE sobre as suas práticas educativas e a forma como procuram responder às necessidades das crianças;
- Identificar quais as estratégias e práticas pedagógicas mais eficazes para a inclusão das crianças com NEE, perspetivando a articulação entre professores e pais.

5. Metodologia

5.1. Tipo ou plano de investigação

Segundo Gil (1999) “a metodologia consiste, essencialmente, num conjunto de procedimentos que refletem o caminho percorrido ou a percorrer, no sentido de organizar, planificar e desenvolver todo o trabalho de projeto” (p. 27).

A investigação a realizar assumirá um carácter qualitativo, descritivo e exploratório. Este tipo de investigação direciona-se para a compreensão dos fenómenos sociais, atendendo à perspetiva dos participantes. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa é descrita como um tipo de pesquisa que tem o ambiente natural como fonte direta. É uma pesquisa onde o investigador, sendo o instrumento principal, procura recolher a maior amplitude de dados, para depois os descrever detalhadamente. O investigador focaliza a sua atenção nos significados de modo a compreender aquilo que os sujeitos pensam, captando a perspetiva dos participantes. Segundo Coutinho (2013), “ o bom investigador qualitativo anda para a frente e para trás entre planeamento e desenvolvimento para assegurar congruência

entre a formulação da questão de investigação, a revisão de literatura, a amostragem, e ainda a recolha e análise de dados” (p.28).

Numa primeira fase de investigação foi realizada uma revisão bibliográfica a fim de contextualizar a problemática em estudo, através de autores de referência, bem como da legislação existente acerca da temática. Numa fase posterior passar-se-á à recolha de dados empíricos, através de entrevistas semiestruturadas, com a sua análise e interpretação. Segue-se, por último, a redação das conclusões.

5.2. Participantes

Esta investigação teve como amostra 12 participantes, 5 pais/cuidadores e 7 professores/ educadores (educadores do ER e professores de EE), de crianças com NEE que frequentam escolas da região centro de Portugal.

O grupo de crianças é constituído por 5 do género masculino e por 1 do feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 11 anos, cujo nível de escolaridade varia desde a Educação Pré-Escolar até ao 4º ano de escolaridade (Tabela 1).

Tabela 1
Dados sociodemográficos das crianças

Crianças	Género	Idade	Nível de escolaridade
Criança 1 (Cr 1)	F	6	EPE
Criança 2 (Cr 2)	M	5	EPE
Criança 3 (Cr 3)	M	11	4º ano
Criança 4 (Cr 4)	M	10	4º ano
Criança 5 (Cr 5)	M	7	1º ano

EPE – Educação Pré-Escolar

A Tabela 2 ostenta os dados sociodemográficos do grupo de pais, pelo que é constituído por 5 participantes do género feminino, cujas idades variam entre os 34 e os 49 anos e as habilitações dos mesmos variam desde o 6º ano até à licenciatura.

Tabela 2
Dados sociodemográficos dos cuidadores (mães)

Progenitor	Género	Idade	Estado Civil	Elementos Agregado familiar	Habilitações académicas	Situação Profissional
Progenitor 1	F	39	Casada	4	Licenciatura	Contrato a termo
Progenitor 2	F	34	Casada	4	Licenciatura	Desempregada
Progenitor 3	F	38	Solteira	5	6.º ano	Desempregada
Progenitor 4	F	49	Casada	4	11.º ano	Contrato indeterminado/ função pública
Progenitor 5	F	48	Divorciada	3	11.º ano	Contrato a termo

No que concerne ao grupo de docentes, Tabela 3, este é constituído por 7 participantes do género feminino (professores/educadores do ER e da EE) com idades que variam entre os 42 e os 59 anos. O facto de as entrevistadas serem apenas do género feminino permite-nos indagar que no 1.º CEB a mulher continua a deter maior presença no que concerne ao corpo docente, convergindo com a ideia da crescente feminização do ensino. As habilitações alternam entre licenciaturas e mestrados.

Tabela 3
Dados sociodemográficos dos Educadores/ Professores de ER (ER e PR) e Professores de EE (PEE)

Professor/ Educador	Género	Idade	Estado civil	Habilitações académicas	Tempo serviço	Situação Profissional	Formação Educação Especial
ER1	F	58	Divorciada	Licenciatura/ DESE	38	Quadro de Agrupamento	Estudos Especializados *
ER2	F	58	Casada	Licenciatura	34	Quadro de Agrupamento	Não
PR3	F	54	Divorciada	Licenciatura	32	Quadro de Agrupamento	Não
PR4	F	58	Solteira	Licenciatura	33	Quadro de Agrupamento	Não
PR5	F	54	Casada	Licenciatura	30	Quadro de Agrupamento	Não
PEE2	F	59	Casada	Pós graduação	35	Quadro de Agrupamento	Formação Especializada **
PEE5	F	42	Solteira	Mestrado	16	Quadro de Zona Pedagógica	Mestrado EE***

* DESE – Diploma de Estudos Especializados em Educação Especial (equivalente à Licenciatura)

** FEEE – Formação Especializada em Educação Especial

*** Mestrado em Educação Especial

No que concerne à formação em Educação Especial bem como a experiência dos 7 docentes (professores/educadores de ER e professores de EE) com alunos NEE, Tabela 4, constatamos que a maior parte não tem qualquer formação na área da Educação Especial. As problemáticas mais frequentes são essencialmente:

incapacidade intelectual (trissomia 21); perturbação do autismo/Asperger e dificuldades de aprendizagens específicas.

Tabela 4
Formação em Educação Especial e Experiência com alunos NEE

Professor/ Educador	Formação Educação Especial	Experiência com alunos NEE
ER1	Diploma de Estudos Especializados em Educação Especial	Problemas motores; problemas de desenvolvimento graves e incapacidade intelectual
ER2	Não	Incapacidade intelectual e outros problemas cognitivos
PR3	Não	Dificuldades de aprendizagens específicas
PR4	Não	Problemas motores; incapacidade intelectual; perturbação do autismo; problemas cognitivos e Hiperatividade com Défice de Atenção
PR5	Não	Incapacidade intelectual; perturbação do autismo/Asperger e problemas comportamentais
PEE2	Formação Especializada em Educação Especial	Problemas motores; dificuldades de aprendizagens específicas; perturbação do autismo/Asperger e Hiperatividade com Défice de Atenção
PEE5	Mestrado em Educação Especial	Incapacidade intelectual; mutismo seletivo; perturbação do autismo/Asperger; surdez severa e surdo-cegueira; síndromes diversas; dificuldades de aprendizagens específicas e problemas emocionais

No presente estudo, a amostra de professores foi retirada de quatro escolas públicas da região de centro de Portugal, pelo que os pais entrevistados têm os seus filhos a estudar nessas mesmas escolas.

5.3. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha dos dados indispensáveis à realização deste estudo recorreu-se à entrevista semiestruturada. Ketele (1999) descreve a entrevista como um

método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, em função dos objetivos do estudo, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação (p.22).

A tipologia de entrevista adotada será semiestruturada pois, segundo Ketele (1999) “o entrevistador orienta-se por um guião com os tópicos principais do tema a abordar. As questões têm uma ordem estabelecida”(p.22).

Optou-se por este tipo de entrevista pois pode fazer emergir informações de forma mais livre/natural e pelo facto de as respostas não estarem condicionadas a uma padronização. Sugere o uso de um guião, mas o mesmo só serve de apoio, havendo uma certa liberdade que permite captar o discurso do sujeito. Esta é também mais adequada ao desenvolvimento de estudos que visam analisar as perceções, atitudes e motivações dos indivíduos em relação a determinados assuntos,

coadjuvando na revelação dos aspetos mais valorizados e de maior significado para os entrevistados (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Assim sendo, para o presente estudo foram elaborados dois guiões de entrevista; um dirigido aos pais/ encarregados de educação e aos professores (ER; EE). No que concerne ao guião elaborado para os pais (cf. Anexo A), na parte inicial surgem questões de natureza sociodemográfica, nomeadamente, idade, estado civil, habilitações, elementos do agregado familiar e situação profissional. Seguidamente surgem questões com o intuito de se conhecer a criança e o contexto familiar, perceber quais as necessidades e apoios de que necessitam, as práticas e técnicas que utilizam com as mesmas, tentando aprofundar o conhecimento acerca das problemáticas destas crianças com NEE. Relativamente ao guião elaborado para os professores (cf. Anexo A), inicialmente surgem questões relacionadas com dados de natureza sociodemográfica, tais como, idade, estado civil, habilitações académicas e ainda experiência (s) com crianças com NEE. De seguida colocaram-se questões com o intuito de perceber a formação que tiveram, se conhecem o contexto familiar dessas crianças, como se processa a relação família/escola e quais as práticas e técnicas inclusivas que utilizam com as mesmas.

Proceder-se-á também à pesquisa documental; neste caso, analisando os Programas Educativos Individuais (PEI) das crianças em estudo e para os quais foi concedida autorização de consulta, com o intuito de aferir o tipo de problemática da criança. Tal como já fora mencionado anteriormente, o intuito do investigador ao consultar esses documentos é traçar linhas orientadoras dos dados que recolhe, atribuindo possíveis significados aos mesmos (Carmo & Ferreira, 1998). O PEI constitui um documento de grande importância para os alunos com NEE de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no processo educativo. É fundamental no que concerne à operacionalização e eficiência da adequação do processo de ensino-aprendizagem (Carmo & Ferreira, 1998).

5.4. Procedimento

Ao longo desta investigação e para que este estudo fosse passível de ser concretizado, foi fundamental proceder à execução de diversas etapas, nomeadamente, a elaboração dos instrumentos de recolha de dados, a realização de entrevistas, a análise e discussão dos dados e, por fim, o registo de conclusões obtidas.

Assim, numa primeira fase foi efetuado o pedido de aprovação ao Agrupamento de Escolas para a realização do estudo (cf. Anexo B), bem como o

consentimento informado e esclarecido, que foi entregue a pais e professores que constituem a amostra (cf. Anexos C e D).

Após concedidas todas as autorizações, procedeu-se à realização das entrevistas, pelo que estas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para suporte escrito.

Procedeu-se ainda à pesquisa documental, analisando os Programas Educativos Individuais (PEI) das crianças, com o intuito de aferir o tipo de problemática da criança.

Concretizada a recolha dos dados necessários, procedeu-se à análise e discussão dos mesmos, tendo em consideração o enquadramento teórico e os objetivos orientadores do estudo.

Para findar, indagar-se-á as conclusões sobre a problemática em análise, indagando-se as ideias essenciais da recolha de informações.

5.5. Análise e tratamento dos dados

Após a recolha de dados necessários à realização do estudo, proceder-se-á à sua sistematização e análise. Para tal é indispensável a organização da informação recolhida, bem como de toda a informação conseguida a partir de bibliografias e documentos pesquisados.

Assim sendo socorremo-nos da análise de conteúdo, que Bardin (1977) define como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos) extremamente diversificados” (p.9). Ou seja, um conjunto de técnicas de análise das comunicações com o intuito de obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que possibilitem a inferência de conhecimentos respeitantes às condições de produção/receção destas mensagens.

Carmo e Ferreira (1998) referem que

a análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não-verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais (p.42).

A análise de conteúdo é um processo constituído por três fases: inicialmente é realizada a pré-análise dos dados; depois, a exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. Explicitando cada uma das fases, a pré-análise tem por objetivo a operacionalização e sistematização

das ideias iniciais; a exploração do material consiste em ações de codificação e, por último, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação compreende a análise dos dados obtidos que foram destacados (Bardin, 1977).

Assim, no presente estudo, numa fase primordial, procedeu-se à transcrição das entrevistas, executando-se uma exaustiva leitura das mesmas por forma a identificar as categorias de análise emergentes conforme as respostas dos participantes. Após identificadas as categorias, executou-se o reconhecimento das subcategorias e respetivos descritores, sintetizando os dados em tabelas (cf. Anexo D). Por fim, procedeu-se à análise descritiva dos dados, de frequências absolutas e relativas dos elementos das categorias emergentes, subcategorias e registos.

Após a recolha de todos os dados, os mesmos foram analisados e interpretados atendendo ao enquadramento concetual e aos objetivos orientadores da pesquisa.

6. Apresentação e discussão dos dados

6.1. Percepções dos professores

Após os procedimentos de análise de conteúdo dos discursos dos professores (ER e EE) emergiram as categorias que se podem observar na Tabela 5.

Tabela 5
Total de registos das categorias emergentes das entrevistas efetuadas aos professores

Categorias emergentes	Registos efetuados	
	n	%
Adequação da formação inicial anterior para as NEE	8	3.7
Percepções sobre a formação inicial atual para as NEE	7	3.2
Motivos para a preferência dos pais pelos contextos inclusivos	12	5.6
Benefícios da inclusão	17	7.9
Estratégias para promover a inclusão	16	7.4
Conhecimento do diagnóstico da criança	10	4.6
Conhecimento da reação dos pais à problemática	7	3.2
Necessidade de apoio dos pais e crianças	12	5.6
Fontes de apoio	7	3.2
Relação e articulação entre pais/professores EE e ER	19	8.8
Estratégias de envolvimento parental	26	12.1
Estratégias e técnicas de intervenção	15	6.9
Interesses das crianças	8	3.7
Áreas de dificuldade e intervenção	41	19
Expetativas sobre a transição para o 1ºCEB	11	5.1
Total	216	100

Assim, partir da análise de conteúdo dos discursos dos docentes foram encontradas 15 categorias, registando-se uma frequência absoluta de 216 registos. Aqui verifica-se que a categoria com um maior número de registo é “áreas de dificuldade e intervenção”, com 19% (n=41).

A Tabela 6 apresenta as subcategorias identificadas, bem como os respetivos registos de cada uma delas.

Tabela 6
Total de registos das subcategorias das entrevistas dos professores

Categorias	Subcategorias	Registos efetuados		
		n	n total	%
Adequação da formação inicial anterior para as NEE	Ausência	4	8	3.7
	Reduzida formação	2		
	Necessidade de investimento na formação	2		
Perceções sobre a formação inicial atual para as NEE	Não tem conhecimento	2	7	3.2
	Não melhorou	3		
	Melhorou	2		
Motivos para a preferência dos pais pelos contextos inclusivos	Maior proximidade dos seus pares	2	12	5.6
	Direito a uma educação não segregada	6		
	Melhora a aprendizagem/desenvolvimento	3		
	Não aceitação das diferenças	1		
Benefícios da inclusão	Desafio à criança	1	17	7.9
	Maior envolvimento dos pais	2		
	Maior envolvimento dos professores	3		
	Adequações dos contextos	2		
	Interação com os pares	4		
	Alteração das mentalidades	3		
	Oportunidades de aprendizagem	2		
Estratégias para promover a inclusão	Melhorar o apoio educativo especializado	5	16	7.4
	Adaptações dos programas e espaços	1		
	Apoios aos pais	1		
	Mais recursos humanos	4		
	Mais respostas educativas	1		
	Formação nas NEE	2		
	Alteração da legislação	2		
Conhecimento do diagnóstico da criança	Fase precoce (gravidez ou nascimento)	3	10	4.6
	Na 1ª infância	6		
	Desconhecimento	1		
Conhecimento da reação dos pais à problemática	Aceitação	2	7	3.2
	Recusa temporária	2		
	Choque	1		
	Não tem conhecimento	2		
Necessidade de apoio dos pais	Não tem conhecimento	2	12	5.6
	Apoio emocional (pais)	3		
	Terapias	5		
	Mais respostas de apoio no futuro	2		
Fontes de apoio	Formal	5	7	3.2
	Informal	2		
Relação e articulação entre pais/professores EE e ER	Pais solicitam informação	3	19	8.8
	Professores solicitam informação	4		
	Articulação entre pais e professores	6		
	Obstáculos à relação pais/professores	6		
		6		
Estratégias de envolvimento parental	Reuniões de final período/reuniões formais	1	26	12.1
	Contactos frequentes informais	6		
	Solicitação do professor/educador	5		
	Envolvimento em atividades da escola/turma	2		
	Acompanhamento da criança em casa	5		
	Perceção positiva do envolvimento parental	7		
		7		
Estratégias e técnicas de intervenção	Diferenciação e flexibilização das estratégias	4	15	6.9
	Reforço positivo	3		
	Reforço negativo	1		
	Punição	2		
	Diálogo	2		
	Regras claras de funcionamento	2		
	Atribuição de responsabilidades	1		
Interesses das crianças	Atividades académicas	1	8	3.7
	Jogos lúdicos	2		
	Expressões	2		
	Brincar	1		
	Atividades autodirigidas	2		
		2		
Áreas de maior dificuldade	Cognitiva	1	19	8.8
	Motora	2		
	Linguagem e comunicação	2		
	Autonomia	5		
	Interação social	2		
	Comportamento	4		
	Aprendizagens escolares	3		
Áreas de maior promoção	Cognitiva	3	16	7.4
	Motora	1		
	Autonomia	4		
	Linguagem e comunicação	3		
	Aprendizagens escolares	3		
	Comportamento	2		
Áreas de maior articulação	Aprendizagens escolares	4	6	2.8
	Linguagem e comunicação	1		
	Comportamento	1		
Expetativas sobre a transição para o 1ºCEB	Positivas	2	11	5.1
	Negativas	3		
	Fraco apoio educativo	2		
	Apreensão	4		
		4		

Total	216	216	100
-------	-----	-----	-----

A Tabela 7 apresenta os dados relativos à adequação da formação inicial anterior para as NEE; ao analisar esta tabela pode afirmar-se que emergiram três subcategorias: “aceitação” (50%, n=4); “reduzida formação” (25%, n=2) e “necessidade de investimento na formação” (25%, n=2). Assim sendo, constata-se que a maioria dos docentes na sua formação inicial não teve formação específica em NEE, o que se torna preocupante. Correia (2003) destaca a formação inicial como um espaço imprescindível aos futuros docentes, cujo intuito passa por compreenderem as problemáticas que os alunos poderão apresentar, quais as estratégias a implementar e qual o papel das ferramentas educativas no contexto da inclusão.

Não obstante estes resultados, é de salientar o reconhecimento dessa reduzida formação e da necessidade existente de investimento na mesma, tornando-se preponderante a formação contínua.

Tabela 7
Matriz de codificação da categoria “Adequação da formação inicial anterior para as NEE”

Categoria	Adequação da formação inicial para as NEE	
Subcategorias	n	%
Ausência	4	50
Reduzida formação	2	25
Necessidade de investimento na formação	2	25
Total	8	100

Relativamente às perceções sobre a formação inicial atual para as NEE, Tabela 8, emergiram três subcategorias: “não tem conhecimento” (28.6%, n=2); “não melhorou” (42.8%, n=3) e “melhorou” (28.6%, n=2). A formação inicial estimula os futuros educadores/professores para uma ação mais rigorosa e com base em dados técnico-científicos. Ainda assim é necessário que estejam preparados e saibam como atuar para incluir os alunos com NEE (Correia, 2003).

Contudo, verifica-se que três docentes referem que a formação inicial não melhorou com o passar dos anos e outros dois docentes reconhecem essa melhoria, porventura pelo facto dos estagiários que já orientaram. Em síntese, os dados realçam que a formação inicial atual para as NEE necessita de maior coerência com a política educacional que preconiza a inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

Tabela 8
Matriz de codificação da categoria “Percepções sobre a formação inicial atual para as NEE”

Subcategorias	n	%
Não tem conhecimento	2	28,6
Não melhorou	3	42,9
Melhorou	2	28,6
Total	7	100

A tabela seguinte reporta-se aos dados relativos aos motivos para a preferência dos pais pelos contextos inclusivos. Assim, partindo da análise da Tabela 9, emergiram quatro subcategorias: “maior proximidade dos seus pares” (16.7%, n=2); “direito a uma educação não segregada” (50%, n=6); “melhora a aprendizagem/desenvolvimento” (25%, n=3) e “não aceitação das diferenças” (8.3%, n=1). Os dados revelam que a maioria dos pais quer que os seus filhos usufruam de uma educação não segregada e, por conseguinte, manifestam uma preferência clara pela sua inclusão em classes de ensino regular. No entanto, para que a inclusão seja uma realidade é necessário construir currículos diferenciados para estes ao invés de uma adaptação do currículo, que se torna sempre menos inclusivo (Costa, 2004).

Tabela 9
Matriz de codificação da categoria “motivos para a preferência dos pais pelos contextos inclusivos”

Subcategorias	n	%
Maior proximidade dos seus pares	2	16,7
Direito a uma educação não segregada	6	50
Melhora a aprendizagem/desenvolvimento	3	25
Não aceitação das diferenças	1	8,3
Total	12	100

No que concerne aos benefícios da inclusão (Tabela 10), verifica-se que surgiram sete subcategorias: “desafio à criança” (5.9%, n=1); “maior envolvimento dos pais” (11.8%, n=2); “maior envolvimento dos professores” (17.6%, n=3); “adaptação dos contextos” (11.8%, n=2); “interação com os pares” (23.5%, n=4); “adaptação das mentalidades” (17.6%, n=3) e “oportunidades de aprendizagem” (11.8%, n=2). Destacando a Declaração de Salamanca (1994) “as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994, pp.8-9). Assim sendo, e indo ao encontro da literatura, verifica-se

uma adequação dos contextos às dificuldades das crianças, envolvimento dos pais e interação com os pares como fatores benéficos na inclusão.

Tabela 10
Matriz de codificação da categoria “Benefícios da inclusão”

Categoria	Benefícios da inclusão	
Subcategorias	n	%
Desafio à criança	1	5.9
Maior envolvimento dos pais	2	11.8
Maior envolvimento dos professores	3	17.6
Adaptação dos contextos	2	11.8
Interação com os pares	4	23.5
Alteração das mentalidades	3	17.6
Oportunidades de aprendizagem	2	11.8
Total	17	100

No que diz respeito às estratégias para promover a inclusão, como se verifica na Tabela 11, emergiram sete subcategorias: “melhorar o apoio educativo especializado” (31.3%, n=5); “adaptações dos programas e espaços” (6.3%, n=1); “apoios aos pais” (6.3%, n=1); “mais recursos humanos” (25%, n=4); “mais respostas educativas” (6.3%, n=1); “formação nas NEE” (12.5%, n=2) e “alteração da legislação” (12.5%, n=2). Proceder a adequações curriculares, implementar currículos específicos individualizados e preparar a passagem dos alunos para a vida ativa eram necessidades específicas com que as escolas se confrontavam e a que tinham de dar resposta, atendendo a que desde 7 de janeiro 2008, com o DL 3/2008 se introduziu legislação nova no contexto da inclusão. Apesar de se verificar uma melhoria na legislação, ainda existe um grande desfasamento entre o que é perfilhado nos dispositivos legais e a realidade da discriminação e da segregação. Ao se assumir uma postura inclusiva, o apoio/ responsabilidade recai sobre a escola e as famílias que devem assegurar os meios necessários para responder às necessidades das crianças (Correia, 2003).

Tabela 11
Matriz de codificação da categoria “Estratégias para promover a inclusão”

Categoria	Estratégias para promover a inclusão	
Subcategorias	n	%
Melhorar o apoio educativo especializado	5	31.3
Adaptações dos programas e espaços	1	6.3
Apoios aos pais	1	6.3
Mais recursos humanos	4	25
Mais respostas educativas	1	6.3
Formação nas NEE	2	12.5
Alteração da legislação	2	12.5
Total	16	100

Relativamente à Tabela 12, conhecimento do diagnóstico da criança, surgiram três subcategorias: “fase precoce (gravidez ou nascimento)” (30%, n=3); “na 1ª infância” (60%, n=6); e “desconhecimento” (10%, n=1). Ao analisar esta tabela constata-se que os professores/educadores tem conhecimento do diagnóstico da criança, o que vai ao encontro do artigo 11º, alínea 1, do Decreto-Lei n.º3/2008, que referencia que “o coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra”. Deste modo, destaca-se a importância do educador conhecer a situação da criança e da sua família.

Tabela 12
Matriz de codificação da categoria “Conhecimento do diagnóstico da criança”

Subcategorias	n	%
Fase precoce (gravidez ou nascimento)	3	30
Na 1ª infância	6	60
Desconhecimento	1	10
Total	10	100

No que concerne à Tabela 13, conhecimento da reação dos pais à problemática, surgiram quatro categorias: “aceitação” (28.6%, n=2); “recusa temporária” (28.6%, n=2); “choque” (14.3%, n=1) e “não tem conhecimento” (28.6%, n=2). Através da análise desta tabela verifica-se que apenas duas docentes desconhecem a reação dos pais à problemática. Com o nascimento de uma criança ocorrem mudanças estruturais na família e às quais se têm de adaptar, sendo que a existência de uma criança com NEE vem agravar essas mudanças. Após ser diagnosticada uma determinada problemática, pode verificar-se um leque de reações por parte dos pais/família, que vão desde um choque inicial, numa fase seguinte a rejeição e a incredulidade e por fim, a dor (Nielsen, 1999).

Tabela 13
Matriz de codificação da categoria “Conhecimento da reação dos pais à problemática”

Subcategorias	n	%
Aceitação	2	28.6
Recusa temporária	2	28.6
Choque	1	14.3
Não tem conhecimento	2	28.6
Total	7	100

Quanto à necessidade de apoio dos pais, Tabela 14, emergiram quatro subcategorias: “não tem conhecimento” (16.7%, n=2); “apoio emocional (pais)” (25%, n=3); “terapias” (41.7%, n=5) e “mais respostas de apoio no futuro” (16.7%, n=2). Os discursos destacam que as necessidades de apoio dos pais e crianças recaem

sobretudo no apoio técnico/terapias para a criança. Os pais podem e devem ser aliados cruciais no processo terapêutico da criança com NEE, sendo que para tal necessitam deter conhecimentos e aptidões para tal, estando auxiliados por psicólogos e/ou terapeutas (Costa, 2004).

Tabela 14
Matriz de codificação da categoria “Necessidade de apoio dos pais”

Categoria	Necessidade de apoio dos pais	
	n	%
Subcategorias		
Não tem conhecimento	2	16.7
Apoio emocional (pais)	3	25
Apoio técnico/terapias para a criança	5	41.7
Mais respostas de apoio no futuro	2	16.7
Total	12	100

Na categoria “fontes de apoio”, Tabela 15, surgiram duas subcategorias: “formal” (71.4%, n=5) e “informal” (28.6%, n=2). Analisando-se a tabela, as fontes de apoio dos pais revelam-se maioritariamente de cariz formal, sendo ainda evidenciado o apoio informal à família. É nos profissionais que os pais das crianças com NEE procuram manter mais contacto desde o momento do nascimento/diagnóstico, depositando maior confiança nestes, dado que detêm um papel crucial em momentos de angústia/crise (Pereira, 1996). É de salientar que os professores revelam conhecimento do que se passa com os pais na rede formal.

Tabela 15
Matriz de codificação da categoria “Fontes de apoio”

Categoria	Fontes de apoio	
	n	%
Subcategorias		
Formal	5	71.4
Informal	2	28.6
Total	7	100

Na categoria “relação e articulação entre pais/professores EE e ER”, Tabela 16, emergiram quatro subcategorias: “pais solicitam informação” (15.8%, n=3); “professores solicitam informação” (21.1%, n=4); “articulação entre pais e professores” (31.6%, n=6) e “obstáculos à relação pais/professores” (31.6%, n=6). Salienta-se a frequência de contactos entre pais e professores e o pedido de orientação e apoio dos professores, o que facilita a articulação educativa, potenciadora de um melhor desenvolvimento nas crianças. No entanto, verifica-se que quem solicita e dá informações são os docentes do ER, pois os contactos entre docentes da EE e os pais são reduzidos. No que concerne aos obstáculos a essa relação destaca-se a não-aceitação dos pais, pois têm expectativas muito altas relativamente ao desenvolvimento dos seus filhos e ainda as divergências existentes entre pais e professores. Como nos

refere Knallinsky (2003) na relação entre pais e professores podem existir obstáculos que impeçam a participação efetiva no processo de desenvolvimento da criança. Contudo e para colmatar essas barreiras, é fundamental arranjar formas de trabalhar em conjunto, implicando todos os intervenientes no processo. Vasconcelos, Dorey e Homem (2003) referem que as relações pais-professores têm de ser vistas numa perspetiva de colaboração/parceria, resultando na melhoria da qualidade de ensino. Se houver uma convergência positiva de ambas as partes conseqüentemente ocorrerá um melhor aproveitamento individual e eficácia escolar com benefícios para todos.

Tabela 16
Matriz de codificação da categoria “Relação e articulação entre pais/professores EE e ER”

Subcategorias	Relação e articulação entre pais/professores EE e ER	n	%
Pais solicitam informação		3	15.8
Professores solicitam informação		4	21.1
Articulação entre pais e professores	Sim	6	31.6
	Fraca articulação		
Obstáculos à relação pais/professores	Expetativas	6	31.6
	Divergências		
	Horários		
	Mentalidades		
Total		19	100

No que diz respeito às estratégias de envolvimento parental, Tabela 17, emergiram cinco subcategorias: “reuniões de final período/reuniões formais” (3.8%, n=1); “contactos frequentes informais” (23.1%, n=6); “solicitação do professor/educador” (19.2%, n=5); “envolvimento em atividades da escola/turma” (7.7%, n=2); “acompanhamento da criança em casa” (19.2%, n=5) e “perceção positiva do envolvimento parental” (26.9%, n=7). Estes dados vão ao encontro da literatura, que salienta ser “necessário é criar oportunidades para conversas menos estruturadas e mais informais” (McWilliam, 2012, p.145). Através da análise dos discursos destaca-se: o envolvimento parental no desenvolvimento da criança, tornando-se um pilar nesta relação pais-professores; os contactos informais entre ambos e a continuidade do trabalho feito pelos professores em casa. Como refere Silva (2008) “É preciso assegurar o empenho e a dedicação dos professores, exigir uma participação mais ativa dos pais na educação dos filhos, mobilizar as comunidades locais”. Deste modo, torna-se fundamental que os pais se envolvam na vida escolar dos seus filhos, criando ligações com a escola e os professores. As formas de participação dos pais poderão ser diversas, daí que a implementação de um modelo *standard* de envolvimento parental é impossível, todavia os resultados serão compensadores (Dias, 2005). No Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, a participação ativa dos pais é elencada e

reforçada como um direito fundamental da família “em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho” (artigo 3.º), enfatizando o dever dos pais na educação dos seus filhos.

Tabela 17
Matriz de codificação da categoria “Estratégias de envolvimento parental”

Subcategorias	n	%
Reuniões de final período/reuniões formais	1	3.8
Contactos frequentes informais	6	23.1
Solicitação do professor/educador	5	19.2
Envolvimento em atividades da escola/turma	2	7.7
Acompanhamento da criança em casa	5	19.2
Perceção positiva do envolvimento parental	7	26.9
Total	26	100

Relativamente às estratégias e técnicas de intervenção, Tabela 18, surgiram sete subcategorias: “diferenciação e flexibilização das estratégias” (26.7%, n=4); “reforço positivo” (20%, n=3); “reforço negativo” (6.7%, n=1); “punição” (13.3%, n=2); “diálogo” (13.3%, n=2); “regras claras de funcionamento” (13.3%, n=2) e “atribuição de responsabilidades” (6.7%, n=1). Tal como se pode constatar, a diferenciação e flexibilização de estratégias é a subcategoria mais referenciada pois os docentes alegam que a estratégia tem de ser ponderada e adaptada ao perfil de cada criança, diversificando-as. O reforço é também destacado pelos docentes como uma das estratégias mais recomendáveis visto ser uma técnica eficaz. De acordo com Lima (2012), o reforço “é qualquer ajuda física, verbal, ou gestual que é dada ao sujeito para o ajudar a completar com sucesso uma determinada tarefa” (p. 87).

Tabela 18
Matriz de codificação da categoria “Estratégias e técnicas de intervenção”

Subcategorias	n	%
Diferenciação e flexibilização das estratégias	4	26.7
Reforço positivo	3	20
Reforço negativo	1	6.7
Punição	2	13.3
Diálogo	2	13.3
Regras claras de funcionamento	2	13.3
Atribuição de responsabilidades	1	6.7
Total	15	100

Na categoria “interesses das crianças”, surgiram cinco subcategorias: “atividades académicas” (12.5%, n=1); “jogos lúdicos” (25%, n=2); “expressões” (25%, n=2); “brincar” (12.5%, n=1) e “atividades autodirigidas” (25%, n=2). Os interesses das

crianças que mais se destacam, de um modo geral, são os jogos lúdicos, as expressões e as atividades autodirigidas, como se pode verificar na Tabela 19 e que são fundamentais no desenvolvimento integral da criança. O brincar constitui uma poderosa atividade de autoexpressão e autorrealização para as crianças. As atividades lúdicas e os jogos são considerados por Piaget (1998) como obrigatórios para as atividades intelectuais da criança, sendo assim uma prática educativa indispensável.

Tabela 19
Matriz de codificação da categoria “Interesses das crianças”

Categoria	Interesses das crianças	
	n	%
Subcategorias		
Atividades académicas	1	12,5
Jogos lúdicos	2	25
Expressões	2	25
Brincar	1	12,5
Atividades autodirigidas	2	25
Total	8	100

Através da Tabela 20, é possível verificar que a categoria “áreas de maior dificuldade” tem sete subcategorias: “cognitiva” (n=1); “motora” (n=2); “linguagem e comunicação” (n=2); “autonomia” (n=5); “interação social” (n=2); “comportamento” (n=4) e “aprendizagens escolares” (n=3). Já na categoria “áreas de maior promoção”, surgiram seis subcategorias: “cognitiva” (n=3); “motora” (n=1); “linguagem e comunicação” (n=3); “autonomia” (n=4); “comportamento” (n=2) e “aprendizagens escolares” (n=3). Por sua vez, na categoria “áreas de maior articulação” emergiram três subcategorias: “aprendizagens escolares” (n=4); “linguagem e comunicação” (n=1) e “comportamento” (n=1).

Relativamente às áreas de maior dificuldade destacam-se a autonomia (22%, n=9), o comportamento (17.1%, n=7) e as aprendizagens escolares (24.4%, n=10), pelo que a nível da interação social só duas docentes do ER destacam como área de maior dificuldade. Segundo Kumin (2008) é fulcral que se estimule a autonomia em crianças com NEE, pois essas competências serão determinantes para a sua inclusão na comunidade. O facto de esta subcategoria ser a que se destaca é compreensível, pois as crianças com NEE permanentes detêm dificuldades no desempenho de atividades da vida diária, condicionando assim a sua autonomia pessoal e social (Santos & Morato, 2002). Deste modo, a Educação Especial propõe-se a “criar condições para a adequação do processo educativo 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” (ME/DGIDC, 2008, p.15). Contudo, esta área é de grande preocupação/promoção para as docentes, bem como a área da linguagem e comunicação, cognitiva e aprendizagens escolares. Já nas áreas de maior articulação, a autonomia não é referenciada, sendo que as aprendizagens escolares surgem com elevado registo pelas docentes do ER pois estas reconhecem esta área como crucial para um bom desempenho no percurso escolar das crianças, enquanto as docentes do EE enfatizam o comportamento e a linguagem e comunicação.

Tabela 20
Matriz de codificação da categoria “Áreas de maior dificuldade”; “Áreas de maior promoção” e “Áreas de maior articulação”

Categoria	Áreas de maior dificuldade	Áreas de maior promoção	Áreas de maior articulação		
Subcategorias	n	n	n	n total	%
Cognitiva	1	3	0	4	9.8
Motora	2	1	0	3	7.3
Linguagem e comunicação	2	3	1	6	14.6
Autonomia	5	4	0	9	22
Interação social	2	0	0	2	4.9
Comportamento	4	2	1	7	17.1
Aprendizagens escolares	3	3	4	10	24.4
Total	19	16	6	41	100

No que concerne às expetativas sobre a transição para o 1ºCEB, Tabela 21, surgiram quatro subcategorias: “positivas” (18.2%, n=2); “negativas” (27.3%, n=3); “fraco apoio educativo” (18.2%, n=2) e “apreensão” (36.4%, n=4). Atendendo aos registos as docentes mostram-se muito apreensivas e com expetativas negativas relativamente à transição para o 1ºCEB. Sunelaitis, Arruda e Marcom (2007), aludem que a construção destas expetativas relativamente à transição destas crianças advém do conhecimento que estes detêm sobre as suas possibilidades. Esses receios passam por contemplar as necessidades específicas individuais de aprendizagem das crianças com NEE ao entrarem para o 1ºCEB e “assegurar a igualdade de acesso à educação a todo o tipo de pessoas (...) como parte integrante do sistema educativo” (Ainscow, 2000, p. 18).

Tabela 21
Matriz de codificação da categoria “Expetativas sobre a transição para o 1ºCEB”

Categoria	Expetativas sobre a transição para o 1ºCEB	
Subcategorias	n	%
Positivas	2	18.2
Negativas	3	27.3
Fraco apoio educativo	2	18.2
Apreensão	4	36.4
Total	11	100

6.2. Percepções dos pais

Tabela 22
Total de registos efetuados nas categorias para as entrevistas aos pais

Categorias emergentes	Registos efetuados	
	n	%
Diagnóstico da criança	5	3.7
Reação dos pais à problemática	8	6
Necessidades de apoio	15	11.3
Fontes de apoio	7	5.3
Atividades nos contextos de vida	10	7.5
Interesses das crianças	6	4.5
Relação e articulação entre pais/professores EE e ER	16	12
Atitudes de discriminação	6	4.5
Programa Educativo Individual (PEI)	12	9
Áreas de dificuldade e preocupação	15	11.3
Estratégias e técnicas de intervenção	17	12.8
Expetativas sobre a transição para o 1ºCEB	7	5.3
Perspetivas de futuro	9	6.8
Total	133	100

A partir da análise de conteúdo realizada surgiram 13 categorias, Tabela 22, registando-se uma frequência absoluta de 133 registos, decorrentes dos discursos dos entrevistados (pais). Aqui constata-se que a categoria com um maior número de registo é a “Estratégias e técnicas de intervenção” com 12.8% (n=17).

Na Tabela 23 apresentam-se as subcategorias identificadas, bem como os registos efetuados em cada uma delas.

Tabela 23
Total de registos efetuados nas subcategorias para as entrevistas aos pais

Categories	Subcategorias	Registos efetuados	n	%
Diagnóstico da criança	Fase precoce (gravidez ou nascimento)	2	5	3.7
	Na 1ª infância	2		
	Diagnóstico tardio	1		
Reação dos pais à problemática	Aceitação	3	8	6
	Ansiedade	3		
	Choque	2		
Necessidades de apoio	Terapias	5	15	11.3
	Necessidades financeiras	1		
	Apoio emocional à criança	2		
	Formação	4		
Fontes de apoio	Mais apoio educativo no contexto escolar	3	7	5.3
	Formal	4		
Atividades nos contextos de vida	Informal	3	10	7.5
	Atividades da vida diária	2		
	Atividades no contexto escolar	3		
	Terapias	2		
	Atividades lúdicas	2		
Interesses das crianças	Atividades com a família	1	6	4.5
	Atividades lúdicas	2		
	Brincar	1		
	Desporto	1		
Relação e articulação entre pais/ professores EE e ER	Livros	2	16	12
	Pais solicitam informação sobre a criança	4		
	Pais solicitam orientação pedagógica	4		
	Professores dão informação	3		
Atitudes de discriminação	Boa articulação educativa	5	6	4.5
	Dos professores	2		
	Dos colegas	1		
Programa Educativo Individual	Da sociedade	3	12	9
	Conhece o PEI	3		
	Participou na elaboração do PEI	2		
	Não conhece o PEI	2		
	Não participou na elaboração do PEI	2		
Áreas de dificuldade e preocupação	Atividades necessárias no PEI	3	15	11.3
	Cognitiva	4		
	Motora	1		
	Linguagem e comunicação	2		
	Autonomia	3		
	Interação social	1		
	Comportamento	1		
Aprendizagens escolares	3			
Estratégias e técnicas de intervenção	Diferenciação e flexibilização das estratégias	2	17	12.8
	Extinção (ignorar)	1		
	Punição	2		
	Diálogo	4		
	Modelagem	1		
	Atribuição de responsabilidades	1		
	Treino de competências	4		
	Atividades comunitárias	2		
Expectativas sobre a transição para o 1ºCEB	Negativas	2	7	5.3
	Fraco apoio educativo	2		
	Apreensão	3		
Perspetivas de futuro	Realização pessoal	2	9	6.8
	Inclusão social	4		
	Suporte social	3		

A Tabela 24 apresenta os dados relativos à categoria “Diagnóstico da criança”, cujas subcategorias emergentes foram: “fase precoce (gravidez ou nascimento)” (40%, n=2); “Na1ª infância” (40%, n=2) e “Diagnóstico tardio” (20%, n=1). O nascimento marca apenas o início de um percurso cheio de mudanças, decisões e expectativas. De acordo com Rodrigues (2003) a importância do diagnóstico precoce é enaltecida, sendo que é na primeira infância que o sistema nervoso torna-se mais dúctil, o que possibilitará ou dificultará a capacidade para experienciar aprendizagens cruciais à criança. Partindo da análise da tabela verifica-se que o diagnóstico da criança com frequências mais elevadas foi na fase precoce e na 1ª infância, indo ao encontro do que se menciona na literatura.

Tabela 24
Matriz de codificação da categoria “diagnóstico da criança”

Categoria	Diagnóstico da criança	
Subcategorias	n	%
Fase precoce (gravidez ou nascimento)	2	40
Na 1ª infância	2	40
Diagnóstico tardio	1	20
Total	5	100

Quanto à categoria “Reação dos pais à problemática”, Tabela 25, emergiram três subcategorias, sendo elas a “aceitação” (37.5%, n=3); “ansiedade” (37.5%, n=3) e o “choque” (25%, n=2), o que vai na linha da literatura, pois é normal que as pessoas reajam de maneiras diferentes. “Todos os pais reagem de uma forma ambivalente em relação aos filhos” (Pereira, 1996, p.20). Bettencourt (2000) salienta que nos pais “de uma criança com NEE as reações são diversas, pelo que vão desde o choque, a rejeição; a desorganização emocional e a organização emocional (adaptação e/ou aceitação). No entanto, com a adaptação, os pais vão alcançando a aceitação do seu filho com NEE, de forma madura e consciente. Partindo da análise dos dados, os pais sentiram ansiedade mas também aceitaram, o que é perfeitamente normal quando se recebe uma notícia de que a criança tem efetivamente um problema, sendo expectável um desenvolvimento atípico e por conseguinte mais suscetível de requerer maior acompanhamento.

Tabela 25
Matriz de codificação da categoria “reação dos pais à problemática”

Categoria	Reação dos pais à problemática	
Subcategorias	n	%
Aceitação	3	37.5
Ansiedade	3	37.5
Choque	2	25
Total	8	100

A tabela seguinte, Tabela 26, reporta-se à categoria “Necessidades de apoio”, ou seja, os apoios essenciais à criança, surgiram 5 subcategorias: “terapias” (33.3%, n=5); “necessidades financeiras” (6.7%, n=1); “apoio emocional à criança” (13.3%, n=2); “formação” (26.7%, n=4) e “mais apoio educativo no contexto escolar” (20%, n=3). Os apoios prestados à família (pais) tornam-se mais eficazes se apresentarem coerência com as necessidades identificadas pelas famílias. “As famílias de crianças com NEE sentem necessidades complexas em diferentes dimensões, que poderão ter um carácter momentâneo ou contínuo”. (Simeonsson, 2000; citado por Santos, 2009, p.21). Através da análise dos dados verifica-se que as necessidades de apoio recaem sobre as terapias, também a nível do investimento na formação para lidar com a

criança e ainda em mais apoio educativo no contexto escolar. São estes apoios que constituem o suporte necessário aos pais para que possam desempenhar da melhor maneira possível o seu papel (Pereira, 2008).

Tabela 26
Matriz de codificação da categoria “necessidades de apoio”

Categoria	Necessidade de apoio	
Subcategorias	n	%
Terapias	5	33.3
Necessidades financeiras	1	6.7
Apoio emocional à criança	2	13.3
Formação	4	26.7
Mais apoio educativo no contexto escolar	3	20
Total	15	100

No que diz respeito à categoria “Fontes de apoio”, Tabela 27, surgiram duas subcategorias: “formal” (57.1%, n=4) e “informal” (42.9%, n=3), sendo notório um recurso ligeiramente menor em relação à rede informal. A literatura alude a esta rede informal dado que a mesma ostenta um grande impacto no bem-estar emocional da criança. Torna-se crucial identificar “as necessidades familiares e determinar os recursos formais e informais que poderão constituir respostas (Dunst,1988; citado por Santos, 2009, p.20). “As evidências demonstram que as famílias encontram um apoio mais útil quando o mesmo faz parte de uma rede de apoio informal” (Dunst, 2000; citado por McWilliam, 2012, p. 23).

Tabela 27
Matriz de codificação da categoria “fontes de apoio”

Categoria	Fontes de apoio	
Subcategorias	n	%
Formal	4	57.1
Informal	3	42.9
Total	7	100

No que concerne às atividades nos contextos de vida, Tabela 28, emergiram cinco subcategorias: “Atividades da Vida Diária (AVD)” (20%, n=2); “atividades no contexto escolar” (30%, n=3); “terapias” (20%; n=2); “atividades lúdicas” (20%, n=2) e “atividades com a família” (10%, n=1). Partindo da análise dos dados constatou-se que as atividades diárias das crianças são maioritariamente desenvolvidas em contexto escolar, local onde passam maior parte do seu dia. De acordo com Neto (2003), a escola é um contexto organizado e as crianças ultimamente passam demasiado tempo nele, pelo que defende um maior equilíbrio entre atividades formais e informais a desenvolver com as crianças, de modo a potenciar esse tempo.

Tabela 28**Matriz de codificação da categoria “atividades nos contextos de vida”**

Subcategorias	n	%
Atividades da vida diária (AVD)	2	20
Atividades no contexto escolar	3	30
Terapias	2	20
Atividades lúdicas	2	20
Atividades com a família	1	10
Total	10	100

Relativamente à categoria “interesses das crianças”, Tabela 29, advêm quatro subcategorias: “atividades lúdicas” (33.3%, n=2), “Brincar” (16.7%, n=1), “Desporto” (16.7%, n=1) e “Livros” (33.3%, n=2). De um modo geral os interesses das crianças são as atividades lúdicas e a leitura de livros. Ferreira (2007) defende que é através das atividades lúdicas que a criança relaciona ideias, forma conceitos, estabelece relações lógicas, fortalece relações sociais, insere-se na sociedade e adquire o seu próprio conhecimento, num clima de alegria e prazer. Quando os pais leem histórias para as crianças, a dimensão simbólica da linguagem é experimentada em conjugação com o imaginário e o real. Os dados relativos aos interesses das crianças pela leitura vão ao encontro da literatura, na medida em que esses hábitos em crianças de idade pré-escolar têm contributos bastante positivos ao nível do desenvolvimento do seu vocabulário (Fernandes, 2003).

Tabela 29**Matriz de codificação da categoria “interesses das crianças”**

Subcategorias	n	%
Atividades lúdicas	2	33.3
Brincar	1	16.7
Desporto	1	16.7
Livros	2	33.3
Total	6	100

No que diz respeito à categoria “relação e articulação entre pais/ professores EE e ER”, Tabela 30, surgiram quatro subcategorias: “pais solicitam informação sobre a criança” (25%, n=4); “pais solicitam orientação pedagógica” (25%, n=4); “professores dão informação” (18.8%, n=3) e “boa articulação educativa” (31.3%, n=5). A boa articulação educativa entre pais e professores é destacada, implicando para tal parceria, envolvimento e participação de todos os intervenientes no processo educativo. Rodrigues (2001) salienta a colaboração entre profissionais da educação e pais, aferindo que beneficia a inclusão, com a procura de estratégias mais adequadas que propiciem bem-estar escolar, social e emocional à criança. Indo ao encontro da literatura, o professor deve solicitar orientação e prestar o seu apoio aos pais, auxiliando-os sempre que possível para que caminhem rumo a objetivos académicos e

sociais de sucesso (Nielsen, 1999). A partir da análise dos dados, é possível destacar aspectos presentes nas estratégias defendidas por Epstein (1997), nomeadamente a ajuda da escola às famílias /funções parentais (apoio nas tarefas educativas), criando-se condições físicas, emocionais e educativas onde as crianças possam aprender; na comunicação escola-família, onde há troca de informações entre escola/ famílias acerca da escola e das aprendizagens dos alunos e no envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa, sendo que a família recebe orientação da escola para poderem proceder ao acompanhamento da criança em casa. Correia (2003) refere que essa articulação existe quando há interação entre os que decidem e os que professam, ou seja, um diálogo aberto entre quem dirige o ministério da educação, quem leciona e os pais.

Tabela 30
Matriz de codificação da categoria “relação e articulação entre pais/professores EE e ER”

Categoria	Relação e articulação entre pais/professores EE e ER	
Subcategorias	n	%
Pais solicitam informação sobre a criança	4	25
Professores solicitam orientação pedagógica	4	25
Professores dão informação	3	18.8
Boa articulação educativa	5	31.3
Total	16	100

Quanto à categoria “atitudes de discriminação”, Tabela 31, emergiram três subcategorias: “dos professores” (33.3%, n=2); “dos colegas” (16.7%, n=1) e “da sociedade” (50%, n=3). Na atualidade, o paradigma educativo dominante é o inclusivo, contudo os alunos com NEE ainda são objeto de discriminação, maioritariamente pela sociedade (Correia, 2003). Os dados obtidos são convergentes com as atitudes de discriminação do contexto social, o que vai na linha do referenciado na literatura, que enfatiza a discriminação da sociedade. De acordo com Gil (1999), o preconceito está inerente ao ser humano, contudo esse comportamento é passível de alteração aquando o reconhecimento que são muito mais as coisas que unem as pessoas, do que as coisas que as separam. Essa discriminação e preconceito estão associados à falta de informação, de educação e à ausência de regras sociais das pessoas no que concerne às necessidades educativas especiais, que são uma realidade não só da sociedade mas também da escola que se pretende inclusiva.

Tabela 31
Matriz de codificação da categoria “atitudes de discriminação”

Categoria	Atitudes de discriminação	
Subcategorias	n	%
Dos professores	2	33.3
Dos colegas	1	16.7
Da sociedade	3	50
Total	6	100

No que concerne ao Programa Educativo Individual (PEI), Tabela 32, surgiram cinco subcategorias: “conhece o PEI” (25%, n=3); “participou na elaboração do PEI” (16.7%, n=2); “não conhece o PEI” (16.7%, n=2) e “não participou na elaboração do PEI” (16.7%, n=2). Atendendo ao Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, artigo 10º “O programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação”, ou seja, por quem melhor conhece o aluno e por quem trabalha diretamente com ele. Deste modo destaca-se que os pais estão familiarizados com o PEI e com a utilidade deste documento, o que é bastante positivo. No entanto, há que salientar que dois deles nem conhecem o PEI nem colaboraram na sua elaboração, o que aludindo ao Decreto-Lei 3/2008 revela que os pais ou encarregados de educação não exercem o seu direito de participação, cabendo à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

Tabela 32
Matriz de codificação da categoria “programa educativo individual (PEI)”

Categoria	Programa Educativo Individual (PEI)	
Subcategorias	n	%
Conhece o PEI	3	25
Participou na elaboração do PEI	2	16.7
Não conhece o PEI	2	16.7
Não participou na elaboração do PEI	2	16.7
Atividades necessárias no PEI	Competências funcionais	1 8.3
	Atividades de leitura/escrita	1 8.3
	Atividades adequadas aos interesses	1 8.3
Total	12	100

Relativamente à categoria “áreas de dificuldade e preocupação”, Tabela 33, emergiram sete subcategorias: “cognitiva” (26.7%, n=4); “motora” (6.7%, n=1); “linguagem e comunicação” (13.3%, n=2); “autonomia” (20%, n=3); “interação social” (6.7%, n=1); “comportamento” (6.7%, n=1) e “aprendizagens escolares” (20%, n=3). Partindo da análise dos dados, as áreas de maior dificuldade e preocupação são essencialmente a cognitiva, a autonomia e as aprendizagens escolares. Os pais preocupam-se bastante com a autonomia das crianças com NEE, sendo uma área a ter em conta no processo de intervenção, dado que envolve o desenvolvimento emocional e afetivo da criança que ao adquirir esta competência possibilita-lhe aprender a escolher e tomar decisões. Isto significa que os pais e os professores não devem proteger em demasia estas crianças, pelo que “educamos, dominados pelo medo, impedindo as crianças de se desembaraçarem das dificuldades, abusando de

uma proteção excessiva que lhes dificulta a autonomia” (Sampaio, 2011, p.70). Neste contexto, a Educação Especial visa “criar condições para a adequação do processo educativo às necessidades 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 caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (ME/DGIDC, 2008, p.15). As aprendizagens escolares também suscitam a preocupação dos pais, o que vai na linha do referenciado pela literatura, na medida em que estas crianças seguem um desenvolvimento atípico, com ritmos mais lentos nas áreas de aprendizagem em que apresentam problemas (Correia, 1999).

Tabela 33
Matriz de codificação da categoria “áreas de dificuldade e preocupação”

Subcategorias	n	%
Cognitiva	4	26.7
Motora	1	6.7
Linguagem e comunicação	2	13.3
Autonomia	3	20
Interação social	1	6.7
Comportamento	1	6.7
Aprendizagens escolares	3	20
Total	15	100

A categoria “estratégias e técnicas de intervenção” é a que apresenta mais registos, Tabela 34, tendo surgido oito subcategorias: “diferenciação e flexibilização das estratégias” (11.8%, n=2); “extinção (ignorar)” (5.9%, n=1); “punição” (11.8%, n=2); “diálogo” (23.5%, n=4); “modelagem” (5.9%, n=1); “atribuição de responsabilidades” (5.9%, n=1); “treino de competências” (23.5%, n=4) e “atividades comunitárias” (11.8%, n=2). Através da análise dos dados destaca-se a utilização do diálogo e o treino de competências, o que se torna bastante positivo ao lidar com estas crianças. Os comportamentos desajustados das crianças são resultado da ansiedade e *stress* dos pais (Simões, Gaspar, Matos, & Negreiros 2009). Através do diálogo existe troca entre os que dialogam, ouvir e ser ouvido, aceitando-se a individualidade do outro (Freire, 1980). Estes pais privilegiam uma educação baseada no diálogo ao invés da educação alicerçada na punição física, aferindo assim resultados satisfatórios. As famílias devem utilizar o diálogo com os filhos, atribuindo-lhes responsabilidades e repensando nas suas práticas educativas, contribuindo assim para o desenvolvimento da criança. No que concerne ao treino de competências, as áreas passíveis de treino podem incluir as seguintes competências: *i)*

comportamentais, como a comunicação com pares e adultos; *ii*) cognitivas, como tomar decisões; *iii*) interpessoais, através da expressão de afetos e *iv*) intrapessoais, como formular objetivos (Danish, Taylor, Hodge, & Heke, 2004). A preocupação dos pais recai sobretudo no tempo de permanência das crianças na escola e se estas conseguirão progredir de forma a conseguirem adquirir as competências através dum ensino em situações autênticas e significativas necessárias a um desenvolvimento autónomo nos complexos e heterogêneos ambientes pós-escolares (Costa, 1996).

Tabela 34
Matriz de codificação da categoria “estratégias e técnicas de intervenção

Subcategorias	n	%
Diferenciação e flexibilização das estratégias	2	11.8
Extinção (ignorar)	1	5.9
Punição	2	11.8
Diálogo	4	23.5
Modelagem	1	5.9
Atribuição de responsabilidades	1	5.9
Treino de competências	4	23.5
Atividades comunitárias	2	11.8
Total	17	100

No que concerne às “expetativas sobre a transição para o 1.ºCEB”, Tabela 35, emergiram três subcategorias: “negativas” (28.6%, n=2); “fraco apoio educativo” (28.6%, n=2) e “apreensão” (42.9%, n=3). Os dados sugerem que os pais estão muito apreensivos relativamente à entrada das crianças para o 1ºCEB, na medida em recebem o fraco apoio para a inclusão. Referem que para existirem contextos verdadeiramente inclusivos deveriam ser proporcionadas condições adequadas para potenciar o desenvolvimento das crianças com dificuldades, o que não se verifica na realidade atual das nossas escolas. Contudo enaltecem a especificidade da EPE relativamente ao 1.ºCEB e procuram desenvolver competências nas crianças que lhes possam facilitar a adaptação ao novo ciclo. Alguns pais referem ter expetativas negativas e outros manifestam receio que o apoio educativo prestado aos seus filhos seja fraco ou que não existam meios humanos para os auxiliar. Todas estas crianças têm capacidades, cabe agora a todos os intervenientes no processo educativo da mesma transformar a diversidade existente em recurso, em prol da aprendizagem de cada criança, na turma (Morgado, 2001).

Comentado [U1]: retirar este espaço que vai até a página 79

Tabela 35
Matriz de codificação da categoria “expetativas sobre a transição para o 1ºCEB”

Subcategorias	n	%
Negativas	2	28.6
Fraço apoio educativo	2	28.6
Apreensão	3	42.9
Total	7	100

Quanto às “perspetivas de futuro”, Tabela 36, surgiram três subcategorias: “realização pessoal” (22.2%, n=2); “inclusão social” (44.4%, n=4) e “suporte social” (33.3%, n=3). Um dos maiores receios dos pais em relação ao futuro dos seus filhos passa por a criança ser rejeitada pelos pares, não recebendo os apoios adequados por parte dos técnicos (Rodrigues, 2001). Na mesma linha, Freire (2008) salienta que todos, incluindo as pessoas com NEE, têm direito à educação sem que sejam discriminadas pela sociedade em que está inserida. Infelizmente, verifica-se perante a sociedade que quando uma criança apresenta algum problema/dificuldade ocorrem comportamentos segregadores no sentido de a excluir e menosprezar. Para tal é também fundamental que estas crianças e suas famílias recebam suporte social para que consigam ultrapassar as suas dificuldades.

Tabela 36
Matriz de codificação da categoria “perspetivas de futuro”

Subcategorias	n	%
Realização pessoal	2	22.2
Inclusão social	4	44.4
Suporte social	3	33.3
Total	9	100

6.3. Análise comparativa das percepções de pais e professores

Nesta fase, considera-se importante pormenorizar e comparar os discursos parentais e dos docentes, particularmente nas questões similares (cf. Anexo A). Assim, a Tabela 37 apresenta os dados relativos ao conhecimento do diagnóstico da criança por pais e professores. Ao analisar esta tabela pode afirmar-se que pais e docentes são convergentes, sendo que a maioria refere que o diagnóstico ocorreu até à 1ª infância (53.3%, n=8), seguindo-se numa fase precoce (33.3%, n=5), o que vai ao encontro do expectável, pois as crianças apresentam NEE permanentes, decorrentes de problemáticas graves, porquanto suscetíveis de serem diagnosticadas em idades ou fases precoces. Verifica-se também que existe um desconhecimento do diagnóstico por parte de uma professora, o que indicia algum desconhecimento da situação/problema da criança ou que delega a responsabilidade do acompanhamento na professora de EE. Tal facto revela algum desajuste quanto ao previsto no Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, no que concerne às funções de coordenação do PEI que estão a cargo do educador/ professor do ER (artigo 11º, alínea 1).

Tabela 37
Matriz de codificação da categoria “Diagnóstico da criança”

Subcategorias	Diagnóstico da criança			
	Pais n	Professores n	Total n	%
Fase precoce (gravidez ou nascimento)	2	3	5	33.3
Na 1ª infância	2	6	8	53.3
Desconhecimento	0	1	1	6.7
Diagnóstico tardio	1	0	1	6.7
Total	5	10	15	100

Relativamente ao conhecimento da reação dos pais à problemática (Tabela 38), os resultados evidenciam a ambivalência das reações, o que é convergente com a literatura científica (Bettencourt, 2000; Campos, 2003, citado por Sassi, 2013). Destaca-se ainda que pais e professores referem a aceitação da problemática (33.3%, n=5). Os pais têm de ser os primeiros a aceitar a problemática da criança, sendo que toda a família em conjunto pode resolver os problemas de uma maneira justa e construtiva. Também se verifica que duas docentes revelam desconhecimento das reações parentais e outras duas referem a possibilidade de recusa temporária. Estas percepções poderão ser reveladoras da necessidade de maior proximidade entre pais e professores, não só para um conhecimento mais profundo da situação desenvolvimental e familiar da criança, mas também para uma melhor articulação educativa.

Tabela 38
Matriz de codificação da categoria “Natureza da reação”

Subcategorias	Reação dos pais à problemática			%
	Pais	Professores	Total	
	n	n	n	
Aceitação	3	2	5	33.3
Recusa temporária	0	2	2	13.3
Choque	2	1	3	20
Ansiedade	3	0	3	20
Não tem conhecimento	0	2	2	13.3
Total	8	7	15	99.9

No que concerne às necessidades de apoio, Tabela 39, percebe-se que pais e docentes são consistentes pois realçam a carência de apoio técnico/terapias para a criança (37%, n=10). Sassi (2013) defende que é fundamental proporcionar apoio técnico aos pais e crianças com NEE. Os pais também referem a necessidade de formação (14.8%, n=4) e informação rigorosa e adequada para lidar com as necessidades dos seus filhos, nomeadamente o ensino de métodos e técnicas para uma maior capacitação parental e, por conseguinte, uma melhor intervenção educativa com os seus filhos. Esta formação carece de tempo e recursos, mas é crucial persistir na sua importância, no quadro do paradigma inclusivo (Mazzet & Stoleru, 2003). Destaca-se a opinião dos professores relativamente às necessidades de apoio de cariz emocional/psicológico dos pais (11.1%, n=3), o que poderá evidenciar alguma fragilidade parental.

Tabela 39
Matriz de codificação da categoria “Necessidades de apoios dos pais e crianças”

Subcategorias	Necessidade de apoio			%
	Pais	Professores	Total	
	n	n	n	
Apoio emocional/psicológico pais	0	3	3	11.1
Apoio emocional à criança	2	0	2	7.4
Apoio técnico/terapias para a criança	5	5	10	37
Apoio financeiro	1	0	1	3.7
Mais apoio educativo no contexto escolar	3	0	3	11.1
Mais respostas de apoio no futuro	0	2	2	7.4
Formação	4	0	4	14.8
Não tem conhecimento das necessidades	0	2	2	7.4
Total	15	12	27	99.9

Em relação às fontes de apoio (Tabela 40), verifica-se que pais e docentes são consistentes e mencionam o apoio formal (64.3%, n=9). É necessário que haja uma colaboração entre a família, profissionais de saúde e da educação de modo a que se encontrem estratégias adequadas a cada criança, levando-as ao sucesso (Sassi, 2013). Não obstante esta congruência quanto ao apoio formal/ técnico, a literatura científica, Carvalho (2009), sublinha a importância da rede de apoio informal, onde os principais apoios para as necessidades são os familiares e os amigos. De salientar que normalmente os pais dão relevância à rede de apoio informal como sendo o mais

importante para a sua família (Bailey, 1994, citado por Almeida, 2000). Contudo, as fontes de apoio formal e informal, conjugadas mutuamente contribuem para a melhoria da qualidade de vida das famílias e crianças com NEE de modo a que consigam obter melhores resultados pessoais na sua vida (Seligman & Darling, 2007).

Tabela 40
Matriz de codificação da categoria “Fontes de apoio”

Subcategorias	Fontes de apoio		Total n	%
	Pais n	Professores n		
Formal	4	5	9	64.3
Informal	3	2	5	35.7
Total	7	7	14	100

Quanto às estratégias de intervenção, Tabela 41, salienta-se o diálogo (18.8%, n=6), especialmente referido pelos pais, bem como a diferenciação e flexibilização das estratégias (18.8%, n=6), salientada por pais e, especialmente, pelos docentes, o que vai ao encontro da literatura científica, na medida em que “ensinar tendo em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, requer a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos” (Correia, 1999, p.128). No que diz respeito à utilização do “reforço”, muito referida pelos docentes, mas que os pais não aludem tanto, revela assim a necessidade de uma maior formação parental neste domínio. A literatura científica salienta que o reforço positivo deve ser utilizado pelos pais no sentido de fortalecer e incentivar comportamentos desejáveis nas crianças, substituindo assim os indesejáveis e proporcionando inúmeros efeitos positivos no desenvolvimento das crianças. Destaca ainda que os pais que utilizam na sua prática o reforço positivo têm filhos mais felizes e competentes, beneficiando de raros motivos para a punição (Salvador & Weber, 2005).

O “treino de competências” (12.5%, n=4) é apenas mencionado pelos pais, sendo que em contexto educativo é fundamental, pois a continuidade e extensão dessas competências a outros contextos (casa e comunidade), depende essencialmente da quantidade e qualidade das mesmas (Alferes, 2006).

Os pais e docentes revelam consonância relativamente à utilização da punição no quadro da intervenção (12.5%, n=4), o que está desalinhado com a literatura, pois salienta-se que não se deve recorrer à punição perante comportamentos desajustados, pelo contrário, deve-se reforçar ou recompensar quando mudarem o comportamento na direção positiva (Garcia, 2009). Também McWilliam (2012) defende que as “famílias precisam de informação sobre como dar resposta ao comportamento

problemático de uma forma não coerciva e que não reforce o problema de comportamento” (p.274).

Tabela 41
Matriz de codificação da categoria “Estratégias de intervenção”

Categoria	Estratégias de intervenção			
	Pais n	Professores n	Total n	%
Diferenciação e flexibilização das estratégias	2	4	6	18.8
Reforço positivo	0	3	3	9.4
Reforço negativo	0	1	1	3.1
Punição	2	2	4	12.5
Diálogo	4	2	6	18.8
Modelagem	1	0	1	3.1
Extinção (ignorar)	1	0	1	3.1
Treino de competências	4	0	4	12.5
Atividades comunitárias	2	0	2	6.3
Regras claras de funcionamento	0	2	2	6.3
Atribuir responsabilidades	1	1	2	6.3
Total	17	15	32	100.2

No que diz respeito à relação e articulação entre pais/professores EE e ER, Tabela 42, destaca-se o papel do trabalho colaborativo entre pais e professores (31.4%; n=11), sendo primordial para que a inclusão ocorra. Os pais cada vez têm menor disponibilidade, tempo e vontade de se envolver na vida escolar dos seus filhos. Já os professores têm dificuldades em dar respostas aos desafios colocados pela população escolar que é bastante heterogénea, o que se torna num obstáculo a essa relação (Silva, 2003). As investigações realizadas relativamente a esta articulação entre pais e professores defendem que o maior obstáculo está na pouca disponibilidade das famílias, na pouca vontade de participar na vida escolar e na forma como esses momentos contactos se encontram estruturados, com horários fixos e pouco oportunos para os pais. Os professores também têm pouca disponibilidade e receio da intromissão das famílias no desempenho do seu trabalho (Silva, 2003). No momento em que os pais se aperceberem que a sua participação é uma mais-valia para os filhos, rapidamente ultrapassam os obstáculos para estarem presentes e participativos. No entanto e de acordo com a literatura, o trabalho colaborativo é considerado uma forma de melhorar a ação educativa na medida em que proporciona que se acompanhe os progressos das crianças, partilhe estratégias de ensino, corrobore os problemas comportamentais e atitudinais, e, ainda, melhora a comunicação entre pais e profissionais de educação (Correia, 2003).

Assim, os resultados revelam que os pais procuram informar os professores (20%, n=7) acerca do comportamento da criança em casa, com o intuito de saber como é o comportamento da mesma em contexto escolar, de modo a que juntos

possam contribuir para o desenvolvimento da criança. Pateman (1992) refere-se à participação como sendo “um processo no qual duas ou mais partes influenciam-se reciprocamente na tomada de decisões” (p.96). Além disso, os professores também solicitam informação (20%, n=7) pois têm necessidade de conhecer as características do ambiente familiar das crianças de modo a poderem intervir com resultados mais satisfatórios (Pereira, 1996). De acordo com Ferreira e Triches (2009) os professores dão informações aos pais acerca do desenvolvimento da criança em contexto sala de aula, o que lhes permite perceber o que é esperado para aquela criança em relação aos seus pares. Epstein (1997) referencia o envolvimento parental como uma união formal entre a família e a escola. A partir do momento em que os pais tomem conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança e do que é esperado que façam para a sua promoção, informação essa cedida pelos próprios profissionais de educação, podem auxiliar os professores através das adaptações e intervenções necessárias que realizem em casa (Ferreira & Triches, 2009).

Tabela 42
Matriz de codificação da categoria “Relação e articulação entre pais/professores EE e ER”

Subcategorias	Relação e articulação entre pais/professores EE e ER			
	Professores n	Pais n	n	%
Pais solicitam orientação	3	4	7	20
Pais solicitam informação	0	4	4	11.4
Professores solicitam e dão informação	4	3	7	20
Articulação entre pais e professores	Sim	4	5	31.4
	Fraca	2	0	
Obstáculos à relação pais/professores	Não aceitação/ expectativas	2	0	17.1
	Divergências prof./pais	2	0	
	Horários desajustados	1	0	
	Mentalidades	1	0	
Total	19	16	35	99.9

Na categoria “áreas de maior dificuldade”, Tabela 43, a subcategoria mais destacada foi a “autonomia” (23.5%, n=8), o que está conforme o esperado, considerando que são crianças com NEE permanente e revelam dificuldades na realização das atividades da vida diária (AVD), dificultando assim o processo de autonomia e participação no contexto escolar e social. Esta categoria é referenciada essencialmente pelos pais, o que indicia preocupação neste domínio. Bautista (1997) afirma “que é preciso desenvolver na criança o sentido de autonomia, assim como o conhecimento e aceitação de si mesma, das suas incapacidades e das suas possibilidades” (p.302). Neste sentido, as estratégias educativas devem incidir na promoção de competências que possibilitem “a autonomia e o acesso à condução

plena da cidadania por parte de todos”, como o referenciado no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Ao promover a autonomia da criança deve-se encontrar o equilíbrio entre “o não fazer pela criança o que ela pode fazer sozinha, e o não lhe impor uma tarefa tão difícil que lhe seja completamente impossível de realizar” (Bautista, 1997, p. 304), pois a partir do momento em que a criança sinta o fracasso tende a diminuir o interesse e motivação, destituindo tudo até então alcançado.

No que concerne às aprendizagens escolares (17.6%, n=6), pais e professores estão em consonância como sendo uma das áreas de maior dificuldade para estas crianças, atribuindo grande ênfase à importância que esta desempenha no percurso escolar das mesmas. Para tal, os professores têm de ser capazes de proporcionar estratégias e recursos que ajudem as crianças com NEE a ultrapassarem as suas dificuldades (Smith & Strick, 2001).

Os pais destacam a área cognitiva (14.7%, n=5), como uma das dimensões de maior dificuldade das crianças e, conseqüentemente, de maior preocupação. Em contraste, apenas uma professora mencionou esta área. Os problemas cognitivos estão muitas vezes na base dos problemas das crianças, na atenção, na concentração, na impulsividade, pelo que o desenvolvimento desta área nas crianças com NEE ajuda na comunicação, no processo de maturação e de construção dos esquemas mentais. (Bonet, Soriano & Solano, 2008).

Por sua vez os professores mencionam o comportamento (14.7%, n=5) como uma das áreas de maior dificuldade e preocupação. Estes resultados são coerentes com os dados anteriores, onde se verifica articulação entre pais/ professores no âmbito da promoção de comportamentos ajustados. Em contexto de sala de aula, os professores dão grande importância à postura, prestação e comportamento do aluno, pelo que quase todas as docentes destacaram como área de maior dificuldade. Tendo em atenção que os comportamentos são em grande medida aprendidos pelo aluno, no contexto das interações que vai experienciando, então se este apresentar comportamentos desajustados será porque os seus comportamentos negativos foram reforçados. Se as crianças aprendem comportamentos inadequados, os bons comportamentos também poderão ser aprendidos (Neves & Silva, 2006).

Tabela 43
Matriz de codificação da categoria “áreas de maior dificuldade, promoção e articulação”

Subcategorias	Áreas de maior dificuldade			
	Professores n	Pais n	n	%
Cognitiva	1	4	5	14.7
Motora	2	1	3	8.8
Linguagem e comunicação	2	2	4	11.8
Autonomia	5	3	8	23.5
Interação social	2	1	3	8.8
Comportamento	4	1	5	14.7
Aprendizagens escolares	3	3	6	17.6
Total	19	15	34	99.9

Na categoria seguinte, Tabela 44, um dos pontos de clivagem centra-se nas expectativas de apreensão (38.9%, n=7) e negativas (27.8%, n=5), de docentes e pais, face ao percurso destas crianças na transição da EPE para o 1ºCEB.

Os pais pretendem que o sistema consiga dar respostas, no contexto de sala de aula regular, com o intuito de se criarem processos de diferenciação curricular que vão ao encontro da diversidade existente. Contudo, verifica-se que na realidade os denominados “apoios educativos” nas escolas não conseguem, face à sua organização cumprir essas funções (Afonso, 2008). Neste sentido e de modo a que as expectativas dos pais em relação aos filhos se torne mais positiva, deveria haver uma colaboração de todos para a criação e desenvolvimento de respostas às necessidades específicas e individuais dos alunos com NEE. Correia (2003) destaca que “numa escola inclusiva o papel dos apoios educativos é fundamental uma vez que irá permitir que o objeto das planificações individualizadas seja alcançada” (p. 29).

Tabela 44
Matriz de codificação da categoria “Expectativas sobre a transição para o 1ºCEB”

Subcategorias	Expectativas sobre a transição para o 1ºCEB			
	Pais n	Professores n	n	%
Positivas	0	2	2	11.1
Negativas	2	3	5	27.8
Apoio reduzido	2	2	4	22.2
Apreensão	3	4	7	38.9
Total	7	11	18	100

Em síntese, parece existir concordância que as escolas do 1º CEB ainda não se encontram preparadas para a inclusão. Os professores do ensino regular não possuem formação adequada para desenvolver um trabalho dinâmico e aberto com crianças que possuem NEE daí se verificar na análise dos dados que estes estão igualmente apreensivos ou com expectativas negativas relativamente à mudança de ciclo de ensino. As atitudes de exclusão continuam a estar patentes, provavelmente devido à falta de informação e formação dos professores, o que não invalida a falta de

recursos essenciais que consubstanciam a aplicabilidade e qualidade deste paradigma. Existe uma discrepância entre o que está instituído na lei e a sua aplicabilidade a casos concretos, pelo que a mudança de mentalidades e atitudes por parte dos docentes não passa apenas pela alteração da legislação existente; mas antes, por uma adequada formação de pais e professores, bem como a existência de apoios necessários a uma efetiva inclusão.

7. Discussão dos resultados

Neste ponto do trabalho pretende-se apresentar uma síntese dos aspetos mais relevantes que surgiram ao longo da análise efetuada, tendo como referência os objetivos estabelecidos: i) perceber as perspetivas de pais e professores sobre o envolvimento da família no processo educativo da criança com NEE; ii) conhecer as perceções dos pais e professores das crianças com NEE sobre as suas práticas educativas e a forma como procuram responder às necessidades das crianças; iii) identificar quais as estratégias e práticas pedagógicas mais eficazes para a inclusão das crianças com NEE, perspetivando a articulação entre professores e pais.

Deste modo, conseguiu-se aprofundar o conhecimento acerca das problemáticas e potencialidades da educação das crianças com NEE, bem como conhecer as perceções dos pais e professores sobre aspetos desenvolvimentais, as suas práticas educativas e a forma como procuram responder às suas necessidades, sendo de referir que as áreas que causam mais preocupação são a autonomia, cognição, aprendizagens escolares e comportamento. Conseguiu-se também identificar quais as práticas e estratégias pedagógicas mais eficazes na educação destas crianças com NEE, sendo as mais utilizadas o diálogo, a diferenciação e flexibilização de estratégias, o treino de competências e a punição.

De um modo geral, destaca-se a necessidade de apoio técnico/terapias para a criança, sendo que os discursos de pais e professores parecem convergentes no que diz respeito a esta necessidade. A intervenção tem de estar adequada às necessidades, dificuldades e potencialidades do aluno e, para o efeito, devem ser organizados os apoios especializados e proporcionadas as adaptações do currículo. Salientando a Declaração de Salamanca (1994) “É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (p.12). A literatura científica apresenta-se convergente com os aspetos apontados no estudo, visto que as necessidades da criança residem no apoio técnico, destacando-se as terapias, recurso crucial para a promoção do desenvolvimento e bem-estar da criança.

Relativamente às fontes de apoio, destaca-se a rede de apoio formal, quer por pais quer por professores, o que contrapõe de certa forma a literatura, na medida em que estudos recentes referem a importância da rede informal no bem-estar das famílias. McWilliam (2012) salienta que o apoio formal e informal ajuda os pais a ultrapassarem os vários obstáculos no desenvolvimento dos filhos, tornando-se fundamental a troca de experiências realizada através do apoio informal, e a ajuda mais profissional por parte do apoio formal.

Os pais referem ainda as necessidades de formação, pois sentem que nem sempre sabem como lidar com os comportamentos e problemáticas dos seus filhos. No entanto os professores do ensino regular também eles sentem essa necessidade para conseguirem intervir mais eficazmente com essas crianças. Leitão (2007), salienta que quanto melhor é a formação dos docentes, mais positivas são as suas atitudes relativamente à inclusão, pelo que a formação é crucial na aceitação de um processo inclusivo. Os pais quando, após o diagnóstico, descobrem que o seu filho tem NEE desenvolvem níveis elevados de *stress* e tentam saber mais acerca da problemática da criança quer “através de outros pais, de instituições ou de bibliografia e procurem o apoio especializado dos técnicos em hospitais e instituições para as ajudar no desenvolvimento da criança” (Bettencourt, 2000, p.25).

De um modo geral os contactos entre pais e professores são frequentes e informais, não se limitando apenas às reuniões formais de final de período, o que é positivo e vai ao encontro da literatura científica, onde se refere que “é necessário é criar oportunidades para conversas menos estruturadas e mais informais” (McWilliam, 2012, p.145). Para além da relação entre pais e professores ER, “é essencial uma boa interação entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial no sentido de se elaborarem e experimentarem programas de intervenção individualizados dentro do contexto da classe regular” (Correia, 2003, p.164). A nível das deslocações à escola, os pais costumam ir por iniciativa própria ou quando solicitados pelos professores, sendo que estes contactos surgem sempre que uma das partes sente a necessidade de falar com a outra. Estes dados confluem com o que defende Epstein (1997) em relação à importância do envolvimento entre a escola, a família e a comunidade, havendo assim uma maior ligação e comunicação entre os agentes intervenientes no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Conseguimos ainda com este estudo perceber a relação de articulação entre pais e professores, sendo que ambos consideram importante o apoio e acompanhamento da família levando ao sucesso escolar dos alunos com NEE. A maioria dos inquiridos afirma ser essencial que os pais trabalhem com os filhos em casa, ajudando-os na realização dos trabalhos de casa. Os resultados obtidos vão ao encontro da abordagem de Epstein (1997) que salienta a importância do envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa, pelo que se torna indispensável apoiar e informá-los nesse sentido. Este envolvimento parental traz benefícios para todos na medida em que os pais desfrutam do seu papel de educadores, os alunos ficam mais motivados e os professores conseguem perceber quais as necessidades das famílias/alunos, conseguindo assim adaptar o currículo às necessidades e dificuldades de cada aluno.

A autonomia destacou-se como a área de maior dificuldade, maior promoção pelos professores e menor articulação entre pais/ professores; ou seja, onde parece existir menor continuidade educativa.

No que concerne às áreas de maior articulação entre pais/ professores, as aprendizagens escolares destacaram-se, sendo a área onde se verificam maiores dificuldades nas crianças. Segundo Correia (2003) estas crianças apresentam níveis de aprendizagens diferentes dos seus pares, necessitando de outras medidas especializadas que contribuam para o seu desenvolvimento.

Relativamente às estratégias de intervenção (pais e professores) as mais utilizadas recaem sobre o diálogo e a diferenciação e flexibilização de estratégias. Na prática pedagógica dos docentes, a flexibilização e diferenciação centrada na cooperação, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos (Silva, 2009). De acordo com Sousa (2010) é necessária a flexibilização do currículo, para se conseguir que todos os alunos se envolvam positivamente nas atividades, garantindo assim sucesso maior nas suas aprendizagens. Além disso, é fundamental que os docentes invistam “na utilização de métodos e materiais diversificados, essenciais para o desenvolvimento de estratégias eficazes para crianças com NEE” (p.164). Rodrigues (2001) defende que é desde cedo que se deve intervir com estas crianças, de modo a que a ação pedagógica possa ostentar efeitos positivos nas várias dimensões do desenvolvimento cognitivo, perceptivo, motor, emocional e social.

Relativamente às expectativas em relação à transição para o 1º.CEB, pais e educadores demonstram-se apreensivos ou com expectativas negativas, pois reconhecem que no contexto da EPE a promoção da inclusão reverte-se de menor complexidade, procurando-se “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p.87). Assim sendo, os pais e educadores têm receio que estas crianças sofram com as dificuldades de inclusão, de adaptação e de alteração ao novo ciclo. Reconhecem esta transição como sendo um processo problemático, mas esta “mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (Ministério da Educação, 1997, p. 89).

Segundo Felizardo (2013), a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares faz parte de um abrangente movimento ao interesse dos direitos humanos, que promove a inclusão de todos os alunos com necessidades especiais nos vários aspetos da sua vida. O sucesso da escola inclusiva depende da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com NEE, desde as primeiras idades. Daí ser essencial a modificação dos contextos e

estratégias educativas, com vista a adaptações eficazes nos currículos e métodos, a fim de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social das crianças.

Conclusão geral

O presente Relatório Final de Estágio constitui o culminar de mais uma etapa de todo um percurso realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico onde reflete todo o nosso percurso académico, dando especial atenção aos dois últimos semestres de Práticas de Ensino Supervisionadas, onde contactámos com os dois níveis de ensino para os quais ficamos habilitadas profissionalmente. Assim sendo, procedeu-se à caracterização dos contextos, seguindo-se uma análise e apreciação das práticas concretizadas em ambos os ciclos de ensino e ainda se refletiu relativamente às competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, atendendo aos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto.

Na segunda parte do relatório, desenvolvemos um estudo empírico onde se procurou perceber as estratégias de pais e professores para a inclusão de crianças com NEE. Tendo como base esta temática, a recolha dos dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas a alguns dos principais intervenientes do processo educativo: pais de crianças com NEE e professores/educadores do Ensino Regular e de Educação Especial.

A análise dos dados obtidos possibilitou-nos refletir, comparar resultados e chegar a diversas conclusões. Deste modo, as entrevistas efetuadas possibilitaram a análise das perspetivas de pais e professores/educadores (sete docentes e cinco pais) sobre aspetos desenvolvimentais, escolares e familiares de crianças com NEE bem como questões relativas à sua inclusão no contexto regular de ensino.

Através da análise dos dados pode afirmar-se que a maioria do diagnóstico ocorreu na primeira infância, pelo que se salienta o interesse e conhecimento dos professores acerca da fase e tipo de diagnóstico. Em contraponto, e relativamente à natureza da reação dos pais, verifica-se que dois docentes não têm conhecimento da mesma, o que pode significar algum desconhecimento das histórias e problemáticas das crianças.

Quanto às necessidades de apoio, pais e professores/educadores estão em consonância, aferindo a necessidade de apoio técnico/terapias para a criança, de modo a que os pais se sintam seguros no que diz respeito ao desenvolvimento futuro dos seus filhos.

Relativamente às fontes de apoio, predomina a rede formal, pelo que se depreende que os professores/educadores revelam conhecimento dos apoios que os

pais detêm na rede formal. Quanto aos interesses das crianças, salienta-se as atividades/jogos lúdicos, sendo uma área a explorar com estas crianças, pois consegue motivá-las.

No que diz respeito às estratégias de intervenção, o diálogo; a diferenciação e flexibilização de estratégias foram as mais destacadas. Em contraste com os professores, o diálogo é mais utilizado pelos pais, ao passo que a diferenciação e flexibilização de estratégias é a mais referida pelos professores. Os resultados demonstram ainda que pais e professores estão em consenso relativamente à utilização da punição, o que não vai de todo ao encontro da literatura científica.

A maioria dos inquiridos está de acordo relativamente ao ensino de qualidade e igualitário para todas as crianças, sejam elas com ou sem NEE, contudo constata-se a falta de recursos humanos e materiais adequados às tarefas a desenvolver; a falta de formação dos professores/educadores de ER para trabalhar com estas crianças de forma diferenciada; e um aumento substancial das funções do educador/professor de ER.

Por conseguinte, denota-se que pais e professores/educadores carecem de mais apoios e formação no que concerne ao ensino e aplicação de estratégias inclusivas para crianças com NEE, encontrando-se aquém do que seria o ideal. No entanto, os entrevistados reconhecem essas lacunas e referem que procuram fomentar a inclusão, dando a importância à mesma no contexto escolar.

Relativamente à articulação entre pais e professores/educadores, as interações são de cariz informal, sendo portanto consideradas como formas privilegiadas de trocas de informação, não desfasando as trocas de cariz formal às quais os pais comparecem sempre que convocados. É fundamental porém que as comunicações entre professores/educadores ER e EE e os pais ocorra regularmente e sem obstáculos de modo a que em conjunto consigam delinear estratégias e práticas a utilizar com estas crianças, havendo assim um maior envolvimento parental no processo educativo. No que concerne à solicitação de apoio e orientação, denota-se mais referências por parte dos professores do que dos pais. Alguns dos pais inquiridos revelaram não conhecer o docente de EE e vice-versa, sendo para tal necessário adotar estratégias articuladas e promotoras de inclusão.

É notório que alguns dos docentes do ER inquiridos delegam as funções que abrangem as NEE no docente de EE, e partindo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro que ostenta uma maior corresponsabilização do docente do ER no processo educativo do aluno com NEE, percebe-se que tal prática ainda não é uma realidade.

Estas crianças com NEE necessitam de uma reestruturação da escola e do currículo. Para tal é crucial que possuam um PEI que contemple respostas educativas

e adequações curriculares direcionadas para as suas necessidades, com base numa diferenciação pedagógica, imprescindíveis à inclusão destas crianças.

Em relação às áreas de maior dificuldade, a autonomia e as aprendizagens escolares foram as mais destacadas, sendo que a autonomia foi a mais referenciada pelos pais, o que demonstra que estes se preocupam com o dia-a-dia e inserção dos seus educandos nos seus contextos sociais de vida. Por sua vez a autonomia é considerada a área de maior promoção e as aprendizagens escolares a de maior articulação entre pais e docentes.

No atinente às expectativas sobre a transição para o 1.ºCEB, pais e docentes demonstram-se apreensivos e com expectativas negativas pois receiam que a mudança de ciclo não proporcione os apoios pedagógicos necessários bem como uma pedagogia diferenciada a estas crianças.

Através desta investigação verificou-se que existe uma articulação entre pais e professores com o intuito de potenciar aprendizagens consistentes nas crianças. Entende-se por inclusão “a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades” (Correia, 2003, p.34). Torna-se relevante salientar que apesar da inclusão ainda não ser uma realidade efetiva, há um longo trabalho a percorrer para que deixe de haver entraves nesse sentido, promovendo-se assim uma cultura de escola e de sala de aula que contemple a diversidade como lema e que tenha como objetivo primeiro o desenvolvimento global dos alunos (Correia, 2003).

Considera-se a realização deste trabalho de investigação deveras enriquecedor e gratificante, sendo que é imperativo a continuação da investigação no âmbito das práticas efetivadas pelos professores/educadores em crianças com NEE, de modo a verificar-se quais os entraves e obstáculos à implementação da inclusão, bem como a evolução das atitudes dos docentes para esta atual situação.

De salientar que sendo este estudo de cariz exploratório, levanta sempre outros tipos de questões que poderão conceder continuidade aos dados obtidos, através de novas linhas de estudo e reflexões. Consideramos que este estudo poderia ser ampliado, procurando-se analisar as medidas efetivadas nos PEI das crianças com NEE, uma vez que constituem um instrumento fulcral na inclusão das mesmas.

Bibliografia

- Afonso, C. (2008). Educação Especial em Portugal. *Revista Opinião Socialista*, 2, 8 - 10.
- Ainscow, M. (2000). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008) *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alferes, A. (2006). *Programa de treino de pares mediadores com uma aluna com perturbações do espectro do autismo. Estudo dos efeitos da qualidade e quantidade das interações sociais* (Tese de mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Almeida, I. (2000). Evolução das teorias e modelos de intervenção precoce: Caracterização de uma prática de qualidade. *Cadernos CEACF*, 15 (16), 29-46.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Balancho, M.J., & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Baptista, J. (2011). *Introdução às Ciências da Educação: Temas e Problemas da Educação Inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bettencourt, J. (2000). *Estudo do comportamento parental face à situação de Trissomia 21* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Clínica). Lisboa: ISPA.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação-Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonet, T., Soriano, Y., & Solano, C. (2008). *Aprendendo com crianças hiperativas: um desafio educativo*. São Paulo: Cengage Learning.

- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. (2009). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brandão, C. (1988). Escola/Família que colaboração. *Revista Aprender*, 6, 29-35.
- Brandão, T. (1999). *Intervenção Precoce – Estudo dos efeitos de um programa de Formação Parental destinado a pais de crianças com Síndrome de Down* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, I. G. F. (2009). *Famílias com filhos com deficiência mental* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Correia, L. M. (2003). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão- Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003b). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando Inclusão quer dizer Exclusão* In L. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.11-38). Coleção Educação Especial, 13. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1996). A Escola Inclusiva: Do Conceito a Prática. *Inovacao*, 9, 151-163.
- Costa, M. (2004). A família com filhos com necessidades educativas especiais. *Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu*. Viseu: Edições Millenium.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, V., & Fonseca, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Danish, S. J., Taylor, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46 (3), 38-49.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho profissional docente.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto - Perfil específico de desempenho profissional docente.

- Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho - Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro – Apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais.
- Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto – Regime educativo especial aplicável aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.
- Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In Silva, C. V., Martins, M., Cavalcanti, J. (Org.), *Ler em família, Ler na escola, Ler na biblioteca: Boas Práticas* (pp. 37-41). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Dias, M. (2005). *Como abordar...a construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.
- Eccleston, S. T. (2010). Successful collaboration: Four essential traits of effective special education specialists. *The Journal of the International Association of Special Education*, 11 (1), 40-47.
- Elkins, J., Van-Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3 (2), 122–129.
- Epstein, J. L. (1997). A comprehensive framework for school, family, and community partnerships. In J. L. Epstein & L. Coates & K. C. Salinas & M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships* (pp. 1 - 25). Thousand Oaks, California: Sage.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- European Commission Comenius Project (2006). *Improvement through Research in the Inclusive School*. EU.
- Felizardo, S. (2010). Perspetivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A.T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M.C. Taveira (Eds), *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2878-2888). Braga: Universidade do Minho/ Associação Portuguesa de Psicologia. ISBN: 978-989-96606-0-1.

- Felizardo, S., & Ribeiro, E. (2013). Parental involvement and inclusive contexts. In C. Pracana & L. Silva (Eds.), *Book of Proceedings -International Psychological Applications Conference and Trends* (pp. 117-120). Lisboa: WIARS.
- Felizardo, S. (2013). *Deficiência, família(s) e suporte social: contextos e trajetórias de desenvolvimento para a inclusão* (Tese do Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- Fernandes, D. (2003). *A literatura infantil*. São Paulo: Loyola.
- Ferreira, A. (2007). *A Criança e a arte o dia-a-dia na sala de aula*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Ferreira, S., & Triches, M. (2009). O envolvimento parental nas instituições de educação infantil. *Revista Pedagógica Unochapecó*, 22, 40-55.
- Fisher, J. (2004). In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 21-44). Lisboa: Texto Editora.
- Fonseca, V. (1997). *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e Prática de Libertação – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, 16 (1), 5-20.
- Garcia, J. (2009). Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Revista de Educação*, 34, (2), 311-324.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 77, 11-17.
- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Knallinsky, E. (2003). Familia-Escuela: una relación conflictiva. *El Guiniguada*, (12), 71-93.
- Kumin, L. (2008). *Helping Children with Down Syndrome Communicate better – speech and language skills for ages 6-14*. USA: Woodbine House.
- Leitão, M. (2007). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores*. (Dissertação de Doutoramento). Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.

- Lima, C. B. (2012). *Perturbação do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Lima, J. (2002). *Pais e Professores, um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.
- Loureiro, J. P. (2013). *Papel do Educador e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico. Conceções dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Machado, J. (2011). *Pais que educam, Professores que amam*. Lisboa: Marcador.
- Marques, R. (1998). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Presença.
- McWilliam, R.A. (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2005). *Representações sobre a profissão de docente e as competências para a docência*. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e metas curriculares de Matemática: Ensino Básico*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1º Ciclo (4ª ed)*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Ministério da Educação/ DGIDC (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: ME/ DGIDC.
- Morgado, J. (2001). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação Pedagógica: Importância e Dificuldade Atribuída por Professores do 1º Ciclo*. (Dissertação de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial 13 (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Muzskat, M. E. (2003). *Mediação de Conflitos*. Pacificando e prevenindo a violência. São Paulo: Summus.
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: F.M.H. Edições.
- Neves, I. (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. *Saber Educar*, 12, 79.
- Neves, I., & Silva, M. (2006). Compreender a (in) disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 5-41.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de Agosto. Ministério da Educação.
- Palma, M. (2008). *O desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças pré-escolares em diferentes contextos de jogo* (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Pateman, C. (1992). *Participação e Teoria Democrática*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Pereira, F. (1996). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, L. M., & Simões, C. (2005). *Atitudes face à diferença*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Málaga: Universidade de Málaga.
- Piaget, J. (1998). *A psicologia da criança*. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. A. S. (2008). Deficiência, Castigo Divino: Repercussões Educativas. In A. Matos et al. (Eds), *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?* (pp. 90-103). Coimbra: Edições Almedina.
- Ribes, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 24-28.
- Rief, S., & Heimburge, J. (2002). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (p.13-34). Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2007). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Lisboa.
- Roldão, M. C. (2009) *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. 1ª Ed. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Salvador, A., & Weber, L. (2005). Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 341-353.
- Sampaio, D. (2011). *Da Família, da Escola, e umas Coisas Mais*. Lisboa: Caminho.
- Sampaio, D., & Gameiro, J. (1992). *Terapia familiar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I., & Teodoro. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos, R. (2009). *Qualidade de vida das famílias: contributos dos serviços de apoio social na intervenção precoce* (Dissertação de mestrado em Psicologia). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Sassi, F. (2013). *O impacto da deficiência infantil aos pais e o processo de reconhecimento desta realidade por meio do auxílio promovido pelas equipas de profissionais da saúde* (Trabalho do curso de Psicologia). Universidade de Caxias do Sul. Obtido de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0319.pdf>.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Seligman, M., & Darling, R. (2007). *Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability*. New York: The Guilford Press.
- Silva, A. C. (2008). *Mensagem de Ano Novo do Presidente da República*. Obtido de <http://www.presidencia.pt/?idc=22&idi=12253>.
- Silva, A., & Leite, T. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 44 - 62.

- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Prática. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Simões, C., Gaspar, T., Matos, M., & Negreiros, J. (2009). Estratégias para prevenir. In H. Filho, & C. Ferreira-Borges (Org.), *Violência, Bullying e Delinquência*. Lisboa, Coisas de Ler Edições, 97-127.
- Smith, C., & Strick, L. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (Coleção Horizontes Pedagógicos ed., Vol. 3º). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Sukys, S., Dumciene, A., & Lapeniene, D. (2015). Parental involvement in inclusive education of children with special educational needs. *Social behavior and personality*, 43 (2), 327-338.
- Sunelaitis, R., Arruda, D., & Marcom, S. (2007). A repercussão de um diagnóstico de Síndrome de Down no cotidiano familiar: perspectiva da mãe. *Acta Paul Enferm*, 20 (3), 264-271.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca – Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Paris: UNESCO.
- Vasconcelos, T., Dorey, I., & Homem L.F. (2003). Educação de Infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão. *Estudos e relatórios*. Conselho Nacional de Educação.
- Warnick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.111-122). Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo A

Guião de uma entrevista

A finalidade da entrevista a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados que permitam entender quais as práticas e técnicas que os pais de crianças com NEE utilizam. Assim, se por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo sobre as referências/ quadros conceptuais dos entrevistados, enquanto elementos constituintes desses processos.

Guião de entrevista a Pais

Temáticas	Objetivos	Questões/Comentários	Observações
INFORMAÇÕES INICIAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar que esta é uma entrevista aberta, sem respostas certas ou erradas. Peço a sua colaboração, na medida em que, pode falar à vontade das suas experiências e do que se recordar sobre o percurso escolar do seu filho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Certificar o carácter confidencial das informações recolhidas. - Solicitar autorização para gravar a entrevista em áudio e para a transcrever, assegurando o anonimato dos dados, reforçando o facto de serem apenas para fins investigativos.
DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer alguns dados sociodemográficos; - Solicitar informações importantes: idade, estado civil, habilitações, elementos do agregado familiar, situação/percurso profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua idade? - Estado civil? - Quais as suas habilitações? - Por quantos elementos é composto o agregado familiar? - Qual a sua situação profissional? 	
CONHECIMENTO DA CRIANÇA E FAMÍLIA	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como foi descoberta a problemática da criança; - Tentar perceber qual a reação após a notícia, pelos elementos do agregado familiar; - Indagar quais as maiores necessidades dos pais desde o nascimento do filho; - Conhecer as maiores fontes de apoio após o diagnóstico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como descobriu a problemática da criança? - Como reagiu após a notícia? E os elementos do agregado familiar? - Quais são as maiores necessidades desde o nascimento do seu filho? - Quais foram as maiores fontes de apoio no momento em que descobriu o diagnóstico? - No concelho, recorreu à ajuda de alguma entidade (instituição/ serviço)? Qual? 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informações sobre: <ul style="list-style-type: none"> - o diagnóstico da problemática; - as reações dos pais e da família; - as necessidades da família.

<p style="text-align: center;">DADOS EDUCATIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer quais as rotinas e necessidades específicas da criança com NEE; - Compreender se pede orientações aos professores e se os professores tentam dar orientações; - Perceber se há conversa e articulação com o professor de educação especial sobre este assunto e com o professor titular de turma; - Verificar se, na perspetiva dos pais, o envolvimento da família na escola influencia positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento das competências académicas do seu filho; - Perceber se sente necessidade de outro tipo de apoio técnico, por exemplo o ensino de métodos ou técnicas de lidar com o filho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como é habitualmente o dia-a-dia do seu filho? - O que é que a criança mais gosta? Quais os seus maiores interesses? - Houve algum momento em que não soube lidar com comportamentos do seu filho? - Habitualmente, conversa e articula com o professor de educação especial sobre o comportamento da criança? E com o professor titular de turma? - Pede orientações aos professores? Os professores tentam dar orientações? - Já sentiu indiferença ou comportamentos desadequados por parte de alguém na rua? E por parte dos profissionais (educadores/professores) que o acompanham? - Conhece o Programa Educativo Individual (PEI)? Colaborou na sua elaboração? - Que medidas educativas gostaria de ver efetivadas no PEI? - A que terapias ou ajudas é que já recorreu para ajudar o seu filho? Que terapias é que ele tem hoje em dia? Tem alguma ajuda para essas terapias/tratamentos? - Já sentiu progressos/melhorias com as terapias? - Sente que o seu filho necessitava de mais apoios? - Quais as maiores dificuldades do seu filho? 	
--	--	--	--

<p style="text-align: center;">ÁREAS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber qual o maior obstáculo a uma maior articulação com o professor (ex: atitudes e postura; linguagens diferentes...) - Perceber como os pais promovem as aprendizagens escolares; a atenção e a imaginação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a área (ou áreas) do desenvolvimento da criança que lhe suscita maior preocupação? (aprendizagens escolares, comportamento, autonomia, interação social?) - Como lida habitualmente com o seu filho? Como faz perante comportamentos desajustados (ex: se utiliza o reforço, faz de modelo, dá um castigo, coloca a criança num lugar isolado) - Qual o nível de autonomia do seu filho (nas atividades da vida diária e na escola)? O que faz para promover a autonomia da criança? (pode dar exemplos?) - E na área das interações sociais? O que faz para desenvolver a interação social (adultos e colegas)? - No que concerne às aprendizagens escolares, é uma área que suscita a sua preocupação? O que faz para melhorar as competências da criança? 	
<p style="text-align: center;">PRÁTICAS E TÉCNICAS INCLUSIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar quais as estratégias e práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com NEE - Conhecer as perceções sobre as práticas educativas e a forma como procuram responder às necessidades das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as práticas e técnicas que utiliza com o seu filho em casa? - Sente necessidade de outro tipo de apoio técnico, por exemplo o ensino de métodos ou técnicas de lidar com o seu filho? - Como pensa que será no futuro com a entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico? Quais os seus maiores receios, quanto à entrada no 1º CEB? - Qual o maior receio que tem, no que diz respeito à vida futura do seu filho? 	

Guião de entrevista a Professores

Temáticas	Objetivos	Questões/Comentários	Observações
INFORMAÇÕES INICIAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar que esta é uma entrevista aberta, sem respostas certas ou erradas. Peço a sua colaboração, na medida em que, pode falar à vontade das suas experiências e do que se recordar sobre o percurso escolar das crianças com quem trabalha ou trabalhou. 	<ul style="list-style-type: none"> - Certificar o carácter confidencial das informações recolhidas. - Solicitar autorização para gravar a entrevista em áudio e para a transcrever, assegurando o anonimato dos dados, reforçando o facto de serem apenas para fins investigativos.
DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer alguns dados sociodemográficos; - Solicitar informações importantes: idade, estado civil, habilitações, experiência docente (anos de serviço), experiência com Necessidades Educativas Especiais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua idade? - Estado civil? - Quais as suas habilitações? - Quantos anos de serviço tem? - Qual o tipo de comunidade onde a escola está inserida? - Qual a sua situação profissional? 	
FORMAÇÃO DOS EDUCADORES	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a formação do educador 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem formação no âmbito da Educação Especial/ NEE? - Que experiência tem ou teve com crianças com Necessidades Educativas Especiais? - Considera adequada a formação que os educadores/professores têm para poderem desenvolver práticas inclusivas com crianças com NEE? - Considera que a formação dos recentes educadores/professores é mais adequada do que há uns anos atrás? 	

<p style="text-align: center;">CONHECIMENTO DA FAMÍLIA DA CRIANÇA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como foi descoberta a problemática da criança; - Perceber as necessidades e apoios da criança e dos pais/cuidadores 	<ul style="list-style-type: none"> - O que leva os pais de crianças com NEE a colocá-las no Jardim de Infância/1.ºCEB? - Tem conhecimento da forma como foi descoberta a problemática da criança? - Sabe como reagiram os pais após a notícia? E restantes elementos do agregado familiar? - Conhece quais são as maiores necessidades dos pais desde o nascimento do seu filho? - Teve conhecimento de quais foram as maiores fontes de apoio no momento em que descobriram o diagnóstico? 	
<p style="text-align: center;">RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Habitualmente, conversa e articula com os pais sobre o comportamento da criança? - Pede orientações aos pais? Os pais tentam dar orientações? - Conhece as maiores necessidades da família/pais? E da criança? - Considera que o envolvimento da família na escola influencia a aprendizagem e o desenvolvimento das competências académicas dos alunos com problemas de desenvolvimento e aprendizagem? De que modo? - Na sua opinião, os pais/encarregados de educação são recetivos à sua solicitação em se deslocarem à escola? Os pais deslocam-se à escola por iniciativa própria? Com que frequência? - Refira outras estratégias que habitualmente utiliza para melhorar o envolvimento dos pais no processo educativo da criança? - Considera que existem obstáculos na relação entre a escola e a família? Quais? 	

<p style="text-align: center;">DADOS EDUCATIVOS/ ÁREAS DE INTERVENÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber como lida habitualmente com as crianças, como faz perante comportamentos desajustados; - Perceber o que as crianças gostam mais (reforços mais eficazes); - Entender se conversa e articula com os pais e com o professor (EE /ER) sobre este assunto; - Compreender se pede orientações ao professor (EE/ER) e se este tenta dar orientações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como lida habitualmente com a criança? Já alguma vez houve um comportamento por parte da criança que não soube lidar? Como costuma reagir/lidar com comportamentos desajustados? Quais as estratégias (metodologias, técnicas) que utiliza para melhorar o comportamento da criança? - Na sala de atividades, o que é que a criança gosta mais de fazer (quais os reforços mais eficazes)? - Quais as áreas de maior dificuldade? (aprendizagens escolares, autonomia, comportamento, interações sociais) - Sente que houve progressos na criança desde o início do ano letivo? Em que áreas? - Face ao trabalho que desenvolve com os alunos com NEE qual a área de maior preocupação e de maior promoção? (aprendizagens escolares, autonomia, comportamento, interações sociais) - Em que áreas gostaria de ter mais apoio? - Em que áreas tem maior articulação com os pais? E com o professor de educação especial/regular? 	
<p style="text-align: center;">PRÁTICAS E TÉCNICAS INCLUSIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar quais as estratégias e práticas pedagógicas mais eficazes na educação da criança com NEE - Conhecer as perceções sobre as práticas educativas e a forma como procuram responder às necessidades das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Como considera que vai ser o desenvolvimento da criança à entrada/durante o 1º Ciclo do Ensino Básico? - Quais as estratégias e práticas pedagógicas que considera mais eficazes na educação da criança com NEE? (nas áreas académica, autonomia, comportamento, social) - Quais os aspetos que considera mais positivos na inclusão de crianças com NEE? - Na sua opinião, o que deveria ser feito, a nível da legislação, apoios, medidas, para facilitar a inclusão das crianças com NEE, no ensino regular? 	

Anexo B

EDUCINF.DMENRIQUE 15 10'15

Assunto: Solicitação de recolha de dados, com recurso a entrevistas a pais e professores, no âmbito do projeto de investigação do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCEB

Eu, Patrícia Alexandra Abreu Ferro, residente em Viela da Carqueja nº 15, 2º andar, a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu, estou no presente ano letivo a estagiar no Jardim de Infância [REDACTED] pertencente ao Agrupamento de Escolas [REDACTED] (Prática de Ensino Supervisionada III). No âmbito do projeto de investigação que me proponho a desenvolver intitulado "Estratégias e práticas inclusivas para crianças com NEE", estudo exploratório de caráter descritivo, solicito a V.ª Ex.ª autorização para a realização de entrevistas a pais, educadores e professores de educação especial nos Jardins de Infância e Escolas do 1ºCEB de [REDACTED] e [REDACTED].

O estudo só será realizado após concedida a autorização e estará garantido o sigilo de todas as informações recolhidas. Os dados obtidos serão confidenciais e utilizáveis apenas para fins de investigação.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Viseu, 15 de outubro de 2015

Handwritten signature and date: 15/10/15

Atenciosamente peço deferimento

Patrícia Alexandra Abreu Ferro

Anexo C

Consentimento Informado

Ex. m^o (a) Senhor(a) Professor(a)

O meu nome é Patrícia Alexandra Abreu Ferro, sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. No âmbito do meu projeto de investigação sobre *as estratégias e práticas inclusivas para crianças com NEE*, venho, por este meio, solicitar a disponibilidade aos professores/educadores para que possa realizar algumas questões relativas aos seus alunos.

No âmbito deste projeto, não serão realizadas filmagens, nem a utilização de dados pessoais, uma vez que todos os dados recolhidos salvaguardam o anonimato dos participantes, servindo apenas para efeitos de investigação.

Se por alguma razão não quiser participar, tem todo o direito de o fazer, sendo uma participação voluntária poderá interrompê-la a qualquer momento.

Face ao exposto e tendo em atenção que me foram explicados os objetivos principais deste estudo, compreendo que a minha participação é voluntária, anónima e confidencial, pelo que concordo com os termos que constam neste consentimento informado.

Data _____

Assinatura do investigador

Assinatura do participante

Consentimento Informado

Ex. m^o (a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

O meu nome é Patrícia Alexandra Abreu Ferro, sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. No âmbito do meu projeto de investigação sobre *as estratégias e práticas inclusivas para crianças com NEE*, venho, por este meio, solicitar a disponibilidade aos encarregados de educação para que possa realizar algumas questões relativas ao seu educando.

No âmbito deste projeto, não serão realizadas filmagens, nem a utilização de dados pessoais, uma vez que todos os dados recolhidos salvaguardam o anonimato dos participantes, servindo apenas para efeitos de investigação.

Se por alguma razão não quiser participar, tem todo o direito de o fazer, sendo uma participação voluntária poderá interrompê-la a qualquer momento.

Face ao exposto e tendo em atenção que me foram explicados os objetivos principais deste estudo, compreendo que a minha participação é voluntária, anónima e confidencial, pelo que concordo com os termos que constam neste consentimento informado.

Data _____

Assinatura do investigador

Assinatura do participante

Anexo D

Análise das entrevistas: pais

I. Diagnóstico da criança

Categorias	Subcategorias	Descritores	n
1. Conhecimento do diagnóstico da criança	1.1. Fase precoce (gravidez ou nascimento)	...à nascença...(M1)	2
		Aos 6 meses de gravidez...(M5)	
	1.2. Na 1ª infância	...Aos 2 anos eles não diziam nenhuma palavra...(M2) ...Foi a Educadora na pré-escolar, pois detetou que ele brincava muito sozinho...(M4)	2
	1.3. Diagnóstico tardio	...Foi na escola, o meu filho sentiu-se mal...(M3)	1
TOTAL			5

II. Reação dos pais à problemática

Categorias	Subcategorias	Descritores	n
	2.1. Aceitação	...Normalmente...(M2) ...tentamos logo procurar apoio...(M4) ...depois dei a volta...(M5)	3
		...foi um período de grande ansiedade...(M1)	

2. Conhecimento da reação (pais; outros familiares)	2.2. Ansiedade	Reagi muito mal. Fiquei muito nervosa...(M3) Tanto eu como o resto do agregado familiar ficamos muito preocupados...(M4)	3
	2.3. Choque	...e alarmados...(M4) Primeiro fiquei em estado de choque...(M5)	2
TOTAL			8

III. Necessidades de apoio

Categories	Subcategories	Descriptors	n
3. Necessidades de apoio	3.1. Terapias	...são de cariz terapêutico.....terapia ao nível motor e da cognição... (M1) ...apoio de especialistas.....recorri à terapia da fala e terapia ocupacional...(M2) Vai a consultas de desenvolvimento no hospital e faz o tratamento para a epilepsia e para a hiperatividade...(M3) Hospital Pediátrico – unidade neuro desenvolvimental e autismo...(M4) ...tivemos terapia ocupacional, agora temos a terapia da fala...(M5)	5
	3.2. Necessidades financeiras	...a nível financeiro...(M3)	1
	3.3. Apoio emocional à criança	...ajudá-lo em tudo, fazer com que se sinta feliz, o que por vezes é difícil porque os colegas gozam com ele, chamando-lhe de deficiente...(M4) ...de precisar muito do nosso apoio...(M5)	2
	3.4. Formação	Foi necessário procurar formações específicas para aprender a lidar com esses comportamentos...(M1) ...tenho necessidade de procurar ajuda com a professora de educação especial e terapeuta da fala de modo a me ensinarem técnicas para lidar com eles...(M2)	4

		...gostava que alguém me ensinasse o que fazer com o meu filho...(M3) ...faz imensas birras...sinto-me aflita sem saber o que fazer para o ajudar...(M4)	
	3.5. Mais apoio educativo no contexto escolar	...mais tempo dispensado para os meus filhos por parte de todos os intervenientes no processo educativos dos mesmos, fazendo-se um trabalho mais pormenorizado com eles...(M2) Gostava que dessem mais apoio ao meu filho...(M3) ...deveria de ser dispensado mais tempo a apoiar o meu filho...(M4)	3
TOTAL			15

IV. Fontes de apoio

Categorias	Subcategorias	Descritores	n
4. Fontes de apoio	4.1. Formal	...tive de recorrer a uma entidade privada, onde uma psicóloga fez um diagnóstico...(M2) Acho que deveria de ter apoio de psicólogos para saber lidar com o meu filho...(M3) Foi essencialmente a Educadora, a Psicóloga do agrupamento, os médicos e psicóloga em Coimbra...(M4) ...depois o médico...(M5)	4
	4.2 Informal	...as únicas fontes de apoio são a família e os amigos...(M1) ...e a família...(M4) Principalmente foi a minha filha mais velha...(M5)	3
TOTAL			7

V. Atividades nos contextos de vida

Categorias	Subcategorias	Descritores	n
5. Atividades nos contextos de vida	5.1. Atividades da Vida Diária (AVD)	...igual ao das outras crianças, acorda, veste-se, come...(M4) Cheio de rotinas para comer, dormir, acordar...(M5)	2
	5.2. Atividades no contexto escolar	...jardim de Infância da parte da tarde...(M1) ...uma professora do ensino especial que se desloca ao jardim para trabalhar...(M2) ...Vai para a escola...(M4)	3
	5.3. Terapias	Durante a semana a minha filha tem terapias durante a manhã...(M1) ...consulta de terapia da fala no Hospital...(M2)	2
	5.4. Atividades lúdicas	Brincar com os colegas, ver televisão...(M3) ...e brincar um pouco...(M4)	2
	5.5. Atividades com a família	...está com a família...(M1)	1
TOTAL			10

VI. Interesses das crianças

Categorias	Subcategorias	Descritores	n
	6.1. Atividades lúdicas	...gosta de passear as suas bonecas...(M1) ...jogar jogos no computador, ver televisão, brincar...(M2)	2

6. Interesses das crianças	6.2. Brincar	...de brincar sozinho. Adora música, tocar guitarra e cantar...(M4)	1
	6.3. Desporto	...jogar à bola, desportos...(M3)	1
	6.4. Livros	...de folhear livros...(M1) Gosta muito de livros. Ensinei-lhe muitas coisas através dos livros...(M5)	2
TOTAL			6

VII. Relação e articulação entre pais/ professores EE e ER

Categories	Subcategorias	Descritores	n
7. Relação pais/ professores	7.1. Pais solicitam informação sobre a criança	...estando ao corrente do seu comportamento no Jardim de Infância...(M1) Sim, falamos regularmente...Fui falar com a educadora para saber se ele estava a ter o mesmo comportamento no jardim e ela disse-me que não. Falei com a professora do ensino especial de modo a verificarmos o que poderia se estar a passar com ele...(M2) Eu também ligo pois ele bate muito nos colegas...(M3) ...estamos em contacto, mas muito porque sou eu que procuro-as e insisto em falar com elas...(M5)	4
	7.2. Pais solicitam orientação pedagógica	Sempre que há alguma atitude que não consiga ultrapassar falo com ela no sentido de ver como deveria proceder...(M2) Sim, ela dá-me conselhos de como lidar com a criança...(M3) Sim os professores tentam ajudar e dar orientações da forma como eu posso estudar com ele...(M4) Eu peço orientações para saber como posso trabalhar com ele em casa...(M5)	4
	7.3. Professores dão informação	Converso com a professora de educação especial sempre que solicitado, normalmente uma vez por período...(M1)	

		...sempre que temos uma coisa a dizer acerca das crianças tanto uma como a outra o faz...(M2) Sim, ela liga sempre para mim...(M3)	3
	7.4. Boa articulação educativa	...tentando compreender se o comportamento em casa e nas terapias diverge do comportamento na escola... Tentamos que no Jardim de Infância as abordagens aos problemas de comportamento sejam as mesmas que as escolhidas nos contextos familiar e de terapias...(M1) Partilhamos experiências, eu de casa e ela do jardim... Com a educadora também converso quase todos os dias quando os vou levar à escola...(M2) ...preciso de saber disso para o castigar...(M3) ...habitualmente falo com a professora da educação especial e com a professora titular por forma a contornar as dificuldades do meu filho...(M4) ...de modo a poder dar continuidade ao trabalho que é realizado na escola...(M5)	5
TOTAL			16

VIII. Atitudes de discriminação

Categorias	Subcategorias	Descritores	n
8. Atitudes de discriminação	8.1. Dos professores	É muito habitual sentir a discriminação, até pelos profissionais. A título de exemplo, a primeira educadora da minha filha não praticava a inclusão, motivo pelo qual a mudámos de escola...(M1) Porém com os docentes que o acompanham, às vezes sim...(M3)	2
	8.2. Dos colegas	Na escola, o meu filho queixa-se muito dos colegas que o chamam de "burro e deficiente". Por vezes também lhe batem e eu digo-lhe para se defender, mas considero que ele sofre de <i>bullying</i> ...(M4)	1

	8.3. Da sociedade	No nosso país ninguém respeita as filas para pessoas com mobilidade reduzida nem os lugares de estacionamento para deficientes... sentir a discriminação...(M1) ...sei que a nossa sociedade ainda discrimina muito as crianças com incapacidades físicas...(M2) Sim, de que maneira. O preconceito está completamente evidente nas pessoas e na nossa sociedade...(M5)	3
TOTAL			6

IX. Programa Educativo Individual (PEI)

Categories	Subcategories	Descriptors	n
9. Programa Educativo Individual	9.1. Conhece o PEI	Conheço o Programa Educativo Individual (PEI). Este documento visa a quantificação de aquisição de competências académicas que não são trabalhadas nem nas terapias nem pela família, em virtude da aposta ser na autonomia da criança...(M1) Sim, conheço...(M2) Sim, conheço muito bem...(M5)	3
	9.2. Participou na elaboração do PEI	Foi feito em conjunto com a educadora, com a professora do ensino especial e com a psicóloga...(M2) ...e fui eu que fiz logo questão em colaborar na elaboração do mesmo...(M5)	2
	9.3. Não conhece o PEI	Não, nunca ouvi falar...(M3) Não conheço muito bem o PEI...(M4)	2
	9.4. Não participou na elaboração do PEI	Não...(M3) ...nem colaborei na sua elaboração quando foi feito...(M4)	2

9.5. Atividades necessárias no PEI	Competências funcionais	Gostaria que o PEI incluísse medidas objetivas de competências funcionais...(M1)	1	3
	Atividades de leitura/ escrita	Tentar pô-lo a ler frases simples, visto que ele adora livros, escrever letras de imprensa e tentar acompanhar o que as outras crianças aprendem...(M5)	1	
	Atividades adequadas aos interesses	...atividades que lhe suscitam mais interesse...(M3)	1	
TOTAL			12	

X. Áreas de dificuldade e preocupação

Categories	Subcategories	Descriptors	n
10. Áreas de maior dificuldade e preocupação	10.1. Cognitiva	...são a nível do desenvolvimento cognitivo...(M1)	4
		...tem grandes dificuldades em se concentrar e em conseguir compreender...(M4)	
		Penso que é na aprendizagem. As dificuldades já fazem parte dele...(M5)	
		Têm dificuldades em se situar no tempo, contar uma situação passada...(M2)	
10.2. Motora	Dado ter hipotonia muscular está pouco desenvolvido, mas vai aos poucos...(M5)	1	
	10.3. Linguagem e comunicação	... sem dúvida a da linguagem e comunicação (M2) ...e a comunicação...(M1)	2
	Atualmente a aposta ao nível do desenvolvimento é a autonomia (WC, comer sozinha, vestir sozinha, calçar sozinha,	3	

	10.4. Autonomia	arrumar os brinquedos,...)(M1) A nível da autonomia ele precisa de ser elogiado...(M4) ...autonomia ainda está muito aquém...(M5)	
	10.5. Interação social	A nível das interações sociais o problema não é dele para os colegas mas sim ao contrário, dado o preconceito existente...(M5)	1
	10.6. Comportamento	Tem grandes dificuldades a nível comportamental...Preocupa-me tudo. Pois ele não tem motivação nenhuma para a escola, comporta-se mal, bate nos colegas e funcionários...(M3)	1
	10.7. Aprendizagens escolares	A nível escolar, na área da matemática ao nível das situações problemáticas...(M2) ...nas aprendizagens escolares...(M3) Têm muitas dificuldades na disciplina de matemática pois é muito abstrata...Penso que é mais nas aprendizagens escolares, na matemática...(M4)	3
TOTAL			15

XII. Estratégias e técnicas de intervenção

Categories	Subcategorias	Descritores	n
	12.1. Diferenciação e flexibilização das estratégias	...Depende das situações...(M2) ...Depende...(M5)	2
	12.2. Extinção (ignorar)	Perante comportamentos desajustados, ignoramos o comportamento...(M1)	1

12. Estratégias e técnicas de intervenção	12.3. Punição	...uso castigo direto...(M2) Uso mais o castigo...castigo-lhe muito, bato-lhe para ver se ele não faz mais...(M3)	2
	12.4. Diálogo	Falo muito com ele e chamo-o à atenção...(M4) Falo muito com eles e peço-lhes muitas vezes que contem o seu dia...(M2) Chamo-o à atenção, ponho-o a pensar no que fez...(M5) Falo com ele para não ser assim para os colegas...Converso com ele...(M3)	4
	12.5. Modelagem	...se for por uma coisa que não sabem, aí sirvo de modelo, ensinando-os... incentivá-los a me verem fazer as coisas...depois possam fazer quando não estou presente. Por exemplo: abotoar os botões do casaco...(M2)	1
	12.6. Atribuição de responsabilidades	Tento lhe dar mais responsabilidades...(M5)	1
	12.7. Treino de competências	...o programa que fazemos promove a prática diária dessas competências, reduzindo ao mínimo as ajudas facultadas à criança...programa diário de estímulos sensoriais... (M1) Ponho-o a lavar a loiça, fazer o pequeno-almoço e almoço pois sei que são atividades nas quais ele se envolve e demonstra interesse, ou seja, tudo o que seja coisas práticas...(M4) ...Trabalho muito em casa com eles, livros de fichas para a idade deles...Leio-lhes muitas histórias e faço-lhes perguntas sobre estas para que estes se possam expressar...(M2) ...faço muito trabalho com ele em casa. Há muita coisa que se pode fazer e que não está nos manuais escolares...(M5)	4
	12.8. Atividades comunitárias	...as visitas de estudo...contribuem para esse desenvolvimento das interações sociais...convivem todos...(M4) ...Contudo, tento que ele conviva em casa com outros meninos (vizinhos) e adultos (familiares)...(M5)	2
TOTAL			17

XIII. Expetativas sobre a transição para o 1º CEB

Categories	Subcategorias	Descritores	n
13. Expetativas sobre a transição do 1º CEB	13.1. Negativas	...preocupa-me muito que ele não melhore e não consiga passar do 1ºciclo...(M3) ...Penso que vai continuar a ter grandes dificuldades nos restantes níveis de ensino...(M)	2
	13.2. Fraco apoio educativo	...proporcionarem-lhe as condições necessárias para evoluir, e não as condições existentes possíveis dado ao orçamento e n.º de docentes disponíveis...(M1) ...depende dos meios humanos de que ele dispuser se conseguirão dar resposta às necessidades dele...(M5)	2
	13.3. Apreensão	...Os efeitos da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico dependerão da escola que receber a minha filha. Os meus maiores receios dizem respeito à inclusão, que é tão apregoada mas pouco praticada...(M1) ...Tenho receios relativamente a estarem numa escola grande, com muitos meninos, e de que hoje em dia as crianças têm comportamentos muito agressivos...tenho receio dos comportamentos racistas que possam existir...tenho medo que possam ser postos de parte pela professora do regular...(M2) ...Também tenho receio que depois numa escola onde tenham crianças mais velhas que o inferiorizem e deitem abaixo...(M4)	3
TOTAL			7

XIV. Perspetivas de futuro

Categories	Subcategorias	Descritores	n
	14.1. Realização pessoal	Desejo para esta filha o mesmo que desejo para a outra: que tenha uma vida feliz...(M1) Tenho receio que ele não consiga...ser alguém na vida...(M4)	2

14. Perspetivas de futuro	14.2. Inclusão social	...O meu maior receio é que a sociedade não evolua e que a inclusão seja apenas uma utopia...(M1) ...que sejam postos de parte (na sociedade) por isso...(M2) ...para se conseguir aguentar nesta sociedade tao exigente...(M4) ...Continuar a não ser aceite pela sociedade...(M5)	4
	14.3. Suporte social	Que os meus filhos não disponham do apoio que necessitam para ultrapassar as suas dificuldades...(M2) ...penso que não vai ser fácil ultrapassar as dificuldades e arranjar um trabalho, se não tiver apoios...(M3) ...Chegará um momento que já não o conseguirei ajudar mais e aí tenho muito medo no que será dele...(M4)	3
TOTAL			9

Análise das entrevistas: professores

I. Adequação da formação inicial anterior para as NEE

Categorias	Subcategorias	Descritores	Prof.s		n
			PR	PEE	
1. Adequação da formação inicial anterior para as NEE	1.1. Ausência	... Quando me formei não havia formação ...nas Necessidades Educativas Especiais (ER1) ...Não...não haver formação (ER2) ...Não... (PR3) ...Não...não havia formação nenhuma... (PR4)	4	0	4

	1.2. Reduzida formação	...Não...foi muito escassa... (PR5) ...se calhar é insuficiente... (PEE6)	1	1	2
	1.3. Necessidade de investimento na formação	... necessidade de fazer formações ... lidar com estas crianças (PR5) ...deveria investir mais nesta área...(PEE7)	1	1	2
TOTAL			6	2	8

II. Perceções sobre a formação inicial atual para as NEE

Categorias	Subcategorias	Descritores	Prof.s		n
			PR	PEE	
2. Perceções sobre a formação inicial atual para as NEE	2.1. Não tem conhecimento	...Não faço ideia...(PR5) ...não conheço nem estou a par da formação...(PEE7)	1	1	2
	2.2. Não melhorou	...não estão muito à vontade... (ER1) ... Não...(PR3) ... Não...(PR4)	3	0	3
	2.3. Melhorou	...uma pequena evolução...(ER2) ...tem havido uma evolução...(PEE6)	1	1	2
	TOTAL			5	2

III. Motivos para a preferência dos pais pelos contextos inclusivos

Categorias	Subcategorias	Descritores	Prof.s		n
			PR	PEE	
3. Motivos para a preferência dos pais pelos contextos inclusivos	3.1. Maior proximidade dos seus pares	...gostam que estas estejam incluídas com as restantes...(ER1) ...junto de crianças ditas "normais"...(ER2)	2	0	2
	3.2. Direito a uma educação não segregada	...os mesmos direitos...(ER1) ...tal como as outras crianças...(PR3) ...tentam torna-los o mais normal possível não as segregando...(PR4) ...para os seus filhos se sentirem iguais aos outros...(PR5) ...têm direito ao ensino regular...(PEE6) ...tomando-o um cidadão com os mesmo direitos...(PEE7)	4	2	6
	3.3. Melhora a aprendizagem/ desenvolvimento	...terão mais avanços...(ER2) ...Querem que o seu filho aprenda a ler e a escrever...(PR3) ...os filhos no ensino regular têm outro desenvolvimento...(PEE6)	2	1	3
	3.4. Não aceitação das diferenças	...não aceitam que as crianças sejam diferentes...(ER2)	1	0	1
TOTAL			9	3	12

IV. Benefícios da inclusão

Categorias	Subcategorias	Descritores	Prof.s		n
			PR	PEE	
4. Benefícios da inclusão	4.1. Desafio à criança	...Exigir, disciplinar e fazer-lhe sentir bem com atividades que sei que ela é capaz de se destacar...(ER1)	1	0	1
	4.2. Maior envolvimento dos pais	... os pais têm de reconhecer que é necessário haver um trabalho muito específico e de articulação...(ER2) os vai ajudar a crescer...a família...(PEE7)	1	1	2
	4.3. Maior envolvimento dos professores	...Depois é termos também o apoio, há muitas coisas que não conseguimos sozinhos, termos toda uma equipa...(ER2) ...envolver-se no processo educativo daquela criança...(PEE6) ...os vai ajudar a crescer, são os profissionais, são os técnicos...(PEE7)	1	2	3
	4.4. Adaptação dos contextos	...condições físicas quer do estabelecimento, quer fora para que se possa colmatar as dificuldades...(ER2) ...ajustar o seu currículo e meio ao perfil de funcionalidade...(PEE6)	1	1	2
	4.5. Interação com os pares	...a interação com os pares...(PR3) Aprenderem a socializar...(PR4) ...entretajudando-se mutuamente...(PR5) ...com os colegas...(PEE7)	3	1	4
	4.6. Alteração das mentalidades	Para que os outros também aceitem e vejam estes meninos como iguais a eles, embora com as suas diferenças ...(PR5) Antes de mais a aceitação...(PEE6)			

		O trabalho que é feito...com os pare...PEE7)	1	2	3
	4.7. Oportunidades de aprendizagem	...aprendizagens dos outros colegas...(PR4) O trabalho que é feito com a própria criança...(PEE7)	1	1	2
TOTAL			9	8	17

V. Estratégias para promover a inclusão

Categorias	Subcategorias	Descritores	Prof.s		n
			PR	PEE	
5. Estratégias para promover a inclusão	5.1.Melhorar o apoio educativo especializado	...haver mais apoios educativos...(ER1) ...o apoio prestado pelos professores do ensino especial é reduzido e limitado...(PR3) ...de mais apoio especializado...(PR4) ...mais tempo semanal/diário para trabalharem individualmente com estas crianças...(PR5) ...intervenção personalizada e individualizada...(PEE6)	4	1	5
	5.2.Adaptações dos programas e espaços	...revisão dos programas e proporcionar espaços mais adaptados às necessidades desses alunos...(PEE7)	0	1	1
	5.3.Apoio aos pais	...mais apoios aos encarregados de educação, nomeadamente apoio psicológico...(ER1)	1	0	1
	5.4.Mais recursos humanos	...mais pessoal do ensino especial... intervenientes (terapeutas, psicólogos) para intervirem nestes casos...(ER2) ...disponibilizar mais docentes do ensino especial...(PR3)			

		...mais profissionais nas escolas, quer de terapia da fala, terapia ocupacional, psicólogos...(PR5) ...mais docentes na educação especial...(PEE6)	3	1	4
	5.5.Mais respostas educativas	...frequentarem um espaço onde houvesse atividades de cariz mais prático e lúdico...(PR3)	1	0	1
	5.6.Formação nas NEE	...mais formações para os professores do regular... fazer o melhor com estas crianças...(PEE6) ...mais formação aos professores titulares de turma de como trabalhar com este tipo de crianças...(PEE7)	0	2	2
	5.7.Alteração da legislação	...A legislação devia mudar no sentido de haver menos burocracia...(PEE6) ...revisão da legislação... turma mais pequena...(PEE7)	0	2	2
TOTAL			9	6	16

VI. Conhecimento do diagnóstico da criança

Categorias	Subcategorias	Descritores	Prof.s		n
			PR	PEE	
6. Conhecimento do diagnóstico da criança	6.1. Fase precoce (gravidez ou nascimento)	...Foi logo à nascença...(ER1) ...foi logo à nascença...(PR5) ...Foi logo à nascença e num dos casos foi antes...(PEE7)	2	1	3
	6.2. Na 1ª infância	...os mesmos direitos...(ER1) ...tal como as outras crianças...(PR3)			

		...tentam toma-los o mais normal possível não as segregando...(PR4) ...para os seus filhos se sentirem iguais aos outros...(PR5) ...têm direito ao ensino regular...(PEE6) ...tomando-o um cidadão com os mesmo direitos...(PEE7)	4	2	6
	6.3. Desconhecimento	Não (PR3)	1	0	1
TOTAL			7	3	10

VII. Conhecimento da reação dos pais à problemática

Categorias	Subcategorias	Descritores	Prof.s		n
			PR	PEE	
7. Conhecimento da reação (pais; outros familiares)	7.1. Aceitação	...Reagiram bem... A mãe lutou sempre... de modo a conseguir um apoio mais individualizado...(ER2) Reagiram normalmente... quando a mãe se apercebeu e reagiu de imediato...(PEE6)	1	1	2
	7.2. Recusa temporária	...A mãe não aceitou muito bem... não se conformava com as dificuldades desta criança...(PR4) O agregado familiar de uma forma menos positiva... passou a fase da negação...(PEE7)	1	1	2
	7.3. Choque	...Sentiram que o mundo lhes desabou em cima...(ER1)	1	0	1
	7.4. Não tem conhecimento	Não (PR3) Nunca lhes perguntei...(PR5)	2	0	2
TOTAL			5	2	7

VIII. Necessidade de apoio

Categorias	Subcategorias	Descritores	Prof.s		n
			PR	PEE	
8. Necessidade de apoio dos pais	8.1. Não tem conhecimento	Não reconheço necessidades... São pessoas que sabem muito bem onde ir buscar ajudas...(ER2) ...como não há essa articulação não sei especificar as necessidades existentes...(PR3)	2	0	2
	8.2. Apoio emocional (pais)	Ao nível do apoio...aceitação do problema...(ER1) Sim, apoio psicológico...(PR3) ...a família precisava de mais apoios a nível de como lidar com esta patologia...(PR5)	3	0	3
	8.3. Terapias	...a questão da linguagem e a nível cognitivo...(ER2) Foi mais a nível de consultas de desenvolvimento... As necessidades desta criança passam pela atenção e pela autonomia (PR4) Sei que a mãe procurou bastante apoio, nomeadamente na Avispt21... onde dispõe de psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais...(PR5) ...ter de recorrer a apoio do privado pois não encontrava soluções no público...(PEE6) ...são ao nível da autonomia de modo a que os pais possam ter mais liberdade...(PEE7)	3	2	5
	8.4. Mais respostas de apoio no futuro	...os pais estão receosos relativamente à criança pois aproxima-se a entrada no 1º ciclo e quais serão as respostas que o nosso sistema educativo tem... só com um professor e uma ou duas horas de apoio...(ER1) A maior preocupação é mesmo preparar-lhes o futuro...(PEE7)	1	1	2
TOTAL			9	3	12

IX. Fontes de apoio

Categorias	Subcategorias	Descritores	Prof.s		n
			PR	PEE	
9. Fontes de apoio	9.1. Formal	<p>...foram acompanhadas na consulta de desenvolvimento regular, que dispõe de uma equipa multidisciplinar...(ER1)</p> <p>... Penso que contaram muito só com eles... foi à procura de ajuda quer de médico de família, quer de psicólogos...(ER2)</p> <p>...a professora do ensino especial na escola e as consultas de desenvolvimento no hospital...(PR4)</p> <p>...maiores fontes de apoio foi a ELI (Equipas Locais de Intervenção Precoce)...(PEE6)</p> <p>Foi a Associação Avispt21num dos casos. No outro caso foi mesmo as consultas de desenvolvimento...(PEE7)</p>	3	2	5
	9.2 Informal	<p>... Sim, a família...(PR3)</p> <p>Sim, inicialmente foi mais o apoio familiar...(PR5)</p>	2	0	2
	TOTAL			5	2

X. Relação e articulação entre pais/ professores EE e ER

Categorias	Subcategorias	Descritores	Prof.s		n
			PR	PEE	

10. Relação pais/ professores	10.1. Pais solicitam informação	<p>...Às vezes vêm ter comigo a pedir conselhos...(ER2)</p> <p>...Penso que se dirigem mais à professora do ensino especial, à tarefa e à associação que presta apoio...(PR5)</p> <p>...é importante para os pais saberem como é que eles são na escola...(PEE6)</p>	2	1	3
	10.2. Professores solicitam informação	<p>...fazemos o apelo aos pais para que o façam em casa...(ER1)</p> <p>...outras vezes somos nós a questionar como é que eles fazem em casa...(ER2)</p> <p>...para nós é muito mais importante saber como é que eles são em casa, porque em casa é que é o pilar deles, o contexto equilibrado...Os pais muitas vezes vêm ter comigo também para me dar orientações relativamente a comportamentos...(PEE6)</p> <p>Quando eu solicito eles também dão orientações...mas tento ajustar as minhas necessidades às necessidades proeminentes dos pais...(PEE7)</p>	2	2	4
	10.3. Articulação entre pais e professores	<p>Sim</p> <p>...estando todos implicados...(ER1)</p> <p>Sempre. Acho que se tem desenvolvido um trabalho fundamental nesse aspeto. Nós não conseguimos desenvolver um trabalho em que os pais não fossem os principais intervenientes... umas com as outras para trabalharmos no mesmo sentido...(ER2)</p> <p>...há essa articulação sempre que é necessário...(PR5)</p> <p>...acho que deve haver uma articulação sempre com a educadora do regular e depois esta fazer a ligação com os pais...(PEE6)</p>	3	1	6
Fraca articulação	<p>Nem sempre... Não há muito esse envolvimento entre a escola e a família da criança...(PR3)</p> <p>Não se verifica muito com este aluno...(PR4)</p>	2	0		

10.4. Obstáculos à relação pais/ professores	Expetativas	...se sintam constrangidos...outras crianças com nível de desenvolvimento mais elevado que os seus...(ER1) ...expectativas dos pais em relação às aprendizagens do seu filho...(PR3)	2	0	6
	Divergências	...por vezes...divergências entre nós...(ER2) ...Quando os pais não querem, arranjam desculpas...(PR5)	2	0	
	Horários	...horários laborais dos pais que não se ajustam às atividades académicas. ..(PEE7)	0	1	
	Mentalidades	...a escola ainda não vê estes alunos com muitos bons olhos... perturbando a aprendizagem dos restantes... (PEE6)	0	1	
TOTAL			13	6	19

XI. Estratégias de envolvimento parental

Categorias	Subcategorias	Descritores	Prof.s		n
			PR	PEE	
	11.1. Reuniões de final período/ reuniões formais	...Há avaliações trimestrais que estão marcadas com as professoras da educação especial, educadora de intervenção precoce e outros técnicos...com os pais...(ER1)	1	0	1

11. Estratégias de envolvimento parental no processo educativo	11.2. Contactos frequentes informais	<p>...Procuo fazê-lo regularmente, informalmente e diariamente... uma relação direta com a escola. Isso acontece diariamente, havendo trocas diárias de informação comigo (ER1)</p> <p>...temos sempre comunicação...Ouvi-los essencialmente e trocamos ideias e articulamos estratégias...(ER2)</p> <p>...falamos sempre que necessário...(PR4)</p> <p>...Regra geral são eles que me procuram...aparecem e quando não o podem fazer-no por telefonema...(PR5)</p> <p>...costumo facultar o meu contacto telefónico, mostrando-me disponível sempre para os ouvir...(PEE6)</p> <p>...Sempre que oportuno... procuram sempre conversar comigo e se os encontro na rua se eles não me interpelam interpele eu por qualquer necessidade. Também telefonam ou eu a eles...(PEE7)</p>	4	2	6
	11.3. Solicitação do professor/ educador	<p>...Normalmente ligo-lhes e chamo-os mais vezes à escola...(ER1)</p> <p>...tive outros casos que não, que tinha de ser eu a pedir aos pais constantemente que viessem à escola...(ER2)</p> <p>...Nem sempre. Só quando solicitados por mim...(PR3)</p> <p>...Sempre. Normalmente é por solicitação minha...(PR4)</p> <p>...receptivos às minhas solicitações. Não tanto por iniciativa própria, mas sim por ser eu a solicitar-lhes que venham ter comigo. ..(PEE6)</p>	4	1	5
	11.4. Envolvimento em atividades da escola/ turma	<p>...Tento organizar atividades que os traga à escola, como a semana da leitura onde lhes convido para contar uma história; virem falar sobre a sua profissão...(PR5)</p> <p>...Tento responsabilizá-los e convidá-los a participar nas atividades académicas...(PEE7)</p>	1	1	2
	11.5. Acompanhamento da criança em casa	<p>...acompanhamento do trabalho que é feito pelos educadores, a criança ...não avança o mesmo que outra criança em que os pais façam o acompanhamento em casa...(ER2)</p> <p>...reforçando mutuamente as aprendizagens adquiridas na escola e em casa...Comunicar aos pais as aprendizagens adquiridas no sentido de estes as trabalharem em casa... (PR3)</p>			

	<p>a família vá dando em casa o apoio complementar ao que se faz na escola...Converso com os pais de modo a que possam acompanhar os trabalhos que faço na escola... (PR4)</p> <p>...metodologias e estratégias na escola com crianças com dificuldades de aprendizagem que precisam de mais consolidação, em casa tem de haver uma continuação desse trabalho... estabelecendo assim contacto com a escola de modo a trabalharem em parceria...(PEE6)</p> <p>...definição de estratégias e de atuação quer na sala de aula para depois haver uma continuação em casa...(PEE7)</p>	3	2	5
11.6. Perceção positiva do envolvimento parental	<p>...Decisivamente. Acho que o jardim-de-infância é por excelência um espaço de inclusão onde se pode ajudar muito os encarregados de educação porque o modelo pedagógico é diferente... No 1º ciclo estas são retiradas do grupo para terem um apoio específico à parte...(ER1)</p> <p>...Sem dúvidas. Se os pais não estiverem interessados e estiverem a fazer uma negação das dificuldades das crianças, nós conseguimos fazer muito pouco...(ER2)</p> <p>...Sim, reforçando...aprendizagens...(PR3)</p> <p>...Sim, acho que é importante...(PR4)</p> <p>...Sim, sem sombra de dúvida. É totalmente diferente quando a família se envolve...(PR5)</p> <p>...Sim, muito mesmo. A escola não é tudo...(PEE6)</p> <p>...Sem dúvida que sim. A família é um marco importante, é um pilar para toda a aprendizagem da criança...(PEE7)</p>	5	2	7
TOTAL		18	8	26

XII. Estratégias e técnicas de intervenção

Categorias	Subcategorias	Descritores	Prof.s		n
			PR	PEE	
12. Estratégias de intervenção	12.1. Diferenciação e flexibilização das estratégias	...estratégias diferenciadas...(ER1) ...adaptando sempre à criança em si...(ER2) ...a reação tem de ser sensata adaptando-se ao perfil de cada criança, adequando depois a melhor estratégia...(PEE6) ...tento reajustar a minha estratégia de atuação... diversifico sempre as estratégias de atuação...(PEE7)	2	2	4
	12.2. Reforço positivo	...o reforço positivo...(PR3) ...Tento dar-lhe sempre um incentivo, um reforço positivo quando faz algo bem pois sei que este gosta e fica contente...utilizar o reforço positivo e elogiar a criança perante a turma...(PR4) ...tenho por vezes de os "chantagear" com coisas que eles gostam para depois conseguir motivá-los para a aprendizagem...(PR5)	3	0	3
	12.3. Reforço negativo	...retirando-lhes aquilo que mais gostam de fazer...(ER2)	1	0	1
	12.4. Punição	...Perante comportamentos desajustados, a maior parte das vezes atuo sempre fora do grande grupo, chamando à parte. Utilizo o castigo...(ER2) ...colocá-la de castigo ou mandá-la para a rua...(PR3)	2	0	2
	12.5. Diálogo	Normalmente tento sempre conversar com a criança...(PR3) Parto sempre do diálogo...(PEE7)	1	1	2

	12.6. Regras claras de funcionamento	...recordando-lhes as regras de comportamento dentro da sala...(ER2) ...as crianças têm de cumprir e respeitar as regras...o estabelecimento de regras e procedimentos claros...(PEE6)	1	1	2
	12.7. Atribuição de responsabilidades	...dou-lhes responsabilidades, dou-lhes o papel de chefe... eles têm de comandar os colegas, destinar trabalho...(PEE7)	0	1	1
TOTAL			10	5	15

XIII. Interesses das crianças

Categorias	Subcategorias	Descritores	Prof.s		n
			PR	PEE	
13. Interesses das crianças	13.1. Atividades académicas	Gosta muito de português...(PR4)	1	0	1
	13.2. Jogos lúdicos	...através de jogos lúdicos...(PR5) Gostam muito de trabalhos lúdicos... a brincar mas ao mesmo tempo estão a aprender... (PEE7)	1	1	2
	14.3. Expressões	...expressão artes plástica...(PR4) ...trabalhos de expressões...(PR5)	2	0	2
	13.4. Brincar	...brincar com os colegas...(PEE6)	1	0	1

	13.5. Atividades autogeridas	Gostam muito das atividades autogeridas, conseguem brincar naquilo que mais lhes dá prazer e onde eles somam mais vitórias...(ER2) Gostam muito das atividades autogeridas...(PEE6)	1	1	2
TOTAL			6	2	8

XIV. Áreas de dificuldade e intervenção

Categorias	Subcategorias	Descritores	Prof.s		n
			PR	PEE	
14.1. Áreas de maior dificuldade	Cognitiva	...e cognitivo...(ER1)	1	0	1
	Motora	A nível motor...(ER1) A motricidade fina é outra das grandes dificuldades...(PEE7)	1	1	2
	Linguagem e comunicação	...a área da expressão e comunicação.....é a da linguagem...(ER2) A nível da linguagem expressiva e compreensiva, sem dúvida.....maior preocupação é a linguagem...(PEE6)	1	1	2
	Autonomia	A nível da autonomia é muito dependente do adulto...autonomia pois isso depois reflete-se em todas as áreas...(ER1) Não demonstra um nível de autonomia adequado à idade.....maior preocupação é a autonomia...(PR3) Não é completamente autónomo...(PR4)	4	1	5

		A autonomia é uma área de grande preocupação.....preocupação se calhar é a autonomia...(PR5) ...a autonomia...(PEE7)			
	Interação social	A nível das interações sociais...(PR3) A nível das interações sociais...(PR5)	2	0	2
	Comportamento	A nível comportamental tem altos e baixos...(ER1) O comportamento da criança é péssimo...(PR3) A nível comportamental ainda tem muito a melhorar...(PR4) A nível de comportamento por vezes têm aquele comportamento de oposição...(PR5)	4	0	4
	Aprendizagens escolares	...Todas: português, matemática, estudo do meio, formação pessoal e social...(PR3) ...matemática, o raciocínio, pois não engloba rotinas...(PR4) ...as aprendizagens escolares. A língua portuguesa é um grande <i>handicap</i>maior preocupação são as aprendizagens escolares...(PEE7)	2	1	3
14.2.Áreas de maior promoção	Cognitiva	...e a nível cognitivo...(ER2) ...a parte cognitiva...(PR4) ...associa palavras a imagens...(PR5)	3	0	3
	Motora	...também a nível motor...(ER1)	1	0	1
	Autonomia	...Autonomia na comunicação, em tomar a iniciativa na interação com os outros, o saber ir à casa de banho...(ER1) ...a nível da autonomia...(PR3) ...a parte da autonomia...(PR4) ...A área de maior promoção é a autonomia...(PEE7)	3	1	4

	Linguagem e comunicação	...a da linguagem, sem dúvida...(ER2) ...essa (linguagem) que sem dúvida precisou de maior promoção...(PEE6) ...e na comunicação...(PEE7)	1	2	3
	Aprendizagens escolares	...e a de conhecimento do mundo...(ER2) ...mais só a nível do português...(PR4) ...maior promoção talvez sejam na leitura e na escrita e até mesmo na matemática...(PR5)	3	0	3
	Comportamento	...progressos ao nível do comportamento...(ER1) ...maior promoção o comportamento...(PR3)	2	0	2
14.3. Áreas de maior articulação	Aprendizagens escolares	Nas áreas curriculares...(PR3) ...foi no português...(PR4) ...a nível das aprendizagens escolares...(PR5) ...é na matemática...(PR4)	4	0	4
	Linguagem e comunicação	...ao nível da linguagem...(PEE6)	0	1	1
	Comportamento	...comportamentos que elas têm em casa e como atuar na escola...(PEE6)	0	1	1
	TOTAL			32	9

XV. Expetativas sobre a transição para o 1º CEB

Categorias	Subcategorias	Descritores	Prof.s		n
			PR	PEE	
15. Expetativas sobre a transição do 1º cEB	15.1. Positivas	...Vai ser quase normal...(ER2) ...vai haver uma evolução...(PR5)	2	0	2
	15.2. Negativas	Muito fraco...(PR3) ...sinto que não tem estrutura psicológica para conseguir fazer um 2º ciclo...(PR4) ...estão muito desfasados (dos colegas)...(PEE6)	2	1	3
	15.3. Fraco apoio educativo	Muito complicado... não há resposta no 1º ciclo para a criança... (ER1) Depende para que agrupamento vão, que adaptações tem a escola e que valências o agrupamento oferece...(PEE7)	1	1	2
	15.4. Apreensão	...poderão sentir-se perdidos perante o ritmo diferente...(ER2) ...Preocupa-me imenso esse aspeto...(PR4) ...poderão sair prejudicados...(PR5) Não vai ser fácil...(PEE6)	3	1	4
TOTAL			8	3	11