

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Perceções e preocupações dos pais e educadores de crianças com/sem medidas adicionais

Maria Távora de Paiva

M

2021



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**PERCEÇÕES E PREOCUPAÇÕES DOS PAIS E EDUCADORES DE CRIANÇAS
COM/SEM MEDIDAS ADICIONAIS**

Maria Távora de Paiva

Julho, 2021

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto, orientada pela Professora Doutora *Catarina Grande*
(FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

À Professora Doutora Catarina Grande, por me acompanhar de forma incansável neste processo que foi desenvolver uma dissertação. Transmitiu-me os seus infindáveis conhecimentos como profissional, bem como alguns valores enquanto pessoa. Agradeço-lhe por tudo isso e por ter sido a minha âncora para que esta entrega fosse possível. Não me arrependi um dia da escolha que fiz, e irei sempre levá-la no meu coração, como a orientadora disponível, inteligente e humana que é.

À minha família pelo apoio constante, coragem e confiança que me transmitiam nos momentos de dúvida, medo e cansaço.

Ao André por toda a ajuda inexplicável que me deu, por todo o acompanhamento, desde a ajuda na escolha do tema da tese, à ajuda que me dava (sem se queixar) sempre que lhe pedia, e a todo o apoio, amor e força que me deu quando eu lhe dizia que não ia conseguir.

Aos meus amigos pela troca de conhecimentos, de partilhas, de desabafos e de compreensão do que é elaborar uma tese num ano de pandemia em que as emoções estão todas ao rubro o que prejudicou muitas vezes a concentração e motivação. Com especial carinho à Inês Salgado pelas leituras e constantes ajudas que foram essenciais.

À minha avó, que vem mencionada em último, não por ser menos importante, mas pela tese ser dedicada a ela, que sempre me ajudou a fazer todos os trabalhos da minha vida, e este não teve a oportunidade de me ajudar, mas sei que ela me esteve a ver donde quer que esteja. Esta tese é para ti avó!

Resumo

O relacionamento de educadores de infância e dos pais de crianças, quanto mais positivo, mais ajudará na compreensão das necessidades individuais das crianças (Warren et al., 2016). A ideia inicial do presente estudo seria a de realizar observação em contextos educativos de infância, o que não ocorreu devido à Covid-19. Assim sendo, optou-se por um questionário e entrevistas *online*, tanto a pais de crianças a frequentar a creche ou pré-escolar, como a educadores desses mesmos contextos, com o objetivo de estudar as suas perceções e preocupações relativamente às práticas inclusivas em contexto escolar. Assim, optou-se por realizar dois estudos: perceções e preocupações de pais de crianças com e sem medidas (estudo 1) e perceções e preocupações de educadores de infância (estudo 2).

Os resultados demonstraram que as mães de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, bem como os educadores se preocupam com a aplicação do Decreto-Lei 54/2018. Os pais de crianças com dificuldades e os educadores consideraram que os profissionais do contexto escolar não têm formação adequada para intervir com crianças com necessidades. Adicionalmente, pais de crianças com dificuldades referiram estar muito preocupados quanto à possibilidade de certos pares oferecerem resistência em fazer amizade com os seus filhos, já que estes últimos carecem de interação com os colegas. Os pais de crianças sem dificuldades demonstraram não ter um conhecimento elevado sobre os conceitos relacionados com a educação inclusiva. No entanto, demonstraram estar receosos com a dificuldade do educador em gerir o tempo em sala de aula, entre as crianças com e sem dificuldades. Por sua vez, os educadores não consideraram que a atenção extra dada aos alunos com incapacidades resultasse no prejuízo dos restantes alunos.

O presente estudo vem sublinhar a necessidade de disponibilizar mais formação sobre o Decreto-Lei a nível da comunidade educativa, bem como salienta a importância de um trabalho colaborativo entre profissionais de diferentes valências e a família, de modo a garantir uma inclusão plena das crianças com necessidades.

Palavras-chave: Educadores de infância; Pais; Crianças com e sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão; Covid-19; Ensino Pré-Escolar; Perceções; Preocupações.

Abstract

The more positive the relationship of early childhood educators and parents of children, the more it will help in understanding the individual needs of children (Warren et al., 2016). The initial idea of the present study would have been to conduct observation in early childhood education context, which did not occur due to Covid-19. Therefore, we opted for a questionnaire and online interviews, both to parents of children attending daycare or preschool, and to educators in these same context, in order to study their perceptions and concerns regarding inclusive practices in school context. Thus, we chose to conduct two studies: perceptions and concerns of parents of children with and without measures (study 1) and perceptions and concerns of early childhood educators (study 2).

The results showed that mothers of children with additional measures to support learning and inclusion as well as educators are concerned about the implementation of the decree law 54/2018. Parents of children with difficulties and educators considered that professionals in the school context do not have adequate training to intervene with children with needs. Additionally, parents of children with difficulties reported being very concerned about the possibility of certain peers offering resistance in making friends with their children, since the latter lack interaction with peers. Parents of children without difficulties showed a lack of knowledge about the concepts related to inclusive education. However, they were concerned about the educator's difficulty in managing classroom time between children with and without difficulties. In turn, the educators did not feel that the extra attention given to students with disabilities would result in prejudice to the other students.

This study highlights the need for more training on decree law to be made available to the educational community, as well as the importance of collaborative work between professionals from different departments and the family, in order to ensure the full inclusion of children with needs.

Keywords: Early childhood educators; Parents; Children with and without additional measures to support learning and inclusion; Covid-19; Preschool education; Perceptions; Concerns.

Résumé

Plus la relation entre les éducateurs de la petite enfance et les parents des enfants est positive, plus elle aidera à comprendre les besoins individuels des enfants (Warren et al., 2016). L'idée initiale de cette étude aurait été de réaliser des observations dans des établissements d'éducation de la petite enfance, ce qui n'a pas eu lieu en raison de Covid-19. C'est pourquoi nous avons choisi d'utiliser un questionnaire et des entretiens en ligne à la fois avec des parents d'enfants fréquentant des garderies ou des établissements préscolaires et avec des éducateurs de ces mêmes établissements, dans le but d'étudier leurs perceptions et leurs préoccupations concernant les pratiques inclusives en milieu scolaire. Deux études ont donc été menées : les perceptions et les préoccupations des parents d'enfants avec et sans mesures (étude 1) et les perceptions et les préoccupations des éducateurs de la petite enfance (étude 2).

Les résultats ont montré que les mères d'enfants ayant des mesures supplémentaires de soutien à l'apprentissage et à l'inclusion ainsi que les éducateurs sont préoccupés par la mise en œuvre du décret-loi 54/2018. Les parents d'enfants en difficulté et les éducateurs considèrent que les professionnels du milieu scolaire n'ont pas la formation adéquate pour intervenir auprès des enfants ayant des besoins. En outre, les parents d'enfants en difficulté ont déclaré être très préoccupés par la possibilité que certains pairs se montrent réticents à se lier d'amitié avec leurs enfants, car ces derniers manquent d'interaction avec leurs pairs. Les parents d'enfants sans difficultés ont déclaré ne pas avoir un niveau élevé de connaissances sur les concepts liés à l'éducation inclusive. Cependant, ils se sont inquiétés de la difficulté de l'éducateur à gérer le temps de classe entre les enfants avec et sans difficultés. De leur côté, les éducateurs n'ont pas considéré que l'attention supplémentaire accordée aux étudiants handicapés entraînait un préjudice pour les autres étudiants.

Cette étude souligne la nécessité d'offrir davantage de formations sur les décret-loi au niveau de la communauté éducative, ainsi que l'importance d'un travail de collaboration entre les professionnels de différents services et la famille, afin d'assurer la pleine inclusion des enfants handicapés.

Mots clés: Assistants maternels; Parents; Enfants avec et sans mesures supplémentaires d'aide à l'apprentissage et à l'inclusion; Covid-19; Enseignement préscolaire; Perceptions; Préoccupations.

Índice

Introdução	1
1. Enquadramento concetual	2
1.1. Modelos de desenvolvimento	2
1.1.1 Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner	3
1.1.2. Modelo transacional de Sameroff	4
1.2. A educação inclusiva – a perspetiva legal.....	5
1.2.1. Investigação em diferentes países sobre políticas e práticas inclusivas	11
1.3. Preocupações e expectativas das famílias	13
1.4. Atitudes, perceções e preocupações dos educadores	17
2. Método	18
2.1. Objetivos.....	18
2.2. Estudo 1	19
2.2.1. Questões de Investigação.....	19
2.2.2. Participantes.....	20
2.2.3. Medidas.....	20
2.2.3.1. Questionário	20
2.2.3.2. Entrevistas	21
2.2.3.3. Procedimento de recolha de dados.....	22
2.2.3.4. Procedimento de análise e de interpretação de dados.....	22
2.2.3.5. Resultados.....	23
2.2.3.5.1. Pais de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (N = 12)	23
2.2.3.5.2. Pais de crianças sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (N = 73)	26
2.3. Estudo 2	31
2.3.1. Questões de Investigação.....	31
2.3.2. Participantes.....	31
2.3.3. Medidas.....	31
2.3.3.1. Questionário	31
2.3.3.2. Entrevistas	32
2.3.3.3. Procedimento de recolha de dados.....	33
2.3.3.4. Procedimento de análise e de interpretação de dados.....	33
2.3.3.5. Resultados.....	34
3. Discussão.....	46
4. Conclusões finais e implicações para a prática	57

4.1. Limitações e estudos futuros.....	58
Referências bibliográficas	59
Anexos.....	65

Índice de Quadros

Quadro 1. Percentagem e <i>N</i> dos participantes.....	49
--	----

Índice de Figuras

Figura 1. Categorias e subcategorias das entrevistas do estudo 1.....	40
Figura 2. Categorias e subcategorias das entrevistas do estudo 2.....	54

Índice de Anexos

Anexo A. Pedido de colaboração para o questionário <i>online</i> do estudo 1 e 2.....	65
Anexo B. Questionário <i>online</i> utilizado para recolha de dados do estudo 1.....	67
Anexo C. Solicitação de participação na entrevista do estudo 1.....	91
Anexo D. Guião final da entrevista do estudo 1.....	92
Anexo E. Declaração de Consentimento Informado das entrevistas dos estudos 1 e 2.....	95
Anexo F. Tabela de categorização – entrevista estudo 1.....	96
Anexo G. Resultados dos dados sociodemográficos estudo 1.....	100
Anexo H. Solicitação do questionário ORI.....	104
Anexo I. Solicitação do questionário TAIS.....	105
Anexo J. Questionário <i>online</i> utilizado para recolha de dados do estudo 2.....	106
Anexo K. Solicitação de participação na entrevista do estudo 2.....	138
Anexo L. Guião final da entrevista do estudo 2.....	139
Anexo M. Tabela de categorização – entrevista estudo 2.....	142
Anexo N. Resultados dos dados sociodemográficos estudo 2.....	147

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

DL - Decreto-Lei 54/2018

ELI - Equipa Local de Intervenção

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ORI - *Opiniones relacionadas a la inclusión escolar de personas con discapacidad*

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

TAIS - *Teachers' Attitude towards Inclusion Scale*

Introdução

Cada vez mais os educadores são incentivados a ter grandes expectativas em relação a todas as crianças, incluindo as crianças com perturbações de desenvolvimento, pois os primeiros anos de vida têm vindo a adquirir uma importância no papel da aprendizagem e do desenvolvimento ao longo da vida (Warren et al., 2016). Os educadores apontam como a maior barreira para uma comunicação eficaz o facto de os pais (o termo “pais” refere-se indistintamente a qualquer um dos cuidadores, salvo duas exceções assinaladas) não compreenderem as necessidades dos seus filho/as, já que a força do apoio que os educadores podem oferecer depende da comunicação honesta com as famílias (Warren et al., 2016). As crianças sem diagnóstico representam um desafio adicional para os educadores pois como não têm essa informação da parte da família não sabem que caminho seguir e como lidar com as preocupações que possam ter sobre a criança. Se houver um relacionamento positivo entre os pais e os educadores, ambas as partes ajudam na compreensão das especificidades individuais das crianças, o que destaca a importância do modelo bioecológico (Warren et al., 2016).

Assim, surgiu a oportunidade de estudar as perceções e preocupações dos educadores de infância e dos pais de crianças com e sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão relativamente às práticas inclusivas em contexto escolar. Neste sentido, irão ser apresentados dois modelos de desenvolvimento (de Bronfenbrenner e de Sameroff) que têm por base a ação do indivíduo em múltiplos contextos que o afetam e que são afetados por outros. O indivíduo e o ambiente influenciam-se de forma recíproca, alterando-se ao longo do tempo, e adaptando-se às alterações um do outro (Xavier, 2008). O desenvolvimento varia de indivíduo para indivíduo, pelo que importam as suas características e necessidades, bem como a forma como o meio dá resposta. Assim, os benefícios ou malefícios que o desenvolvimento da criança possa acarretar vão depender das suas próprias características, bem como do contexto em que está inserida. Deste modo, procurou-se com estes dois modelos dar ênfase ao facto de a criança precisar de ser vista em conjunto com a família e nos seus contextos desenvolvimentais para que se possa analisar a necessidade de encadear os diversos apoios que respondem às necessidades das famílias e das crianças (apoios funcionais, sociais, políticos e culturais). Talvez assim se possa investir na prevenção, de modo a corresponder às necessidades das famílias, da relação da família com a escola, considerando os valores culturais e sociais da comunidade (Xavier, 2008). Neste sentido,

destaca-se a importância dos primeiros anos de vida na promoção e otimização do desenvolvimento.

A ideia primordial do presente estudo seria observar os contextos de educação de infância, o que não foi possível devido à pandemia Covid-19. No período previsto para as observações, os contextos educativos ainda se estavam a organizar após a abertura em setembro de 2020 e alguns não permitiam a entrada de quem não fosse essencial, excluindo, assim, a ida a esses contextos. No entanto, e visto que a via *online* ganhou ainda mais espaço com a realidade pandémica, optou-se pela elaboração de questionários *online* a pais e educadores de crianças com e sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão relativamente às práticas inclusivas em contexto escolar. Posteriormente, realizaram-se entrevistas, também via *online* a pais de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão e a educadores de crianças com e sem essas medidas. Optou-se por dividir o presente trabalho em dois estudos: o primeiro referente aos pais e o segundo aos educadores.

Relativamente à estrutura do presente trabalho, este contempla quatro secções: em primeiro lugar é apresentado um enquadramento concetual onde são apresentados modelos de desenvolvimento que serviram de base para a realização deste estudo, literatura sobre educação inclusiva, investigação em diferentes países sobre políticas e práticas inclusivas, preocupações e expectativas das famílias, bem como atitudes, perceções e preocupações dos educadores; seguidamente apresenta-se a metodologia utilizada para os dois estudos, incluindo os questionários e as entrevistas *online*, bem como a divulgação dos resultados dos estudos. A terceira secção é dedicada à apresentação da discussão dos resultados; e, por fim, são apresentadas as principais conclusões do trabalho de investigação e as limitações encontradas durante a elaboração do presente trabalho, bem como a possibilidade de estudos futuros.

1. Enquadramento concetual

1.1. Modelos de desenvolvimento

De modo a analisar e compreender as experiências dos pais e educadores de crianças com e sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão que frequentam o contexto de creche e pré-escolar, considerou-se o contributo dos modelos de

desenvolvimento, nomeadamente, o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e o Modelo Transacional de Sameroff.

1.1.1 Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner

De acordo com este modelo, o indivíduo é situado numa multiplicidade de contextos interrelacionados, e o seu desenvolvimento resulta da interação dinâmica entre o indivíduo e o meio num sistema de relações entre microssistemas, mesossistemas, exossistemas, macrossistemas e cronossistemas (Bronfenbrenner, 1986). Assim, o desenvolvimento é definido como um fenómeno de continuidade e mudança das características biopsicológicas, tanto individualmente, como em grupos. Tal fenómeno estende-se ao longo da vida através de gerações sucessivas e através do tempo histórico, do passado e do futuro (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Através do curso de vida, o desenvolvimento humano toma lugar nos processos de progressiva complexidade da interação recíproca entre um organismo humano ativo e biopsicossocial e as pessoas, objetos e símbolos. Essa interação deve ocorrer regularmente em períodos extensos no tempo (Lerner, 2005).

Ainda de acordo com esta teoria, os indivíduos influenciam e são influenciados por outros indivíduos e instituições da sua ecologia (Lerner, 2005). Bronfenbrenner descreve o seu modelo a partir de quatro componentes interrelacionadas: os processos desenvolvimentais que envolvem a dinâmica de relações do indivíduo com o contexto; o indivíduo com as suas características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais; o contexto de desenvolvimento humano e o tempo que envolve múltiplas dimensões de temporalidade (tempo de família e tempo histórico), constituindo o cronossistema que modera a mudança ao longo da vida (Lerner, 2005).

Neste sentido, a família e os educadores de infância devem procurar estar sempre em sintonia em prol da criança. Tanto os pais de crianças com necessidades, como os pais de crianças sem essas necessidades concordam que a inclusão é benéfica para todas as crianças. Os pais acreditam que os ambientes inclusivos ajudam as crianças com necessidades a prepararem-se para o mundo real, a desenvolverem independência e a aprender com os seus pares de desenvolvimento típico. Os pais de crianças com incapacidades acreditam que em salas de aula inclusivas os professores não são suscetíveis de serem qualificados ou treinados para lidar com as necessidades dessas crianças (Hilbert, 2014). Os profissionais devem colaborar com as famílias para desenvolverem estratégias eficazes, visando lidar com as preocupações que os pais possam ter (Hilbert, 2014).

1.1.2. Modelo transacional de Sameroff

Os estudos sobre a relação pais-criança defendem que os processos transacionais são uma parte fundamental do desenvolvimento (Xavier, 2008).

As transações são onnipresentes, na medida em que todos os indivíduos no universo afetam e são afetados por outros (Sameroff, 2009). A ideia chave do modelo transacional é a reciprocidade das influências e relações que atribuem importância às características individuais da criança na organização do seu ambiente, no sentido em que é sempre necessário um ambiente e um contexto que suportem a variação dessas relações (Xavier, 2008). A utilidade do modelo transacional será, então, a melhoria das previsões do desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento de qualquer processo no indivíduo é influenciado pela interação com processos no seu contexto ao longo do tempo. O desenvolvimento da criança é um produto das interações dinâmicas e contínuas da criança e da experiência proporcionada pelos seus ambientes sociais e pela família. Desta forma, cada criança poderá responder de modo diferenciado às mesmas experiências sociais ou educativas (Sameroff, 2009). O desenvolvimento individual é tido como um processo de mútuas transações entre o fenótipo (pessoa), o tipo de ambiente que é a fonte de experiências externas e o genótipo (fonte da organização biológica). O tipo de ambiente é composto por subsistemas que não só transitam com a criança, mas também com a família e a escola. A criança é tida como um agente ativo no seu próprio desenvolvimento, que modela e regula as experiências do meio, da mesma maneira que o meio o faz também, ou seja, modelando e regulando as experiências da criança (Xavier, 2008).

Nos primórdios do modelo transacional o foco residia nas diferenças individuais da criança ou dos pais que alteravam a trajetória desenvolvimental de ambos (Sameroff, 2009). No entanto, verificou-se que existem mais transações normativas, culturalmente universais, vinculadas a marcos físicos ou sociais da criança que provocam novos comportamentos. De facto, diferentes pais, diferentes famílias e diferentes culturas podem ser sensíveis a diferentes comportamentos da criança (Sameroff, 2009). A premissa de que as crianças afetam o seu ambiente e o ambiente afeta as crianças é passível de se alterar com a ocorrência de eventos normativos ou não normativos. As crianças não estão condenadas ou protegidas apenas pelas suas características ou apenas pelas características dos seus cuidadores. Daí o modelo reforçar a ideia de que, em vez de se tratar todas as crianças da mesma idade de forma semelhante, como nas culturas tradicionais, os pais ficam, agora, mais sensíveis na procura e identificação de individualidade nas suas crianças para que possam providenciar experiências especiais (Sameroff, 2009). O modelo transacional incorpora a criança num

ambiente de relações sociais que amplificará algumas características e minimizará outras. Independentemente das características com as quais a criança tenha nascido, em diferentes famílias e com diferentes experiências, a criança ter-se-ia desenvolvido de maneira diferente. O modelo vê o desenvolvimento da criança como um produto das interações dinâmicas contínuas entre a criança e a experiência proporcionada pela sua família e pelo ambiente social (Sameroff, 2009).

Assim, o modelo coloca igual ênfase nos efeitos da criança e no meio ambiente, já que as experiências proporcionadas pelo ambiente não são vistas como independentes da criança. Ainda assim, apesar de que algumas crianças com complicações no nascimento, como a presença de anomalias graves, possam ter perturbações de desenvolvimento, tal não indica que o mesmo não possa ocorrer, também, em crianças que não tiveram complicações no nascimento (já que por outras razões também irão apresentar dificuldades desenvolvimentais). Por conseguinte, crianças com nascimento de alto risco poderão ter problemas desenvolvimentais posteriores, não por causa de danos cerebrais ao nascer, mas por causa do efeito negativo obtido através dos seus cuidadores, como, por exemplo, em virtude da parentalidade desadaptativa (Sameroff & MacKenzie, 2003). O que é constante no desenvolvimento de uma criança não é o conjunto de características, mas os processos pelos quais as características são mantidas através da relação entre a criança e a experiência (Sameroff & MacKenzie, 2003). O princípio de que a continuidade no comportamento de um indivíduo é um reflexo do sistema familiar fornece uma resposta para expandir o foco dos esforços de intervenção. Ao examinar os pontos fortes e fracos das várias dimensões do sistema familiar é possível identificar categorias que definem a intervenção e maximizam a eficácia da mesma. Num sistema transacional, o comportamento e a competência da criança são vistos em função do modo como os pais reagem e não como uma característica intrínseca da mesma (Sameroff & MacKenzie, 2003).

Sendo estes dois modelos orientadores do desenvolvimento humano de forma contextualizada, não se podia deixar de falar em educação inclusiva. Sabemos que quando as crianças aprendem, se está a atuar no meio ambiente, criando oportunidades que permitam a promoção do desenvolvimento e o crescimento das crianças, independentemente das suas características individuais.

1.2. A educação inclusiva – a perspetiva legal

Portugal tem uma história sobre os modelos de inclusão, com mudanças que se foram verificando no sistema inclusivo. Em 1991, as crianças com necessidades educativas

especiais (NEE) poderiam obter educação nas escolas e em turmas regulares, uma vez que a legislação previa que as escolas estivessem abertas a estudantes com NEE numa perspetiva de escola para todos (DL 319/1991). Também a classificação categórica utilizada até a essa data, baseada em decisões médicas, foi substituída pelo conceito de necessidades educativas especiais com a publicação do referido Decreto-Lei (DL) (Alves, 2019). Em 2008 surge o DL 3/2008 que define os apoios especializados à educação pré-escolar, ensino básico e secundário, criando condições para adequar o processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações/dificuldades. Mais recentemente, com a publicação do Decreto-Lei 54/2018 procurou-se uma mudança de paradigma, na medida em que este procura promover as potencialidades e dar resposta às necessidades de todos os alunos. Isto quer dizer que qualquer estudante, independentemente das suas necessidades ou potenciais, tem direito à participação (definida como o envolvimento nas atividades de contexto de vida), à igualdade e à inclusão (Khetani & Coster, 2007). O Decreto-Lei 54/2018 apresenta como foco a aprendizagem e inclusão para todos os alunos. Este documento legal assume como opção metodológica o desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo. Assim, as escolas veem reforçada a sua autonomia e a flexibilidade na mobilização de recursos e estratégias que promovam e assegurem a plena inclusão educativa de todos e de cada um dos alunos. A abordagem multinível, entendida como um modelo compreensivo de ação, de âmbito educativo ao nível da escola, orienta-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem. Neste sentido, verifica-se o abandono dos sistemas de categorização de alunos, passando a haver um enfoque num continuum de ações, estratégias e medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais, procurando garantir que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados (Decreto-Lei 54/2018). O desenho universal para a aprendizagem apresenta-se como uma opção que responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos. Definindo-se como um modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos os alunos, constitui uma ferramenta essencial no planeamento e ação em sala de aula (Decreto-Lei 54/2018).

Este Decreto-Lei contempla o conceito de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que se adequam às necessidades de cada aluno para que possam ter as mesmas oportunidades de acesso ao currículo. Em função das especificidades dos alunos, os docentes de educação especial e os profissionais de cada escola devem trabalhar numa lógica de

trabalho colaborativo. Estas medidas são aplicáveis a todas as modalidades e percursos de educação e formação e dividem-se em três níveis de intervenção: medidas universais, seletivas e adicionais. A atribuição de cada nível e medidas tem em conta as necessidades do aluno. As medidas universais são atribuídas a todos os alunos, as seletivas aos que não corresponderam ao esperado com as medidas universais, e as adicionais são atribuídas a alunos com dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da aprendizagem, cognição, interação e comunicação. Com a chegada do novo Decreto-Lei 54/2018, a escola passou a ser considerada para todos os alunos, numa perspetiva inclusiva. Abandonaram-se, assim, os sistemas de categorização dos alunos e, conseqüentemente, o conceito de necessidades educativas especiais (Decreto-Lei 54/2018). O DL 54/2018 apresenta o conceito de necessidades de saúde especiais (NSE), no caso de ser necessário um parecer médico, devido a problemas de saúde física ou mental que possam afetar o processo de aprendizagem e que tenham repercussão na funcionalidade.

Surge, também, o conceito de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão como forma de adaptar as necessidades e potencialidades de todos os alunos para assegurar a sua íntegra realização, sem esquecer a promoção de equidade e de igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei 54/2018). As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão estão organizadas por níveis de intervenção que variam em termos de tipo, intensidade e frequência das intervenções. A passagem de um nível para o seguinte é determinado em função da resposta do aluno. Começando pelo nível um, ou medidas universais, estas são esperadas atingir 80% da população e são dirigidas a todos os alunos, com o objetivo de promover a sua participação, aprendizagem e sucesso. Assim, este tipo de medidas não depende da identificação de necessidades específicas de intervenção. O despiste universal é uma medida que está associada a este nível de intervenção, designando as áreas prioritárias de intervenção para todos os alunos, podendo ser repetido em vários momentos do ano letivo. Relativamente aos alunos que venham a necessitar de medidas seletivas e adicionais, também serão alvo das medidas universais (Decreto-Lei 54/2018). Estas medidas incluem a diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social, ou seja, comportamentos de preocupação e de ajuda entre as crianças dentro da turma e intervenção com foco académico ou comportamental (pequenos grupos). O nível dois, ou medidas seletivas, é esperado atingir 15% da população e inclui as práticas e serviços que são dirigidos a alunos em situação considerada de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciam a necessidade de algum suporte complementar ao que

já foi providenciado nas medidas de nível um. Geralmente, este tipo de intervenção pode ocorrer em pequenos grupos e, tendencialmente, serão de curta duração. Estes tipos de medidas dirigem-se a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem e inclusão que não foram supridas pela aplicação de medidas universais, o que irá implicar a redação de um relatório técnico-pedagógico, pela equipa multidisciplinar. Estas medidas já incluem percursos curriculares diferenciados, utilizando estratégias que possibilitem incentivar mais respostas por parte dos alunos e explicar mais as atividades com base no seu processo de aprendizagem; adaptações curriculares não significativas (este tipo de adaptações não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, ou seja, podem incluir adaptações ao nível dos objetivos e conteúdos - alteração de prioridades ou de sequência de conteúdos, de modo a desenvolver as competências que estão presentes no perfil dos alunos a saída da escolaridade obrigatória); apoio psicopedagógico, por exemplo, ao nível das dificuldades de concentração e do consequente insucesso escolar; a antecipação e reforço das aprendizagens e o apoio tutorial (Decreto-Lei 54/2018). Por fim, o nível três ou medidas adicionais referem-se a intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas especificamente de acordo com as necessidades e potencialidades de cada aluno, sendo implementadas individualmente ou em pequenos grupos, geralmente mais prolongadas no tempo. Idealmente estas seriam dirigidas apenas a cerca de 5% da população estudantil, em que são evidentes as suas dificuldades persistentes e acentuadas, seja ao nível da comunicação, interação ou cognição. As medidas englobam a frequência do ano de escolaridade por disciplinas: por exemplo, num ano letivo realizar metade das disciplinas obrigatórias e, no seguinte, realizar as restantes. Inclui, ainda, adaptações curriculares significativas com impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, ou seja, requerem a introdução de aprendizagens alternativas e substitutivas, estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e competências a desenvolver, com vista a promover a autonomia, o desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal. No nível três é contemplado o Plano Individual de Transição, e, finalmente, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (Decreto-Lei 54/2018).

Um ano depois (2019), relativamente à implementação do novo DL 54/2018, a Federação Nacional da Educação (FNE) apresentou os resultados, num documento intitulado de *Consulta Nacional da Educação Inclusiva*, de um estudo realizado a mais de 600 educadores de infância, docentes, professores titulares de turma, diretores de turma, docentes de educação especial e técnicos operacionais. Os principais resultados revelaram que a

maioria dos participantes tem dificuldades/dúvidas na aplicação do DL, sendo que as mesmas não foram suprimidas pelo *Manual de Apoio à Prática*. Foi referido pelos participantes a falta de apoio de formações e recursos humanos, bem como a excessiva burocratização do Decreto-Lei. Ainda, no que respeita às definições das novas nomenclaturas do DL, concluiu-se que os participantes não compreendem as mesmas. A maioria também considerou que os pais/encarregados de educação não estão informados sobre a metodologia e terminologia do DL. Por fim, a maioria dos participantes afirmou que é a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva a responsável por avaliar a eficácia das medidas propostas para a inclusão.

A propósito da publicação relativamente recente do DL, foi realizado um estudo onde se procurou compreender a forma como diferentes profissionais do Grande Porto (docentes de educação especial, docentes titulares de turma, diretor de turma, psicólogas do serviço de psicologia e orientação e psicóloga do Centro de Recursos para a Inclusão) vivenciaram a mudança de paradigma na escola com a publicação do Decreto-Lei 54/2018 (Abreu, 2019). Os resultados desta investigação indicaram que o DL 54/2018 realça o papel da família como um constituinte essencial ao processo educativo dos seus filhos. No entanto, apontou que o envolvimento da família tem sido identificado como uma dificuldade por cerca de metade dos profissionais, na medida em que a família desvalorizava a escolaridade e, de acordo com os entrevistados, desresponsabilizava-se do processo educativo das crianças. De acordo com esses resultados, Abreu (2019) sublinha a necessidade de mais formação para os diferentes profissionais com particular enfoque em estratégias de articulação entre a família e a escola, possibilitando soluções para saber lidar com as situações adversas e complexas, promovendo maior motivação para a participação ativa no processo educativo dos filhos.

Com a aplicação do DL procura-se definir o conceito de educação inclusiva como uma prática escolar que demonstra portas abertas à entrada e que se certifica que à saída todos os alunos atingem o direito a um perfil humanista enraizado de valores e competências que os torna habilitados a uma cidadania ativa e repleta de liberdade e bem-estar (Pereira et al., 2018). A educação inclusiva apresenta-se, nesta nova legislação, como um direito que possibilita que todas as crianças tenham igual acesso e participação na comunidade escolar. Também as famílias podem beneficiar de uma educação inclusiva, na medida em que veem a sua criança numa vida típica e não segregada, sendo aceites pelos pares, pela escola e pela comunidade. Numa educação inclusiva, as crianças podem desenvolver amizades e competências sociais, e todas têm o direito a aprender a ler, a escrever e a aprender matemática (Kappen, 2010). A ideia de uma escola inclusiva já tinha sido sugerida na

declaração de Salamanca, que, em 1994, veio afirmar que escolas regulares que apresentassem uma educação inclusiva seriam as mais eficazes em combater a discriminação e a desenvolver uma sociedade inclusiva (Kappen, 2010). A educação inclusiva é baseada na aceitação das diferenças do ser humano e na criação de ambientes de aprendizagem e oportunidades para todos, para que todos os alunos possam aprender e participar na vida escolar, sem diferenciação de capacidades (Florian, 2014). A ideia primordial é a de garantir igual acesso, e, sempre que necessário, realizar adaptações de forma a garantir uma participação igual de todos (Dely et al., 2018). Neste sentido, as dificuldades dos estudantes não devem ser negadas, passando a ser vistas como diversidades e não obstáculos (Alonso, 2013). Contudo, quando a inclusão é possível, as crianças com algum tipo de diversidade e as crianças com desenvolvimento típico podem beneficiar, ambas, dessa inclusão (Eldar et al., 2009). Todavia, deverá haver uma preparação para os alunos com alguma incapacidade, e em particular os alunos com perturbação do espectro do autismo (PEA) quer a nível comportamental e de aprendizagem, quer a nível social e emocional (Eldar et al., 2009).

É relevante, então, investir na formação dos professores e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, famílias e profissionais de saúde que incluam as crianças com necessidades específicas de educação e necessidades de saúde especiais (com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão). A família é vista como a rede principal de apoio já que é ela a ponte do domicílio para a escola, o que favorece o desenvolvimento da criança e o ajuste de expectativas (Alonso, 2013).

A escola torna-se, assim, significativa para qualificar o professor a promover a inclusão e o desenvolvimento infantil (Farias et al., 2008). As escolas deverão, então, adaptar os seus sistemas educativos às necessidades de todos os alunos e não apenas dos alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, quer seja através de adaptações do currículo, quer através de adaptações do ambiente físico. Um fator bastante importante no que concerne ao sucesso da inclusão é a preparação dos estudantes na sala de aula, isto é, a maneira como se apresenta o estudante sinalizado, bem como uma explicação das características da incapacidade da criança (Eldar et al., 2009). Tudo isto vai ter impacto no modo como os pares irão tratar e valorizar os comportamentos da criança com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. A literatura demonstra que não há vantagem em adquirir competências sociais e académicas numa turma de educação especial, e que, pelo contrário, há maiores benefícios quando os alunos estão incluídos, isto é, quando há um trabalho inclusivo (Eldar et al., 2009).

Considerando o direito ao acesso à escola regular como direito de indivíduos com necessidades especiais, já proclamado pela Declaração de Salamanca (1994) é relevante considerar a inclusão de crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão no ensino regular. Todavia, ainda há um grande trabalho a desenvolver nesse sentido, pois muitos profissionais, desconhecendo as características das possíveis condições de saúde com que as crianças possam estar diagnosticadas, ficam reticentes em atuar numa lógica de intervenção pedagógica (Bridi et al., 2006). O professor é, assim, uma figura que detém um papel importante na vida destas crianças, na medida em que pode facilitar a interação e o desenvolvimento da criança nos diferentes aspetos do contexto em que está inserida. É emergente fazer o possível para incluir as crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, pelo que o professor assume uma figura central nessa inclusão e a escola é tida como o espaço propício para que tal aconteça de forma adequada (Farias et al., 2008). É, portanto, possível que um aluno com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão seja escolarizado, desde que lhe sejam oferecidas as oportunidades, as condições, e professores com conhecimentos sobre os métodos mais adequados para implementar (Boettger et al., 2013).

Importa, por fim, referir que já em 2016, no documento das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, estavam previstos uma panóplia de princípios gerais pedagógicos como: fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, intencionalidade educativa, organização do ambiente educativo, área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação, área do conhecimento do mundo e continuidade educativa e transições. Tais princípios têm o objetivo de apoiar o educador de infância na construção do seu processo educativo a elaborar com as crianças (Silva et al., 2016).

1.2.1. Investigação em diferentes países sobre políticas e práticas inclusivas

Eldar e colaboradores (2009) conduziram um estudo em Israel com o objetivo de examinar a inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo nas salas de aula regulares. Participaram 37 coordenadores de inclusão que passaram um ano a integrar crianças com perturbação do espectro do autismo nas salas regulares da creche e do pré-escolar. Os participantes transmitiram a sua opinião sobre a sua própria experiência, através de relatórios e de entrevistas. Os resultados demonstraram que as crianças com perturbação do espectro do autismo exibem um maior comportamento social aquando da presença de crianças com desenvolvimento típico do que quando apenas interagiam com crianças com perturbação do espectro do autismo (Eldar et al., 2009). Foi verificado que a preparação dos

alunos da sala de aula regular para incluir os alunos com incapacidades foi um fator importante para a inclusão ser bem-sucedida. Tal preparação foi realizada considerando o modo como o diagnóstico foi apresentado aos restantes alunos, pelo que a explicação das características da perturbação pode ajudar na maneira como os alunos lidam e valorizam os comportamentos atípicos dos pares com diagnóstico (Eldar et al., 2009).

Dely et al. (2018) exploraram as percepções de cinco diretores e nove professores em relação aos alunos com incapacidades, em cinco escolas (desde creches a escolas secundárias) de Budapeste, através de entrevistas semiestruturadas. Os resultados demonstraram que os participantes valorizam uma abordagem inclusiva no desenvolvimento geral de alunos com incapacidades, mas exibem atitudes contraditórias em relação à participação total de alunos com incapacidades nas salas de aulas regulares, já que os participantes acreditam que cada criança com incapacidades tem diferentes necessidades educativas (Dely et al., 2018). Assim, o tipo e a gravidade da incapacidade são tidos como um fator decisivo na seleção de uma abordagem educativa. Cinco dos participantes não aprovam a ideia de inclusão completa de estudantes com incapacidades nas salas de aula regulares, e oito dos participantes revelaram uma posição negativa relativamente à inclusão total de estudantes com autismo severo (Dely et al., 2018). No entanto, três participantes demonstraram uma inclinação positiva na inclusão de estudantes com autismo leve. O estudo salvaguarda a ideia de que os resultados não podem ser estendidos a toda a Hungria, já que o estudo foi realizado apenas em Budapeste, e caso seja replicado numa outra cidade, os resultados podem ser diferentes.

Coelho (2019) procurou estudar a relação entre o desenvolvimento funcional das crianças e a participação em atividades sociais em ambientes pré-escolares inclusivos em contexto português. Participaram neste estudo 247 crianças de idade pré-escolar em 42 salas de aula do distrito do Porto, Portugal. Em todas as salas de aula havia pelo menos uma criança com incapacidades, sendo que 78 foram consideradas em risco, 115 com desenvolvimento típico e 54 identificadas com incapacidades a receber apoio ao abrigo da lei portuguesa. Os resultados demonstraram que os três grupos de crianças apresentaram diferentes padrões de participação, quer no tempo em contextos naturais, quer no nível de envolvimento. Coelho (2019) verificou que as crianças com incapacidades tendem a ser mais excluídas das atividades em contexto pré-escolar e a passar mais tempo sozinhas. Neste estudo, verificou-se que estas crianças se envolvem em atividades de menor complexidade quando comparadas com os seus pares de desenvolvimento típico. Aponta, ainda, que mais tempo em atividades de grande grupo tinham um efeito negativo no envolvimento das

crianças em risco, mas mais tempo em atividades de jogo-livre apresentava um efeito positivo no envolvimento das crianças com incapacidade. Por fim, verificou ainda a existência de um efeito moderador entre as competências de autorregulação e o desenvolvimento funcional, indicando que nas crianças com incapacidades, a influência da autorregulação no envolvimento foi maior.

Dias e Cadime (2018) inquiriram 118 educadores de infância portugueses através de um questionário relativo às perceções de professores e educadores sobre as práticas inclusivas que são utilizadas nas suas escolas/instituições portuguesas. Os resultados demonstraram que a formação especializada para trabalhar com crianças com dificuldades foi uma das necessidades mais referidas pelos educadores e professores. De acordo com o estudo, a implementação de práticas inclusivas tem vindo a demonstrar-se positiva. Ainda, os resultados demonstraram a importância da cooperação entre os diversos profissionais especializados para uma prática pedagógica inclusiva que proporcione vantagens para todos os alunos (Dias & Cadime, 2018).

Neste sentido, pareceu pertinente perceber como é que os pais e os educadores de crianças com dificuldades/necessidades percecionavam a inclusão nos contextos educativos, bem como as suas preocupações e expectativas. Não obstante, considerou-se relevante entender as preocupações e perceções dos pais de crianças sem dificuldades/necessidades sobre a inclusão para entender, também, como estão a ser compreendidas as práticas inclusivas em famílias que não têm filhos com dificuldades/necessidades.

1.3. Preocupações e expectativas das famílias

A família é, sem dúvida, um elemento-chave numa inclusão bem-sucedida. Deste modo, é importante compreender quais as preocupações e expectativas dos pais, relativamente à educação inclusiva dos seus filhos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A literatura (Azevedo, 2017) refere que o diagnóstico de algum tipo de dificuldade não esperada no desenvolvimento normativo acarreta diversos desafios e alterações significativas na dinâmica familiar, visto que as famílias podem experienciar sentimentos de ansiedade, confusão, descrença. Pode-se, ainda, conceber uma crise no seio da sua família, implicando diversas alterações no seio familiar. De acordo com a investigação, os pais de crianças com incapacidades experienciam um impacto negativo no ajustamento conjugal, embora seja um impacto muito menos negativo do que seria expectável (Meadan et al., 2010).

A família coloca muita expectativa na entrada do filho na escola, com o desejo de que a educação possa trazer uma cura e uma normalização ao seu desenvolvimento, o que acaba por não acontecer, e, por conseguinte, conduzir a sentimentos de frustração, nomeadamente quando comparam os seus filhos com outras crianças (Serra, 2010).

Uma outra dificuldade manifestada pelas famílias é o sentimento de exclusão social, quer inscrevam os seus filhos em escolas públicas ou particulares (Serra, 2010). Neste sentido, salienta-se a importância do papel que a intervenção precoce na infância pode ter junto de crianças com dificuldades. A literatura documenta os benefícios, tanto para a criança como para a família, de intervenções adequadas à funcionalidade e incapacidade da criança o mais cedo possível, por poderem ter impacto num período de maior plasticidade neuronal (Azevedo, 2017). Por norma, os pais, aquando do nascimento de um filho, sonham com um filho ideal, e, quando este apresenta algum tipo de perturbação, as expectativas têm de ser reajustadas, o que leva a sentimentos de decepção e de fracasso quanto à eficácia em corresponder às necessidades da criança (Serra, 2010). A maior dificuldade encontrada pelas famílias destas crianças parece prender-se com a ausência de troca afetiva e com a comunicação, mas identificam, ainda, como dificuldades o seu próprio nível de competência e de autoestima como pais (Azevedo, 2017).

Na relação com a escola, a família tem um papel preponderante na comunicação que estabelece com o contexto educativo, de modo a informar sobre as características, interesses e necessidades da criança para que, em colaboração com a família, os profissionais da escola possam planificar e ajustar a intervenção a cada criança. Os pais, e especialmente as mães, de crianças com perturbação do espectro do autismo reportam significativamente mais *stress* e menos níveis de bem-estar do que pais de crianças sem perturbações ou crianças com outras necessidades (Meadan et al., 2010). Assim, esse *stress* pode ter impacto negativo nos pais, isto é, resultar em depressão, raiva, ansiedade e discórdia matrimonial. É de notar, contudo, que a literatura refere que o impacto nos membros de famílias com crianças com perturbação do espectro do autismo nem sempre é o mesmo, e que os membros da família não o experienciam do mesmo modo (Meadan et al., 2010). Por exemplo, as mães de crianças com PEA reportam mais ansiedade e sentimentos negativos que os pais (excecionalmente, o termo “pais” nesta frase destina-se ao género masculino) da mesma família. Todavia, a literatura indica que as famílias que usam uma variedade de estratégias ativas de *coping* experienciam menores níveis de stress (Meadan et al., 2010). Um estudo realizado na Índia por estes autores, a 30 mães de crianças com PEA com idades entre os três e os 15 anos, apurou que 60,4% das mães apresentavam sintomas depressivos e 46,2% sofriam de

ansiedade. O estudo sugere que deve ser dada maior atenção à saúde mental dos pais, especialmente às mães de crianças com PEA. Não obstante, foi concluído que as mães, apesar dos sintomas depressivos, de ansiedade e de *stress*, adotavam estilos positivos de *coping* como *coping* ativo, reformulação positiva, planeamento e aceitação (Selvakumar & Panicker, 2020).

Por outro lado, as expectativas das famílias vão aumentando à medida que a criança cresce, na medida em que passam a conviver com outras famílias na mesma situação, o que transporta sentimentos de esperança quanto ao desenvolvimento da criança. Os pais sentem-se mais apoiados quando têm a possibilidade de participar em grupos de pais, em palestras e conversas com profissionais (Semensato & Bosa, 2013, citado por Azevedo, 2017). Assim, as famílias requerem apoios formais e informais, tal como o apoio social por parte de outros familiares ou amigos. O apoio social, da família e de amigos, os serviços e programas da comunidade podem reduzir o stress, melhorar o bem-estar das famílias e reduzir as depressões dos pais de crianças com PEA (Meadan et al., 2010).

É de realçar que as famílias deverão promover a autonomia e desenvolver as potencialidades da criança com dificuldades e não infantilizar e reforçar os seus comportamentos. Reconhecer as potencialidades dos seus filhos pode ser uma mais-valia, na medida em que desenvolvem a independência futura daquela criança (Serra, 2010). No entanto, no caso das crianças com PEA, a autonomia pode ser difícil de desenvolver, pelo que a necessidade de cuidados pode prolongar-se no tempo (Geraldês, 2005, como citado em Azevedo, 2017). Os indivíduos que contactam com profissionais de saúde com boas capacidades comunicativas apresentam uma maior satisfação relativamente aos serviços e na concordância com a intervenção (Dickson et al., 2003, como citado em Azevedo, 2017).

Desde a proclamação da Declaração de Salamanca (1994) que a parceria entre a família e a escola é enfatizada no sentido de envolver ambas as partes ativamente para uma participação mútua na tomada de decisão e no planeamento educativo das crianças, através da comunicação. Mais recentemente, o DL 54/2018 vem reforçar o papel dos pais ou encarregados de educação, concedendo-lhes direitos e deveres quanto ao seu envolvimento em todo o processo educativos dos seus filhos como: participar nas reuniões da equipa multidisciplinar, participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual e na possibilidade de solicitar a revisão do mesmo programa (Decreto-Lei 54/2018). O presente DL foca-se numa abordagem em que preconiza o diálogo entre os docentes e os pais ou encarregados de educação, tendo estes últimos o direito à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando, bem como em

aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, nomeadamente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei 54/2018).

Deste modo, Serra (2010) demonstra que a família considera que a escola não atende às suas expectativas, mas reconhece que é um ambiente privilegiado para o desenvolvimento dos filhos. A família acredita, ainda, que a inclusão seria tão mais eficaz quanto menor fosse o número de alunos em sala de aula, com a ajuda de um auxiliar, não excluindo as crianças das atividades da sala de aula. Escola e família devem estar em sintonia para não ocorrerem situações distintas em casa e na escola, e, desse modo, não criar inconsistência nos comportamentos e modos de agir da criança. Assim, a família pode assumir aqui o papel de confiar nos serviços da escola, e a escola o de colaborar com a família através de sugestões para que se tornem coautores do processo de educação dos seus filhos. Assim, tal colmatará o facto de, por vezes, as estratégias educacionais desenvolvidas na escola não terem continuidade no domicílio (Serra, 2010).

Barbosa e Neves (2019) estudaram as preocupações, expectativas e prioridades de pais de crianças com dificuldades/necessidades, entrevistando pais de crianças com incapacidades desde o pré-escolar ao ensino secundário num colégio no Porto. Os resultados demonstraram que as preocupações dos pais se prendiam com o desempenho académico, a sensibilidade dos docentes e o seu desconhecimento sobre necessidades e perturbações, a autonomia e a socialização. Para minorar estas preocupações os pais solicitam aos educadores uma sensibilidade quanto às diferenças das crianças, e que se comprometam com a sua formação para que possam monitorizar a aprendizagem dessas crianças. Quanto ao modo como perspetivam o desenvolvimento dos seus filhos, as respostas inclinaram-se para o facto de quererem que eles evoluam academicamente, mas revelaram preocupações sobre como é que tal poderá ser atingido. Concluiu-se que as características especiais de algumas crianças e jovens podem limitar a carreira profissional, o que se repercute nestas preocupações das famílias em relação ao futuro dos filhos. Também a preocupação em encontrar uma escola que se adapte às características da criança com necessidades é uma decisão que vem de acordo com as preocupações relativas à integração dos seus filhos. Por fim, os resultados demonstraram que as famílias procuram suporte na área privada pela descontinuidade de resposta dada pela área pública (Barbosa & Neves, 2019).

Já os pais de crianças sem dificuldades identificam vantagens da inclusão para as crianças com necessidades, mas também para as crianças sem necessidades, já que as primeiras beneficiam da inclusão e as segundas beneficiam da aceitação social, da diferença e da menor probabilidade de criarem preconceitos. No entanto, os pais de crianças sem

dificuldades apresentam como maior preocupação as dificuldades que o educador possa ter ao nível da gestão do tempo em sala de aula, por ter de gerir uma turma heterogénea (Pinto & Morgado, 2012).

No estudo de Correia (2018) foram recolhidos dados através de um questionário a seis jardins de infância e duas instituições particulares de solidariedade social no concelho de Barcelos, com o intuito de estudar as atitudes dos pais com filhos em idade pré-escolar, relativamente à inclusão de crianças com dificuldades/necessidades. Os resultados demonstraram que os pais de crianças sem dificuldades concordam com a inclusão de crianças com necessidades na sala do/as seu/suas filho/as. A maioria dos participantes mostraram atitudes de concordância para com a inclusão, o que demonstra vantagens para as crianças com e sem desenvolvimento típico. É referido, também, que os pais ainda não estão preparados para abordar ou serem abordados sobre as medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. O estudo revelou a relevância das práticas inclusivas para o desenvolvimento de todas as crianças (Correia, 2018).

1.4. Atitudes, perceções e preocupações dos educadores

Os professores/educadores deparam-se com diversos desafios no trabalho com crianças nas escolas regulares, uma vez que procuram dar às crianças não só uma educação de qualidade, mas também segurança e bem-estar. Os educadores veem os seus desafios aumentar com a inclusão de crianças com dificuldades nas salas de aula regulares. O primeiro desafio com que os educadores se confrontam é de carácter pessoal, já que devem tentar manter-se imparciais, pacientes e entusiasmados para manterem a ordem na sala de aula. O educador deve garantir que as crianças com dificuldades tenham oportunidades iguais às outras crianças e devem ajudá-las a atingir todo o seu potencial, mas não à custa das outras crianças, o que se torna mais um desafio. Os educadores devem, ainda, certificar-se que não apresentam preconceitos pessoais e que são justos no ambiente de sala de aula para que o conhecimento seja disseminado de forma justa para todos os alunos (Ismail, 2016).

A literatura (Ismail, 2016) refere que a perceção dos educadores de educação especial e dos de educação geral é muito semelhante no que diz respeito aos benefícios da inclusão e que a maioria dos educadores acreditam que a inclusão de crianças com dificuldades nas salas e escolas regulares é benéfica. Claro está que os educadores referem que lidar com crianças com dificuldades na sala de aula é mais trabalhoso e exige mais mudanças no ambiente de sala de aula. Quanto às expectativas, os educadores de ensino especial

apresentam menores expectativas, que os de educação geral, em relação à docência dos professores no ensino de crianças com dificuldades por estes não possuírem formação e treino específico e intenso. Deste modo, compreender as percepções dos educadores torna-se bastante importante já que são eles que estão em contacto próximo com as crianças (Ismail, 2016). A inclusão total de todos os alunos pode exigir a transformação das culturas escolares para garantir que todos aceitam todos os alunos dentro da escola e para garantir que a participação e o desempenho dos alunos sejam maximizados (Ismail, 2016).

As atitudes dos professores têm influência na aprendizagem das crianças, podendo isto refletir-se numa educação mais ou menos inclusiva. Para além disso, os professores demonstram preocupação com a sua competência para incluir crianças com dificuldades nas suas salas de aula. Alguns professores sentem que possuem pouca formação e treino, expressando dificuldade em monitorizar os outros alunos ao atender alunos com dificuldades e uma capacidade reduzida de ensinar toda a turma de forma tão eficaz. Outras barreiras identificadas pelos professores incluem a falta de competência social ou maior desinteresse dos alunos com dificuldades, baixo rendimento académico, atitudes inflexíveis dos funcionários em relação à adaptação de abordagens de ensino e ansiedade dos pais de que os seus filhos não terão as suas necessidades atendidas (Ewing et al., 2018).

2. Método

2.1. Objetivos

O presente projeto de investigação sofreu alterações em virtude da situação pandémica que vivemos. Inicialmente o objetivo seria o de estudar a inclusão de crianças com a perturbação do espectro do autismo, bem como compreender a forma como os pais dessas crianças vivenciam as oportunidades de aprendizagem dos seus filhos nos contextos inclusivos.

Dada a impossibilidade de realizar observação nos contextos de educação de infância optou-se pela realização de questionários e entrevistas por via telemática junto de pais de crianças a frequentar a creche e o pré-escolar, de educadores de infância e de docentes de educação especial. Esta metodologia teve como objetivo estudar as percepções e preocupações dos educadores de infância e dos pais de crianças com e sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão relativamente às práticas inclusivas em contexto escolar.

De referir que a opção do uso da nomenclatura “Medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão” se deveu ao facto de, com a publicação do Decreto-Lei 54/2018 se ter alterado o paradigma até então existente de sistemas de categorização dos alunos dos quais faziam parte as necessidades educativas especiais para a educação inclusiva destinada a todos os alunos. Com o surgimento do modelo multinível optou-se neste presente trabalho por utilizar o conceito “medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão” para substituir o de “necessidades educativas especiais”, já que as medidas adicionais se aplicam a alunos anteriormente designados como tendo necessidades educativas especiais. As medidas adicionais referem-se a intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno. Este nível de intervenção, por vezes, requer a realização de avaliações especializadas (Decreto-Lei 54/2018). Nos questionários também se optou por colocar entre parêntesis “necessidades educativas especiais” aquando do aparecimento da nomenclatura “Medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão”, já que se receava que os participantes não entendessem ao que se estava a referir.

Considerando as adaptações realizadas com recurso a meio telemático, o presente trabalho está subdividido em dois estudos, pelo que o primeiro é referente às preocupações e perceções de pais de crianças com e sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão e, o segundo estudo relativo às preocupações e perceções de educadores de infância de crianças com e/ou sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

2.2. Estudo 1

2.2.1. Questões de Investigação

O estudo 1 procura dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Que preocupações e perceções revelam os pais de crianças com e sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, quando estas começam a frequentar os contextos de educação de infância?
2. Qual a opinião dos pais de crianças com e sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão acerca do contexto de educação de infância frequentado pelo seu educando?

2.2.2. Participantes

Participaram neste estudo 85 pais de crianças com e sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão que frequentam contexto de creche ou contexto pré-escolar que aceitaram participar no preenchimento de um questionário *online*. Responderam ao inquérito 95 cuidadores. Dos 95 participantes, foram excluídos 10 devido ao facto de não corresponderem aos critérios pretendidos (serem os cuidadores de crianças a frequentar creche ou pré-escolar). Assim, participaram 85 cuidadores, sendo que 73 são pais de crianças sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão e 12 pais de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Participaram, ainda, duas mães, de crianças com perturbação do espectro do autismo, numa entrevista realizada por via telemática.

2.2.3. Medidas

2.2.3.1. Questionário

Numa primeira fase, para se obterem os dados pretendidos neste estudo 1, utilizou-se como instrumento de recolha de dados um questionário *online*, desenvolvido com base nos objetivos do estudo, recorrendo-se à plataforma *Google Forms*. Este questionário *online* que obteve a sua versão final após a sua revisão, não tendo sido possível arranjar uma mãe ou um pai de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão para proceder à pilotagem do questionário. Para a divulgação do questionário *online* foi utilizada a metodologia de amostragem em bola de neve, constituindo uma amostra não probabilística. Em primeiro lugar, como meio de divulgação utilizou-se as redes sociais (*Facebook e Instagram*) com a indicação dos critérios para participação no estudo (cuidador de criança a frequentar creche ou pré-escolar com e sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão). Complementou-se com uma seleção de grupos com critérios que fossem ao encontro da amostra pretendida, tendo sido enviados *e-mails* para instituições (Vencer Autismo; Federação Portuguesa de Autismo; Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo; Apoio e Inclusão ao Autista; Associação Nacional de Desporto para a Deficiência Mental; Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental; Instituição de Solidariedade Social e Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger) com o pedido de colaboração (Anexo A). O questionário *online* (Anexo B) é constituído por uma primeira secção relativa aos dados sociodemográficos, pelo que as restantes questões diferiam do facto do participante ser cuidador de crianças com ou sem

medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. No caso dos cuidadores de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, as questões inicialmente centraram-se na recolha de informação sobre a condição de saúde (diagnóstico), seguindo-se de questões sobre as preocupações originadas pela condição de saúde, sobre as práticas inclusivas do contexto educativo, bem como a opinião sobre as mesmas; sobre as preocupações e percepções acerca do contexto educativo, e, por fim, questões sobre os benefícios da inclusão. Nenhuma questão era de resposta curta ou longa. Algumas questões apresentavam afirmações para que o participantes pudesse indicar numa escala tipo *likert* (em que 1 indicava *Nada Receoso/a; Nenhuma Dúvida; Muito Fácil; Muito Insatisfeito/a; Discordo Completamente; Nada preocupado/a* e 5 *Muito Receoso/a; Muitas dúvidas; Muito Difícil; Muito satisfeito/a; Concordo Completamente; Muito Preocupado/a*), outras questões eram de escolha múltipla em que apenas podiam escolher uma opção e outras questões em que poderiam selecionar várias opções de resposta. No entanto, em algumas questões era dada a possibilidade ao participante de acrescentar uma opção, pelo que existia um espaço destinado para escrever. Relativamente aos cuidadores de crianças sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, as questões centraram-se nas opiniões e percepções sobre as medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, sobre as práticas inclusivas do contexto educativo, bem como a opinião sobre as mesmas; e, finalmente, questões sobre os benefícios da inclusão. À semelhança das perguntas dos pais de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, apenas houve uma questão de resposta curta (quais as dificuldades que as crianças do jardim de infância que o/a filho/a frequentam), sendo as restantes de resposta múltipla com opção de selecionar uma opção, respostas com opção de selecionar várias respostas e, escalas tipo *likert* (em que 1 indicava *Discordo Completamente; Nada assustado/a; Nenhuma Capacidade*, e 5 *Concordo Completamente; Muito Assustado/a; Mesmas Capacidades*).

2.2.3.2. Entrevistas

Para complementar a informação recolhida através do questionário *online*, numa segunda fase, foram realizadas entrevistas apenas a pais de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão que disponibilizaram os seus endereços de *e-mail* no questionário *online* e demonstraram interesse em participar na segunda parte do estudo, sendo assim uma amostra por conveniência. Foram 11 os pais que disponibilizaram o *e-mail* para participarem na segunda parte do estudo (entrevista), tendo sido contactados na sua totalidade através de uma solicitação de participação (Anexo C). No entanto, apenas duas

mães, de crianças com perturbação do espectro do autismo, aceitaram participar na entrevista. Para a realização das entrevistas, foi elaborado um guião que obteve a sua versão final (Anexo D) após a sua revisão, não tendo sido possível arranjar uma mãe ou um pai de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão para que se pudesse pilotar o guião de entrevista. O guião contemplou, numa primeira parte, perguntas do foro geral que diziam respeito a alguns dados sobre o/a filho/a, bem como sobre o sentimento dos cuidadores em relação ao futuro dos filhos e às dúvidas que tiveram quando surgiu o diagnóstico. Posteriormente, foram colocadas algumas questões relativamente ao contexto escolar em que o filho/a está inserido, nomeadamente, a escolha da escola, a prática de inclusão, a formação dos profissionais, a participação dos pais no processo escolar, a relação do/a filho/a com os seus pares e a luta por direitos de todas as crianças.

2.2.3.3. Procedimento de recolha de dados

A recolha de dados do questionário *online* teve a duração de, aproximadamente, 2 meses e meio, e decorreu entre 10 de novembro de 2020 e 1 de fevereiro de 2021.

As entrevistas foram realizadas entre 10 e 17 de março de 2021 e agendadas de acordo com a disponibilidade das participantes. As entrevistas tiveram uma duração de cerca de 40 minutos (em média) e foram gravadas pela própria aplicação *Zoom* com o consentimento dos participantes (Anexo E), lido antes do início da entrevista onde foi dado consentimento para a gravação.

2.2.3.4. Procedimento de análise e de interpretação de dados

A recolha de informação e a sua respetiva análise são dois processos distintos, mas que estão constantemente relacionados (Nevado, 2009). Relativamente aos questionários optou-se pela análise dos resultados com recurso a estatística descritiva, tendo sido efetuados cálculos de percentagens.

Já no que concerne às entrevistas, para proceder à análise de dados, optou-se pela análise qualitativa de conteúdo temático por parecer a mais apta para se conceder uma visão totalitária do discurso e do seu conteúdo, bem como a compreensão do contexto subjetivo (Zang & Wildemuth, 2009). De forma a garantir a análise de conteúdo das entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas, transformando, assim, o discurso oral do entrevistado em texto. De seguida criaram-se categorias de modo a reduzir a informação recolhida, bem como a atribuição de cada categoria a uma definição operacional, ou seja, a tradução em texto da ideia subjacente à categoria criada. Tal ocorreu numa lógica indutiva, na medida em

que as categorias surgiram a partir dos dados obtidos, não havendo um modelo base ou uma teoria. Assim, no anexo F apresentam-se as categorias, subcategorias e respetivas definições operacionais utilizadas para o tratamento dos dados das entrevistas.

2.2.3.5. Resultados

Perceções e preocupações dos cuidadores de crianças a frequentar a creche/pré-escolar, face às medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão

A caracterização geral dos participantes que completaram o questionário *online* permitiu recolher a informação sobre a amostra global. 88,2% ($N = 75$) dos cuidadores eram mães de crianças a frequentar creche e/ou pré-escolar e 11,8% ($N = 10$) eram pais (excecionalmente, o termo “pais” nesta frase destina-se ao género masculino). 48,2% ($N = 41$) dos participantes afirmaram ter entre 35 a 39 anos. Relativamente às habilitações académicas 36,5% ($N = 31$) concluiu o secundário, 29,4% ($N = 25$) a licenciatura, 14,1% ($N = 12$) o mestrado e 12,9% ($N = 11$) uma pós-graduação. Quanto à situação profissional, 84,7% ($N = 72$) dos participantes encontrava-se empregado. A maioria dos participantes exercia a profissão de professor/a, seguido de administrativo/a. A grande maioria dos participantes era casado/a, 81,2% ($N = 69$), e tinha em média dois filhos ($M = 1.74$, $DP = 0.61$), com 41.7 meses de idade ($M = 41.7$, $DP = 21.2$). Salienta-se que os participantes indicaram as idades de todos os filhos, razão pela qual o intervalo de idades das crianças variou entre os 3 e os 84 meses de idade (ver anexo G). Por fim, a maioria dos participantes, 85,9% ($N = 73$), referiu ter filhos sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão e os restantes 14,1% ($N = 12$) indicou ter filhos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

2.2.3.5.1. Pais de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão ($N = 12$)

Questionando os participantes com o intuito de compreender quais as medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão que o/as filho/as apresentavam verificou-se que alguns pais indicaram serviços (Sistema de Intervenção Precoce na Infância, musicoterapia, terapia ocupacional, psicologia, educador especial, Decreto-Lei 54 e Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) e não indicaram qual a dificuldade da criança. A maior necessidade apontada foi a nível da fala ($N = 5$), seguindo-se a perturbação do espectro do autismo ($N = 3$).

As necessidades verificadas nas crianças foram na maioria, 75% ($N = 9$), determinadas pelo médico, seguindo-se o profissional do sistema de intervenção precoce na infância, 50%, ($N = 6$), e pela escola, 33,3% ($N = 4$).

De acordo com o que foi apurado, 58,3% ($N = 7$) dos participantes não conhecia o conceito de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão antes de descobrir que o/a seu/sua filho/a tinha essa necessidade. Os restantes 41,7% ($N = 5$) já conheciam o conceito mesmo antes de saber que o seu/sua filho/a tinha algum tipo de dificuldade/necessidade.

Em relação à idade em que as crianças foram sinalizadas com necessidades de medidas adicionais verificou-se grande variabilidade, tendo sido indicado desde o nascimento até aos 6 anos. A idade mais selecionada ($N = 5$) foram os 2 anos.

Quando questionados sobre o futuro do/a seu/sua filho/a, 50% ($N = 6$) dos participantes afirmou que se sente receoso e 33,3% ($N = 4$) referiu que se sente muito receoso.

Relativamente ao momento em que foi identificado algum tipo de necessidade no/a seu/sua filho/a, mais de metade dos participantes, 75% ($N = 9$) afirmou ter muitas dúvidas.

No que concerne ao grau de facilidade na escolha da escola para o seu/sua filho/a, 41,7% ($N = 5$) dos participantes referiram ser muito difícil elaborar essa escolha.

No entanto, metade dos participantes, 50% ($N = 6$), afirmou estar muito satisfeito com a decisão que tomou sobre a escola que o filho frequenta.

Foi solicitada aos participantes a identificação de práticas inclusivas. A maioria dos participantes, 83,3% ($N = 10$), referiu considerar que o contexto educativo que o seu/sua filho/a frequenta é inclusivo, e que contempla o envolvimento parental (75%, $N = 9$).

Quando confrontados com a questão se consideram que crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão deveriam frequentar um contexto educativo específico que não o ensino regular, a maioria dos participantes, 75% ($N = 9$), responderam que não considera essa possibilidade.

Nesta lógica, a maioria, 58,3% ($N = 7$), não consideram que existam pais que não concordem com o ingresso dessas crianças na escola que o/a seu/sua filho/a frequenta.

Os pais do presente estudo quando inquiridos se é benéfico os alunos com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão serem incluídos em turmas regulares, a maioria, 91,7% ($N = 11$), respondeu afirmativamente e referiram que tal promove a socialização, 72,7% ($N = 8$), o desenvolvimento de capacidades cognitivas, 63,6% ($N = 7$), a autonomia, 54,5% ($N = 6$), e promove a autoestima, 36,4% ($N = 4$). Apenas

um participante referiu não ser benéfico que os alunos com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão sejam incluídos em turmas regulares, e que tal se devia ao facto de os educadores não estarem preparados para a integração destes alunos, e, pelo facto de terem maior acompanhamento e apoio em escolas especiais.

Quando inquiridos acerca da crença se o/a filho/a está a ser incluído/a no contexto educativo, 91,7% ($N = 11$) dos participantes afirmaram que sim.

No entanto, quando questionados relativamente à dificuldade em interagir com os seus colegas, os pais destas crianças, consideram existir essa dificuldade 83,3% ($N = 10$).

Quando questionados acerca das expectativas sobre o contexto educativo em que o/a filho/a ingressou, a maioria, 91,7% ($N = 11$) indicou o facto de o/as filho/as conseguirem interagir com outras crianças, serem tratados de igual modo, 83,3% ($N = 10$), e terem apoio individualizado, 66,7%, ($N = 8$).

Para ajustar as suas expectativas, a maioria dos participantes, 91,7% ($N = 11$) referiu que a escola deveria usar técnicas para promover a integração social e a inclusão das crianças com incapacidade.

Quanto ao grau de concordância se os jardins de infância são contextos inclusivos, isto é, se todas as crianças e alunos têm direito ao acesso e participação de modo pleno e afetivo aos mesmos contextos educativos, seis dos participantes (50%) concordaram com a afirmação.

No entanto, no que diz respeito à formação adequada por parte dos profissionais seis participantes consideraram que os profissionais da escola não possuem formação que lhes permita intervir com uma criança com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Relativamente à forma como os participantes se sentem em relação ao contexto de educação de infância desde que o/a seu/sua filho/a começou a frequentar o jardim de infância, 33,3% ($N = 4$) colocou-se numa posição neutra (nem nada nem muito preocupado) e 25% ($N = 3$) dos participantes referiram não estar preocupados.

Pelos resultados verificou-se ainda que quatro dos participantes (33,3%) afirmaram estar muito preocupados quanto à possibilidade de haver crianças que tenham dificuldades em fazer amizade com o/a seu/sua filho/a.

Na questão relativa à opinião sobre os benefícios da inclusão, 91,7% ($N = 11$) dos participantes referiram sentir-se menos isolados relativamente à restante comunidade, 83,3% ($N = 10$) referiram estabelecer relações com famílias de crianças sem necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, 91,7% ($N = 11$) dos participantes

afirmaram como benéfico a amizade entre o/a seu/sua filho/a e outras criança, e, 100% ($N = 12$) dos participantes acreditam que dão voz aos direitos das crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão e que, desta forma, estão a lutar pelos direitos de todas as crianças.

2.2.3.5.2. Pais de crianças sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão ($N = 73$)

Com o objetivo de perceber se o jardim de infância que o/as filho/as dos participantes frequentam tem crianças com algum tipo de dificuldade, verificou-se que 23 ($N = 31,5\%$) dos participantes revelaram que há crianças com algum tipo de dificuldade, tendo a perturbação do espectro do autismo sido a dificuldade mais apontada ($N = 9$).

Quando questionados se o/a seu/sua filho/a relatou relutância em ser amigo/a de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão a maioria dos participantes, 74% ($N = 54$), referiram que tal nunca aconteceu.

Relativamente à opinião sobre a possibilidade de frequência de escolas especiais/próprias, a maioria dos pais, 95,9% ($N = 70$), considera que as crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão não devem frequentar este tipo de escola, nem acham (53,4%; $N = 39$) que existem pais que não concordem com o ingresso destas crianças na escola que o/a seu/sua filho/a frequenta. No entanto, 46,6% ($N = 34$) dos participantes são da opinião de que haverá, ainda, pais que não concordem com a inclusão destas crianças na escola que o/a seu/sua filho/a frequenta.

Verificou-se, ainda, quanto ao facto de se os participantes consideram que é benéfico os alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão serem incluídos em turmas regulares, que 98,6% ($N = 72$) dos participantes consideram que sim, na medida em que promove a socialização (90,3%; $N = 65$) e o desenvolvimento de capacidades cognitivas (86,1%; $N = 62$). Só um dos participantes considerou não ser benéfico os alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão serem incluídos em turmas regulares, pelo facto de os educadores não estarem preparados para a integração de alunos com essas necessidades e que poderão ter um maior acompanhamento e apoio em escolas especiais.

A opinião dos pais quanto à dificuldade de interação destas crianças com os colegas está aproximadamente dividida, porque embora 52,1% ($N = 38$) não considerem que estas crianças possam ter dificuldade de interação com os colegas, 47,9% ($N = 35$) consideram que terão dificuldade.

No que concerne ao grau de concordância em relação ao tratamento igualitário das crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão quando comparadas com as crianças sem essas medidas, apenas 43,8% ($N = 32$) dos participantes referiram que concordam completamente.

Relativamente ao facto de as crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão deverem brincar com outras crianças que não tenham essas ou outras medidas, todos os participantes, 100% ($N = 73$), afirmaram positivamente.

Em relação aos profissionais, 47,9% ($N = 35$) dos participantes concordam completamente que estes devam tratar todas as crianças de igual modo.

Já no que concerne à inclusão, 78,1% ($N = 57$) dos participantes consideram que a escola que o/a filho/a frequenta é uma escola inclusiva, embora, 21,9% ($N = 16$) não o considere.

De acordo com a questão sobre se os participantes acreditam que os profissionais/funcionários da escola estão preparados para interagir com crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, 42,5% ($N = 31$) dos participantes afirmaram que sim, mas 41,1% ($N = 30$) afirmaram que não sabiam responder.

Nesse sentido, quanto ao grau de concordância se os profissionais da escola têm formação adequada que lhes permita intervir com uma criança com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, 56,2% ($N = 41$) dos participantes referiram que não concordam nem discordam com a afirmação e apenas 20,5% ($N = 15$) dos participantes concordam que os profissionais possuem formação adequada.

Quando questionados sobre qual a opinião de se o/a seu/sua filho/a se sentiu ou se iria sentir assustado se já tivesse assistido ou se assistisse a uma situação em que uma criança com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão demonstrasse dificuldades em se regular a nível emocional e comportamental, 53,4% ($N = 39$) declararam que achava que o/a seu/sua filho/a não se iria sentir nada assustado.

Em relação ao facto de os participantes acreditarem que uma criança com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão possa ter as mesmas capacidades em relação às capacidades do/a seu/sua filho/a, 50,7% ($N = 37$) dos participantes afirmaram que acreditam que uma criança com medidas possa ter algumas das capacidades que o/a seu/sua filho/a tem. Apenas um participante referiu que acredita que estas crianças têm poucas capacidades.

Nesse sentido, quanto aos participantes acreditarem que crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão possam tirar um curso superior e ingressar no mercado de trabalho, 90,4% ($N = 66$) dos participantes acreditam que sim.

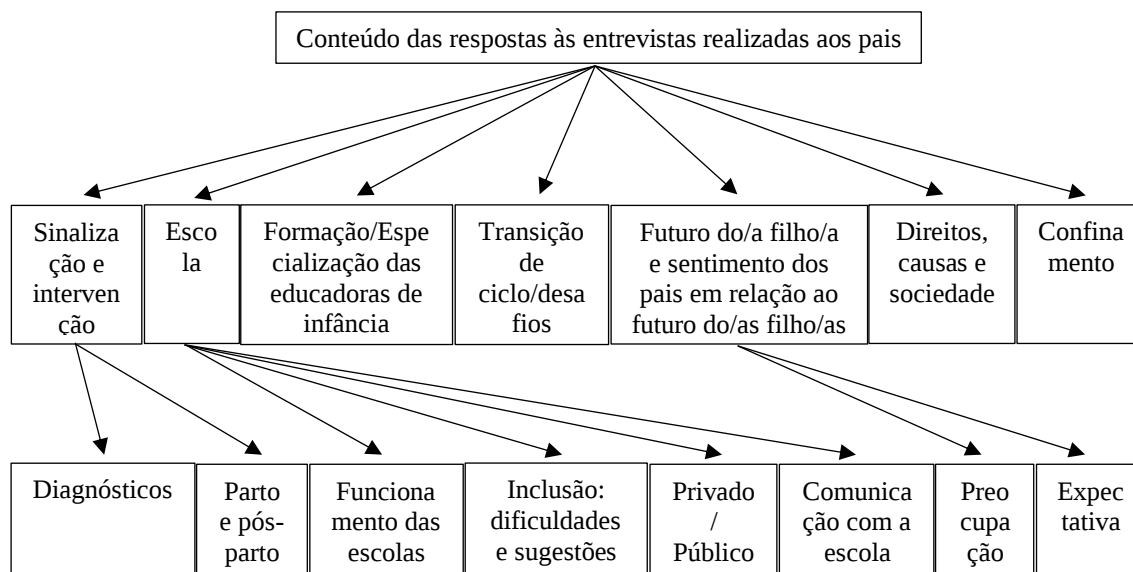
Por fim, quanto aos benefícios da inclusão, 71,2% ($N = 52$) dos participantes desenvolvem relações com famílias de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, dando um contributo para as famílias e as suas comunidades e, todos os participantes, 100% ($N = 73$), têm oportunidade de ensinar aos filhos sobre diferenças individuais e sobre a aceitação de todos.

Entrevistas

Como já referido anteriormente apenas foram realizadas duas entrevistas. Deste modo, os resultados obtidos devem ser analisados com cautela, pois podem não representar a opinião dos pais das crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. No entanto, os conteúdos das respostas destes participantes vieram complementar a informação que se recolheu através dos questionários. A análise do conteúdo das entrevistas permitiu a identificação de sete categorias e oito subcategorias:

Figura 1

Categorias e subcategorias das entrevistas aos pais de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão



Relativamente à primeira categoria, “sinalização e intervenção médica”, ambas as mães apontaram a questão do diagnóstico como complexa e vivenciada com muita luta,

indicando que foram elas que se aperceberam de alguns sinais de alerta muito precocemente. Referiram, ainda, que a comunidade médica até à sinalização da criança para os respetivos serviços ignorou os sinais de alerta ou consideraram que era outra doença (como surdez). Neste sentido, uma das mães referiu que também no parto e pós-parto não houve sensibilidade por parte dos médicos, na medida em que o parto foi provocado por imposição do hospital, o que era contra a opinião da mãe, que sabia que ainda não estava em trabalho de parto. Esta situação, segundo a mãe, complicou a adaptação extrauterina já que o bebé esteve 1h30 à espera de uma incubadora. Posteriormente, a mesma mãe também referiu que os pediatras assumiram erradamente algumas decisões, nomeadamente a não confrontação entre a idade real e a idade corrigida, que vieram trazer consequências como a introdução alimentar, o que fez com o que filho não conseguisse comer sólidos.

A segunda categoria diz respeito à “escola”. Quanto ao funcionamento das escolas que os filhos das entrevistadas frequentam, o discurso das mães demonstrou que as equipas e as escolas não funcionam da forma mais correta, e que, mesmo apresentando sensibilidade para as questões da perturbação do espectro do autismo, não sabem como ajudar. Já relativamente à inclusão uma das mães referiu que “há momentos em que eu acredito que se calhar algumas crianças que se tivessem em centros de educação especial, em determinadas alturas, seria benéfico, mas na minha opinião tinha de ser equilibrado: nem fora da escola nem tudo dentro da escola. A inclusão ainda segrega mais as crianças do que a separação”. E, ainda, “se calhar ele teria mais apoio ou pessoas mais compreensivas no ensino estruturado, mas ao mesmo tempo será que ele vai ter a mesma oportunidade de funcionamento?”. Declarou que ainda há um caminho a percorrer na inclusão pois “é muito bonita no papel, mas na prática não está a funcionar”. As duas entrevistadas também referiram a existência da diferença entre escolas públicas e privadas, na medida em que no privado “ninguém se está para chatear com estas crianças, porque dá trabalho” e há mais vagas do que no público, mas “além de ser um encargo altíssimo, nem todas aceitam crianças com estas particularidades”. Por fim, no que concerne à comunicação com a escola, ambas as mães mostraram que tal estava a ocorrer de modo positivo, já que “a escola, as terapeutas, e a mediadora da ELI trabalham em ciclo com os pais”, estando estes envolvidos e a par da evolução do filho.

Na terceira categoria, “formação/especialização das educadoras de infância”, uma mãe apontou que “as educadoras não estão preparadas para trabalhar com crianças com dificuldades, não têm formação e, apesar das formações existirem, não as procuram”. Já a outra mãe referiu que “em Portugal não temos isso, nem na polícia, nem na comunidade

médica, um tripulante de ambulância, um bombeiro, uma equipa de prestação médica nem temos comunidade escolar preparada exceto onde existe ensino estruturado. E mesmo nesse ensino, os profissionais que os acompanham têm muitas dificuldades precisamente por não haver apoios à formação específica”.

Em relação à “transição de ciclo/desafios” uma das mães referiu que o filho “tem consciência que vai sair da escola de onde está e que em setembro entrará no 1º ciclo, é óbvio que não é muito fácil explicar porque para ele o conceito abstrato não existe”.

A quinta categoria, “futuro do/a filho/a e sentimento dos pais em relação ao futuro do/as filho/as”, engloba as preocupações das mães como “o sistema onde ele vai ser inserido, porque tenho consciência que nem tudo funciona da maneira que deveria. No papel é tudo muito bonito, mas na prática não são tão lineares e essa talvez é a minha maior preocupação. Tenho receio que apanhe uma pessoa que não consiga lidar porque vai estar a condicionar o futuro dele”. Esta ideia está também refletida pela outra mãe que afirmou: “nós ainda não estamos no ponto da sociedade em que se possa falar disto abertamente e o meu medo é que as pessoas o tratem como um coitadinho, um incapaz, e que há conta disso não lhe deem as oportunidades que ele pode agarrar para se desenvolver; tenho consciência que ele passará por situações de frustração, mais do que os outros; se ele quiser ser piloto de aviões ele não pode ser, porque se tiver uma desregulação no voo, são 100/200 pessoas que têm a vida na mão.” Relativamente às expectativas, uma mãe referiu que se for feliz já é ótimo e a outra mãe afirmou que conhece pessoas com perturbação do espectro do autismo e que têm cursos superiores, nomeadamente, de medicina, o que lhe dá muita esperança para o futuro do seu filho.

A categoria dos “direitos, causas e sociedade” deu uma visão das mães em que ambas lutam para a educação da sociedade no que respeita ao que é “considerado diferente do normal”. Uma das mães pensa que o caminho passa por “pedir apoios e formações, e que tal não vai melhorar só a parte das crianças, mas também a saúde mental dos profissionais que lidam com estas crianças” e a outra mãe referiu que se sentiu “na obrigação de procurar informação” e se conseguir ajudar a mudar a vida de uma pessoa só, já fica feliz, tendo, assim, ingressado num mestrado de educação especial.

Por fim, a categoria do “confinamento” dá conta de que o confinamento não ajudou a vida destas crianças pois, segundo uma mãe, eles “perdem muitas oportunidades a nível social”, algo também confirmado pela outra mãe que referiu “meninos com estas características precisam da creche como pão para a boca, eles precisam de conviver com pares, não é só adultos”.

2.3. Estudo 2

2.3.1. Questões de Investigação

O estudo 2 procura dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Quais são as práticas inclusivas desenvolvidas pelos educadores de infância e docentes de educação especial em contexto pré-escolar?
2. Quais são as perceções, preocupações e opiniões que os educadores e docentes de educação especial têm acerca das práticas inclusivas?
3. Qual a opinião dos educadores de infância sobre a aplicação do recente Decreto-Lei 54/2018?

2.3.2. Participantes

Os participantes deste estudo são 25 educadores de infância em contexto de creche e/ou jardim de infância. Responderam ao inquérito 26 educadores, tendo sido excluído um por se ter verificado que a mesma pessoa respondeu duas vezes. Relativamente às entrevistas participaram seis educadoras numa entrevista realizada por via telemática.

2.3.3. Medidas

2.3.3.1. Questionário

Numa primeira fase, para se obterem os dados pretendidos neste estudo 2, utilizou-se como instrumento de recolha de dados um questionário *online*, recorrendo-se à plataforma *Google Forms*, desenvolvido com base nos objetivos do estudo e inspirado em dois questionários. O primeiro diz respeito ao questionário de Antonak e Larrivée (1995), traduzido para Espanhol por Guadalupe Morales: ORI (*Opiniones relacionadas a la inclusión escolar de personas con discapacidad*). Tal foi obtido após o envio do pedido de fornecimento do questionário em versão espanhola (Anexo H). O segundo questionário consultado foi o TAIS (*Teachers' Attitude towards Inclusion Scale*, Monsen et al., 2015). Tal foi obtido após o envio do pedido de fornecimento do questionário na sua totalidade (Anexo I). Ambos os questionários permitem obter informação sobre a eficácia dos docentes no progresso educativo dos alunos com incapacidades. O questionário *online* que obteve a sua versão final (Anexo J) após ter sido realizada a pilotagem do questionário com uma educadora de infância, que sugeriu alterações em algumas palavras e na ordem das questões.

Para a divulgação do questionário *online*, foi utilizada a metodologia de amostragem em bola de neve, que consiste numa amostra não probabilística. Em primeiro lugar, como meio de divulgação utilizaram-se as redes sociais (*Facebook e Instagram*) com a indicação dos critérios para participação no estudo (educador de infância em contexto de creche e/ou jardim de infância). Complementou-se com uma seleção de grupos com critérios que fossem ao encontro da amostra pretendida, tendo sido enviados *e-mails* para instituições (Vencer Autismo; Federação Portuguesa de Autismo; Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo; Apoio e Inclusão ao Autista; Associação Nacional de Desporto para a Deficiência Mental; Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental; Instituição de Solidariedade Social e Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger) com o pedido de colaboração (Anexo A).

O questionário *online* tem uma secção inicial sobre dados sociodemográficos, seguido por questões relacionadas com a experiência com crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, questões sobre a formação especializada, o fornecimento de materiais e de suporte para crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Contempla ainda questões sobre a opinião e perceção sobre práticas inclusivas e a prática profissional, com a descrição do contexto educativo em que leciona, sobre as barreiras à inclusão e, finalmente, sobre a nova legislação homologada pelo Decreto-Lei 54/2018. A maioria das questões possibilitam a seleção, de apenas uma resposta, ou de várias respostas a selecionar, não sendo mutuamente exclusivas. No entanto, também contempla questões de resposta curta, solicitando ao participante que justifique quando a opção selecionada for “depende”. O questionário apresenta, também, escalas de tipo *likert* (em que 1 indicava *Não Aceitação; Nada Próxima; Não Existe Diferença; Nada Preocupados; Discordo Completamente; Nada Claras; Nada; Não Possuir as Competências Exigidas; Muito Difícil Aplicação* e 5: *Aceitação Muito Inclusiva; Muito Próxima; Existe Muita Diferença; Muito Preocupados; Concordo Completamente; Muito Claras; Muito; Possuir as Competências Exigidas; Muito Fácil Aplicação*), e, em algumas questões de resposta fechada (sim/não), o participante podia escolher uma terceira opção: “depende da tipologia da necessidade da criança.”

2.3.3.2. Entrevistas

Para completar a recolha de dados, numa segunda fase, após a divulgação e preenchimento dos questionários foram realizadas entrevistas a educadores de infância em contexto de creche e/ou jardim de infância que disponibilizaram os seus endereços de *e-mail*

no questionário *online* e demonstraram interesse em participar na segunda parte do estudo, tratando-se, assim, de uma amostragem por conveniência. Foram oito os educadores que disponibilizaram o *e-mail* para participarem na segunda parte do estudo (entrevista), tendo sido contactados na sua totalidade, embora apenas seis educadores tenham respondido à solicitação (Anexo K) e aceitado participar na entrevista. Previamente à realização das entrevistas, o guião de entrevista foi pilotado com uma educadora de infância que se disponibilizou para a sua realização, e assim se chegou à versão final (Anexo L). O guião da entrevista inicia com algumas perguntas específicas sobre a participante e o contexto em que está a lecionar, contempla de seguida questões relativas às práticas inclusivas, bem como à própria prática profissional (estratégias, recursos, interações). Posteriormente, são questionadas as atividades que permitem a colaboração entre as crianças com e sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, a colaboração entre os docentes, a presença dos pais nas reuniões multidisciplinares e a facilidade de acesso a materiais e equipamentos por parte do agrupamento em que a educadora está inserida. Por fim, a entrevista termina com questões sobre o Decreto-Lei 54/2018, o acesso à formação sobre a nova legislação, a opinião sobre as novas nomenclaturas do DL e, finalmente, a capacidade de esclarecer dúvidas a pais e colegas sobre o documento legal.

2.3.3.3. Procedimento de recolha de dados

De igual modo, e em virtude da situação pandémica, não foi possível recolher dados através da visita a um contexto educativo para avaliação das práticas inclusivas nem para entrevistar presencialmente os educadores. A recolha de dados através do questionário *online* decorreu entre 10 de novembro de 2020 e 1 de fevereiro de 2021.

As entrevistas foram realizadas de 25 de fevereiro de 2021 a 8 de abril de 2021 e marcadas de acordo com a disponibilidade das participantes com a duração média de 30 minutos. Todas as participantes autorizaram a gravação pela própria aplicação *Zoom*, após o consentimento dos participantes (Anexo I), lido antes do início da entrevista.

2.3.3.4. Procedimento de análise e de interpretação de dados

Para análise de dados dos questionários optou-se por recorrer à estatística descritiva com recurso a cálculo de percentagens.

Para proceder à análise dos dados das entrevistas, optou-se pela análise qualitativa de conteúdo já que as entrevistas, após a sua transcrição na totalidade, produzem um vasto volume de diversos dados (Alves & Silva, 1992). Para que fosse possível garantir a análise

de conteúdo das entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas, transformando, assim, o discurso oral em texto. Posteriormente, criaram-se categorias para reduzir a informação recolhida e atribuiu-se a cada categoria uma definição operacional, ou seja, traduziu-se em texto a ideia subjacente à categoria criada. Tal ocorreu numa lógica indutiva, ou seja, as categorias surgiram a partir dos dados obtidos, não havendo um modelo base ou uma teoria (Elo & Kyngas, 2007). Assim, no anexo M apresentam-se as categorias, subcategorias e respetivas definições operacionais utilizadas para o tratamento dos dados das entrevistas.

2.3.3.5. Resultados

Perceções e preocupações dos educadores de infância de creche/pré-escolar, face às medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão

Na caracterização global dos participantes verificou-se que participaram neste estudo 24 educadores do género feminino (96%) e um (4%) do género masculino. Relativamente à faixa etária, 52% ($N = 13$) dos participantes tinham idades iguais ou superiores a 45 anos. Quanto às habilitações literárias, mais de metade dos participantes, 60% ($N = 15$), tiraram uma licenciatura e nenhum participante possui o doutoramento. Relativamente à profissão, a maioria dos participantes, 72% ($N = 18$), exercem a profissão de educadores de infância em contexto de jardim de infância. Dos 25 participantes, 15 são apenas educadores de infância em contexto de jardim de infância, seis são apenas educadores de infância em contexto de creche, três são educadores de infância em contexto de jardim de infância e de creche e apenas uma das participantes era docente de ensino especial. Por fim, 48% ($N = 12$) dos participantes têm 20 ou mais anos de tempo de serviço, e 24% ($N = 6$) têm entre 6 e 15 anos de serviço (ver anexo N).

Quando inquiridos sobre o facto de trabalharem ou já terem trabalhado com crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, 96% ($N = 24$) afirmaram positivamente.

Relativamente ao jardim de infância em que trabalham, 64% ($N = 16$) dos participantes afirmaram que há crianças com algum tipo de dificuldade no contexto educativo.

A maioria das dificuldades identificadas referem-se a dificuldades de aprendizagem, 87,5% ($N = 14$), e a perturbações do espectro do autismo, 62,5% ($N = 10$).

Em relação à pergunta se os participantes se sentem preparados para lidar com crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, 80% ($N = 20$)

afirmaram que tal dependia da tipologia da necessidade da criança, e, os restantes 20% ($N = 5$) referiram que se sentem preparado/as.

Quanto à formação especializada para lidar com este tipo de crianças, 88% ($N = 22$) dos participantes afirmaram que não tiveram formação. Apenas 12% ($N = 3$) indicaram que tiveram formações, nomeadamente: formações específicas, frequência da parte curricular de mestrado em necessidades educativas especiais, educação especial e problemáticas de risco e realizaram ainda ações de formação contínua.

Quando questionados sobre a necessidade destas crianças frequentarem uma escola própria para serem melhor atendidas, 56% ($N = 14$) dos participantes não o consideraram necessário e 40% ($N = 10$) dos participantes referiram que depende do facto de a escola ter as condições necessárias, apresentar profissionais qualificados que apoiem a educadora ($N = 1$), da necessidade especial da criança ($N = 2$), do nível de dependência ($N = 1$), da existência dentro do espaço escolar de unidades verdadeiramente multidisciplinares com equipas polivalentes ($N = 1$), da dificuldades na assistência à criança e ao grupo ($N = 2$), da criança necessitar de adequações profundas e cuidados muito específicos ($N = 2$) e de terem o apoio de outras escolas mais especializadas nas suas especificidades ($N = 1$).

Em relação ao facto de os participantes acharem que existem pais que concordam com o ingresso nas escolas de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, 48% ($N = 12$) consideraram que existem pais que concordam com esse ingresso, embora 44% ($N = 11$) dos participantes indicassem que há pais que não concordam; 8% ($N = 2$) referiram que dependia de “quando as crianças perturbam o normal funcionamento da aula ou destabiliza os tempos livres, os restantes pais tendem a insurgir-se e a questionar a presença/inclusão dessa criança” e que “alguns pais consideram que dependendo da patologia, estas crianças podem comprometer a aprendizagem das crianças sem necessidades especiais”.

Todos os participantes consideraram, ainda, que as crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão devem brincar com outras crianças 100% ($N = 25$).

De acordo com a questão sobre acreditarem que estas crianças conseguem fazer as mesmas coisas que uma criança sem medidas, todos os participantes, 100% ($N = 25$), afirmaram que sim, mas enquadrada nas suas capacidades.

Verificou-se ainda que 68% ($N = 17$) dos participantes acreditam que crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão possam tirar um curso superior e ingressar no mercado de trabalho, embora tal dependa da tipologia da necessidade da criança.

Relativamente à aceitação por parte das outras crianças, 48% ($N = 12$) dos participantes referiram que esperam uma aceitação muito inclusiva relativamente às crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

No caso dos educadores que trabalham com crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, 60% ($N = 12$) descrevem a sua relação educador/aluno como muito próxima.

Os profissionais indicaram que não existe muita nem pouca diferença na forma de educar crianças com e sem medidas, 40% ($N = 10$). No entanto, 32% ($N = 8$) dos profissionais referiram que existe alguma diferença.

Relativamente à pergunta que questiona se as crianças com dificuldades deverão obter uma educação o mais parecida possível com a das outras crianças, 84% ($N = 21$) dos participantes responderam afirmativamente. Mas 16% ($N = 4$) afirmaram que tal dependia, justificando que “uma criança com dificuldades e perturbação de comportamento deve ter um trabalho individual e diferenciado” ($N = 2$) e que “deverá ser sempre enquadrada tendo em conta a problemática e as necessidades de cada criança” ($N = 2$).

Quanto ao considerarem que utilizam um ensino diferenciado, todos os participantes, 100% ($N = 25$) declararam que utilizam esse tipo de ensino.

Para promover o ensino diferenciado, as estratégias mais selecionadas foram: desenvolver recursos para apoiar a aprendizagem de todos alunos (92%, $N = 23$), avaliar o progresso do aluno (88%, $N = 22$) e, promover interações sociais positivas com os pares (88%, $N = 22$).

Na questão sobre se a escola onde trabalha fornece as condições físicas, humanas e materiais para responder às diversidades dos alunos, a resposta mais escolhida (44%, $N = 11$) foi “fornece todas as condições”, seguida de “só fornece condições físicas e humanas” com uma percentagem de 20% ($N = 5$).

Quando inquiridos sobre se escola onde trabalham tenta construir um sentido de comunidade e estabelecer valores inclusivos, todos os participantes (100%, $N = 25$) referiram que sim, apontando como a estratégia mais implementada o trabalho colaborativo entre os vários profissionais (92%, $N = 23$) e o trabalho de parceria entre os profissionais e os pais (92%, $N = 23$), seguido de todos os alunos serem valorizados de igual forma (88%, $N = 22$).

De acordo com a questão de se a escola onde trabalha implementa políticas inclusivas, desenvolvendo uma escola para todos e organizando apoios à diversidade, a maioria dos participantes (92%, $N = 23$) afirmou que a escola implementa. As estratégias mais selecionadas para implementar as políticas inclusivas foram a escola admitir todos os

alunos da sua localidade (87%, $N = 20$) e a escola procurar ter o seu espaço físico acessível a todos os alunos (82,6%, $N = 19$).

Verificou-se que 72% ($N = 18$) dos participantes dizem estar preparados para implementar estratégias de intervenção e para monitorizar o progresso das crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Já quanto aos comportamentos e atitudes distintos com estas crianças foi verificado que 44% ($N = 11$) dos participantes não assumem tais comportamentos; 40% ($N = 10$) afirmaram que assumem e 16% ($N = 4$) referiram que dependia da “tipologia da necessidade da criança, pois, por vezes, era necessário dar um apoio especializado” ($N = 3$) e que “o comportamento da criança e as suas necessidades condicionam as minhas atitudes e comportamentos, que pode sim ser diferente” ($N = 1$).

Quando confrontados com a questão de qual a reação dos pais de crianças sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão quando se deparam com o facto de, na mesma escola, o seu/sua filho/a poder conviver com crianças com essas medidas, 44% ($N = 11$) dos participantes afirmaram que os pais não se sentem muito nem pouco preocupados e apenas 28% ($N = 7$) referiram que os pais se sentem um pouco preocupados.

Relativamente à questão de quais as estratégias usadas pelos funcionários/educadores do seu local de trabalho, de forma a garantir aos pais que a sua criança com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão seja incluída e não tenha problemas de exclusão/adaptação, 96% ($N = 24$) dos participantes escolheram a estratégia de comunicação permanente com os encarregados de educação, 84% ($N = 21$) o trabalho com todos os técnicos e profissionais de saúde que acompanham o aluno, e, 68% ($N = 17$) a conversa informal com os pais.

Os participantes concordaram com as seguintes afirmações:

Quadro 1

Percentagem e N dos participantes que responderam às afirmações apresentadas

Afirmação	Percentagem	N	Posição na Escala de Likert
A escola onde trabalha está preparada para lidar e acolher crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.	60%	15	4: Concorda
Os jardins de infância são contextos inclusivos.	48%	12	4: Concorda
É capaz de lidar com uma situação em que uma criança com necessidades demonstrasse dificuldade em se regular a nível emocional e de comportamento.	64%	16	4: Concorda
As crianças com dificuldades devem ser tratadas de igual modo a crianças sem dificuldades.	56%	14	5: Concorda Completamente
É preciso mais formação para os educadores saberem o que esperar de crianças com necessidades.	80%	20	5: Concorda Completamente

Em relação às interações entre as crianças, 60% ($N = 15$) dos participantes não consideram que os alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão criem facilmente conflitos com os seus colegas. No entanto, verificou-se que 36% ($N = 9$) acham que depende:

- “da tipologia da necessidade da criança” ($N = 1$);
- “da personalidade de cada criança” ($N = 5$);
- “da própria criança, da educação que a família lhe dá” ($N = 1$);
- “do facto de algumas crianças criarem conflitos com regularidade” ($N = 1$);
- “de quando apresentam características violentas” ($N = 1$);

Relativamente à presença dos alunos com necessidades promover a aceitação das diferenças por parte dos alunos sem necessidades, 92% ($N = 23$) dos participantes afirmaram que tal promoverá a aceitação das diferenças; e apenas 8% ($N = 2$) declararam que dependia “da presença de crianças com um grau acentuado de agressividade, que poderia originar em algumas crianças mais sensíveis sentimentos de medo, recusa, aversão, frustração ou mesmo agressividade como resposta” e “da deficiência ou necessidade especial que a criança em questão precisar”.

Neste sentido, e no que concerne à necessidade de atenção extra dada aos alunos com incapacidades poder resultar no prejuízo dos outros alunos, verificou-se que:

- 14 dos participantes afirmaram que não resulta no prejuízo dos outros alunos (56%);
- três afirmaram que resulta (12%);
- oito participantes (32%) que dependia:
 - “da necessidade especial e do rácio adulto/criança” ($N = 2$);
 - de “se ter de saber gerir o tempo envolvendo também o auxiliar da sala de forma a não descuar o restante grupo” ($N = 1$);
 - “de serem necessários recursos humanos para que seja possível dar essa atenção extra e para que os outros não sejam prejudicados” ($N = 3$);
 - “de se necessitar de muito tempo extra, prejudica” ($N = 1$);
 - “de se esta atenção for dada exclusivamente pela educadora da turma ou não” ($N = 1$).

De acordo com a questão acerca da disponibilidade requerida pelas crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão por parte do educador numa sala de atividades, quando comparados com as outras crianças sem essas medidas, 84% ($N = 21$) dos participantes referiram que as crianças com necessidades de medidas requerem uma maior disponibilidade; e 18% ($N = 4$) afirmaram que dependia “da necessidade da criança e das suas problemáticas”.

Quando inquiridos sobre o isolamento na sala de aula regular dos alunos com necessidades, a maioria dos participantes (80%, $N = 20$) afirmaram que esses alunos não ficam socialmente isolados na sala de aula regular e 20% ($N = 5$) referiram que dependia:

- “do número de alunos e da postura do educador” ($N = 1$);
- da “atitude do educador para mitigar esse problema” ($N = 1$);
- do “técnico de educação trabalhar no sentido de tal não acontecer” ($N = 2$);
- da “criança e da doença, pois a própria criança é que se pode isolar” ($N = 1$).

Em relação à pergunta se o comportamento dos alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão ser um mau exemplo para os alunos sem incapacidades, 88% ($N = 22$) dos participantes afirmaram que não e os restantes 12% ($N = 3$) referiram que dependia “se as outras crianças do grupo perceberam quais as limitações e por vezes até poderão ajudar o adulto nesse sentido”, “se o seu comportamento for disruptivo pode ser um

mau exemplo para o grupo” e “das características que apresenta, pois um aluno com comportamento agressivo prejudica muito”.

Relativamente aos alunos com necessidades desenvolverem habilidades acadêmicas mais rapidamente numa classe regular do que numa especial, a maioria dos participantes 68% ($N = 17$) referiram que desenvolverão mais rapidamente; apenas um participante referiu que não se desenvolverá mais rapidamente (4%); e 28% ($N = 7$) referiram que dependia:

- do “grau de necessidade especial, dos recursos e matérias da sala de aula” ($N = 5$);
- “se realmente trabalharem bastante com a criança em parceria com outros profissionais” ($N = 1$);
- “do apoio que obtiver” ($N = 1$).

No que concerne às barreiras à inclusão todos os participantes, 100% ($N = 25$), consideram que a inclusão não é apenas uma questão relativa à educação especial.

No entanto, quanto ao conforto da interação com crianças, 48% ($N = 12$) dos participantes diz sentirem-se mais confortáveis na interação com crianças sem dificuldades em comparação com as crianças com medidas; 40% ($N = 10$) afirmaram que não se sentem mais confortáveis na interação com crianças sem dificuldades e 12% ($N = 3$) referiram que dependia:

- “do tipo de necessidade educativa especial pois algumas necessitam de outro tipo de atenção e interação” ($N = 2$);
- “por vezes sinto-me impotente para lidar com algumas situações de elevada gravidade”.

No que diz respeito à formação 80% ($N = 20$) dos participantes afirmaram que existe uma ausência de formação e de consultoria relativamente à inclusão. 92% ($N = 23$) dos participantes referiram que existem diferenças a nível da formação teórica entre educadores de infância sem formação em educação especial e educadores especializados. E, ainda em relação à formação, 92% ($N = 23$) afirmaram que os educadores de educação especial possuem competências específicas para a intervenção junto dos alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Relativamente à inclusão, 96% ($N = 24$) dos participantes afirmaram que a inclusão oferece grupos mistos de interação que fomentarão a compreensão e aceitação das diferenças entre os alunos. 88% ($N = 22$) declararam que a inclusão não tem um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional dos alunos com medidas adicionais de suporte à

aprendizagem e à inclusão; mas dois participantes (8%) indicaram que tem um efeito negativo e, um participante (4%) refere que depende do “trabalho e acompanhamento do educador para identificar e mitigar esse tipo de sentimentos e, sempre que possível, articular estratégias para promover a autoestima com pais e outros técnicos de apoio”.

Quando questionados sobre o benefício da inclusão, 96% ($N = 24$) afirmaram que a inclusão de alunos com medidas adicionais pode ser benéfica para alunos sem essas medidas, e que, relativamente aos benefícios da inclusão, 48% ($N = 12$) dos participantes consideraram que não é mais difícil manter a ordem numa sala de aula regular onde há um aluno com necessidades do que numa onde não há nenhum aluno com dificuldades. No entanto, 40% ($N = 10$) afirmaram que é mais difícil e 12% ($N = 3$) revelaram que dependia “do comportamento desse aluno com medidas e do restante grupo”, “se o aluno cria muito conflitos” e “do comportamento dos alunos que não apresentam nenhuma necessidade de medidas.”

Por fim, na secção relativa ao Decreto-Lei 54/2018 a maioria dos participantes (64%; $N = 16$) afirmou que o agrupamento da escola que frequenta não deu formação sobre a nova legislação quando esta entrou em vigor.

Quanto às definições das novas nomenclaturas do DL 54/2018, 56% ($N = 14$) declararam que não são muito nem pouco claras (e apenas seis dos participantes (24%) afirmaram que são claras).

Em relação à contribuição do DL 54/2018 para uma melhor inclusão dos alunos com dificuldades, mais de metade dos participantes (52%; $N = 13$) referiram que não contribui nem muito nem pouco para uma melhor inclusão e apenas 24% ($N = 6$) afirmaram que contribui algo para uma melhor inclusão desses alunos.

Quanto à avaliação das necessidades de cada aluno, 48% ($N = 12$) referiram sentir ter algumas competências exigidas; e, relativamente, ao trabalho colaborativo, 96% ($N = 24$) identificaram fazê-lo, pedindo a colaboração de colegas docentes, técnicos, profissionais de saúde ou outras entidades.

Na questão sobre a dificuldade de aplicação da abordagem multinível do DL 54/2018, 64% ($N = 16$) mantiveram uma posição neutra (nem fácil nem difícil) e 20% ($N = 5$) referiram que é de fácil aplicação.

Em relação às medidas universais, 41,7% ($N = 10$) dos participantes concordam que são medidas que visam dar respostas educativas a todos os alunos, incluindo os que precisam de medidas seletivas e adicionais.

Quanto às medidas seletivas, 37,5% ($N = 9$) dos participantes concordam que implicam adaptações curriculares não significativas, que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares.

Relativamente às medidas adicionais, 41,7% ($N = 10$) dos participantes concordam que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares.

Quando inquiridos sobre quem deve definir as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a maioria dos participantes, 88% ($N = 22$), selecionou que é a equipa multidisciplinar de apoio à aprendizagem, seguindo-se o docente de educação especial, 48% ($N = 12$), e o professor titular de turma, 36% ($N = 9$).

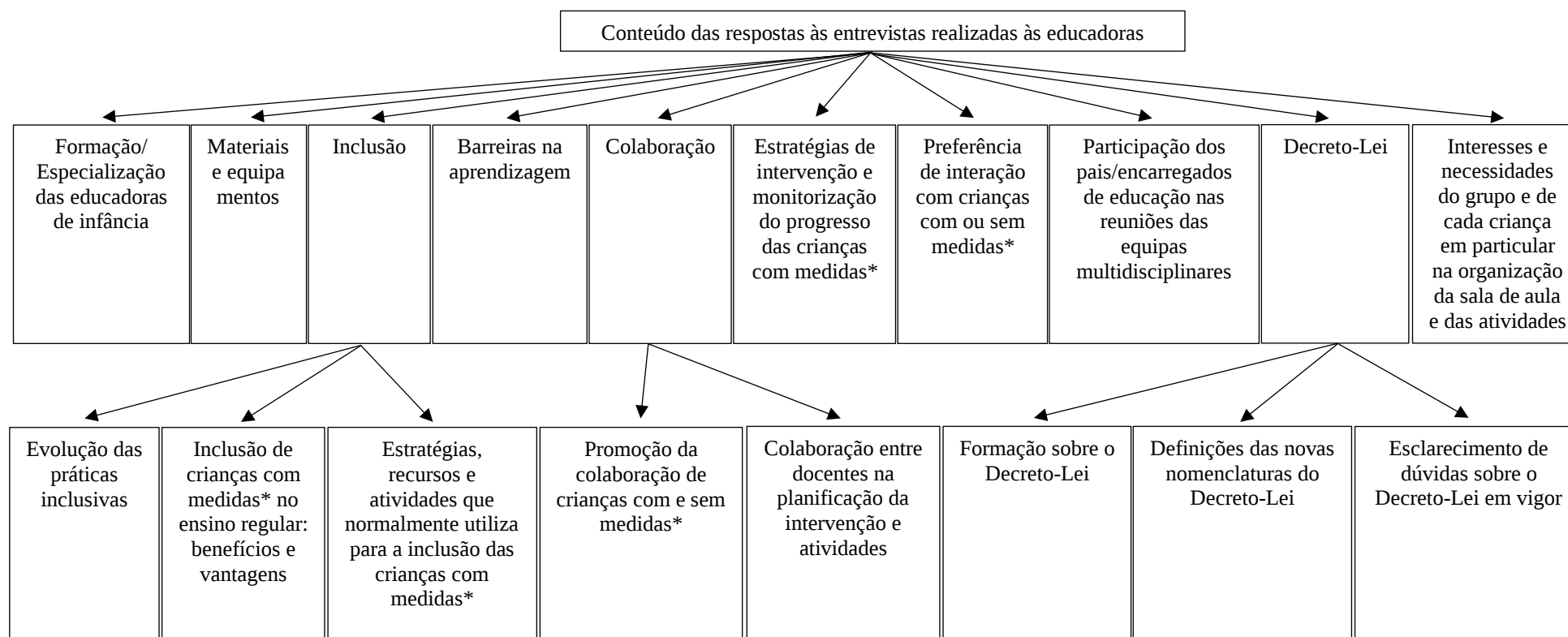
De acordo com a opinião dos participantes verificou-se que o órgão mais escolhido para definir os indicadores e avaliar a eficácia das medidas propostas para a inclusão é a equipa multidisciplinar de apoio à aprendizagem e à inclusão por parte de 96% ($N = 24$) dos participantes. Por conseguinte, 80% ($N = 20$) dos participantes afirmaram que a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva deve reunir em todas as ocasiões na presença de todos os elementos. Quanto à colaboração entre a escola e a família todos os participantes, 100% ($N = 25$), consideraram que é um fator fundamental para o sucesso escolar dos alunos. Verificou-se, no entanto, que quanto aos pais/encarregados de educação participarem nas reuniões da equipa multidisciplinar, apenas 76% ($N = 19$) referiram que na escola onde trabalha os pais participam nas reuniões da equipa. Finalmente, quanto à capacidade para esclarecer dúvidas sobre a aplicação do DL aos pais/encarregados de educação, 60% ($N = 15$) dos participantes afirmaram não se sentir preparados.

Entrevistas

A análise de entrevistas permitiu a criação de dez categorias e oito subcategorias:

Figura 2

Categorias e subcategorias das entrevistas às educadoras



Medidas* corresponde a medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, mas, por uma questão de espaço, optou-se por colocar “Medidas”.

Relativamente à primeira categoria, “Formação/Especialização das educadoras de infância”, as educadoras revelaram que a “formação base não preparou”, apesar de no curso ter havido “uma cadeira de educação especial”. Assim, sentem que têm de ser elas a ir à procura de formação especializada sobre educação. Apontam, ainda, a necessidade de haver mais formação, pois “há professores especializados que nunca tiveram um estágio com crianças com dificuldades”.

A segunda categoria “Materiais e equipamentos” permitiu-nos perceber algumas opiniões distintas: as educadoras que trabalham na Equipa Local de Intervenção Precoce apontaram que “no sistema público os recursos estão lá todos mas no privado não têm e são obrigados”. Já em termos de recursos, as entrevistadas não consideram que sejam os mais adequados, “porque as crianças do 1º ciclo conseguem ter terapias na escola e as do pré-escolar não têm nada disso” e referiram a necessidade de “ter um centro de recursos onde se pudesse ir buscar uma piscina de bolas e jogos didáticos.” As educadoras do contexto privado referiram que, embora não tenham materiais específicos para determinadas crianças, constroem muitos materiais didáticos, mesmo para o grupo-turma, e que, quando é importante, a direção apoia e adquire os materiais.

A “inclusão” foi a terceira categoria que emergiu envolvendo a evolução das práticas inclusivas em que a opinião das educadoras passou por afirmar uma evolução positiva, uma maior abertura, mas que ainda é muito centrada na via burocrática em vez de se priorizar vias de trabalho com as famílias. Esta categoria também englobou a inclusão de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão no ensino regular e todas as educadoras concordaram que só há vantagens, não apontaram nenhuma desvantagem e afirmaram que “os meninos aprendem muito mais com os seus pares do que com o melhor técnico que possa estar ao seu lado”. Por fim, relativamente a “estratégias, recursos e atividades que normalmente utiliza para a inclusão das crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão”, algumas educadoras apontaram que vão sempre “adaptando consoante vemos que a criança está a ter mais dificuldades ou não”, que os “planos são dirigidos às necessidades das crianças e para as famílias”, embora uma educadora tenha referido que “o que deve ser dado às crianças com medidas é o que se dá a todas as crianças”.

A quarta categoria diz respeito às “barreiras na aprendizagem” e as educadoras apontaram que, para as combater, adaptam com o surgimento de uma criança referenciada, para que ela “fique com a vida facilitada”, nomeadamente “reduzem o número de crianças na turma.”

Na quinta categoria, “colaboração”, uma educadora referiu que “estas crianças tinham que ter apoio, uma auxiliar sempre para elas para a eventualidade de ajuda adicional, mas tem de haver mais recursos humanos e mais formação.” Já no que concerne à colaboração entre docentes na planificação da intervenção e atividades, as educadoras apontaram que, de facto, existe essa colaboração e tentam ajudar os professores titulares de turma para “não se sentirem tão exaustos”.

Em relação às “estratégias de intervenção e monitorização do progresso das crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão” as educadoras afirmaram que, se tiverem uma rede de apoio, como psicólogos e terapeutas, é mais fácil de intervir e monitorizar, além de que têm que ir pesquisando e inovando como “todo o trabalho normal”.

A sétima categoria “preferência de interação com crianças com ou sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão” todas as educadoras afirmaram que não têm preferência, e que apesar de “ser mais fácil contar uma história num grupo tranquilo, é mais gratificante trabalhar com crianças de risco”.

A categoria de “participação dos pais/encarregados de educação nas reuniões das equipas multidisciplinares” envolveu algumas respostas distintas, visto que algumas educadoras que trabalham na Equipa Local de Intervenção Precoce referiram que alguns pais estão presentes, mas outros não e que “deviam estar presentes, mas, muitas vezes, não é por culpa dos pais mas do sistema”. Já as educadoras do contexto privado afirmaram que os pais “participam muito, quer nas reuniões de grupo quer para reuniões mais individuais para planos individuais” e que fazem reuniões com todos quando “a criança já está diagnosticada, avaliada e observada por vários especialistas”.

A nona categoria refere-se ao Decreto-Lei 54/2018. Aqui verificou-se uma clara distinção entre o contexto público, onde não houve formação sobre o Decreto, e o contexto privado, em que tiveram formação interna. Relativamente às definições das novas nomenclaturas do DL, também se vê algumas respostas díspares, em que umas educadoras referiram que a “inclusão está bem descrita neste Decreto-Lei” e outras que afirmaram “este Decreto parece o 281 da intervenção precoce, é difícil implementar porque o sistema estava habituado a outra forma há muitos anos e porque há poucos recursos humanos.” Em relação à capacidade de esclarecer dúvidas sobre o DL em vigor, as educadoras apontaram que se sentem preparadas, mas que se forem dúvidas específicas teriam que voltar a ler ou recorrer ao serviço de psicologia por existirem várias interpretações do Decreto ou para “não fazer nada do que está fora do que está implementado”. Uma educadora referiu não estar preparada, pois “quando leio estes documentos, sinto que as pessoas precisam de ir mais aos

contextos, verem as dificuldades inerentes à inclusão de crianças. Foi um documento muito importante, mas muitas vezes o pôr em prática isso às vezes é difícil.”

Por fim, na categoria dos “interesses e necessidades do grupo e de cada criança em particular na organização da sala de aula e das atividades” as educadoras no geral apontaram que ou todos os trimestres ou no início do ano mudam a organização da sala de aula com os próprios alunos, organizando a sala por áreas e com os materiais referentes a cada área.

3. Discussão

Nesta secção serão discutidos os resultados do estudo 1 e os resultados do estudo 2.

Sameroff (2009) no seu modelo transaccional reforça a ideia de que, em vez de se tratar todas as crianças da mesma idade de igual modo, os pais devem, agora, estar mais sensíveis na procura e identificação de individualidade nas suas crianças para que possam providenciar oportunidades específicas. Neste sentido, a primeira questão de investigação, sobre as preocupações e perceções que os pais de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão revelam quando estas começam a frequentar os contextos de educação de infância, merece a discussão de alguns resultados.

Os participantes do presente estudo concordam que os jardins de infância são contextos inclusivos, isto é, que todas as crianças e alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e afetivo aos mesmos contextos educativos. No entanto, discordam que os profissionais da escola tenham a formação adequada que lhes permita intervir com uma criança com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. A maioria dos participantes não considera que as crianças com necessidades deveriam frequentar um contexto educativo específico, nem considera que existam pais que não concordem com o ingresso de crianças com dificuldades na escola que o/a seu/sua filho/a frequenta. Assim, os participantes consideraram que é benéfico os alunos com necessidades serem incluídos em turmas regulares, na medida em que tal promove a socialização, o desenvolvimento de capacidades cognitivas, a autonomia, e a autoestima. No entanto, alguns dos participantes que referiram que não é benéfico os alunos com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão sejam incluídos em turmas regulares, explicaram que tal se devia ao facto de os educadores não estarem preparados para a integração destes. Adicionalmente, indicaram que estas crianças poderiam beneficiar de maior acompanhamento e apoio em escolas especiais.

Segundo a literatura, para minorar as preocupações dos pais de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, estes exigem aos educadores uma sensibilidade quanto às diferenças das crianças, e que se comprometam com a sua formação para que possam monitorizar a aprendizagem dessas crianças (Barbosa & Neves, 2019). No presente estudo, a maioria dos participantes revelou que as expectativas sobre o contexto educativo em que o/a filho/a ingressou, passavam por os/as filhos/as poderem interagir com outras crianças, serem tratados/as de igual modo e terem apoio individualizado. A maioria dos participantes referiu que a escola para ajustar as suas expectativas deve usar técnicas para promover a integração social e a inclusão das crianças com incapacidade. Também a literatura refere que quando os pais são questionados sobre o modo como perspetivam o desenvolvimento dos seus filhos, estes indicam querer que eles evoluam academicamente, mas revelam preocupações sobre o modo como é que tal será atingido (Barbosa & Neves, 2019).

A literatura (Serra, 2010) demonstra que a família coloca muita expectativa na entrada do filho na escola, com o desejo que a educação possa trazer uma cura e uma normalização ao desenvolvimento do filho. Tal pode sugerir que as expectativas dos pais sejam altas quanto à escola, e que sejam mais exigentes por quererem que a escola corresponda às suas necessidades. No entanto, Serra (2010) também refere que a família, apesar disso, reconhece que a escola é um ambiente privilegiado para o desenvolvimento dos filhos.

Segundo a literatura as preocupações dos pais de crianças com necessidades prendem-se com o desempenho académico, a sensibilidade dos docentes e o seu desconhecimento sobre necessidades e perturbações, a autonomia e a socialização (Barbosa & Neves, 2019). Tal foi corroborado na presente investigação, já que nas entrevistas que se realizaram às mães de crianças com PEA, uma das participantes revelou preocupação com o funcionamento do sistema, pois, embora a legislação esteja bem elaborada, há dificuldades em pôr o DL em prática. As preocupações descritas pelas mães passaram por terem receio da forma como a educadora possa lidar com o filho o que poderá ter impacto no seu futuro, nomeadamente no que concerne às oportunidades para a criança se desenvolver.

Relativamente às expectativas, uma das mães referiu, na entrevista, que se o filho for feliz já é ótimo e a outra mãe afirmou que conhece pessoas com perturbação do espectro do autismo que têm cursos superiores, nomeadamente, de medicina, o que lhe dá muita esperança para o futuro do seu filho. Na literatura é referido que as características especiais de algumas crianças e jovens podem limitar a sua carreira profissional (Barbosa & Neves,

2019), o que se repercute nestas preocupações das famílias em relação ao futuro dos filhos. A escolha da escola também se mostra uma grande preocupação, já que no presente estudo alguns dos participantes referiram ser muito difícil tomar uma decisão. A literatura refere que a preocupação em encontrar uma escola que se adapte às características da criança com necessidades é uma decisão que está de acordo com as preocupações relativas à integração dos seus filhos (Barbosa & Neves, 2019).

Por fim, uma questão que pareceu pertinente foi o facto de alguns dos participantes afirmarem estar muito preocupados quanto à possibilidade de haver crianças que tenham dificuldades em fazer amizade com o/a seu/sua filho/a. Serra (2010) afirmou que uma dificuldade manifestada pelas famílias é precisamente o sentimento de exclusão social. Parece relevante realçar que no presente estudo a maioria dos participantes considerou que os alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão têm dificuldade em interagir com os seus colegas.

Focando agora na segunda questão de investigação, esta diz respeito à opinião dos pais de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão acerca do contexto de educação de infância frequentado pelo seu educando. Foi verificado que, relativamente aos benefícios da inclusão, a maioria dos participantes referiu sentir-se menos isolado relativamente à restante comunidade e que estabelece relações com famílias de crianças sem incapacidades. E, tal como refere Azevedo (2017), as expectativas das famílias vão aumentando à medida que a criança cresce, por passarem a conviver com outras famílias na mesma situação. No entanto, nas entrevistas realizadas uma das mães referiu estar consciente de que o filho passará por mais situações de frustração do que as outras crianças sem necessidades, e que o filho não terá as mesmas opções para o seu futuro (a mãe deu o exemplo de que o filho nunca poderá ser piloto de aviões).

Também a maioria dos participantes referiu que o contexto educativo que o/a seu/sua filho/a frequenta é inclusivo, e recorre ao envolvimento parental. Na literatura é referido que as famílias procuram suporte na área privada pela descontinuidade de resposta dada pela área pública (Barbosa & Neves, 2019). Nas entrevistas que se realizaram às mães verificou-se uma ideia diferente, na medida em que as mães afirmaram que no contexto privado acreditam que os profissionais não queiram ter trabalho com estas crianças e referiram a questão das vagas, que é maior no setor privado. No entanto, é também um contexto com um encargo monetário alto e que nem sempre aceita crianças com incapacidades. Quanto ao funcionamento das escolas que os filhos das entrevistadas frequentam, o discurso das mães

demonstrou que as equipas e as escolas não funcionam da forma mais adequada, e que quando têm sensibilidade para as questões da perturbação do espectro do autismo não sabem como ajudar.

Nas entrevistas realizadas ambas as mães revelaram lutar para a educação da sociedade no que respeita ao que é considerado diferente do normal. Uma das mães pensa que o caminho passa por pedir apoios e formações, já que tal não irá melhorar apenas a educação das crianças, mas, segundo a opinião desta, também melhorará a saúde mental dos profissionais que lidam com essas crianças. A outra mãe referiu que se sentiu na obrigação de procurar informação e, assim, com isto, possibilitar alguma mudança na vida de uma pessoa tendo ingressado num mestrado de educação especial. Também nos questionários foi possível verificar que todos os participantes sentem que dão voz aos direitos das crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão e que estão a lutar pelos direitos de todas as crianças.

Relativamente aos resultados das perceções e preocupações que os pais de crianças sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão revelam quando estas começam a frequentar os contextos de educação de infância, estes também merecem a discussão de alguns resultados. A literatura sugere que os pais concordam com a inclusão de crianças com necessidades na sala do seu filho (Correia, 2018), o que vai ao encontro dos resultados obtidos, já que a maioria não considera que as crianças com dificuldades devam frequentar uma escola própria, nem acha que existem pais que não concordem com o ingresso dessas crianças na escola que o/a seu/sua filho/a frequenta. Também na literatura se verifica que a maioria dos pais mostram atitudes de concordância para com a inclusão, o que demonstra vantagens para as crianças com e sem desenvolvimento típico (Correia, 2018). Os resultados obtidos demonstram que os pais consideram que é benéfico que as crianças com dificuldades sejam incluídas em turmas regulares, na medida em que promove a socialização e o desenvolvimento de capacidades cognitivas.

Ressalva-se que os pais ainda possam ter algum desconhecimento quanto às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, visto que na literatura é referido que os pais ainda não estão preparados para abordar ou serem abordados sobre as medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Correia, 2018).

Neste estudo verificou-se que os pais têm ainda muito desconhecimento sobre medidas de suporte e sobre a inclusão, desconhecendo se no jardim de infância frequentado pelo filho estão incluídas crianças com algum tipo de dificuldade. No entanto, todos os

participantes consideraram que as crianças com dificuldades devem brincar com outras crianças. Alguns dos participantes referiram que concordam completamente com o facto destas crianças serem tratadas de igual modo. Verificou-se que mais de metade dos participantes declarou que achava que o/a seu/sua filho/a não se sentiria nada assustado se assistisse a uma situação em que uma criança com medidas demonstrasse dificuldades em se regular a nível emocional e comportamental. Para além disso, os participantes afirmaram que acreditam que uma criança com dificuldades possa ter algumas capacidades e possam mesmo tirar um curso superior e ingressar no mercado de trabalho.

Para finalizar a discussão de resultados do estudo 1, irá ser agora abordada a segunda questão de investigação sobre a opinião dos pais de crianças sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão acerca do contexto de educação de infância frequentado pelo seu educando. A literatura refere a relevância das práticas inclusivas para o desenvolvimento de todas as crianças (Correia, 2018). Assim, na presente investigação a maioria dos participantes afirmou que o/a seu/sua filho/a nunca relatou relutância em ser amigo/a de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Em relação aos profissionais, alguns dos participantes concordam completamente que estes tratam todas as crianças de igual modo. Já no que concerne à inclusão os participantes consideram que a escola que o/a filho/a frequenta é uma escola inclusiva.

Também a evidência científica (Pinto & Morgado, 2012) refere que os pais de crianças sem dificuldades identificam vantagens da inclusão para as crianças com necessidades, mas também para as crianças sem necessidades, já que as primeiras beneficiam da inclusão e as segundas beneficiam da aceitação social, da diferença e da menor probabilidade de criarem preconceitos. No entanto, os pais de crianças sem dificuldades apresentam como a maior preocupação as dificuldades que o educador possa ter ao nível da gestão do tempo em sala de aula, por ter de gerir toda a turma.

Na lógica da questão de investigação anterior, de que os pais ainda possam ter algum desconhecimento quanto às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no presente estudo de acordo com a pergunta sobre se os participantes acreditam que os profissionais/funcionários da escola estão preparados para interagir com crianças dificuldades, alguns dos participantes afirmaram que sim, mas outros referiram que não sabiam responder, o que demonstra algum desconhecimento desta temática. Nesse sentido, os participantes colocaram-se numa posição neutra relativamente à afirmação de que os profissionais da escola têm formação adequada que lhes permita intervir com uma criança

com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo que apenas poucos dos participantes concordaram com a afirmação. Para finalizar a discussão de resultados do estudo 1 considerou-se pertinente referir que os participantes desenvolvem relações com famílias de crianças com dificuldades, dando um contributo para as famílias e as suas comunidades. Adicionalmente, todos os participantes têm oportunidade de ensinar aos filhos sobre diferenças individuais e sobre a aceitação de todos. Deste modo, não parece haver falta de oportunidades para conhecer estas temáticas e este não parece ser um motivo para o desconhecimento que possa existir.

A seguir irão ser discutidos os resultados do estudo 2. Recuperando o referido no enquadramento conceptual, os profissionais devem conhecer as perceções dos pais de crianças com e sem medidas adicionais em relação à inclusão. Os profissionais devem colaborar com as famílias para desenvolverem estratégias eficazes para lidar com essas preocupações (Hilbert, 2014). Já como referido pelo Modelo Bioecológico, o indivíduo é situado numa multiplicidade de contextos interrelacionados e o seu desenvolvimento resulta da interação dinâmica entre o indivíduo e o meio (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

A primeira questão de investigação prendia-se sobre quais são as práticas inclusivas desenvolvidas pelos educadores de infância e docentes de educação especial em contexto pré-escolar. Para discutir os resultados, recuperaram-se algumas informações das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016). No presente estudo todos os participantes declararam que utilizam um ensino diferenciado através de variadas estratégias, tais como desenvolver recursos para apoiar a aprendizagem de todos alunos, avaliar o progresso do aluno e promover interações sociais positivas com os pares. Também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016) é referido que a inclusão envolve práticas pedagógicas diferenciadas, que procuram corresponder às características e diferenças de cada criança, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento. Neste estudo todos os participantes referiram que a escola onde trabalham tenta construir um sentido de comunidade e estabelecer valores inclusivos, apontando como a estratégia mais implementada o trabalho colaborativo entre os vários profissionais e o trabalho de parceria entre os profissionais e os pais. Em segundo lugar, foi mencionada a valorização de todos os alunos de igual forma. Tal também é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), na medida em que, para que haja inclusão é essencial haver um trabalho colaborativo entre os profissionais. A maioria dos participantes afirmou que a escola onde trabalha implementa políticas inclusivas, desenvolvendo uma escola para todos, organizando

apoios à diversidade. As estratégias mais selecionadas para implementar as políticas inclusivas foram a escola admitir todos os alunos da sua localidade e a escola procurar ter o seu espaço físico acessível a todos os alunos. Relativamente às estratégias usadas pelos funcionários/educadores do seu local de trabalho de forma a garantir aos pais que a sua criança com dificuldades será incluída e não terá problemas de exclusão/adaptação, os participantes selecionaram a estratégia de comunicação permanente com os encarregados de educação, o trabalho com todos os técnicos e profissionais de saúde que acompanham o aluno, e, a conversa informal com os pais. Também nas entrevistas se recolheu informação sobre as estratégias, recursos e atividades que normalmente as educadoras utilizam para a inclusão das crianças, ao que algumas educadoras apontaram que vão adaptando consoante as dificuldades da criança, sendo os planos dirigidos às necessidades das crianças e das famílias. Contudo, uma educadora referiu que o que deve ser fornecido às crianças com necessidades é o que se concede a todas as crianças. Para combater as barreiras na aprendizagem as educadoras apontaram nas entrevistas que, quando uma criança é referenciada procuravam providenciar alguma ajuda extra, nomeadamente ao ser reduzido o número de crianças na turma. Estes aspetos são apontados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016) já que é referido que é fundamental fazer com que todas as crianças se sintam acolhidas e que as famílias também façam parte do processo de inclusão. De igual modo, no estudo em Israel realizado por Eldar et al. (2009) foi verificado que a preparação dos alunos da sala de aula regular para incluir os alunos com incapacidade é um fator importante para a inclusão ser bem-sucedida.

O estudo de Coelho (2019) em Portugal verificou que as crianças com incapacidades tendem a ser mais excluídas das atividades em contexto pré-escolar e a passar mais tempo sozinhas, o que não coincide com as respostas dos educadores ao questionário, uma vez que quando inquiridos sobre o isolamento na sala de aula regular dos alunos com necessidades, a maioria dos educadores afirmou que esses alunos não ficam socialmente isolados na sala de aula regular. Ewing et al. (2018) referiram que os professores expressam dificuldade em monitorizar os outros alunos ao atender alunos com dificuldades, o que não se verificou na presente investigação, já que a maioria dos educadores não considera que a atenção extra dada aos alunos com incapacidades resulte no prejuízo dos outros alunos.

Em relação às estratégias de intervenção e monitorização do progresso das crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, Ismail (2016) referiu que os educadores veem os seus desafios aumentar com a inclusão de crianças com dificuldades nas salas de aula regulares. Também no presente estudo através das entrevistas às

educadoras, se verificou que estas consideram que uma rede de apoio, constituída por psicólogos e terapeutas, seria muito positiva para intervir e monitorizar. Além disso, indicaram que têm que ir pesquisando e inovando como em qualquer outro trabalho.

Já para responder à segunda questão de investigação sobre quais são as perceções, preocupações e opiniões que os educadores e docentes de educação especial têm acerca das práticas inclusivas, a literatura refere que a interação e cooperação entre crianças permite que estas aprendam umas com as outras e não só com o/a educador/a (Silva et al., 2016). No presente estudo foi verificado tal facto, já que todos os participantes consideraram que as crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão devem brincar com outras crianças e acreditam que estas crianças conseguem fazer as mesmas coisas que uma criança sem essas medidas, embora enquadrada nas suas capacidades. Tendo em conta os resultados obtidos, os participantes afirmaram que a presença destes alunos na escola promoverá a aceitação das diferenças por parte dos alunos sem medidas. Também no estudo realizado em Israel, por Eldar et al. (2009) as crianças com perturbação do espectro do autismo exibem um maior comportamento social aquando da presença de crianças com desenvolvimento típico.

A maioria dos participantes referiu que o aluno com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão provavelmente desenvolverá habilidades académicas mais rapidamente numa classe regular do que numa especial, não constituindo, na sua opinião um mau exemplo para os alunos sem incapacidades indicando, ainda, que estas crianças não são conflituosas com os seus colegas.

Também a literatura (Silva et al., 2016) refere que para que haja inclusão e todas as crianças estejam juntas, tem de haver um planeamento adaptado e diferenciado, de acordo com o grupo e as características de cada criança. Deste modo, todas as crianças reúnem condições para a aprendizagem, desenvolvimento, segurança e autoestima (Silva et al., 2016). Como demonstram os resultados, os participantes apontaram que as crianças com medidas adicionais deviam obter uma educação o mais próximo da educação das crianças sem medidas. No entanto, alguns dos participantes que afirmaram que tal dependia, justificaram-no pela necessidade destas crianças usufruírem de um trabalho individual e diferenciado e que tal deverá ser sempre enquadrada, tendo em conta a problemática e as necessidades da mesma. O estudo realizado em Budapeste por Dely et al. (2018) concluiu que o tipo e a gravidade da incapacidade são tidos como um fator decisivo na seleção de

uma abordagem educativa, o que sugere que as práticas educativas podem depender, de facto, das necessidades de cada criança.

A literatura refere que a formação especializada para trabalhar com crianças com dificuldades é uma das necessidades mais referidas pelos educadores e professores (Dias & Cadime, 2018). Alguns professores sentem que possuem pouca formação e treino (Ewing et al., 2018) o que também se verificou no presente estudo, já que relativamente à preparação para lidar com crianças com medidas adicionais os participantes afirmaram que tal dependia da tipologia da necessidade da criança, e, apenas alguns referiram que se sentem preparado/as. No entanto, os participantes afirmaram que não tiveram formação especializada para lidar com crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Na presente investigação os participantes consideram-se preparado/as para implementar estratégias de intervenção e para monitorizar o progresso das crianças com medidas adicionais, o que demonstra muita vontade de aprender, de evoluir e de adaptar os conhecimentos. Também nas entrevistas se denotou que as educadoras revelaram que a formação de base não as preparou, e que apesar de no curso terem tido uma cadeira de educação especial, indicaram que têm de ser elas a ir à procura de formação a nível de especificidades. Apontaram, ainda, a necessidade de haver mais formação, pois referiram a existência de professores especializados que nunca beneficiaram de um estágio com crianças com dificuldades.

A literatura refere que a implementação de práticas inclusivas se tem vindo a demonstrar positiva (Dias & Cadime, 2018). De facto, na presente investigação, foi verificado que os participantes concordaram que a escola onde trabalham está preparada para lidar e acolher crianças com medidas, que os jardins de infância são contextos inclusivos e todos os participantes consideraram que a inclusão não é apenas uma questão relativa à educação especial. Também a literatura refere que a perceção dos educadores de educação especial e dos docentes é muito semelhante no que diz respeito aos benefícios da inclusão (Ismail, 2016). Ismail (2016) também indicou que os educadores referem que lidar com crianças com dificuldades na sala de aula é mais trabalhoso e exige mais mudanças no ambiente de sala de aula. Nesse sentido, os participantes no presente estudo revelaram sentir-se mais confortáveis na interação com crianças sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão em comparação com as crianças com essas medidas, ao passo que, nas entrevistas, todas as educadoras afirmaram que não têm preferência, e que apesar de ser mais fácil contar uma história num grupo tranquilo, é mais gratificante trabalhar com crianças de risco. Os participantes afirmaram, ainda, que a inclusão oferece grupos mistos

de interação que fomentarão a compreensão e aceitação das diferenças entre os alunos. Para além disso, a inclusão não tem um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional dos alunos com dificuldades e pode ser benéfica para alunos sem essas dificuldades.

Relativamente à reação dos pais de crianças sem medidas adicionais quando se deparam com o facto de, na mesma escola, o seu/sua filho/a poder conviver com crianças com essas medidas, os educadores afirmaram que os pais, na sua maioria, não se sentem preocupados. Também nas entrevistas foi denotado que a opinião das educadoras passou por afirmar uma evolução positiva da inclusão, uma maior abertura, mas que ainda é muito centrada na via burocrática em vez de se centrar mais no trabalho com as famílias. Todas as educadoras também referiram que a inclusão de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão no ensino regular só traz vantagens, na medida em que as crianças aprendem mais com os pares do que com o melhor técnico ou educador que possa estar a seu lado.

A literatura também refere a importância da cooperação entre os diversos profissionais especializados para uma prática pedagógica inclusiva que proporcione vantagens para todos os alunos (Dias & Cadime, 2018). Nas entrevistas que se realizaram foi denotado que, no que concerne à colaboração entre docentes na planificação da intervenção e das atividades, as educadoras apontaram que de facto existe essa colaboração e tentam ajudar os professores titulares de turma para estes não se sentirem tão exaustos. Também se verificou uma colaboração com os encarregados de educação/pais nas reuniões das equipas multidisciplinares no contexto privado, já que as educadoras referiram que os pais participam quer nas reuniões individuais, quer nas reuniões de grupo para elaborar planos individuais e que fazem reuniões com os pais quando a criança já está diagnosticada, avaliada e observada por vários especialistas.

Relativamente aos alunos com necessidades desenvolverem habilidades académicas mais rapidamente numa classe regular do que numa especial, a maioria dos participantes referiu que consideram que tal acontece.

Considerou-se, ainda, pertinente referir que os participantes não consideraram que as crianças com medidas adicionais devam frequentar uma escola própria para serem melhor atendidas, e que acreditam que estas crianças possam progredir no percurso académico e mesmo ingressar no mercado de trabalho, embora dependesse da tipologia da necessidade da criança.

Para elaborar a discussão dos resultados da terceira questão de investigação sobre qual a opinião dos educadores de infância sobre a aplicação do recente Decreto-Lei 54/2018,

optou-se por comparar os dados do presente estudo com os dados da Consulta Nacional da Educação Inclusiva de 2019, pela Federação Nacional da Educação. O presente estudo concluiu que a maioria dos participantes não teve formação sobre a nova legislação o que a Consulta Nacional da Educação Inclusiva vem confirmar, visto que concluiu que a falta de apoio da administração/centros de formação foi sentida pelas escolas e agrupamentos. No entanto, nas entrevistas realizadas na investigação foi possível observar uma clara distinção entre o contexto público em que não houve formação nem as educadoras conhecem o Decreto e o contexto privado em que tiveram formação interna. No presente estudo, sobre a facilidade de aplicação do Decreto-Lei 54/2018, apesar de alguns educadores referirem que é de fácil aplicação, a maioria manteve uma posição neutra, o que pode sugerir que não estão por dentro do assunto. Já na Consulta Nacional da Educação Inclusiva a maioria das escolas e agrupamentos têm dúvidas/dificuldades na aplicação do diploma.

Na presente investigação os participantes colocaram-se, mais uma vez, numa posição neutra quanto às definições das novas nomenclaturas do DL 54/2018, já que não as consideraram nada nem muito claras, o que pode sugerir o desconhecimento da temática. O que vai ao encontro dos resultados da Consulta Nacional da Educação Inclusiva (2019), já que os resultados evidenciaram que a maioria apresenta dificuldades na compreensão das definições das novas nomenclaturas do Decreto-Lei. Ao contrário do referido na Consulta Nacional da Educação Inclusiva (2019), no presente estudo verificou-se que a maioria referiu que na escola onde trabalha os pais/encarregados de educação participam nas reuniões da equipa multidisciplinar. Quanto à capacidade de esclarecer dúvidas aos pais/encarregados de educação sobre a aplicação do Decreto-Lei, na presente investigação os participantes afirmaram não se sentir preparados, o que vai de encontro ao que a Consulta Nacional da Educação Inclusiva (2019) demonstrou, já que a maioria dos docentes não se considera capaz de esclarecer as dúvidas sobre a aplicação. Estes resultados parecem sugerir a necessidade de modificações no referido Decreto, tornando-o mais funcional e menos burocrático, de modo a que a sua aplicação se torne mais exequível. Relativamente a quem deve definir as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão o presente estudo concluiu que é a equipa multidisciplinar de apoio à aprendizagem, tal como verificado na Consulta Nacional da Educação Inclusiva (2019).

4. Conclusões finais e implicações para a prática

Os resultados dos estudos permitem retirar algumas conclusões com contributo para a prática:

- Relativamente ao DL, no estudo com os pais de crianças com dificuldades, realça-se a preocupação das mães relativamente à legislação, já que esta está bem descrita, mas na prática não funciona, o que parece indicar necessidade de revisão do DL 54/2018; os educadores afirmaram não terem tido formação sobre o mesmo, nem se sentem capazes de esclarecer dúvidas. No entanto, salienta-se que nas entrevistas às educadoras, foi denotada uma distinção entre o setor público, no qual não houve formações sobre o DL e o privado que disponibilizou uma formação interna.
- No que concerne à formação dos profissionais, os pais de crianças com medidas afirmaram que os profissionais da escola não têm formação adequada para intervir com crianças com dificuldades. Também no estudo realizado aos educadores, tal foi confirmado. Com a mudança de paradigma e o surgimento de um Decreto relativo à educação inclusiva, a formação deveria ser contemplada, o que sugere que deverá haver um investimento maior nestas questões.
- As preocupações dos pais de crianças com medidas passaram, ainda, por estar muito receosos quanto à possibilidade de haver crianças que tenham dificuldades em fazer amizade com o/a seu/sua filho/a, já que os filhos carecem de interação com os colegas. Tal sugere que, de facto, ainda há um caminho a percorrer na inclusão destas crianças e no funcionamento das escolas. Também nas entrevistas às mães se ressalva a preocupação no que concerne ao modo como as crianças são incluídas no setor privado e no público, já que a alternativa ao público seria o setor privado, que se torna num encargo monetário elevado.
- Por fim, os pais de crianças sem dificuldades demonstraram não ter um conhecimento elevado sobre a questão das medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, o que sugere que os conceitos de inclusão ainda não estão a chegar a todos. No entanto, os pais demonstraram estar receosos com a dificuldade que os educadores possam ter em gerir o tempo em sala de aula, entre as crianças com e sem dificuldades, o que realça, mais uma vez, a necessidade de se investir mais na formação dos educadores.

4.1. Limitações e estudos futuros

Em primeiro lugar, como limitação, é de salientar a representatividade da amostra, nomeadamente do número de pais de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão ($N = 12$), bem como das mães dessas crianças que participaram na entrevista ($N = 2$), o que sugere cuidado na leitura e interpretação dos resultados. Outra limitação do presente estudo prende-se com a formulação de certas questões, em que se denotou uma interpretação diferente por parte dos participantes, da que era esperada, como a questão “qual a necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Necessidades Educativas Especiais) que o seu filho tem?”. Os pais podem ter realizado uma interpretação diferente, já que identificaram uma multiplicidade de serviços e apoios. Por conseguinte, na questão de “quem determinou essa necessidade” obtiveram-se diversas respostas, desde psicólogo, escola, família a médico e profissional do sistema nacional de intervenção precoce na infância, sendo que um participante referiu que foi ele próprio que determinou a necessidade do/a filho/a. Relativamente à pergunta “que idade têm” no questionário dos cuidadores, os participantes referiram as idades de todos os filhos, sendo que se entendeu que a formulação da questão não estava correta, já que era pretendido saber apenas a idade das crianças a frequentar a creche/pré-escolar. No estudo dos pais de crianças com ou sem dificuldades, não foi possível obter participantes para elaborar o estudo piloto do questionário, o que constitui mais uma limitação do presente estudo.

Por último, para estudo futuros, salienta-se a importância de aumentar a representatividade de pais de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão quer no preenchimento do questionário, quer na realização das entrevistas. Apesar das limitações, importa ressaltar que este estudo vem corroborar a importância de trabalhar ao nível das atitudes relativamente à diferença, colocando o foco nos benefícios para todas as partes.

Referências bibliográficas

- Abreu, D. C. F. (2019). *Uma mudança de paradigma na escola: o decreto-lei 54/2018 e os profissionais dos contextos educativos* [Dissertação de mestrado não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Alonso, D. (2013, Fevereiro 1). Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio. *Nova escola*. <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Alves, M. M. B. Z., & Silva, H. G. F. D. M. (1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, 2, 61-69. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Azevedo, J. (2017). *Apoios prestados e necessidades sentidas: a perspetiva de pais de crianças com PEA* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/108435>
- Barbosa, C., & Neves, I. (2019). Preocupações e expectativas dos pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Portugal. *Revista Liberato*, 20(34), 113-210. <https://doi.org/10.31514/rliberato.2019v20n34.p119>
- Boettger, A. R. S., Lourenço, A. C., & Capellini, V. L. M. F. (2013). O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. *Revista Educação Especial*, 26(46), 385-400. <https://doi.org/10.5902/1984686X5833>

- Bridi, F. R. S., Fortes, C. C., & Bridi Filho, C. A. (2006). Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: Roth, B. W. (Org.). *Experiências educacionais inclusivas: Programa de educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministérios da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). *The Bioecological Model of Human Development*. In R. M. Lerner & W. Damons (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons Inc.
- Coelho, V. (2019). *Child Engagement and Participation in Inclusive Preschool Settings: Effects of the Quality of the Interactive Processes* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Correia, M. D. S. R. (2018). *As atitudes dos pais com filhos em idade pré-escolar sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/59513>
- Decreto-Lei n.º 319/1991. Diário da República – I Série, A – N.º 193 – de 23 de Agosto de 1991, pp. 4389-4393. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/403296/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República – I Série – N.º 4 – de 7 de Janeiro de 2008, pp. 154-164. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=Decreto%20Lei+n.%20%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro>
- Decreto-Lei n.º 54/2018. Diário da República – I Série – N.º 129 – de 6 de Julho de 2018, pp. 2918-2928. <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

- Dely, R., Dunay, A., & Sharma, A. (2018). Special education versus inclusive education: examining concerns and attitudes of teaching professionals toward children with disabilities. *Forum Scientiae Oeconomia*, 6(1), 83-101. https://doi.org/10.23762/FSO_VOL6NO1_18_5
- Dias, C. A. P., & Cadime, M. D. I. (2018). Percepções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: o papel da experiência e das habilitações. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(98), 91-111. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600962>
- Eldar, E., Talmor, R., & Zukerman, T. (2009). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97-114. <https://doi.org/10.1080/13603110802504150>
- Elo, S., & Kyngas, H. (2007). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Ewing, D., Monsen, J., & Boyle, J. (2014). Psychometric properties of the revised Teachers' Attitude towards Inclusion Scale (TAIS). *International Journal of School & Education Psychology*, 3(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.938383>
- Ewing, L. D., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Farias, I. M., Maranhão, R. V. A., & Cunha, A. C. B. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(3), 365-384. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300004>
- Federação Nacional da Educação (2019, Novembro). Consulta Nacional Educação Inclusiva 2019. https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1575631457_1855.pdf

- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Hilbert, D. (2014). Perceptions of Parents of Young Children with and without Disabilities Attending Inclusive Preschool Programs. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 49-59. <https://doi.org/10.5539/jel.v3n4p49>
- Ismail, Z., Basheer, I., & Khan, H. J. (2016). Teachers' Attitudes towards Inclusion of Special Needs Children into Primary Level Mainstream Schools in Karachi. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 2178-2196. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.195>
- Kappen, M. (2010). Inclusive Education: Programmes and Provisions. *Journal on Educational Psychology*, 4(1), 7-12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1102300>
- Khetani, M., & Coster, W. (2007). Measuring participation of children with disabilities: Issues and challenges. *Disability and Rehabilitation*, 30(8), 639-648. <https://doi.org/10.1080/09638280701400375>
- Lerner, M. R. (2005). Urie Bronfenbrenner: Career Contributions of the Consummate Development Scientist. In Bronfenbrenner, U. (Eds.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. London: Sage Publications.
- Meadan, H., Ebata, A., & Halle, J. (2010). Families with children who have autism spectrum disorders: stress and support. *Council for Exceptional Children*, 77(1), 7-36. <https://doi.org/10.1177/001440291007700101>
- Nevado, P. P. (2009). *Estudo de casos: um curso de ação na investigação em Gestão*. [Investigação Avançada, Instituto Superior de Economia e Gestão]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2546>
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes R. (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

- Pinto, N., & Morgado, A. M. J. (2012). *Atitudes de pais e professores perante a inclusão*. [Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e educação, Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <https://doi.org/10400.12/1602>
- Sameroff, A. (2009). The Transactional Model of Development. How Children and Contexts Shape Each Other. *American Psychological Association*, Washington, DC.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Sameroff, A. J., & MacKenzie, M. J. (2003). A Quarter-Century of The Transactional Model: How Have Things Changed? *Zero to three (J)*, 21(1), 14-22.
- Selvakumar, N., & Panicker, A. S. (2020). Stress and Coping Styles in Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder. *Indian Psychiatric Society*, 42(3), 225-232. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_333_19
- Serra, D. (2010). Autismo, Família e Inclusão. *Polémica*, 9(1), 40-56. <https://doi.org/10.12957/polemica.2010.2693>
- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf
- UNESCO. (1998). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Warren, D. J., Vialle, W., & Dixon, M. R. (2016). Transition of children with disabilities into early childhood education and care centres. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 18-26. <https://doi.org/10.1177/183693911604100204>

- Xavier, R. L. M. (2008). Porque necessitamos de um modelo bioecológico-transaccional para pensar o futuro? *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 117-123.
<https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2008.1.928>
- Zang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative Analysis of Content. In B. M. Wildemuth (Eds.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (pp. 308-319). Connecticut: Libraries Unlimited.

Anexos

Anexo A – Pedido de colaboração para o questionário *online* do estudo 1 e 2



Exmos. Srs.

Porto, 10 de novembro de 2020

Assunto: Pedido de colaboração num estudo sobre a compreensão das perceções e preocupações dos pais e educadores de crianças com ou sem necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O trabalho de investigação que é aqui abordado enquadra-se num estudo realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), sob a orientação da Professora Doutora Catarina Grande, cujos principais objetivos passam por compreender as preocupações dos pais e educadores de crianças com ou sem necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Para tal, gostaria de solicitar a colaboração dos educadores de infância e pais de crianças que frequentam a creche ou pré-escolar.

De seguida, apresentam-se as versões dos questionários para pais e para educadores:

- Link de acesso ao **questionário para Pais:**
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdJX4MDvZV2F5pv8gd4XA3ra7oqxv60HeepFq-OazW5hc38hA/viewform?usp=sf_link
- Link de acesso ao **questionário para Educadores:**
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSecGGgxS57fi0NhnFferPUPtHywVFjPZ2k4z7l8umlq29ozNQ/viewform?usp=sf_link

Na sequência do exposto, solicitamos autorização formal para a divulgação e consequente desenvolvimento do projeto de investigação incluído na dissertação de mestrado da aluna Maria Távora de Paiva (up201603478@fpce.up.pt).

Antecipadamente agradecidos pela vossa colaboração, aceite os nossos cumprimentos, estando ao seu dispor para eventuais esclarecimentos (cgrande@fpce.up.pt).

A orientadora

Maria Catarina Leite Rodrigues Grande

Catarina Grande (Professora Auxiliar da FPCE-UP)

Anexo B – Questionário *online* utilizado para recolha de dados do estudo 1



Perceções e preocupações dos cuidadores de crianças a frequentar a creche/pré-escolar, face às medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O trabalho de investigação que é aqui abordado enquadra-se num estudo no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Catarina Grande, cujo principal objetivo passa por compreender as preocupações dos pais de crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Esta nova designação veio substituir a conceção de necessidades educativas especiais, uma vez que o Decreto Lei vigente, 54/2018, pretende garantir que todos os/as alunos/as (com e sem incapacidade/deficiência) sejam incluídos/as, acompanhados/as, tenham acesso à educabilidade universal, equidade, mas que tenham, acima de tudo, a oportunidade de aprender com qualidade e que consigam alcançar o seu potencial. Procura, ainda compreender como as famílias destas crianças avaliam a qualidade das práticas inclusivas do contexto educativo frequentado pelo(a) filho(a) e o que pensam sobre a inclusão destas crianças no ensino regular. O questionário terá uma duração de aproximadamente 10 minutos, sendo que a informação fornecida será tratada com a máxima confidencialidade e será utilizada exclusivamente no âmbito da minha investigação. Caso seja do seu interesse

será utilizada exclusivamente no âmbito da minha investigação. Caso seja do seu interesse poderei, posteriormente, partilhar consigo o trabalho que irei desenvolver com os dados recolhidos. Em qualquer momento, poderá interromper o questionário, se assim o desejar.

Maria Távora de Paiva

Contacto em caso de dúvida - up201603478@fpce.up.pt

Seguinte

Página 1 de 10

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários

Perceções e preocupações dos cuidadores de crianças a frequentar a creche/pré-escolar, face às medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

*Obrigatório

Parte I - Questões sociodemográficas

1. Quem está a responder ao questionário é: *

☐ Mãe

☐ Pai

☐ Avó

☐ Avô

☐ Outra:

2. Idade *

- ☐ <30
- ☐ 30-34
- ☐ 35-39
- ☐ 40-44
- ☐ > 45

3. Habilitações Académicas *

- ☐ <4 ano
- ☐ Ensino Básico
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ Licenciatura
- ☐ Pós-Graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Outra: _____

4. Situação Profissional Atual *

☐ Empregado/a

☐ Desempregado/a

☐ Reformado/a

☐ Em formação

☐ Outra: _____

5. Profissão

A sua resposta

6. Estado Civil *

☐ Solteiro/a

☐ Casado/a

☐ Divorciado/a

☐ Outra: _____

7. Número de filhos *

A sua resposta

8. Que idade têm? *

A sua resposta

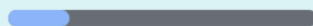
9. Algum dos seus filhos tem necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Necessidades Educativas Especiais)? *

☐ Sim

☐ Não

[Anterior](#)

[Seguinte](#)



Página 2 de 10

Parte II - Tem filho(s) com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Necessidades Educativas Especiais).

Se possui vários filhos com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais), escolha apenas um para responder às seguintes perguntas.

10. Qual a necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Necessidades Educativas Especiais) que o seu filho tem? *

A sua resposta _____

11. Quem determinou essa necessidade? *

- ☐ Psicólogo/a
- ☐ Escola
- ☐ ATL
- ☐ Família
- ☐ Médico
- ☐ Profissional do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
- ☐ Outra: _____

12. Já conhecia o conceito de necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Necessidades Educativas Especiais) antes de descobrir que o/a seu/sua filho/a) tinha alguma necessidade específica? *

☐ Sim

☐ Não

13. Que idade tinha o/a seu/sua filho(a) quando descobriram que tinha necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

A sua resposta _____

14. Qual o grau de receio que apresenta sobre o futuro do seu/sua filho/a? *

Indique numa escala de 1 a 5 em que: 1 - nada receoso/a, 2- pouco receoso/a, 3- nem pouco, nem muito receoso/a, 4- receoso/a, 5- muito receoso/a

	1	2	3	4	5	
Nada receosa/o	☐	☐	☐	☐	☐	Muito receosa/o

15. Quando soube que foi identificado algum tipo de dificuldade no/a seu/sua filho/a, teve: *

Indique numa escala de 1 a 5 em que: 1 - nenhuma dúvida, 2- poucas dúvidas, 3- nem poucas, nem muitas dúvidas, 4- algumas dúvidas, 5- muitas dúvidas

	1	2	3	4	5	
Nenhuma dúvida	☐	☐	☐	☐	☐	Muitas dúvidas

16. Como considera o grau de facilidade na escolha da escola para o seu/sua filho/a *

Indique numa escala de 1 a 5 em que: 1 - muito fácil, 2- fácil, 3- nem fácil, nem difícil, 4- difícil, 5- muito difícil

	1	2	3	4	5	
Muito fácil	☐	☐	☐	☐	☐	Muito difícil

17. Até ao momento sente-se satisfeita com a decisão que tomou? *

Indique numa escala de 1 a 5 em que: 1 - muito insatisfeito/a, 2- insatisfeito/a, 3- nem insatisfeito/a, nem satisfeito/a, 4- satisfeito/a, 5- muito satisfeito/a

	1	2	3	4	5	
Muito Insatisfeita/o	☐	☐	☐	☐	☐	Muito Satisfeita/o

18. Seguem-se práticas inclusivas. Indique as opções que o contexto educativo do seu/sua filho/a utiliza: *

- ☐ ADAPTAÇÕES CURRICULARES: as medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal
- ☐ PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL: o programa concebido para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa, em que se identificam as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos
- ☐ ENVOLVIMENTO PARENTAL: o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando
- ☐ INCLUSÃO: o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos

19. Considera que as crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) deveriam frequentar um contexto educativo específico que não o ensino regular? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

20. Acha que existem pais que não concordam com o ingresso de crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) na escola que o/a seu/sua filho/a frequenta? *

☐ Sim

☐ Não

21. Considera que é benéfico os alunos com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) serem incluídos em turmas regulares? *

☐ Sim

☐ Não

21.1 Se escolheu "sim" na pergunta 21, em que medida?

☐ Promove a autonomia

☐ Promove a socialização

☐ Promove a autoestima

☐ Promove o desenvolvimento de capacidades cognitivas

21.2 Se escolheu "não" na pergunta 21, selecione o porquê?

- ☐ Prejudicam a aprendizagem das crianças sem necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)
- ☐ Os educadores não estão preparados para a integração de alunos com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)
- ☐ Têm maior acompanhamento e apoio em escolas especiais
- ☐ Têm comportamentos mais difíceis de controlar

22. Até ao momento acredita que o/a seu/sua filho/a está a ser incluído no contexto educativo? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

23. Considera que os alunos com Necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Necessidades Educativas Especiais) têm dificuldade em interagir com os seus colegas? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

24. Relativamente ao jardim de infância, selecione as expectativas que apresenta sobre o contexto de educação de infância em que o/a seu/sua filho/a ingressou: *

- ☐ Ter apoio individualizado
- ☐ Poder interagir com as outras crianças
- ☐ Ser tratado de igual modo
- ☐ Outra: _____

25. O que a escola deve fazer para ajustar as suas expectativas? *

- ☐ Reduzir a turma
- ☐ Modificar o arranjo da sala
- ☐ Encontrar profissionais que possam ajudar educadores
- ☐ Promover ações de formação sobre inclusão
- ☐ Sensibilizar todas as crianças para a temática de inclusão e necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)
- ☐ Sensibilizar todos os encarregados de educação para a temática de inclusão e necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)
- ☐ Técnicas para promover a integração social e a inclusão das crianças com incapacidade
- ☐ Outra: _____

Para as seguintes perguntas selecione em que medida concorda com as afirmações:

1: discordo completamente; 2: discordo; 3: nem concordo, nem discordo; 4: concordo; 5: concordo completamente

26. Os jardins de infância são contextos inclusivos (todas as crianças e alunos tem direito ao acesso e participação de modo pleno e efetivo aos mesmos contextos educativos)? *

1 2 3 4 5

Discordo completamente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo completamente

27. Os profissionais da escola têm formação adequada que lhes permita intervir com uma criança com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

1 2 3 4 5

Discordo completamente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo completamente

Para as seguintes perguntas selecione o grau de preocupação:

1: nada preocupado; 2: pouco preocupado; 3: nem muito, nem pouco preocupado; 4: preocupado; 5: muito preocupado

28. Como se sente (em relação ao contexto de educação de infância) desde que o seu filho começou a frequentar o jardim de infância? *

	1	2	3	4	5	
Nada preocupado/a	☐	☐	☐	☐	☐	Muito preocupado/a

29. Que grau de preocupação revela quanto à possibilidade de haver crianças que tenham dificuldade em fazer amizade com o/a seu/sua filho/a? *

	1	2	3	4	5	
Nada preocupado/a	☐	☐	☐	☐	☐	Muito preocupado/a

Quanto aos benefícios da inclusão, acredita:

30. Sentir-se menos isolado relativamente à restante comunidade? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

31. Sentir que estabelece relações com famílias de crianças sem necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

32. Sentir que estabelece amizades entre o/a seu/sua filho/a e as outras crianças? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

33. Sentir que dá voz aos direitos das crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

34. Sentir que está a lutar por direitos de todas as crianças? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Deixe o seu e-mail caso queira que partilhe consigo o trabalho desenvolvido e caso aceite participar na segunda parte do estudo:

A sua resposta _____

Parte II - Não tem filho(s) com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Necessidades Educativas Especiais).

Se possui vários filhos em idade pré-escolar escolha apenas um para responder às seguintes perguntas.

10. O jardim de infância que o/a seu/sua filho/a frequenta tem crianças com algum tipo de dificuldade (necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão - necessidades educativas especiais)? *

☐ Sim

☐ Não

10.1 Se respondeu "sim" na pergunta 10, que dificuldades apresentam?

A sua resposta _____

11. O/a seu/sua filho/a alguma vez relatou relutância em ser amigo/a de crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Na escola não há alunos com dificuldades

12. Considera que as crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) deveriam frequentar uma escola própria? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Acha que existem pais que não concordam com o ingresso de crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) na escola que o/a seu/sua filho/a frequenta? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Considera que é benéfico os alunos com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) serem incluídos em turmas regulares? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

14.1 Se escolheu "sim" na pergunta 14, em que medida?

- ☐ Promove a autonomia
- ☐ Promove a socialização
- ☐ Promove a autoestima
- ☐ Promove o desenvolvimento de capacidades cognitivas

14.2 Se escolheu "não" na pergunta 14, selecione o porquê?

- ☐ Prejudicam a aprendizagem das crianças sem necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)
- ☐ Os educadores não estão preparados para a integração de alunos com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)
- ☐ Têm maior acompanhamento e apoio em escolas especiais
- ☐ Têm comportamentos mais difíceis de controlar

15. Considera que os alunos com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Necessidades Educativas Especiais) têm dificuldade em interagir com os seus colegas? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

16. Qual o seu grau de concordância relativamente ao facto de as crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) deverem ser tratadas de igual modo a crianças sem essas necessidades? *

Indique numa escala de 1 a 5, em que 1: discordo completamente; 2: discordo; 3: nem concordo, nem discordo; 4: concordo; 5: concordo completamente

	1	2	3	4	5	
Discordo Completamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Completamente

17. Considera que as crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) devem brincar com outras crianças sem características especiais? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

17.1 Se escolheu "não" na pergunta 17, selecione o porquê?

- ☐ Podem criar conflitos entre as crianças
- ☐ Os pais das crianças sem dificuldades podem não aprovar
- ☐ Não traz benefícios às crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)
- ☐ É desvantajoso para as crianças sem necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)

18. Concorda que os profissionais, na escola o/a seu/sua filho/a frequenta, tratam todas as crianças de igual modo? *

Indique numa escala de 1 a 5, em que 1: discordo completamente; 2: discordo; 3: nem concordo, nem discordo; 4: concordo; 5: concordo completamente

1 2 3 4 5

Discordo completamente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo completamente

19. Considera a escola que o/a seu/sua filho/a frequenta, uma escola inclusiva (em que todas as crianças e alunos tem direito ao acesso e participação de modo pleno e efetivo aos mesmos contextos educativos)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

20. Acredita que os profissionais/funcionários da escola estão preparados para interagir com crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

21. Concorda que os profissionais da escola têm formação adequada que lhes permita intervir com uma criança com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

Indique numa escala de 1 a 5, em que 1: discordo completamente; 2: discordo; 3: nem concordo, nem discordo; 4: concordo; 5: concordo completamente

	1	2	3	4	5	
Discordo Completamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Completamente

22. Como acha que o/a seu/sua filho/a se sentiu/se iria sentir se assistiu/se assistisse a uma situação em que uma criança com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) demonstrasse dificuldade em se regular (a nível emocional e de comportamento)? *

Indique numa escala de 1 a 5 em que: 1: nada assustado/a; 2: pouco assustado/a; 3: nem muito, nem pouco assustado/a; 4: assustado/a; 5: muito assustado/a

	1	2	3	4	5	
Nada assustado/a	☐	☐	☐	☐	☐	Muito assustado/a

23. Indique o grau de capacidade que acredita que uma criança com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) possa ter em relação às capacidades do/a seu/sua filho/a? *

Indique numa escala de 1 a 5 em que: 1: nenhuma capacidade; 2: poucas capacidades; 3: nem nenhuma, nem as mesmas capacidades; 4: algumas capacidades; 5: mesmas capacidades

	1	2	3	4	5	
Nenhuma capacidade	☐	☐	☐	☐	☐	Mesmas capacidades

24. Acredita que crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) possam tirar um curso superior e ingressar no mercado de trabalho? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

Quanto aos benefícios da inclusão:

25. Desenvolve relações com famílias de crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais), podendo dar um contributo para as famílias e suas comunidades? *

☐ Sim

☐ Não

26. Tem oportunidade de ensinar aos filhos sobre diferenças individuais e sobre a aceitação dos que são diferentes? *

☐ Sim

☐ Não



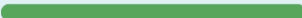
Percepções e preocupações dos cuidadores de crianças a frequentar a creche/pré-escolar, face às medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Deixe o seu e-mail caso queira que partilhe consigo o trabalho desenvolvido e caso aceite participar na segunda parte do estudo:

A sua resposta

[Anterior](#)

[Submeter](#)

 Página 10 de 10

Anexo C – Solicitação de participação na entrevista do estudo 1

Bom dia /Boa tarde,

Espero que este e-mail o/a encontre bem.

No seguimento do seu preenchimento ao questionário online **“Perceções e preocupações dos cuidadores de crianças a frequentar a creche/pré-escolar, face às medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão”** e por demonstrar o seu interesse em participar num 2º momento do estudo, venho pedir a sua colaboração numa entrevista que pretende aprofundar mais este tema. A entrevista será realizada através da plataforma **Zoom** e terá uma duração de aproximadamente 40/45 minutos. A data e horário da entrevista será **totalmente de acordo com a sua disponibilidade**.

A sua participação é completamente **voluntária** e é livre para afirmar que quer desistir a qualquer momento. Os dados serão tratados com a máxima confidencialidade e unicamente utilizados no âmbito deste estudo académico.

O seu contributo será fundamental para o desenvolvimento do meu trabalho de investigação e para que possa concluir o mestrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Desde já agradeço a sua colaboração no questionário e fico a aguardar a sua disponibilidade para entrevista.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Távora de Paiva

Anexo D – Guião final da entrevistado estudo 1

GUIÃO CUIDADORES

Nota introdutória:

Começar por agradecer a disponibilidade para participar neste estudo e responder às nossas questões. Esta entrevista insere-se no âmbito da minha Dissertação de Mestrado, que tem como principal objetivo compreender as preocupações dos pais de crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

A entrevista terá uma duração de cerca de 40/45 minutos, sendo que a informação fornecida será tratada com a máxima confidencialidade e será utilizada exclusivamente no âmbito da minha Dissertação de Mestrado. Caso seja do seu interesse, posso, posteriormente, partilhar consigo o trabalho que virei a desenvolver com os dados recolhidos.

Se autorizar, gostava de proceder à gravação da entrevista.

Em qualquer momento, poderá interromper a entrevista, se assim o desejar.

1. Que idade tem o seu/sua filho/a?
2. Que ano académico está a frequentar?
3. Qual é a necessidade de medida adicional e de suporte à aprendizagem e à inclusão que o seu/sua filho/a tem?

- a. Que idade tinha quando foi sinalizado? Poderia descrever como foi esse processo, quem este envolvido e que intervenções foram planeadas?

4. Já conhecia o conceito de necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Necessidades Educativas Especiais) antes de descobrir que o/a seu/sua filho/a tinha alguma necessidade específica?

Sim/não? Quando passou a conhecer e como/porquê?

5. Segundo os dados obtidos nos questionários, a maioria dos pais quando soube que foi identificado algum tipo de dificuldade no/a seu/sua filho/a, teve muitas dúvidas. No seu caso, também teve dúvidas? A que níveis?

6. Alguma vez teve alguma conversa com o seu/sua filho(a) sobre a sua futura entrada num contexto escolar?

Se sim, qual foi a reação dele(a)? Que ideia o seu/sua filho(a) lhe transmitiu acerca desta nova fase? (Se está entusiasmada, se revelou reticência, etc.)

7. Foi identificado a partir dos questionários que a maioria dos pais estão receosos quanto ao futuro do/a filho/a. Como perspetiva o futuro do seu filho?

8. Acredita que as crianças com NEE o possam tirar um curso superior e ingressar no mercado de trabalho? E no caso do seu filho/a **(aprofundar)**

Escola

9. Considera que as crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) deveriam frequentar um contexto educativo específico?

10. Foi identificado no questionário que a maioria dos pais considera muito difícil a escolha da escola para o seu/sua filho/a. Gostaria de saber a sua opinião e se considerar difícil quais serão as razões?

11. O seu filho frequenta um contexto educativo. Considera, no entanto que o seu filho está verdadeiramente incluído nesse contexto? Se sim, porquê?

12. O questionário permitiu perceber que não há consenso quanto ao facto de os pais se sentirem preocupados com o contexto de ensino que o filho frequenta. No seu caso, também sente esta preocupação? Quais as razões?

13. Foi identificado que a maioria dos pais consideram que os profissionais da escola não têm formação adequada que lhes permita intervir com uma criança com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais). Concorda com esta ideia? Na sua opinião, o que se poderá fazer?

14. Sente que lhe é permitido participar e colaborar no processo escolar do seu/sua filho/a?

- a. Costuma ser chamado à escola do seu filho?
- b. Em que situações e com que frequência? (e.g. conhecer o trabalho que está a ser desenvolvido)
- c. Qual foi a sua participação na elaboração do plano de intervenção elaborado para o seu filho? Quem esteve nesse processo?

15. Como vê a relação do seu filho com os pares?

- a. Considera que existem dificuldades na interação por parte dos colegas?
- b. Os resultados dos questionários revelaram que a maioria dos participantes estão muito preocupados quanto à possibilidade de haver crianças que tenham dificuldade em fazer amizade com crianças com o seu filho, sendo que esta tem medidas adicionais. Revê-se nesta opinião?

16. Segundo os resultados dos questionários, a maioria dos participantes sente-se menos isolado relativamente aos seus pares. Em que sentido isto acontece?
17. Segundo os resultados dos questionários todos os participantes sentem que estão a lutar por direitos de todas as crianças. Em que medida tal ocorre?

Alguma coisa que queira acrescentar? Muito obrigada

Anexo E – Declaração de Consentimento Informado das entrevistas dos estudos 1 e 2



Consentimento Informado

Caro/a cuidador/a /educador/a

No âmbito do projeto *Percepções e preocupações de pais/educadores de crianças com e sem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão*, que tem como principal objetivo compreender as preocupações dos pais de crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, vimos pedir a sua colaboração numa entrevista.

A entrevista terá uma duração de cerca de 30 minutos, sendo que a informação fornecida será tratada com a máxima confidencialidade e será utilizada exclusivamente no âmbito da minha Dissertação de Mestrado em Psicologia da FPCEUP. Caso seja do seu interesse, poderei, posteriormente, partilhar o trabalho desenvolvido com os dados recolhidos e analisados.

Pedimos a sua autorização para proceder à gravação da entrevista de forma a facilitar a transcrição da mesma, sendo esse o único propósito da gravação.

A informação recolhida será anónima, não sendo registados quaisquer nomes ou elementos que possam facilmente identificar os participantes ou terceiros.

Em qualquer momento, poderá interromper a entrevista, se assim o desejar.

Qualquer dúvida pode contactar os e-mails cgrande@fpce.up.pt ou up201603478@fpce.up.pt.

Agradecemos a atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

A orientadora

Maria Catarina Leite Rodrigues Grande

A aluna

Maria Távora de Paiva

Catarina Grande (Professora Auxiliar da FPCEUP)

Maria Távora de Paiva (Aluna da FPCEUP)

Entrevistada:

Anexo F. Tabelas de categorização – entrevista estudo 1

Categoria	Subcategoria	Exemplo ilustrativo
Sinalização e intervenção médica	Diagnósticos	Mãe 1 - “Mudança de comportamento aos 18 meses. Sinalizado com 3 anos. Diagnosticado 4 a passar para os 5.” “A questão do diagnóstico foi complexa porque no início diziam que ele era surdo e após um monte de exames viram que não.” Mãe 2 - “Mais velho está a ser visto em PEA. Ainda não tem o diagnóstico fechado, só fecham aos 3 anos. Ele neste momento está a ser acompanhado desde os 18 meses, tudo indica que será autismo leve ou transtorno do processamento sensorial.” “Foi sinalizado com muita luta da minha parte porque a comunidade médica até aos 18 meses ignorou os sinais de alerta (passou por 7 pediatras).”
	Parto e pós-parto	Mãe 2 - “Tive um parto provocado às 36 semanas e 4 dias. Quase por imposição do hospital eu dei entrada com uma paragem de digestão e a médica cismou que eu estava em trabalho de parto e forçou-me o parto. O meu filho ficou à espera de uma incubadora 1h30, ou seja, teve adaptação extra uterina complicada.” - “Portanto mesmo os pediatras que o avaliavam nunca faziam o confronto entra a idade real e a idade corrigida. Foram algumas decisões mal tomadas: a introdução alimentar que correu muito mal, o meu filho não come sólidos.” - “Acredito que os profissionais de saúde ouçam um pouco de tudo mas acho que há muita pouca sensibilidade para este tipo de situações.”
Escola	Funcionamento das escolas	Mãe 1 - “Por uma questão de mais conhecimento da minha parte acabei por ingressar no mestrado de educação especial para perceber como as coisas realmente funcionam porque nas escolas nem sempre as equipas funcionam da forma mais correta, acabam por saltar passos. Há escolas que trabalham muito bem mas a maioria não.” Mãe 2 - “Às vezes as pessoas têm sensibilidade mas não sabem como ajudar.”
	Inclusão: dificuldades e sugestões	Mãe 2 - “Há momentos em que eu acredito que se calhar algumas crianças que se tivessem em centros de educação especial, em determinadas alturas, seria benéfico, mas na minha opinião tinha de ser equilibrado: nem fora da escola nem tudo dentro da escola. A inclusão ainda segrega mais as crianças do que a separação.” - “Se calhar ele teria mais apoio ou pessoas mais compreensivas no ensino estruturado, mas ao mesmo tempo será que ele vai ter a mesma oportunidade de funcionamento?” “Temos um longo caminho a percorrer. A inclusão é muito bonita no papel mas na prática não está a funcionar.”
	Privado/Público	Mãe 1 - “Pessoas dizem ah mas porque não o pões no privado, se calhar estava mais protegido. Errado. Ninguém se chateia com isso porque dá trabalho.”

		Mãe 2 - “É extremamente difícil, e a alternativa é ir para um privado, que aí temos vagas, mas é um encargo altíssimo, ainda para mais crianças com estas particularidades, nem todos aceitam.”
	Comunicação com a escola	Mãe 1 - “Normalmente todas as semanas pergunto a questão da evolução. Eu, a escola, e a própria mediadora da ELI e as terapêuticas à parte arranjamos um compromisso de maneira a que pudéssemos trabalhar em ciclo.” Mãe 2 - “Eles mandam trabalhinhas para fazermos com os meninos portanto eles fazem questão de envolver os pais. Sinto que sou envolvida e que a creche tem os pais em alta consideração.”
Formação/Especialização das educadoras de infância		Mãe 1 - “As educadoras não estavam preparadas para trabalhar com crianças com este tipo de dificuldades. Quando começou o processo fiquei com péssima ideia de algumas educadoras porque achei que estavam a piorar o processo.” “As pessoas não tem formação e não a procuram, mas elas existem.” Mãe 2 - “Nós em Portugal não temos isso, nem na polícia, nem na comunidade médica, um tripulante de ambulância, um bombeiro, uma equipa de prestação médica não temos também de qualidade em profissionais de educação.” - “Não temos comunidade escolar preparada exceto onde existe ensino estruturado. E mesmo nesse ensino, os profissionais que os acompanham têm muitas dificuldades precisamente por não haver apoios à formação específica.”
Transição de ciclo/desafios		Mãe 1 - “Ele tem consciência que vai sair da escola de onde está e que em setembro entrará no 1º ciclo. É obvio que não é muito fácil explicar porque para ele o conceito abstrato não existe.”
Futuro do/a filho/a e sentimento dos pais em relação ao futuro do/as filho/as	Preocupação	Mãe 1 - “A minha maior preocupação é o sistema onde ele vai ser inserido porque tenho consciência que nem tudo funciona da maneira que deveria. No papel é tudo muito bonito mas na prática não são tão lineares e essa talvez é a minha maior preocupação. Tenho receio que apanhe uma pessoa que não consiga lidar porque vai estar a condicionar o futuro dele.” Mãe 2 - “Aquilo que mais me preocupa é como é que o mundo vai receber o meu filho. Não é tanto ele, não é tanto os esforços que nós podemos ou não unir, não é tanto os progressos que ele pode ou não ter. Ainda há um tabu muito grande dentro daquilo que é o autismo.” - “Porque nós ainda não estamos no ponto da sociedade em que se possa falar disto abertamente e o meu medo é que as pessoas o tratem como um coitadinho, um incapaz, e que há conta disso não lhe deem as oportunidades que ele pode agarrar para se desenvolver.” “Tenho consciência que ele passará por situações de frustração mais do que os outros.” “Se ele quiser ser piloto de aviões ele não pode ser, porque se tiver uma desregulação no voo, são 100/200 pessoas que têm a vida na mão.”
	Expectativa	Mãe 1 - “Se for feliz já é ótimo.” Mãe 2 - “Conheço um rapaz que em o curso superior em medicina que é bastante difícil e neste momento está no combate ao covid 19.”

Direitos, causas e sociedade	- “Outro que é diretor e para chegar a diretor teve que tirar um curso superior, portanto tudo é possível.” Mãe 1 - “Se bem que a minha área é a música e com a vinda dele foi uma questão instintiva para o proteger, senti-me na obrigação de procurar informação e se eu conseguir mudar a vida de uma pessoa só, já fico feliz. Por isso estou a fazer mestrado.” Mãe 2 - Quando nós temos sensibilidade extra para crianças com medidas* que é o caso, se melhorarmos algumas coisas, por exemplo, a nível da formação, de profissionais saberem lidar com este tipo de situações, não estamos só a criar melhores condições para que estas pessoas e as nossas crianças possam ter um apoio melhor porque podem perfeitamente ser aplicadas a crianças ditas normais.” - “Pedirmos apoios, pedirmos formação, não vamos melhorar só a parte das crianças, vamos melhorar a saúde mental dos profissionais que lidam com estas crianças, e vamos dar-lhes ferramentas que podem utilizar com crianças normais ou na sua vida pessoal.” - “Ou seja, eu acho que ainda há um caminho muito grande para a educação da sociedade neste sentido. Quem diz o autismo, diz algum tipo de deficiência ou incapacidade ou outra coisa que seja considerada diferente do normal.”
Confinamento	Mãe 2 - “O confinamento não ajuda, a verdade é essa, eles perdem muitas oportunidades a nível social, a creche começou esta semana e ele foi todo contente. Meninos com estas características precisam da creche como pão para a boca, eles precisam de conviver com pares, não é só os adultos.”

Categoria	Definição operacional
Sinalização e intervenção médica	Comunicação/formalização de situações que possam indiciar a existência de medidas* de carácter permanente, e que ocorre sempre que se verifique suspeita de eventual existência de medidas* e participação dos médicos no parto e nas decisões pós-parto.
Escola	Aspetos que englobam a escolas e afetam as crianças com dificuldades.
Formação/Especialização das educadoras de infância	Grau académico após a graduação. Formação que prepara o formando para saber intervir e promover o desenvolvimento de crianças e jovens com necessidades específicas no meio escolar.
Transição de ciclo/desafios	Ingresso numa escola nova e/ou num novo ciclo de ensino.
Futuro do/a filho/a e sentimento dos pais em relação ao futuro do/as filho/as	Previsão de como será a vida do filho e como os pais sentem ao equacionar como será a vida do/a filho/a no futuro.
Direitos, causas e sociedade	Empenho na igualdade de direitos e caminho a percorrer para a educação da sociedade.
Confinamento	<u>Estado ou condição do que está num lugar fechado ou impossibilitado de sair, geralmente por razões de saúde ou segurança.</u>

Sub-categoria	Definição operacional
Diagnósticos	Classificação de uma doença pelos sinais/sintomas.
Parto e pós-parto	Decisões tomadas pelos médias e pediatras no momento do parto e pós-parto.
Funcionamento das escolas	Modo de funcionamento das escolas relativamente a crianças com dificuldades.
Inclusão: dificuldades e sugestões	O direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos; dificuldades que a inclusão acarreta e recomendações para a melhoria da inclusão.
Privado/Público	Diferenças entre o ingresso numa escola privada e numa escola pública.
Comunicação com a escola	Processo de transmissão e receção de ideias, informação e mensagens da escola para com a família.
Preocupação	O que as mães têm receio que possa ocorrer no futuros do/a(s) filho/a(s).
Expectativa	Esperança que as mães apresentam quanto ao futuro do/a(s) filho/a(s).

Medidas* corresponde às medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, mas por uma razão de espaço optou-se por colocar “Medidas”.

Anexo G. Resultados dos dados sociodemográficos estudo 1

	N	%
Participantes		
Mãe	75	88.2
Pai	10	11.8
Idade		
<30	3	3.5
30-34	17	20.0
35-39	41	48.2
40-44	17	20.0
>45	7	8.2
Habilitações Acadêmicas		
Ensino Básico	3	3.5
Ensino Secundário	31	36.5
Licenciatura	24	28.2
Pós-Graduação	10	11.8
Licenciatura, Pós-Graduação	1	1.2
Mestrado	12	14.1
Doutoramento	4	4.7
Situação Profissional Atual		
Em Formação	4	4.7
Empregado/a	72	84.7
Desempregado/a	8	9.4
Licença	1	1.2

	N	%
Profissão		
AA Educação	1	1.6
Administrativa	7	11.5
Assessor Comercial	1	1.6
Assessoria Compras	1	1.6
Assistente Operacional	2	3.3
Assistente Social	1	1.6
Assistente Técnica	1	1.6
Auxiliar Educativa	1	1.6
Auxiliar Radiodiagnóstico	1	1.6
Bancário	3	4.9
Cabeleireira	1	1.6
Consultora RH	2	3.3
Contabilista	1	1.6
Costureira	1	1.6
Cozinheira	1	1.6
Dentista	1	1.6
Educador de Infância	1	1.6
Educador Social	1	1.6
Eletrotécnico	1	1.6
Empresário	1	1.6
Enfermeira	1	1.6
Engenharia da Segurança no Trabalho	1	1.6
Especialista de Risco	1	1.6

	N	%
Profissão		
Fiel de Armazém	1	1.6
Gerente	1	1.6
Gestor	1	1.6
Intérprete de Língua Gestual	1	1.6
Juíza	1	1.6
Operador	2	3.3
Operadora de Loja	1	1.6
Professor	8	13.1
Professor de Música	1	1.6
Professor de Piano	1	1.6
Psicólogo	3	4.9
Psicomotricista	1	1.6
Química	2	3.3
Rececionista	1	1.6
Supervisora	1	1.6
Técnico de Contabilidade	2	3.3
Estado Civil		
Casado/a	69	81.2
Divorciado/a	4	4.7
Solteiro/a	5	5.9
União de Facto	7	8.2

	N	%
Número de Filhos		
1	28	32.9
2	50	58.8
3	7	8.2
Idade em meses		
3	2	2.5
4	3	3.7
10	1	1.2
11	1	1.2
12	7	8.6
18	1	1.2
21	1	1.2
23	1	1.2
24	6	7.4
36	16	19.8
48	15	18.5
60	19	23.5
72	5	6.2
84	3	3.7
Necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão		
Não	73	85.9
Sim	12	14.1

Anexo H – Solicitação do questionário ORI



Dear Mrs. Guadalupe Elizabeth Morales-Martinez,
National Autonomous University of Mexico (UNAM), Circuito Cultural
Universitario, Coyoacán 04510, Ciudad de México, Mexico

Porto, 07 October 2020

Hello!

I'm a student of psychology from Porto, Portugal (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto), and I'm finishing my master's degree by developing my thesis based on the worries, expectations of teachers and the way that they see the inclusion of kids with special needs.

I have read your article "Regular and Special Education Mexican Teachers' Attitudes toward School Inclusion and Disability" and I'm sending you this e-mail to ask you if it is possible to send me the whole ORI questionnaire, on the Spanish version so that I can inspire myself to apply it here in Portugal.

I appreciate your time and collaboration.

Maria Távora de Paiva

Anexo I – Solicitação do questionário TAIS



Dear Mrs. Donna Ewing,
University of Sussex of Psychology, Pevensey Building, Falmer, Brighton,
England, BN1 9QH

Porto, 07 October 2020

Hello!

I'm a student of psychology from Porto, Portugal (Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto), and I'm finishing my master's degree by developing my thesis based on the worries, expectations of teachers and the way that they see the inclusion of kids with special needs.

I have read your article "Psychometric properties of the revised Teachers' Attitudes towards Inclusion Scale (TAIS)" and I'm sending you this e-mail to ask you if it is possible to send me the whole TAIS questionnaire, so that I can inspire myself to apply it here in Portugal.

I appreciate your time and collaboration.

Maria Távora de Paiva



Perceções e preocupações dos educadores de infância de creche/pré-escolar, face às medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O trabalho de investigação que é aqui abordado enquadra-se num estudo no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Catarina Grande, cujo principal objetivo passa por compreender as preocupações dos educadores de infância com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Esta nova designação veio substituir a conceção de Necessidades Educativas Especiais, uma vez que o Decreto Lei vigente, 54/2018, pretende garantir que todos os/as alunos/as (com e sem incapacidade/deficiência) sejam incluídos/as, acompanhados/as, tenham acesso à educabilidade universal, equidade, mas que tenham, acima de tudo, a oportunidade de aprender com qualidade e que consigam alcançar o seu potencial. Procura, ainda compreender como os educadores de infância de crianças com/sem necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) avaliam a qualidade das práticas inclusivas do contexto educativo e o que pensam sobre a inclusão destas crianças no ensino regular. O questionário terá uma duração de aproximadamente 15 minutos, sendo que a informação fornecida será tratada com a máxima confidencialidade e será utilizada exclusivamente no âmbito da minha investigação. Caso seja do seu interesse poderei, posteriormente, partilhar consigo o

trabalho que irei desenvolver com os dados recolhidos. Em qualquer momento, poderá interromper o questionário, se assim o desejar.

Maria Távora de Paiva

Contacto em caso de dúvida - up201603478@fpce.up.pt

[Seguinte](#)

Página 1 de 9

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários

Perceções e preocupações dos educadores de infância de creche/pré-escolar, face às medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

*Obrigatório

Parte I - dados sociodemográficos

1. Género *

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outra: _____

2. Idade *

- ☐ < 30
- ☐ 30-34
- ☐ 35-39
- ☐ 40-44
- ☐ > 45

3. Habilitações Literárias *

- ☐ Licenciatura
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Outra: _____

4. Profissão *

- ☐ Docente de Ensino Especial
- ☐ Educador/a de Infância em contexto de Jardim de Infância
- ☐ Educador/a de Infância em contexto de Creche

5. Estado Civil *

- ☐ Solteiro/a
- ☐ Casado/a
- ☐ Divorciado/a
- ☐ Outra: _____

6. Tempo de serviço *

- ☐ Até 2 anos
- ☐ 2-5 anos
- ☐ 6-15 anos
- ☐ 16-20 anos
- ☐ >20

Parte II

7. Trabalha ou já trabalhou com crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

☐ Sim

☐ Não

8. O jardim de infância em que trabalha tem crianças com algum tipo de dificuldade (necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão - necessidades educativas especiais)? *

☐ Sim

☐ Não

8.1 Se escolheu "sim" na resposta anterior, que dificuldades apresentam?

☐ Perturbação do Espectro do Autismo

☐ Multideficiência

☐ Dificuldades de Aprendizagem

☐ Deficiência Auditiva

☐ Deficiência Visual

☐ Deficiência física e motora

☐ Outra: _____

9. Sente-se preparada/o para lidar com crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Depende da tipologia da necessidade da criança

9.1 Se escolheu "não" na resposta anterior, selecione a/s razão/ões

- ☐ Falta de formação para lidar com crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)
- ☐ Falta de tempo
- ☐ Turmas sobrecarregadas
- ☐ Outra: _____

10. Teve formação especializada para lidar com crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) *

- ☐ Sim
- ☐ Não

10.1 Se escolheu "sim" na resposta anterior, que formação teve?

A sua resposta _____

11. Considera que as crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) deveriam frequentar uma escola própria, para serem melhor atendidas? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Depende

11.1 Se escolheu "depende" na resposta anterior diga em que medida:

A sua resposta _____

12. Acha que existem pais que não concordam com o ingresso de crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) nas turmas de crianças sem essas necessidades? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Depende

12.1 Se escolheu "depende" na resposta anterior diga em que medida:

A sua resposta _____

13. Considera que as crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) devem brincar com outras crianças sem características especiais? *

☐ Sim

☐ Não

13. 1 Se escolheu "não" na resposta anterior selecione a/s sua/s razão/ões

☐ Depende da tipologia da necessidade da criança

☐ Podem criar conflitos entre as crianças

☐ Os pais das crianças sem dificuldades podem não aprovar

☐ Não traz benefícios às crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)

☐ É desvantajoso para as crianças sem necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)

14. Acredita que uma criança com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) consegue fazer as mesmas coisas que uma criança sem essas necessidades? *

- ☐ Sim, consegue fazer as mesmas coisas
- ☐ Não, não consegue fazer nenhuma coisa igual
- ☐ Sim, consegue fazer mas enquadrada nas sua capacidades

15. Acredita que crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) possam tirar um curso superior e ingressar no mercado de trabalho? *

- ☐ Sim, pode ambos
- ☐ Não, não pode nenhum
- ☐ Depende da tipologia da necessidade da criança
- ☐ Pode só tirar curso superior
- ☐ Pode só ingressar no mercado de trabalho

16. No que toca à aceitação, o que espera por parte das outras crianças relativamente às crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

Indique numa escala de 1 a 5 em que: 1 - não aceitação; 2- aceitação pouco inclusiva; 3- aceitação nem muito, nem pouco inclusiva; 4- aceitação inclusiva; 5- aceitação muito inclusiva.

	1	2	3	4	5	
Não aceitação	☐	☐	☐	☐	☐	Aceitação muito inclusiva

17. No caso de trabalhar com crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) como descreve a sua relação educador/aluno?

Indique numa escala de 1 a 5 em que: 1- nada próxima; 2- pouco próxima ; 3- nem muito, nem pouco próxima; 4- próxima; 5- muito próxima. Se não trabalhar com crianças que necessitam destas medidas passe para a próxima questão.

	1	2	3	4	5	
Nada próxima	☐	☐	☐	☐	☐	Muito próxima

Parte III

18. Qual a sua opinião profissional sobre a diferença na forma de educar crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) e crianças sem essas necessidades? *

Indique numa escala de 1 a 5 em que: 1- não existe diferença; 2- existe pouca diferença; 3- nem muita, nem pouca diferença; 4- existe alguma diferença; 5- existe muita diferença

	1	2	3	4	5	
Não existe diferença	☐	☐	☐	☐	☐	Existe muita diferença

19. Deverão as crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) obter uma educação o mais parecida com a das outras crianças? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Depende

19.1 Se escolheu "depende" na resposta anterior diga em que medida:

A sua resposta _____

20. Considera que utiliza um ensino diferenciado (abordagem em que os educadores adaptam o ensino de forma a ajustar-se à variedade das características de aprendizagem dos alunos)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

21. Que estratégias implementa para promover o ensino diferenciado: *

- ☐ Planeia o ensino tendo em conta a aprendizagem de todos os alunos;
- ☐ Adapta o ambiente e a sala de aula (organizar espaços/grupos/materiais);
- ☐ Organização dos alunos (trabalho individual, pares ou em grupo);
- ☐ Ensino centrado no educador
- ☐ Identifica as exigências da turma;
- ☐ Regista as necessidades e potencialidades de aprendizagem do aluno;
- ☐ Avalia o progresso do aluno;
- ☐ Promove interações sociais positivas com os pares;
- ☐ Implementa e comunica regras claras acerca dos comportamentos desejados;
- ☐ Dá feedback às realizações e experiências de aprendizagem das crianças;
- ☐ Desenvolve recursos para apoiar a aprendizagem de todos os alunos

22. Considera que a escola onde trabalha fornece as condições físicas, humanas e materiais para responder às diversidades dos alunos? *

- ☐ Só fornece condições físicas
- ☐ Só fornece condições humanas
- ☐ Só fornece condições materiais
- ☐ Fornece todas as condições
- ☐ Só fornece condições físicas e humanas
- ☐ Só fornece condições físicas e materiais
- ☐ Só fornece condições humanas e materiais
- ☐ Não fornece nenhuma condição

23. A escola onde trabalha tenta construir um sentido de comunidade e estabelecer valores inclusivos? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

23.1 Se escolheu "sim" na resposta anterior, selecione as estratégias implementadas:

- ☐ Trabalho colaborativo entre os vários profissionais;
- ☐ Trabalho de parceria entre os profissionais e os pais;
- ☐ A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação;
- ☐ Remoção das barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos;
- ☐ Todos os alunos são valorizados de igual forma.

24. A escola onde trabalha implementa políticas inclusivas, desenvolvendo uma escola para todos e organizando apoios à diversidade? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

24.1 Se escolheu "sim" na resposta anterior, selecione as estratégias implementadas:

- ☐ A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos os alunos;
- ☐ A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidades a todos os alunos;
- ☐ São dadas ações de formação aos profissionais para que consigam responder à diversidade de alunos;
- ☐ A escola admite todos os alunos da sua localidade.

25. Considera-se preparado/a para implementar estratégias de intervenção e para monitorizar o progresso das crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

26. Assume comportamentos e atitudes distintos com crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

26. 1 Se escolheu "depende" na resposta anterior diga em que medida:

A sua resposta _____

27. Qual a reação dos pais de crianças sem necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) quando se deparam com o facto de, na mesma escola, o seu filho poder conviver com crianças com essas necessidades? *

Indique numa escala de 1 a 5 em que: 1- nada preocupados/as; 2- pouco preocupados/as; 3- nem muito, nem pouco preocupados/as; 4- preocupados/as; 5- muito preocupados/as

	1	2	3	4	5	
Nada preocupados	☐	☐	☐	☐	☐	Muito preocupados

28. Quais as estratégias usadas pelos funcionários/educadores do seu local de trabalho de forma a garantir/tranquilizar aos pais que a sua criança com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) será incluída e não terá problemas de exclusão/adaptação? *

- ☐ Conversa informal com os pais;
- ☐ Encaminhamento para o serviço de psicologia para que seja tudo explicado;
- ☐ Relatório semanal/mensal;
- ☐ Comunicação permanente com os encarregados de educação;
- ☐ Trabalho com todos os técnicos e profissionais de saúde que acompanham o aluno
- ☐ Outra: _____

Parte IV

Para as seguintes questões, por favor, diga em que medida concorda com a afirmação:

1- discordo completamente; 2- discordo; 3- nem concordo, nem discordo; 4- concordo; 5- concordo completamente

29. A escola onde trabalha está preparada para lidar e acolher crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) *

1 2 3 4 5

Discordo completamente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concorde completamente

30. Os jardins de infância são contextos inclusivos (todas as crianças e alunos tem direito ao acesso e participação de modo pleno e efetivo aos mesmos contextos educativos) *

1 2 3 4 5

Discordo completamente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concorde completamente

31. As crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) devem ser tratadas de igual modo a crianças sem essas necessidades *

1 2 3 4 5

Discordo completamente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo completamente

32. É preciso mais formação para os educadores saberem o que esperar de crianças com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) *

1 2 3 4 5

Discordo completamente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo completamente

33. É capaz de lidar com uma situação em que uma criança com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) demonstrasse dificuldade em se regular (a nível emocional e de comportamento) *

1 2 3 4 5

Discordo completamente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo completamente

Parte V

Para as seguintes perguntas responda apenas "sim", "não" ou "depende":

34. Os alunos com Necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Necessidades Educativas Especiais) criam facilmente conflitos com os seus colegas? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Depende

34.1 Se escolheu "depende" na resposta anterior diga em que medida:

A sua resposta _____

35. A presença de alunos com necessidades promoverá a aceitação das diferenças por parte dos alunos sem necessidades? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

35.1 Se escolheu "depende" na resposta anterior diga em que medida:

A sua resposta _____

36. A atenção extra dada aos alunos com incapacidades resulta no prejuízo dos outros alunos? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Depende

36.1 Se escolheu "depende" na resposta anterior diga em que medida:

A sua resposta _____

37. Um aluno com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) numa sala de atividades geralmente requer mais disponibilidade por parte do educador do que um aluno sem essas necessidades? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Depende

37.1 Se escolheu "depende" na resposta anterior diga em que medida:

A sua resposta _____

38. Um aluno com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) ficará socialmente isolado na sala de aula regular? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Depende

38.1 Se escolheu "depende" na resposta anterior diga em que medida:

A sua resposta _____

39. O comportamento dos alunos com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) será um mau exemplo para os alunos sem incapacidades? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Depende

39.1 Se escolheu "depende" na resposta anterior diga em que medida:

A sua resposta _____

40. O aluno com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais) provavelmente desenvolverá habilidades académicas mais rapidamente numa classe regular do que numa especial? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Depende

40.1 Se escolheu "depende" na resposta anterior diga em que medida:

A sua resposta _____

Parte VI

Relativamente às barreiras à inclusão:

41. A inclusão é apenas uma questão relativa à educação especial? *

☐ Sim

☐ Não

42. Sente-se mais confortável na interação com crianças sem necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Depende

42.1 Se escolheu "depende" na resposta anterior diga em que medida:

A sua resposta _____

43. Existe uma ausência de formação e de consultoria relativamente à inclusão? *

☐ Sim

☐ Não

44. Existem diferenças a nível da formação teórica entre educadores de infância sem formação em educação especial e educadores especializados? *

☐ Sim

☐ Não

45. Os educadores de educação especial possuem competências específicas para a intervenção junto dos alunos com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

☐ Sim

☐ Não

46. A inclusão oferece grupos mistos de interação que fomentarão a compreensão e aceitação das diferenças entre os alunos? *

☐ Sim

☐ Não

47. A inclusão provavelmente tem um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional dos alunos com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Depende

47.1 Se escolheu "depende" na resposta anterior diga em que medida:

A sua resposta _____

48. A inclusão de alunos com necessidades pode ser benéfica para alunos sem necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Depende

48.1 Se escolheu "depende" na resposta anterior diga em que medida:

A sua resposta _____

49. É mais difícil manter a ordem numa sala de aula regular onde há um aluno com necessidades do que numa onde não há nenhum aluno com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Depende

49.1 Se escolheu "depende" na resposta anterior diga em que medida:

A sua resposta _____

Parte VII - Nova legislação: Decreto Lei 54/2018

50. O agrupamento da escola que frequenta, deu formação sobre a nova legislação (que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva) quando esta entrou em vigor? *

☐ Sim

☐ Não

51. As definições das novas nomenclaturas do DL 54/2018 são: *

Indique numa escala de 1 a 5 em que : 1 - nada claras; 2 - pouco claras; 3 - nem muito nem pouco claras; 4 - claras; 5 - muito claras

	1	2	3	4	5	
Nada claras	☐	☐	☐	☐	☐	Muito claras

52. A implementação do DL 54/2018 contribui para uma melhor inclusão dos alunos com necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (necessidades educativas especiais)? *

Indique numa escala de 1 a 5 em que : 1 - nada; 2 - pouco; 3 - nem muito nem pouco; 4 - algo; 5 - muito

	1	2	3	4	5	
Nada	☐	☐	☐	☐	☐	Muito

53. Relativamente à avaliação das necessidades de cada aluno sente: *

Indique numa escala de 1 a 5 em que : 1 - não possuir as competências exigidas; 2- possuir poucas competências exigidas; 3 - possuir nem muitas nem poucas competências exigidas; 4 - possuir algumas competências exigidas; 5 - possuir competências exigidas

	1	2	3	4	5	
Não possuir as competências exigidas	☐	☐	☐	☐	☐	Possuir as competências exigidas

54. Desenvolve um trabalho colaborativo, pedindo a colaboração de colegas docentes, técnicos, profissionais de saúde ou outras entidades? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

55. A "abordagem multinível" proposta no DL 54/2018 é: *

Indique numa escala de 1 a 5 em que : 1 - muito difícil aplicação; 2- difícil aplicação; 3 - nem muito fácil nem muito difícil ; 4 - fácil aplicação; 5 - muito fácil aplicação

	1	2	3	4	5	
Muito difícil Aplicação	☐	☐	☐	☐	☐	Muito fácil Aplicação

Por favor, indique o grau de concordância:

Indique numa escala de 1 a 5 em que: 1 - discordo completamente; 2 - discordo; 3 - nem discordo nem concordo; 4 - concordo; 5 - concordo completamente

56. As medidas universais são medidas que visam dar respostas educativas a todos os alunos, incluindo os que precisam de medidas seletivas ou adicionais.

	1	2	3	4	5	
Discordo Completamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Completamente

57. As medidas seletivas implicam adaptações curriculares não significativas, que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares.

	1	2	3	4	5	
Discordo Completamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Completamente

58. As medidas adicionais, são medidas que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares.

	1	2	3	4	5	
Discordo Completamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Completamente

59. Em seu entender, quem deve definir as medidas de suporte à aprendizagem a aplicar ao aluno? *

- ☐ Equipa Multidisciplinar de apoio à aprendizagem
- ☐ Professor titular de turma
- ☐ Docente de educação especial
- ☐ Diretor do agrupamento

60. Em seu entender, qual é o órgão que deve definir os indicadores e avaliar a eficácia das medidas propostas para a inclusão? *

- ☐ Direção
- ☐ Conselho Pedagógico
- ☐ Equipa Multidisciplinar de apoio à aprendizagem

61. A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva deve reunir-se em todas as ocasiões na presença de todos os elementos (permanentes e variáveis)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

62. Considera que a colaboração entre a escola e a família é um fator fundamental para o sucesso escolar dos alunos? *

☐ Sim

☐ Não

63. Na escola onde trabalha, os pais/encarregados de educação participam nas reuniões da equipa multidisciplinar? *

☐ Sim

☐ Não

64. Sente-se preparado para esclarecer dúvidas sobre a aplicação do decreto de lei aos pais/encarregados de educação? *

☐ Sim

☐ Não

Deixe o seu e-mail caso queira que partilhe consigo o trabalho desenvolvido e caso aceite participar na segunda parte do estudo:

A sua resposta

Anexo K - Solicitação de participação na entrevista do estudo 2

Bom dia /Boa tarde,

Espero que este e-mail o/a encontre bem.

No seguimento do seu preenchimento ao questionário online “**Perceções e preocupações dos educadores de creche e/ou pré-escolar face às medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão**” e por demonstrar o seu interesse em participar num 2º momento do estudo, venho pedir a sua colaboração numa entrevista que pretende aprofundar mais este tema. A entrevista será realizada através da plataforma **Zoom** e terá uma duração de aproximadamente 40/45 minutos. A data e horário da entrevista será **totalmente de acordo com a sua disponibilidade**.

A sua participação é completamente voluntária e é livre para afirmar que quer desistir a qualquer momento. Os dados serão tratados com a máxima confidencialidade e unicamente utilizados no âmbito deste estudo académico.

O seu contributo será fundamental para o desenvolvimento do meu trabalho de investigação e para que possa concluir o mestrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Desde já agradeço a sua colaboração no questionário e fico a aguardar a sua disponibilidade para entrevista.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Távora de Paiva

Anexo L – Guião final da entrevistado estudo 2

GUIÃO EDUCADORES

Nota introdutória:

Começar por agradecer a disponibilidade para participar neste estudo e responder às nossas questões. Esta entrevista insere-se no âmbito da minha Dissertação de Mestrado, que tem como principal **objetivo compreender as preocupações dos educadores de infância de crianças com/sem necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.**

A entrevista terá uma duração de cerca de 40/45 minutos, sendo que a informação fornecida será tratada com a máxima confidencialidade e será utilizada exclusivamente no âmbito da minha Dissertação de Mestrado. Caso seja do seu interesse, posso, posteriormente, partilhar consigo o trabalho que virei a desenvolver com os dados recolhidos.

Se autorizar, gostava de proceder à gravação da entrevista.

Em qualquer momento, poderá interromper a entrevista, se assim o desejar.

1. Docente de ensino especial, educador de infância em contexto de creche ou educador de infância em contexto pré-escolar?
2. Frequenta escola pública, privada ou IPSS?
3. Qual faixa etária em que atualmente está a lecionar?
4. Há quanto tempo exerce a sua profissão?
5. Tem ou já teve experiência com crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão?
6. No questionário verificamos que a grande maioria dos participantes não teve formação especializada para lidar com crianças com necessidades. Teve, no seu percurso profissional, formação contínua ou especializada relativamente às medidas adicionais de suporte à aprendizagem? Qual? Sente que a sua formação base a/o preparou para trabalhar com crianças com este tipo de necessidades?

Práticas inclusivas

7. O que são para si práticas inclusivas? Qual é a sua opinião acerca da implementação das práticas inclusivas?
8. De acordo com a sua experiência profissional, qual é o balanço que faz acerca da evolução destas práticas e da sua implementação? Está a ser bem sucedido?
9. Concorde com a inclusão de crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem no ensino regular?
 - a. Quais são as vantagens que considera existir neste processo? E as desvantagens?
 - b. Quais as dificuldades e constrangimentos encontrados ao longo do processo?
10. No questionário verificamos que a maioria dos participantes afirma que existe uma ausência de formação e de consultoria relativamente à inclusão. Enquadra-se nesta perspetiva?

Prática profissional

11. Quais as estratégias e recursos e atividades que normalmente utiliza para a inclusão das crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão? Que razões aponta para essa(s) escolha(s)?
12. No questionário verificamos que a maioria dos educadores considera-se preparado para implementar estratégias de intervenção e para monitorizar o progresso das crianças com estas necessidades. Qual a sua opinião e que razões aponta para esta verificação?
13. De que modo procura eliminar/combater barreiras que dificultem às aprendizagens das crianças?
14. Segundo o questionário, a maioria dos participantes referiram que se sentem mais confortáveis na interação com crianças sem necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem. Revê-se neste grupo? Porquê?

Agrupamento

15. Na escola onde leciona este ano letivo há fácil acesso e de forma independente aos materiais e equipamentos, pelas crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão?

16. São desenvolvidas atividades que permitam a colaboração entre as crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e crianças sem este tipo de necessidades?
17. Na escola onde leciona este ano letivo , os pais/encarregados de educação participam nas reuniões das equipas multidisciplinares?
18. Há colaboração do docente de educação especial na planificação da intervenção e das atividades? Em moldes funciona essa colaboração? Ex.: equipa multidisciplinar: EMAE
19. Na organização da sala de aula e das atividades, são considerados os interesses e necessidades do grupo em geral e de cada uma das crianças em particular? De que modo? Poderá dar-me um exemplo?

Decreto-Lei 54/2018

20. Em 2018 entrou em vigor a nova legislação e alguns docentes tiveram formação específica no decreto lei 54 (disponibilizada pela própria escola ou agrupamento; realizada por iniciativa do próprio docente); Teve formação sobre a nova legislação em vigor? Segundo o questionário, a maioria dos participantes referiu que a escola não deu formação sobre a nova legislação.
21. Qual é a sua opinião quanto às definições das novas nomenclaturas do DL nº54? Como vê a abordagem multinível? Considera-a de fácil aplicação?
22. Se tivesse que esclarecer dúvidas sobre o Decreto-Lei em vigor sentir-se-ia preparado para tirar dúvidas a pais ou colegas? Segundo o questionário, a maioria dos participantes afirmou não se sentir preparado para tal.

Alguma coisa que queira acrescentar? Muito obrigada

Anexo M. Tabelas de categorização – entrevista estudo 2

Categoria	Subcategoria	Exemplo ilustrativo
Formação/Especialização das educadoras de infâncias		“Muito pouco, sou eu que tenho que ir à procura. A formação base também não deu, só o bom senso e a sensibilidade não chegam.” “Formação base não preparou.” “Nós tínhamos uma cadeira na faculdade que era educação especial, mas era muito superficial, por alto.” “No curso houve uma cadeira mais direcionada para o ensino especial mas nada muito concreto ou profundo.” “Temos o serviço de psicologia se não ia ser difícil, tinha de ser eu a procurar essa informação porque não a teria de base.” “Devíamos ter muita mais formação a nível de especificidades em termos educacionais.” “Ao longo das vida fui tirando especialização em educação especial e mestrado em psicologia, intervenção precoce.” “Há professores especializados que nunca tiveram um estágio com crianças com medidas*.”
Materiais e equipamentos		“No sistema público os recursos estão lá todos. No privado não têm e são obrigados.” “Em termos de recursos eu não acho que sejam os mais adequados, porque as crianças do 1º ciclo conseguem ter as terapias na escola e as do pré-escolar não têm nada disso.” “Se dissermos que alguma coisa é importante ou necessária podemos adquirir porque a direção apoia-nos.” “Embora não tenhamos materiais específicos para determinadas crianças, mas também construímos muito material didático mesmo para o grupo normal.” “Era importante ter um centro de recursos onde se pudesse ir buscar uma piscina de bolas, jogos didáticos, a esse nível ainda há muito a fazer.”

Inclusão	Evolução das práticas inclusivas	“Tem havido evolução destas práticas.” “Da experiência que tenho tem havido uma maior abertura.” “Sim tem.” “Por vezes as políticas educativas no nosso país são muito centradas nos papéis, está-se a falhar muito por se ir por uma via burocrática e não por vias mais de trabalho com as famílias.”
	Inclusão de crianças com medidas* no ensino regular: benefícios e vantagens Estratégias, recursos e atividades que normalmente utiliza para a inclusão das crianças com medidas*	“Concordo e desvantagens não há, há muitas vantagens.” X4 “Os meninos aprendem muito mais com o seus pares do que com o melhor técnico que possa estar ao seu lado.” “Nós vamos sempre adaptando consoante vemos que a criança está a ter mais dificuldade ou não.” “Planos são dirigidos às necessidades das crianças.” “Planos individuais com estratégias para nós e para a família porque trabalhamos sempre a par com a família.” “O que deve ser dado às crianças com medidas* é o que se dá a todas as crianças.”
Barreiras na aprendizagem		“Eles adaptam sempre. A medida que vai havendo uma criança referenciada, tudo se move de modo a que ela fique com a vida facilitada.” “Obviamente quando eles incluem esse tipo de crianças reduzem o número de crianças.” “No trabalho pré-escolar é mais fácil haver essa versatilidade. Eles não fazem o trabalho todo ao mesmo grupo, nem no mesmo grupo, por isso dá para trabalhar ou individualmente, ou pequenos ou grande grupos, e repetindo, se a criança tiver dificuldade e não conseguiu, fazemos de novo e vamos adaptando a estratégia.”
Colaboração	Promoção da colaboração de crianças com e sem medidas*	“Estas crianças tinham que ter apoio, uma auxiliar sempre para elas para eventualidade, ajuda adicional. Mas tem que haver mais recursos humanos e mais formação.”

	Colaboração entre docentes na planificação da intervenção e atividades	“As atividades são adaptadas de acordo com as necessidades da criança de forma a haver harmonia.” “Sim, acho que neste momento que já está a haver essa parceria conjunta mas o tempo não chega para tudo e é nossa função é ajudar os educadores titulares de turma a não se sentirem tão exaustos.”
Estratégias de intervenção e monitorização do progresso das crianças com medidas*		“Concordo se tivermos uma rede que nos ajude porque é muito importante. Se tivermos psicólogos, terapeutas connosco estamos preparados. Sozinhos tenho receio.” “Se uma pessoa quiser saber mais hoje em dia facilmente consegue e temos sempre que ir pesquisando e inovando, como em todo o trabalho normal.”
Preferência de interação com crianças com ou sem medidas*		“Não tenho.” (X4) “Claro que é muito fácil contar uma história num grupo tranquilo, vindos dum meio socioeconómico favorecidos, mas é extremamente gratificante trabalhar com crianças de risco.”
Participação dos pais/encarregados de educação nas reuniões das equipas multidisciplinares		“Uns sim, outros não.” (Pública) “Participam muito, quer nas reuniões de grupo como quando os chamamos para reuniões mais individuais para planos individuais.” (Privada) “Deviam mas não estão mas muitas vezes não é por culpa dos pais, mas do sistema.” “Sim fazemos reunião com todos, isto quando a criança já está diagnosticada, avaliada e observada por vários especialistas.” (Privada)
Decreto-Lei	Formação sobre o Decreto-Lei	“Não tive formação nem conheço o decreto.” (Pública) “Tive formação quando saiu o decreto-lei e depois dentro do agrupamento também.” (Privada) “Sim tivemos formação interna no colégio quando saiu o decreto, com a psicóloga.” (Privada) “A escola deu formação.” (Privada)
	Definições das novas nomenclaturas do Decreto-lei	“ A inclusão está bem descrita neste decreto-lei.” “Este decreto parece o 281 da intervenção precoce. É difícil implementar porque o sistema estava habituado a outra forma há muitos anos.” “É difícil, há poucos recursos humanos.”

Esclarecimento de dúvidas sobre o Decreto-Lei em vigor	“Sinto-me preparada. Mas já vi várias interpretações do decreto.” “Sim, mas se forem dúvidas específicas tenho que voltar a ler.” “Teria que recorrer ao serviço de psicologia para tirar dúvidas para não fazer nada do que está fora do que está implementado.” “Não, nada preparada. Quando leio estes documentos, as pessoas precisam de ir mais aos contextos, verem as dificuldades inerentes à inclusão de crianças. Foi um documento muito importante, mas muitas vezes o por em prática isso às vezes é difícil.”
Interesses e necessidades do grupo e de cada criança em particular na organização da sala de aula e das atividades	“Sim, nisso os educadores são espetaculares.” “Nós tentamos todos os trimestres mudar a organização da sala para ir ao encontro disso. E eles fazem-nos connosco.” “No início do ano organizamos a nossa sala porque ainda não conhecemos as crianças, quando começa um grupo novo, está sempre organizado por áreas e temos o material referente a cada área.” “De modo geral, sim, mas muitas vezes esquecemo-nos.”

Categoria	Definição operacional
Formação/Especialização das educadoras de infância	Realização de formação que prepara o formando para saber intervir e promover o desenvolvimento de crianças e jovens com necessidades específicas no meio escolar.
Materiais e equipamentos	Utilização de materiais e equipamentos adequados às idiossincrasias das crianças.
Inclusão	O direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos.
Barreiras na aprendizagem	Métodos para suprimir o que restringe a aprendizagem.
Colaboração	Trabalho em conjunto.
Estratégias de intervenção e monitorização do progresso das crianças com medidas*	Preparação para implementar estratégias de intervenção e monitorizar o progresso das crianças com medidas*.
Preferência de interação com crianças com ou sem medidas*	Revelação do que considera ser mais confortável: a interação com crianças com ou sem medidas*.
Participação dos pais/encarregados de educação nas reuniões das equipas multidisciplinares	Cooperação dos pais/encarregados de educação nas reuniões na escola com os diferentes profissionais.
Decreto-Lei	Decreto-lei 54/2018 que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Interesses e necessidades do grupo e de cada criança em particular na organização da sala de aula e das atividades	De que modo são tidas em conta as necessidades e os interesses do grupo em geral e de cada uma das crianças em particular na organização da sala de aula e das atividades.
--	--

Sub-categoria	Definição operacional
Evolução das práticas inclusivas	Desenvolvimento_ou_transformação_gradual_e_progressiva das práticas que exercem o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos.
Inclusão de crianças com medidas* no ensino regular	Abrangência das crianças com medidas* no ensino da educação comum, com os níveis de ensino e faixas etárias estabelecidas: presença de benefícios e desvantagens na inclusão de crianças com medidas* no ensino regular.
Estratégias, recursos e atividades que normalmente utiliza para a inclusão das crianças com medidas*	Quais as escolhas de estratégias, recursos e atividades que permitam que as crianças com medidas* se sintam incluídas.
Promoção da colaboração de crianças com e sem medidas*	O que falta para cumprir atividades que permitam a cooperação entre as crianças com medidas* e crianças sem este tipo de necessidades.
Colaboração entre docentes na planificação da intervenção e atividades	Contribuição dos diversos docentes (do ensino regular e do ensino especial) na planificação da intervenção e das atividades.
Formação sobre o Decreto-lei	Realização de formação sobre o decreto-lei 54/2018.
Definições das novas nomenclaturas do Decreto-lei	Opinião quanto às definições e facilidade de aplicação das novas nomenclaturas do Decreto-lei 54/2018.
Esclarecimento de dúvidas sobre o Decreto-Lei em vigor	Capacidade para esclarecimentos de dúvidas colocadas a pais e/ou colegas sobre o Decreto-lei 54/2018.

Medidas* corresponde às medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, mas por uma razão de espaço optou-se por colocar “Medidas”

Anexo N. Resultados dos dados sociodemográficos estudo 2

	N	%
Gênero		
Feminino	24	96.0
Masculino	1	4.0
Idade		
<30	3	12.0
30-34	1	4.0
35-39	4	16.0
40-44	4	16.0
>45	13	52.0
Habilitações Acadêmicas		
Bacharelato	2	8.0
Licenciatura	15	60.0
Pós-Graduação	1	4.0
Mestrado	7	28.0
Profissão		
Docente de Ensino Especial	1	4.0
Educador/a de Infância em contexto de creche	6	24.0
Educador/a de Infância em contexto de jardim de infância	15	60.0
Educador/a de Infância em contexto de jardim de infância e de creche	3	12.0

	N	%
Estado Civil		
Solteiro/a	8	32.0
Casado/a	16	64.0
Divorciado/a	1	4.0
Tempo de serviço		
Até de 2 anos	1	4.0
2-5 anos	3	12.0
6-15 anos	6	24.0
16-20 anos	3	12.0
> 20 anos	12	48.0