



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Carla Tavares Rodrigues

**AS PERCEÇÕES DE PAIS COM FILHOS NA  
PRÉ-ESCOLA ACERCA DA INCLUSÃO DE  
CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Carla Tavares Rodrigues

**AS PERCEÇÕES DE PAIS COM FILHOS NA  
PRÉ-ESCOLA ACERCA DA INCLUSÃO DE  
CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Educação Especial  
Área de Especialização em Intervenção Precoce

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Ana Paula Loução Martins**

julho de 2021

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações**  
**CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por todas as minhas conquistas nestes anos e por me lembrar que sou mais forte do que penso. Aos meus pais Carlos Fernando (*in memoriam*) e Lícia, agradeço por toda a ajuda, confiança, amor e dedicação, mostrando-me que estão ao meu lado com todo seu apoio. Ao meu marido, Gustavo, e ao meu irmão, Nuno, que sempre me apoiaram com palavras e gestos ao longo deste processo, para nunca desistir dos meus objetivos.

Um agradecimento especial à minha orientadora Ana Paula Loução Martins, por todos os seus ensinamentos, disponibilidade, dedicação, conselhos e reflexões, durante o meu processo de aprendizagem, para conseguir concluir este estudo. O meu carinho e a minha eterna gratidão pela oportunidade de tê-la ao meu lado como orientadora.

Agradeço aos docentes Anabela Cruz dos Santos, Ana Paula Pereira, Ana Maria Serrano, Natália Fernandes, do Mestrado em Educação Especial, área de especialização em Intervenção Precoce da Universidade do Minho, por todos os ensinamentos, estímulos e conselhos transmitidos ao longo da preparação deste estudo.

Aos meus queridos amigos e companheiros da universidade Dayse, Fernanda, Keli, Nanete e Rafael, que me incentivaram, ajudaram, e deram os melhores conselhos ao longo desta jornada. À minha amiga Aline Patriota, em especial, que esteve ao meu lado nos momentos de conquistas e avanços e numa fase muito difícil e desafiadora por que passei nos últimos meses.

Agradeço às escolas e às diretoras Clara Coelho, Maria Cândida Muzzio e Teresa Brasileiro, que se disponibilizaram a ajudar na escolha dos participantes. A todos os pais que aceitaram participar e ajudar neste estudo, dedicando o seu tempo e disponibilidade para contribuir nas entrevistas, obrigado por partilharem as suas perceções, vivências, preocupações e emoções.

Apreendi que as minhas inquietações e os meus desafios como educadora me fizeram procurar uma aprendizagem mais específica, que me levou a um caminho enriquecedor, com foco na educação especial. Sou grata à minha profissão de pedagoga, pois através dela propus-me a missão de sair do meu país para estudar em Portugal, enfrentar o desconhecido para realizar um sonho e aprender mais para, futuramente, ajudar crianças que farão parte da minha jornada como educadora.

Muito obrigada a todos!

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

# AS PERCEÇÕES DOS PAIS COM FILHOS NA PRÉ-ESCOLA ACERCA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

## RESUMO

A finalidade deste estudo foi conhecer as percepções de pais e mães com filhos no pré-escolar acerca da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais, na cidade de Salvador, no Brasil. A partir desta finalidade, foi desenvolvida uma investigação de natureza qualitativa, sendo os dados recolhidos através de entrevistas semiestruturadas junto de sete pais com filhos com e sem Necessidades Educativas Especiais, com idades entre os 3 a 5 anos, que frequentavam a sala de aula regular de duas instituições privadas na cidade de Salvador, no Brasil. Os dados foram analisados através de análise de conteúdo. Perante os resultados obtidos neste estudo, concluiu-se que os pais participantes: a) apresentam uma percepção positiva acerca do processo de inclusão em contexto pré-escolar; b) realçaram que um sistema inclusivo deve ter em conta que as percepções dos pais e dos filhos influenciam a inclusão no contexto pré-escolar; c) que possuíam contacto com populações especiais testemunham conhecimentos positivos sobre a inclusão; d) apontam o acolhimento, a pertença, a aceitação social, a aprendizagem, a interação, e o desenvolvimento de competências sociais como oportunidades da inclusão para todas as crianças; e) consideram que é um desafio tornar a sociedade mais inclusiva; e, f) consideram a falta de formação dos professores e de mais recursos humanos como desafios da inclusão no pré-escolar. Com este estudo sublinhamos como impacto social a atuação no educar para a inclusão, envolvendo com todos os que fazem parte do contexto natural da criança, como os membros da sociedade, os pais, os profissionais e a própria criança. Salientamos a importância do trabalho dos educadores e professores e da sua formação inicial e contínua, das instituições de ensino, da Intervenção Precoce na Infância, que dialoga e atua diretamente nos contextos naturais e com todos os membros que promovem a inclusão.

**Palavras-Chave:** Crianças com NEE. Crianças sem NEE. Educação Inclusiva. Inclusão. Percepção dos Pais.

PERCEPTIONS OF PARENTS WITH CHILDREN IN PRE-SCHOOL  
ON THE INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**ABSTRACT**

The purpose of this study was to understand the perceptions of parents with children in preschool about the inclusion of children with Special Educational Needs in the city of Salvador, Brazil. From this purpose, a qualitative investigation was developed, with data collected through semi-structured interviews with seven parents with children with and without Special Educational Needs, aged between 3 and 5 years old, who attended the regular classroom of two private institutions in the city of Salvador, Brazil. Data were analyzed using content analysis. In view of the results obtained in this study, it was concluded that the participating parents: a) have a positive perception about the inclusion process in a preschool context; b) emphasized that an inclusive system must take into account that the perceptions of parents and children influence inclusion in the preschool context; c) who had contact with special populations testify to positive knowledge about inclusion; d) point out welcoming, belonging, social acceptance, learning, interaction, and the development of social skills as opportunities for inclusion for all children; e) consider it a challenge to make society more inclusive; and, f) consider the lack of teacher training and more human resources as challenges for inclusion in preschool. With this study, we underline as a social impact the role in educating for inclusion, involving everyone who is part of the child's natural context, such as members of society, parents, professionals and the child. We emphasize the importance of the work of educators and teachers and their initial and continuing training, educational institutions, Early Childhood Intervention, which dialogues and acts directly in natural contexts and with all members who promote inclusion.

**Keywords:** Children with Special Needs. Children without Special Needs. Inclusion. Inclusive education. Perception of Parents.



## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>III</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>V</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VI</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
Finalidade e objetivos do estudo .....	10
Organização da Dissertação.....	10
<b>CAPÍTULO I - REVISÃO SISTEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO SOBRE: AS PERCEÇÕES DOS PAIS COM FILHOS NA PRÉ-ESCOLA ACERCA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS .....</b>	<b>12</b>
1.1 Estratégia de busca .....	12
1.2 Critérios de seleção e inclusão dos estudos .....	13
1.3 Resumos dos resultados sobre as percepções dos pais relativamente a inclusão de crianças com e sem NEE no pré-escolar. ....	15
<b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....</b>	<b>39</b>
2.1 A opção pelo paradigma naturalista e pelos métodos qualitativos .....	39
2.2 Desenho do Estudo .....	40
2.2.1. Participantes.....	41
2.2.2. Instrumento de recolha de dados: A entrevista.....	43
2.2.3. Procedimentos de recolha de dados .....	44
2.2.4. Procedimentos de análise dos resultados .....	45
2.2.5 Critérios de confiança: credibilidade, transferibilidade, dependabilidade e confirmabilidade ..	49
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>51</b>
3.1 Percepções da participante Vitória .....	51
3.2 Percepções da participante Vera.....	57

3.3 Percepção do participante Henrique .....	65
3.4 Percepção do participante Amália.....	70
3.5 Percepção do participante Luciano .....	76
3.6 Percepção da participante Gabriela.....	81
3.7 Percepção do participante Lucas .....	88
<b>CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DE DADOS .....</b>	<b>94</b>
4.1. Percepções sobre o percurso no ensino pré-escolar inclusivo .....	94
4.2 Percepções acerca das oportunidades e dos desafios da inclusão na sala do pré-escolar.....	96
<b>CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>105</b>
Limitações.....	110
Recomendações .....	110
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>119</b>
ANEXO A: Consentimento Informado.....	120
ANEXO B: Guião de Entrevista .....	122
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	
<i>Figura 1:</i> Fluxograma das etapas de busca e seleção dos estudos incluídos nesta revisão .....	14
<i>Figura 2:</i> Sistema de categorias.....	47
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b>	
Quadro 1. <i>Os resumos dos estudos incluídos na revisão de literatura</i> .....	28
Quadro 2. <i>CARACTERIZAÇÃO DOS PAIS PARTICIPANTES, COM NOMES FICTÍCIOS</i> .....	42

---

## INTRODUÇÃO

A inclusão tem sido amplamente discutida e abordada em trabalhos de investigação e ganha cada vez mais espaço em discussões sobre as necessidades educativas especiais (NEE) da criança na pré-escola. Este contexto não se limita apenas às crianças, abrangendo todos os que fazem parte deste ambiente, em especial as famílias, por terem grande influência nas atitudes dos seus filhos (Maturana & Cia, 2015). Por “famílias” entende-se que esta constitui um núcleo onde acontecem interações entre pais e filhos (Correia, 2013).

Representando uma mudança educacional, social e política, a inclusão vem defender o direito de todos os indivíduos, convidando-os à participação, de forma conscienciosa, na sociedade de que fazem parte, de modo a serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros (Lage, 2016). O conceito de inclusão tem implícito muito mais do que a presença física, é a prática mútua entre os pais, as instituições educativas e as crianças em qualquer idade escolar, incluindo na educação na pré-escola (Rodrigues, 2003).

A educação na pré-escola desempenha um papel de grande importância, pois nos anos iniciais são providenciadas as bases de todos os aspetos do crescimento, desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo (Katz, 2006). Este período é importante para o processo das suas competências nos domínios cognitivo, social e emocional, sendo de suma importância que as práticas implementadas neste ciclo de ensino maximizem as oportunidades de desenvolvimento das mesmas e do seu consequente sucesso escolar (Dias & Cadime, 2018).

Para que o sucesso escolar aconteça e o sistema inclusivo seja eficaz, é importante que exista uma cooperação entre a escola e os pais; sendo assim, verifica-se a importância de todos para a educação na primeira infância, mas principalmente do papel dos pais na vida da criança (Correia, 2018). A relação pais-escola é apontada como um importante fator de influência no processo de inclusão, uma vez que traz implicações para as atitudes dos pais em relação aos filhos, para o desenvolvimento social e cognitivo, estando diretamente relacionada com o sucesso escolar (Maturana & Cia, 2015).

O comprometimento e a forma de agir dos pais são fulcrais na intervenção educativa dos seus filhos. Desta forma, exercem um papel crucial no desenvolvimento da criança com e sem NEE, assim contribuindo para o seu crescimento e funcionamento, tanto no que se refere às relações estabelecidas entre os seus membros num processo contínuo, quanto nas características do contexto em que vive (Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015).

Para que o sucesso de uma educação inclusiva seja efetivo, é crucial o comportamento dos pais com crianças com e sem NEE. As mensagens que são transmitidas por eles, muitas vezes possuem um efeito na maneira de agir dos seus filhos perante a inclusão e também nas respostas das escolas e dos professores, desempenhando uma influência educativa (Freitas et al., 2015).

O papel dos pais no processo de inclusão de crianças com NEE é fundamental, seja no apoio familiar ou desmontando mitos e criando um contexto favorável à experiência e proximidade entre todas as crianças (Freitas et al., 2015). Se não houver cooperação entre o estabelecimento de ensino e os pais, a igualdade de oportunidades nunca será alcançada para a criança com NEE, e o futuro destas crianças será sempre incerto no que diz respeito a uma verdadeira inclusão na sociedade (Correia, 1997).

Segundo Martins (2000), as práticas inclusivas apresentam oportunidades para a comunidade e para a sociedade em geral, podendo representar uma vantagem em relação à redução do estigma associado à criança com NEE, bem como à sua família. A inclusão implica, para além das interações entre as crianças no ensino regular, também o aumento das interações entre as famílias de crianças com e sem NEE.

### **Percurso da educação inclusiva no Brasil**

No Brasil, a inclusão no Brasil é debatida desde o século XVII e XIX, e as ideias que circulavam no país defendiam a liberdade em diversos aspetos, como na política, na religião e no campo das ideias. Com o liberalismo no Brasil, a educação de pessoas com deficiências passou a ser um fator importante no movimento de democratização e de

---

direitos para todos. No início, a educação era institucionalizada e a Santa Casa de Misericórdia acolhia e abrigava pessoas desfavorecidas, doentes e crianças. Surge então a iniciativa de alguns profissionais de organização de serviços para atender crianças e pessoas deficientes, baseando-se nas ideias europeias (Abenhaim, 2005).

No final da década de 1960, afirmou-se o discurso oficial sobre a educação especial. Entretanto, a valorização da educação, nessa época, estava vinculada à produtividade e à preparação da mão-de-obra brasileira, quando o país passava por uma expansão econômica. Nesse período, uma boa parte das instituições estava atenta às deficiências das crianças e jovens, bem como os médicos e os profissionais de saúde. A psicologia, segundo o pensamento da época, tinha a função de realizar testes de inteligência a serem usados para padronizar e organizar as turmas de estudantes e, com isso, “facilitar” o seu processo de ensino- aprendizagem (Chiote, 2013). Nessa década, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- (LDBEN)/ Lei nº 4.024, de 1961, tornou-se um importante marco para a época, pois abordava de forma evidente e clara a educação de pessoas com deficiência (Brasil, 1961). Essa lei deixava de lado iniciativas antes fragmentadas e dava início a uma consolidação do cenário nacional (Silva, 2010).

Neste contexto, medidas legislativas relativas à inclusão começam a surgir no Brasil. A Constituição Federal, no artigo 205, recomenda que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, e consiste em promover e incentivar, com a cooperação da sociedade, o pleno desenvolvimento da pessoa, a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Contudo, o movimento da integração escolar das crianças com NEE surge a partir de medidas internacionais; porém, nessa época, esse modelo sofreu muitas críticas que contribuíram para uma reflexão e reestruturação das práticas escolares e do tema da inclusão (Abenhaim, 2005). Segundo Mendes (2006), no Brasil o movimento da inclusão escolar surge, com a proposta de ir além de uma inserção nas escolas regulares. Tratava-se de um processo, de um movimento, de uma reflexão e de uma reestruturação, para garantir que todos frequentassem a sala de aula do ensino regular, independentemente da sua NEE,

---

sendo uma visão mais completa de inserção do que a de normalização e exigindo mudanças na escola e na sociedade.

No ano de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada pela Unesco tinha o intuito de discutir a universalização da escola, e nesse evento foram determinadas algumas metas importantes como: o cuidado e a educação com as crianças, e uma melhoria na qualidade da educação. Um ano depois, surge uma comissão responsável para as discussões sobre a educação no século XXI. A Comissão internacional fundamentava-se nos princípios de que a educação é um direito de todos e de que o ensino deve estar ao alcance de todos. Com o avanço das discussões, surgiu então a preocupação de determinar o lugar a ocupar pelos indivíduos com NEE. Em 1994, com a conferência Mundial das NEE, é apresentada a Declaração de Salamanca, que proporcionou mudanças significativas em relação à educação, à política e às práticas, relativamente às NEE. Este documento contribuiu para fortalecer a educação inclusiva no âmbito da política mundial e brasileira (Abenhaim, 2005).

Assim, no Brasil, a Declaração de Salamanca tornou-se um marco importante sobre a entrada das crianças com NEE na escola, tendo contribuído para avanços significativos na sua regulamentação (Silva, 2010 citado por Santos, 2016). A Declaração de Salamanca indicava que todas as escolas tinham o dever de acolher as crianças com todos os tipos de necessidades especiais, não apenas aquelas com deficiência, mas também aquelas que apresentassem quaisquer dificuldades na sua escolarização devido a necessidades específicas. Afirmava ainda que, além de fornecer uma educação de qualidade, as escolas deveriam oferecer espaços que promovessem o acolhimento, para combater atitudes discriminatórias, com a intenção de criar comunidades mais inclusivas (Unesco, 1994)

Com a Declaração de Salamanca, o advento leis e decretos, o movimento de inclusão ganha força e visibilidade no cenário mundial e no Brasil. No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi sancionada para contribuir com os avanços na legislação, instituiu-se o atendimento educacional especializado e gratuito aos alunos portadores de necessidades especiais. A política nacional de educação inclusiva

---

consolida-se e com isso passa a garantir por lei o acesso de pessoas com NEE ao ensino regular (Chiote, 2013).

No ano de 2001, é aprovado o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esse documento realça a importância da identificação das necessidades educativas especiais e a estimulação integral do aluno; a intervenção, para minimizar as possibilidades de atraso no desenvolvimento, decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e/ou ambientais. As diretrizes referem ser imprescindível a atuação dos serviços sociais e a sua integração nos sistemas de saúde, para uma garantia total do processo formativo da criança (Brasil, 2001). Um pouco mais de uma década depois, surge a Lei Brasileira de Inclusão- LBI - 13.146/15, que corrobora o conceito da pessoa com deficiência. Essa lei tem como objetivo a conquista da autonomia da pessoa com deficiência, a sua participação social, e a criação de oportunidades e de igualdade de condições (Brasil, 2015).

Com a atualização das medidas legislativas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB /nº 9.394/96, no capítulo V, artigo 58, compreende a educação especial como uma modalidade escolar, oferecida na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e elevadas capacidades ou sobredotação. O artigo 59 dessa lei determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com NEE: currículo, métodos, técnicas, recursos educativos, e uma organização específica para atender as suas necessidades. Na atualização de 2019, a idade de ingresso na educação especial inicia-se a partir dos zero anos de idade e mantém-se por toda a vida do educando; assim, a educação especial torna-se uma modalidade transversal e passa a atuar em todos os níveis de ensino (Brasil,1996).

No Brasil, os programas de Intervenção Precoce (IP), segundo Nascimento, Rosa, Burnagui, e Gagliardo (2018), ainda têm um longo caminho a percorrer, encontrando-se distantes das regulamentações de Portugal. Em Portugal, encontra-se bem definida a Intervenção Precoce na Infância (IPI). Os primeiros anos de vida são de extrema importância para o desenvolvimento neuropsicomotor, cognitivo e sensorial da criança. Baseando-se

---

nesta perspetiva, a IPI dá prioridade, para além da avaliação e intervenção, ao apoio às famílias e às crianças que são elegíveis para usufruir desse apoio (Fernandes, Serrano & Barba, 2016). A IPI respeita a flexibilidade das fases do desenvolvimento da criança e, por ter alguns princípios e diretrizes, pode-se afirmar que ela é ecológica, centrada na família e transdisciplinar. Ecológica, pois acontece nos contextos naturais e nas rotinas da criança (domicílio ou escolas/creches); é centrada nos interesses e necessidades da criança e nas prioridades e objetivos das famílias (Cossio, Pereira & Rodriguez, 2018; Fernandes, Serrano & Barba, 2016). Tem por natureza ser formada por uma equipa transdisciplinar, em que participam profissionais de diversas áreas, como médicos, enfermeiros, assistentes sociais, terapeutas e educadores de infância (King et al., 2009; Serrano & Pereira, 2011).

Em Portugal, a IPI é regulamentada pelo Decreto-Lei nº 281/2009. Ele define a Intervenção Precoce na Infância como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social”. Este conjunto de apoios abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos, assim como as suas famílias, ou seja, as crianças que estão ainda na pré-escola (Cossio, Pereira & Rodriguez, 2018), sendo elas elegíveis quando apresentam alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a sua participação nas atividades quotidianas e de rotina relativamente àquilo que se espera para a sua idade (como exemplos: entre outros diagnósticos, Paralisia Cerebral, PEA, T21, PHDA) ou ainda aquelas crianças que apresentam um risco grave de atraso do desenvolvimento, (Decreto-Lei 281/2009; Fernandes, Serrano & Barba, 2016; Serrano & Pereira, 2011).

Sendo assim, o Decreto-Lei 281/2009 define que a IPI tem objetivos, como:

- Detetar e sinalizar todas as crianças em situação de risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento;
- Intervir, após a deteção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento;



- Envolver a comunidade, através da criação de mecanismos articulados de apoio social.

As práticas de apoio na IPI devem ser centradas na família e realizadas em contextos naturais, como na pre-escola. A colaboração entre a família, os profissionais da IPI e o educador de infância implica a partilha e troca de informações, conhecimentos e competências, tendo em vista obter resultados que redundem na promoção do desenvolvimento da criança (Cossio, Pereira & Rodriguez, 2018; Lemire, Poitras & Dionne, 2019; Macy, Bagnato & Weiszhaupt, 2019; McWilliam, 2012; Raver & Childress, 2015).

Diante disto, a Division for Early Children (2014) preconiza que os profissionais devem:

- Construir parcerias de confiança e respeito com a família, por meio de interações que sejam sensíveis e responsivas a aspetos culturais, linguísticos e socioeconómicos da diversidade.

- Fornecer à família informações atualizadas, abrangentes e imparciais, de uma forma que a família possa compreender e usar para fazer escolhas e tomar decisões informadas.

- Apoiar o funcionamento familiar, promovendo a confiança da família e a sua competência para fortalecer as relações família-criança, agindo de uma forma que permite reconhecer e desenvolver os pontos fortes e as capacidades da família.

- Envolver a família em oportunidades que apoiam e fortalecem os conhecimentos e as capacidades parentais e a competência e a confiança dos pais sob formas que sejam flexíveis, individualizadas e adaptadas às preferências da família.

- Trabalhar com a família para identificar, ter acesso e usar recursos e apoios formais e informais, para alcançar resultados ou objetivos identificados pela família.

- Informar as famílias sobre a construção de capacidades de liderança e de defesa de direitos e oportunidades, e incentivar os interessados em participar.

As crianças desenvolvem-se e aprendem através do brincar, da troca com o outro. Elas brincam, imitam, criam e interagem com crianças e adultos em vários ambientes de

---

contextos naturais, como a casa, as creches, os parques e a escola (Almeida, et al., 2011; Early Childhood Intervention Australiam, 2016; Raver & Childress, 2015).

As práticas em contextos naturais são importantes e encontram-se evidenciadas em estudos, pois estão relacionadas tanto com o apoio e com as oportunidades de aprendizagem da criança, como com a sua segurança. Estes contextos, como a pré-escola, a família e os profissionais, promovem oportunidades à criança de interação, de cuidado, de aprendizagem e de desenvolvimento global (Early Childhood Intervention Australiam, 2016; Raver & Childress, 2015).

O ambiente natural escolar e o apoio nesse ambiente devem ser inclusivos. Os profissionais envolvidos devem trabalhar com as prioridades da família e promover a aprendizagem da criança, e melhorar a participação dela nessa rotina (DEC, 2014).

No entanto, embora diferente do cenário português descrito nos parágrafos anteriores, sublinha-se que no contexto brasileiro, os programas de IP passaram por mudanças notáveis nos últimos anos, em relação a dois aspetos: o papel das famílias como essencial (e não mais secundário) e a atuação dos profissionais que alargam o âmbito para os domínios da saúde e socioeducativo. Contudo, os programas passam a incluir serviços especializados, como: médicos, de assistência social e psicológica; reabilitação, apoio à família, educação especial e apoio aos serviços, como a pré-escola e as creches. Estes serviços de atendimento podem ocorrer em clínicas de saúde, em hospitais, num centro de reabilitação ou IP, em centros comunitários, em casa ou na escola (Nascimento et al., 2018). Franco (2007) menciona que os objetivos primeiros da IP consistem em criar condições mais facilitadoras para um bom desenvolvimento, que permite diminuir e eliminar riscos. Este processo visa promover a integração familiar, escolar, social, e a autonomia pessoal. Para minimizar os efeitos da deficiência ou défice é necessário: fortalecer as boas relações e as capacidades familiares com estímulos de apoios, para alicerçar uma boa base emocional; introduzir métodos de compensação e exclusão de barreiras. Desta forma, considera-se que a criança é um sujeito ativo durante o processo, e que o seu desenvolvimento como um todo, depende e interrelaciona-se com aspetos familiares e de

---

contexto.

Os autores Chicon e Rodrigues (2010) destacam que a escola se configura como um ambiente que as crianças com NEE frequentam durante uma boa parte da sua vida e, por esse motivo, necessitam de uma atenção das autoridades na criação de políticas públicas efetivas e que ofereçam uma educação de qualidade para todas as crianças. O princípio da inclusão é a oportunidade igualitária de acesso à escola para todos e o desenvolvimento das suas capacidades e necessidades. Para Selend, 2008 citado por Santos (2016), uma inclusão escolar bem-sucedida acontece quando o esforço e o envolvimento são oferecidos pelo estado, escola, professor, criança, comunidade e família. Assim, a atuação de todos para a inclusão é de suma importância, principalmente o papel da família na vida das crianças, que se torna imprescindível perante uma ação educativa inclusiva.

Ao considerar a importância do papel dos pais na promoção da escola inclusiva, este estudo irá identificar e analisar aspectos que envolvem e as percepções dos pais com filhos no pré-escolar acerca da inclusão de crianças com NEE no ensino pré-escolar. Portanto, vê-se a necessidade de esta investigação ser realizada, por existirem poucos estudos relacionados com esta temática, contribuir para o conhecimento dos pais sobre a inclusão das crianças com NEE; como conviver com estas crianças; ajudá-las no processo de inclusão, na aceitação pelos pares em sociedade e perceber novas linhas de ações e intervenções, para uma efetiva escola para todos.

A oportunidade de integrar o 2.º ano do mestrado em Educação Especial, área de Especialização em Intervenção Precoce, enquanto aluna, permitiu que contribuisse para o aumento do conhecimento sobre a inclusão no ensino pré-escolar que partiu aliada a uma motivação pessoal em conhecer novas atuações nos contextos naturais, em parceria com a família e equipa dos profissionais, para desmontar preconceitos e ajudar a promover oportunidades de interação, de cuidado, de aprendizagem e de desenvolvimento global das crianças, tenham elas ou não NEE.

---

### **Finalidade e objetivos do estudo**

Ressaltando a importância do papel dos pais para contribuir para o processo de inclusão de crianças com NEE, definiu-se como finalidade do estudo: conhecer as percepções de pais com filhos no pré-escolar acerca da inclusão de crianças com NEE, na cidade de Salvador, no Brasil. Com o intuito de contextualizar a finalidade deste estudo, foram definidos como objetivos do trabalho:

1. Conhecer as percepções dos pais acerca do percurso do seu filho/filha no ensino pré-escolar inclusivo;
2. Conhecer as percepções acerca das oportunidades e dos desafios da inclusão na sala do pré-escolar.

### **Organização da Dissertação**

A presente dissertação intitulada “As percepções dos pais com filhos na pré-escola acerca da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais” está contextualizada e organizada em cinco capítulos. Assim, no primeiro capítulo encontra-se a revisão sistemática da literatura com o intuito de aprofundar e sistematizar o conhecimento atual sobre o tema.

O segundo capítulo diz respeito à metodologia desta investigação, justificando-se, inicialmente, a descrição e a fundamentação da metodologia qualitativa. Dando continuidade ao capítulo apresenta-se o desenho do estudo, em que são indicados os participantes, bem como o instrumento de recolha dos dados, os procedimentos de recolha e a análise de dados, a forma de apresentação dos resultados e os critérios de confiança.

O terceiro capítulo corresponde à apresentação e análise dos resultados para cada um dos participantes que fizeram parte do estudo.

No quarto capítulo, encontra-se a discussão, tendo-se realizado o cruzamento das percepções dos pais entrevistados e analisado-se à luz das evidências encontradas na revisão

da literatura.

No quinto e último capítulo, encontram-se as conclusões gerais deste estudo, e considerações sobre as suas limitações, bem como recomendações para futuras investigações sobre o tema.

Por último, são listadas as referências bibliográficas que serviram de base a esta dissertação.

## **CAPÍTULO I - REVISÃO SISTEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO: AS PERCEÇÕES DE PAIS COM FILHOS NA PRÉ-ESCOLA ACERCA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Apresentamos neste capítulo a revisão sistemática da investigação, com o objetivo de sistematizar informações relevantes de estudos já realizados sobre o tema: “As percepções dos pais com filhos na pré-escola acerca da inclusão de crianças com NEE”. Essa etapa de produção torna-se significativa por fornecer informações importantes e para sistematizar o conhecimento atual, fatores, e variáveis (Ribeiro, 2014).

Neste método de revisão é possível contextualizar e fundamentar o nosso trabalho de investigação, aprofundar o conhecimento sobre a temática investigada, verificar como se encontra o estado da arte, apontar lacunas que precisam de ser preenchidas para auxiliar a realização de novas buscas sobre as investigações (Ramos, 2014). De seguida, são descritos os procedimentos da estratégia de busca e critérios de seleção dos artigos, e é efetuada uma descrição das pesquisas encontradas nas bases de dados digitais científicas e selecionadas para esta síntese.

### **1.1 Estratégia de busca**

Para encontrar os artigos relevantes nesta revisão, foi realizada uma pesquisa abrangente no Repositório da Universidade do Minho e nas seguintes bases de dados digitais: Scielo, Education Resouces Information Center (Eric), Redalyc, e Web of Science. Para procurar os possíveis estudos com base nos títulos dos manuscritos relacionados com o tema, foi necessário utilizar a definição dos descritores para abranger a palavra-chave principal “Percepções dos pais” e as suas denominações similares, que pudessem garantir o maior número de resultados relacionados com a temática da pesquisa, nomeadamente: “Inclusão”, “Crianças com NEE”, “Crianças sem NEE” e “Educação inclusiva”. Para o enquadramento referente à busca do tema específico “percepções”, foram utilizados operadores booleanos como “AND” para o termo “percepções dos pais”, “percepções”, “ educação inclusiva”, “inclusão”, “atitudes” e “pais”.

Para prosseguir na pesquisa dos estudos, em cada busca eletrónica foi necessário utilizar os descritores relacionados com o tema. Na busca de títulos, foram utilizadas as

palavras-chave em língua inglesa e portuguesa, obtendo os seguintes resultados: na base digital *Scielo* foram encontrados 79 artigos, na base digital *Eric/Thesaurus* foram encontrados 55 artigos, na base digital *Redalyc* foram encontrados 122 resultados de artigos, na base digital *Web of Science* foram encontrados 22 resultados de artigos, e no *Repositório da Universidade do Minho* foram encontrados 10 artigos, num total de 286 artigos selecionados. Após essa etapa de seleção de artigos, tornou-se necessário a leitura mais atenta para a avaliação dos critérios de inclusão estabelecidos e apresentados de seguida.

## 1.2 Critérios de seleção e inclusão dos estudos

A leitura dos títulos dos 286 artigos permitiu a exclusão de 251 artigos, por se considerarem redundantes nas diferentes bases de dados de artigos publicados tanto na língua inglesa e portuguesa, por se considerar que a maioria dos estudos não eram direcionados para o tema da pesquisa, e por se considerar somente as publicações em revistas de referência com revisão de pares ou traduzidos nos idiomas citados. Concluída esta etapa, realizou-se a leitura cuidadosa dos 35 resumos, dos quais foram excluídos 25 artigos e selecionados 10 artigos para leitura na íntegra. Após a leitura dos artigos na íntegra, consideraram-se relevantes sete artigos incluídos nessa revisão sistemática da investigação, por cumprirem todos os critérios estabelecidos.

Estes critérios estabelecidos de seleção e inclusão dos estudos são os seguintes: (i) estudos publicados em revistas com revisão cega de pares; (ii) estudos em língua inglesa e portuguesa; (iii) estudos que analisassem as percepções de pais de crianças com idade pré-escolar (3-6 anos); (IV) estudos que contemplassem a inclusão de crianças com NEE no ensino regular; (V) estudos empíricos quantitativos; (VI) estudos em que o seu processo metodológico foi aplicado a uma amostra igual ou superior a 100 indivíduos, com o intuito de se obter mais poder estatístico entre as variáveis e maior confiabilidade na interpretação dos achados; e (VII) estudos que contemplavam como instrumento de recolha de dados e apresentassem resultados descritivos e inferenciais. A idade das crianças tornou-se um fator relevante para essa investigação. Nesse ponto verificamos dificuldades em encontrar

artigos e estudos realizados no contexto da pré-escola, em especificamente no Brasil que englobassem os todos os critérios de inclusão.

A Figura 1 representa o fluxograma que descreve todas as etapas de busca e seleção dos estudos utilizados nessa revisão sistematica de investigação.

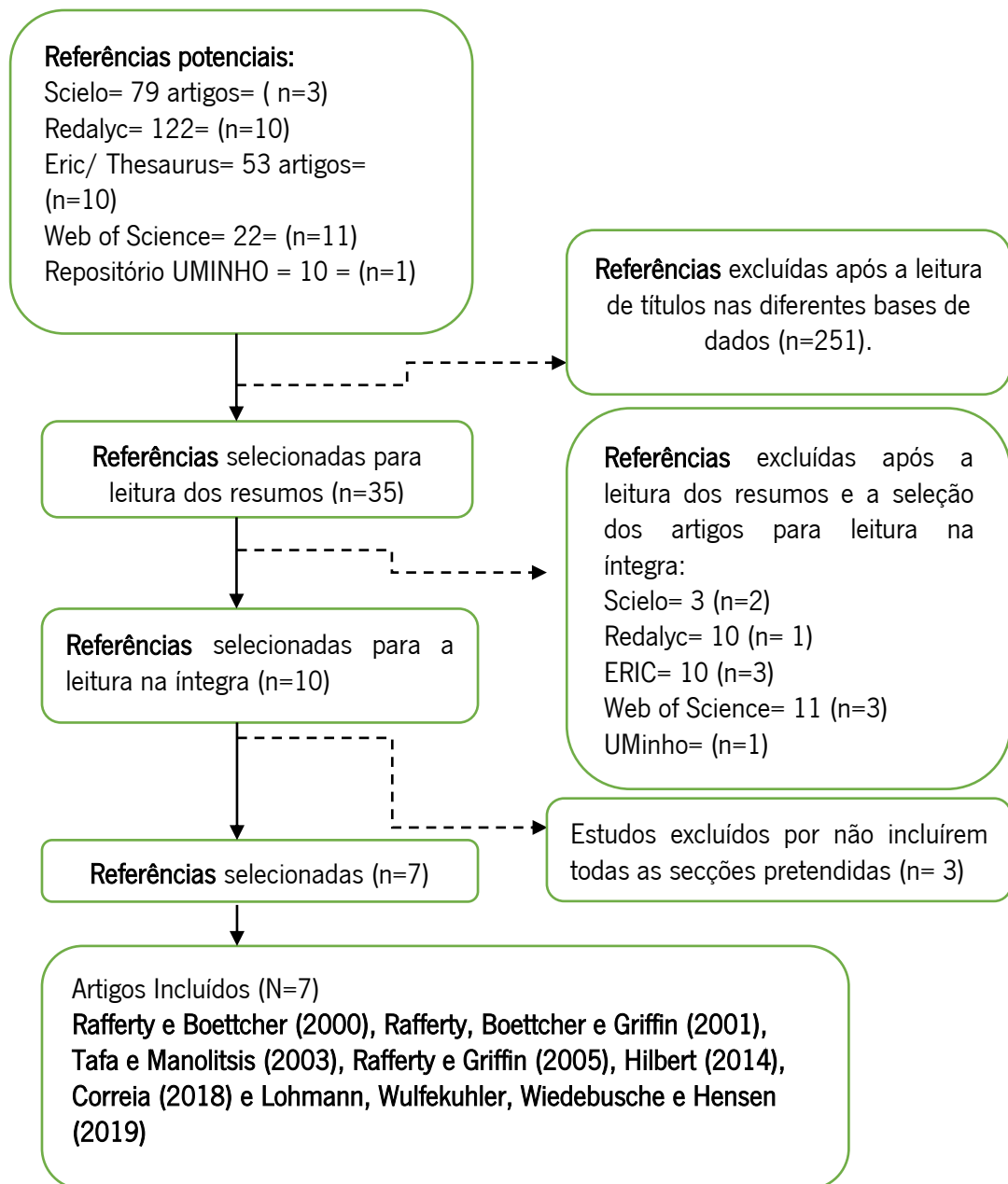


Figura 1- Fluxograma das etapas de busca e seleção dos estudos incluídos nesta revisão.



### 1.3 Resumos dos resultados sobre as percepções dos pais relativamente a inclusão de crianças com e sem NEE no pré-escolar

A descrição dos resultados encontrados nos sete estudos considerados relevantes nesta revisão sistemática da investigação tem como principal fio condutor pesquisas realizadas sobre as percepções globais dos pais em relação à inclusão na sala de aula e à interação entre pares de crianças com e sem NEE no âmbito do ensino pré-escolar. Nessa etapa, primeiramente exibimos os resumos de cada artigo, com a finalidade de conhecer a metodologia utilizada por cada investigação, como sua amostra e recolha de dados, e de seguida fazemos a descrição dos principais resultados, discussões e conclusões. Por fim, indicamos as semelhanças e diferenças encontradas nos estudos.

O primeiro estudo sintetizado nesta revisão foi desenvolvido por Rafferty e Boettcher (2000). Estas investigadoras realizaram um estudo que comparava as percepções de 245 pais com filhos com e sem NEE no pré-escolar e de 121 prestadores de serviços da pré-escola. Essa investigação por questionário foi desenvolvida em pré-escolas dos EUA, com o objetivo de avaliar as preocupações e benefícios decorrentes da inclusão de crianças com NEE, as atitudes globais em relação à inclusão, o impacto da inclusão nas crianças sem NEE, o impacto nas famílias, a importância do tipo e gravidade da NEE, o impacto da idade das crianças nas atitudes em relação à inclusão, o envolvimento e a satisfação com o programa..

Os resultados do estudo de Rafferty e Boettcher (2000) permitiram concluir que os pais de crianças com e sem NEE apoiam fortemente a inclusão, com poucas diferenças significativas encontradas entre as opiniões dos dois grupos de pais. Os entrevistados apresentaram preocupações sobre a inclusão relativamente à gravidade da NEE; os pais de crianças com e sem NEE referiam maiores preocupações em apoiar a inclusão de crianças com NEE graves ou com problemas emocionais e/ou comportamentais, atribuindo essa falta de apoio à incapacidade do programa de atender adequadamente as suas necessidades. Os entrevistados apontaram vários benefícios que a inclusão pode oferecer às famílias de crianças em idade pré-escolar, considerando a promoção da aceitação de crianças com NEE pela comunidade, o desenvolvimento de capacidades e competências de autoajuda, o favorecimento de oportunidades de participação numa variedade de

atividades, a contribuição para o funcionamento efetivo no mundo real, o desenvolvimento da autoestima, e a estimulação da criança no sentido de se esforçar mais.

Relativamente às atitudes globais na pesquisa de Rafferty e Boettcher (2000), os dados indicaram que ambos os grupos de pais apresentaram atitudes positivas em relação à inclusão, ao considerarem que as crianças com NEE devem realizar as suas atividades, tais como: almoçar, participar em excursões, utilizar a mesma casa de banho, partilhar as aulas, partilhar responsabilidades, participar no intervalo escolar e andar no autocarro, em conjunto com as crianças sem NEE. No que se refere às preocupações com crianças com NEE, uma minoria de pais mostrou preocupações quanto a uma influência negativa que a inclusão poderia ter nas crianças com NEE. Os dados mostraram que havia um grau moderado de preocupação dos pais relativamente à inclusão, uma vez que as crianças com um desenvolvimento típico poderiam apresentar medos relativamente a comportamentos “estranhos”, copiar e aprender comportamentos negativos com crianças com NEE, e apresentar problemas de comportamento.

Relativamente à satisfação com o programa de inclusão do ensino pré-escolar, a análise dos dados das autoras Rafferty e Boettcher (2000) revelou que os pais estavam "muito satisfeitos" com o programa dos seus filhos, (85%) consideravam que os professores eram devidamente formados, (83%) sentiam-se satisfeitos com a quantidade de contacto com o professor, (83%) com a qualidade da instrução, e (77%) com a disponibilidade de materiais. A maioria dos pais também estava satisfeita com a adequação dos serviços. Ambos os grupos relataram que estavam envolvidos no programa pré-escolar. A grande maioria dos pais (94%) indicou que colocaria novamente os seus filhos num programa de inclusão. Os entrevistados também identificaram vários benefícios da inclusão para as famílias de crianças com NEE, como a interação entre as famílias de crianças sem NEE e uma mais aprofundada aprendizagem sobre o desenvolvimento da criança sem NEE. Relativamente às desvantagens para as famílias de crianças com NEE, uma minoria de pais mostrou preocupações com a perspectiva de verem os seus filhos serem rejeitados ou provocados, e de serem excluídos ou ignorados por famílias de crianças sem NEE.

O segundo estudo sintetizado nesta revisão foi desenvolvido em 2001, por Rafferty, Boettcher e Griffin para examinarem as atitudes de pais com e sem NEE em relação à educação inclusiva inversa, onde um pequeno grupo de crianças sem NEE foi adicionado

em um programa especializado para crianças com NEE, na pré-escola e o impacto do tipo de severidade da NEE em ambos os grupos de pais. Essa investigação contou com a participação de 244 pais de crianças com e sem NEE que frequentavam programas inclusivos, que incluíam 65% de crianças com NEE. A pesquisa aconteceu nos EUA, com turmas de 9 a 18 alunos, com idades entre 3 a 5 anos. Em cada turma, havia um profissional de intervenção precoce, um educador de educação especial, um professor assistente, e diferentes terapeutas, que trabalhavam individualmente com algumas crianças de acordo com as necessidades de cada uma delas. Para esse estudo, foi utilizado um instrumento para avaliar as atitudes de ambos os grupos de pais em relação à inclusão, designado *Global Attitudes Toward Inclusion que resultou da modificação da Attitudes about integration Opportunities for Children With Special Needs* (Miller et al., 1992), que consistia num questionário com 13 itens relativamente às "atitudes sobre oportunidades de inclusão para crianças com necessidades especiais". Os pais que participaram neste estudo relataram até que ponto concordaram ou discordaram de uma afirmação, por meio de uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos: de (1) discordo totalmente a (5) concordo totalmente. A faixa possível de pontuação foi de 13 a 65, com uma pontuação mais alta refletindo atitudes mais positivas. A pontuação média de todos os pais foi de 52,91, o que indicou atitudes positivas. Não foram encontradas diferenças estatísticas em toda a escala entre as atitudes dos pais de crianças sem NEE e as dos pais de crianças com NEE.

Os investigadores pediram aos participantes que indicassem, não só as suas atitudes, mas igualmente quais os benefícios e riscos potenciais que a inclusão poderia apresentar para as crianças com e sem NEE, utilizando os instrumentos *The impact of Inclusion on Children With Disabilities*, e *The Impact of Inclusion on Children Without Disabilities*, que possuíam quatro fatores, nomeadamente: (1) Benefícios para a criança com NEE; (2) Riscos para a criança com NEE; (3) Benefícios para a criança sem NEE; (4) Riscos para a criança sem NEE. Após analisarem as respostas aos itens, as autoras concluíram que a maioria dos pais concorda que a educação inclusiva traz benefícios para as crianças sem NEE, tal como: a aceitação das diferenças nas pessoas (87%) e o desenvolvimento da sensibilidade em relação aos outros (91%). No que se refere aos benefícios para as crianças com NEE, a maioria dos pais indicou dois benefícios: mais oportunidades de participação em atividades com crianças sem NEE (82%) e um

funcionamento efetivo no mundo real (82%). Adicionalmente, alguns riscos foram mencionados pelos pais de crianças com e sem NEE, como: as crianças sem NEE podem assustar-se com comportamentos incomuns de crianças com NEE (59%). Uma minoria de pais de crianças com NEE (36%) demonstrou preocupações relativamente à qualificação e treino dos professores para lidar com crianças com NEE, correndo o risco esses alunos de terem menos probabilidades de receberem apoio especializada /instrução individual suficiente por parte dos professores. No entanto, os dois grupos de pais mostraram estar envolvidos nos programas dos filhos e sublinhamos que 94% dos pais indicaram que colocariam o filho num programa inclusivo..

Ainda no estudo de Rafferty et al. (2001), os investigadores pesquisaram o impacto do tipo de severidade da NEE nas atitudes de ambos os grupos de pais em relação à inclusão. No que diz respeito a essa variável, o estudo determinou que os pais de crianças com e sem deficiência se mostraram menos positivos sobre a inclusão de crianças com problemas emocionais, com comprometimento cognitivo, ou com autismo. Os pais foram mais positivos relativamente à inclusão de crianças com deficiências físicas e sensoriais. Além disso, o estudo mostrou que os pais de crianças com NEE ligeiras se mostravam com atitudes mais positivas do que os pais de crianças sem NEE, embora a diferença fosse mínima.

O terceiro estudo sintetizado nesta revisão foi desenvolvido pelos investigadores Tafa e Manolitsis, em 2003, e teve como objetivo pesquisar as atitudes de pais gregos perante a inclusão de crianças em idade pré-escolar. Neste estudo participaram 18 jardins-de-infância na Grécia, com a distribuição de 350 questionários que recolheram uma amostra de 290 pais, com crianças na faixa etária dos 48 a 72 meses, que frequentavam um programa público de jardim-de-infância não inclusivo. O estudo tinha a intenção de investigar as atitudes dos pais em relação à inclusão no jardim-de-infância. Esse estudo investigou atitudes e o impacto das seguintes variáveis: graus de contacto com crianças com NEE; tipo de NEE; habilitações académicas; e género. A primeira secção consistia em avaliar as atitudes dos pais. Nessa etapa, foi solicitado que os pais respondessem no instrumento informações sobre as variáveis pessoais. Na segunda secção, foram utilizados dois instrumentos: *Attitudes Towards Kindergarten Inclusion* (PATKIS) e *My own Child in an Inclusion Classroom* (MOCIS). O primeiro, o PATKIS, é constituído por 36 itens divididos em quatro categorias: “Atitudes globais”; “Impacto em crianças com NEE”; “Impacto em

crianças sem NEE”; e “Práticas na sala de aula”. Já o MOCIS, o segundo instrumento, é constituído por sete itens, divididos em três categorias: “Impacto em crianças com NEE”; “Atitudes globais”; e “Práticas na sala de aula”. Em ambos os instrumentos, as opções de respostas incluíam uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos. Na terceira secção, os pais foram convidados a responder a duas questões qualitativas, que consistiam em indicar dois benefícios ou dificuldades que o próprio filho sentiria perante a presença de crianças com NEE na sala de aula.

Na análise dos resultados da investigação de Tafa e Manolitsis (2003) relativamente às “atitudes globais” na escala PATIKS, os pais mostraram uma atitude de concordância relativamente à inclusão. Com base na escala referente ao género, no fator “impacto em crianças com NEE”, os dados mostraram que os pais tinham atitudes significativamente mais positivas do que as mães; no que diz respeito ao nível educacional, não foi detetada nenhuma associação nas atitudes dos pais. Relativamente aos pais que tinham contacto com pessoas com NEE e que possuíam algum familiar com NEE, aqueles mostraram atitudes mais positivas nos itens “Impacto em crianças com NEE” e “Práticas na sala de aula” do que os pais que não tinham esse tipo de contacto.

No item “Impacto das crianças sem NEE”, o questionário mostrou que os pais gregos de crianças sem NEE apresentaram atitudes positivas em relação à educação inclusiva. Estes pais apresentaram as suas atitudes positivas perante os benefícios ao mencionarem que os seus filhos poderiam estar inseridos num programa inclusivo na sala de aula em que eles teriam a oportunidade de serem mais úteis e apoiarem as pessoas com deficiências, estariam mais propensos a aceitar as limitações de outras crianças, tomariam consciência das necessidades de outras crianças, aprenderiam a ter menos preconceitos sobre pessoas com necessidades especiais (NE), e a serem mais atenciosos e solidários com pessoas com NE.

No instrumento MOCICS utilizado na pesquisa de Tafa e Manolitsis (2003), relativamente ao “Impacto em crianças com NEE”, “Atitudes globais”, e “Práticas na sala de aula”, as atitudes dos pais por género, os resultados mostraram que os pais estavam significativamente menos preocupados do que as mães quando uma criança com dificuldade intelectual grave tinha sido incluída na sala de aula dos seus filhos. Além disso, os resultados revelaram associações significativas entre o nível educacional das mães e as suas atitudes, indiciando que mães com um nível mais elevado de escolaridade

apresentavam atitudes mais positivas em relação à inclusão do que mães com um nível menos elevado de escolaridade. Os dados mostraram que houve uma diferenciação, salientando que os pais mostravam uma maior preocupação quando uma criança com problemas de comportamento ou dificuldade intelectual grave tinha sido incluída na sala de aula do seu filho, do que quando eram incluídas crianças com dificuldade intelectual moderada ou ligeira, ou com surdez, cegueira, e dificuldades motoras. Nesta análise, não foram encontradas associações entre a frequência do contacto dos pais com pessoas com necessidades especiais e as suas atitudes.

Pais gregos de crianças com NEE mostraram ser positivos relativamente ao impacto da inclusão em crianças com NEE. No factor: “Impacto em crianças com NEE”, ficou patente que os pais acreditam que a inclusão ajuda as crianças com NEE a prepararem-se para funcionar eficazmente no mundo “real” e que lhes dá a oportunidade de conviverem com crianças sem NEE, para poderem aprender com estas. No entanto, os pais mostraram-se inseguros relativamente à prestação de apoio especial ou de instruções individualizadas às crianças com NEE que lhes são necessárias numa sala de aula que pratica a inclusão. Segundo os autores do estudo este resultado pode estar relacionado com a falta de experiência dos pais gregos com programas inclusivos em salas de aula do jardim-de-infância, uma vez que, na Grécia, a inclusão tem sido oficialmente implementada apenas durante os últimos anos.

Os pais indicaram que a inclusão no jardim de infância tem o seguinte vantagens, por ordem decrescente de média de resultados: (a) menos preconceitos e mais sensibilidade social (59,3%); (b) apoio e respeito por outras crianças (51,7%); (c) consciência das necessidades especiais de outras crianças (12,1%); (d) mais relações sociais com crianças com NEE (7,9%), e (f) outras vantagens não especificadas (6,6%).

Relativamente às desvantagens, estas foram identificadas nas respostas: a) impedimento no processo educacional e no desenvolvimento das crianças (41,7%); b) imitação pelas crianças sem NEE de problemas de comportamento das crianças com NEE (24,8%); c) sofrimento emocional (25,2%); e d) outras desvantagens não especificadas (4,8%). De salientar que estas frequências relativas às vantagens e desvantagens não somam 100% uma vez que era possível fazer escolhas múltiplas.

O quarto estudo sintetizado nesta revisão foi desenvolvido por Rafferty e Griffin (2005) com a finalidade de comparar as percepções de pais sobre os benefícios e riscos da

inclusão de crianças com e sem NEE em idade pré-escolar, comparando a consistência das atitudes dos pais com as dos professores e prestadores de serviços associados no programa do ensino pré-escolar. Este estudo foi desenvolvido nos EUA, numa instituição que tinha um histórico de apoio à inclusão e um programa modelo de apoio para crianças com NEE. Algumas salas de aula tinham crianças de 3 e 4 anos de idade, enquanto outras possuíam crianças dos 4 a 5 anos; cada turma possuía um professor de educação especial com mestrado, um professor da primeira infância com licenciatura, um assistente administrativo, tendo sido atribuídos a algumas crianças com NEE profissionais individuais. Cada sala de aula tinha em média 9 a 18 alunos do ensino pré-escolar com idades compreendidas entre 3 a 5 anos, e aproximadamente 65% das crianças com NEE. Participaram na pesquisa 237 pais de crianças com e sem NEE (161 pais de crianças com NEE e 76 pais de crianças sem NEE que estavam a frequentar o mesmo programa). Para esse estudo, os autores utilizaram os instrumentos *Impact of Inclusion on Children With Disabilities* e *Impact of Inclusion on Children Without Disabilities*, e *Global Attitudes Toward Inclusion*. Foi ainda solicitado aos participantes que respondessem a itens exploratórios relativos às atitudes dos pais em relação à inclusão de acordo com cada NEE, nomeadamente: (a) vários tipos de NEE; (b) gravidade da NEE (ligeira, moderada ou grave).

Os investigadores Rafferty e Griffin (2005), após analisarem os dados, verificaram que, no que se refere aos benefícios da inclusão, os pais concordavam que a inclusão possui um impacto positivo nas crianças com e sem NEE. No que se refere aos benefícios para a criança com NEE, os pais mostraram que consideram essa relação positiva, pois consideram que a inclusão promove a aceitação da criança com NEE na comunidade, ajuda-a a desenvolver a sua independência e a sua capacidade de autoajuda, oferece-lhe oportunidades de participar numa variedade de atividades, prepara-a para funcionar eficazmente no mundo real, e permite que aprenda observando crianças que se encontram em etapas de desenvolvimento típico. Quanto às limitações para crianças com NEE, em média, todos os pais não consideravam que a inclusão tivesse um impacto negativo. Um pequeno grupo de pais apresentou preocupações relativas ao programa educativo, incluindo professores não qualificados, apoio especial inadequado e atenção individualizada de professores, dificuldades de acesso aos serviços especializados, e rejeição por parte dos professores.

No que toca aos benefícios para crianças sem NEE, os autores descreveram que a maioria dos pais considerava que a inclusão tem um impacto positivo. Nesse mesmo grupo de pais, a maioria deles considerava que a inclusão ajuda as crianças a desenvolverem uma sensibilidade para com os outros, ajuda as crianças a entenderem as diferenças entre as pessoas, e contribui para se tornarem mais conscientes dos seus pontos fortes e das suas fraquezas. Dentre os riscos que a inclusão pode oferecer às crianças sem NEE, a pesquisa indicava que uma minoria de pais deste grupo considerava que algumas crianças podem ficar assustadas com determinados comportamentos de pares com NEE ou aprender comportamentos negativos nas turmas em que se pratica a inclusão. Este mesmo grupo de pais também mostrou preocupações relativas à capacidade do programa de satisfazer adequadamente as necessidades educativas de crianças sem NEE, ou seja, relativamente ao risco de as crianças não receberem uma atenção adequada do professor e com isso prejudicarem a sua aprendizagem (Rafferty & Griffin, 2005).

Rafferty e Griffin (2005), após analisarem os dados relativos às perceções globais em relação a inclusão, verificaram que ambos os grupos, tanto o de pais de crianças sem NEE, como o de pais de crianças com NEE, apoiam vigorosamente a inclusão. Outro dado encontrado pelas autoras estava relacionado com o tipo de severidade da NEE (leve, moderada, ou grave). A severidade da NEE foi um fator importante para influenciar as atitudes dos pais, mostrando que estes se mostravam mais propensos para apoiar a inclusão que envolvesse crianças com problemas da fala, com NEE motoras e auditivas, e menos propensos para apoiar a inclusão de crianças com NEE emocionais, autismo, e cognitivas.

O quinto estudo sintetizado nesta revisão foi realizado por Hilbert (2014) e teve como objetivo identificar as perceções de pais de crianças com e sem NEE cujos filhos frequentavam programas pré-escolares inclusivos. Neste estudo, a autora adaptou e modificou o instrumento *Attitudes about Integration Opportunities for Children With Special Needs*, que foi desenvolvido por Rafferty, Boettcher e Griffin (2001; 2005). O questionário dividiu-se em seis secções e apresentava uma escala do tipo *Likert* para atribuir valores aos itens: (1) Informações demográficas dos participantes e das crianças; (2) Informações demográficas das crianças; (3) A *Parental Attitudes Toward Inclusion/Integration Scale*, com 27 itens; (4) A *Impact of Inclusion on Children Without Disabilities Scale* (IITDC), com



4 itens; (5) *A Impact of Inclusion on Children With Disabilities* (IICD), com 6 itens; e (6) 73 Perguntas sobre as expectativas e a qualidade dos programas.

Este estudo desenvolveu-se nos EUA, com a participação de sete programas pré-escolares inclusivos do Alabama, Colorado, Oklahoma e Texas, e contou com uma amostra de 149 pais de crianças com e sem NEE em idades entre os 6 meses e os 6 anos de idade a frequentarem turmas de programas inclusivos cinco dias por semana, durante seis horas por dia, em que aproximadamente 60% das crianças tinham NEE e 40% não tinham NEE. Em cada sala de aula havia um professor principal (titular), com mestrado completo em educação, educação infantil ou educação especial, e dois professores assistentes; cada sala de aula tinha em média entre dez a doze crianças.

Para analisar as amostras independentes, Hilbert (2014) utilizou o *t-test*, que mostrou que os pais de crianças sem NEE acreditavam que há mais riscos em relação ao impacto da inclusão da criança sem NEE, ao contrário dos pais de crianças com NEE, que não indicaram esses riscos. No estudo, a autora percebeu que pode existir uma possível relação entre as percepções dos pais e o nível das dificuldades da NEE de uma criança. Entretanto, pais de crianças com NEE referiram que o apoio a estágios inclusivos para crianças com NEE ligeira é 45% superior ao prestado a crianças com NEE graves. Em geral, o apoio de ambos os grupos nas relações inclusivas para crianças com necessidades educativas especiais diminui à medida que a severidade da NEE aumenta.

Uma possível relação poderia existir entre as percepções dos pais e o nível de severidade da NEE. Para tal, a autora realizou *t-tests* para verificar se havia diferenças significativas na comparação entre pais de crianças com NEE ligeiras e moderadas, entre pais de crianças com NEE ligeiras e graves, e entre pais de crianças com NEE moderadas e graves. A autora detetou, através da análise dos resultados, que os pais de crianças com NEE moderadas e graves associaram mais riscos à inclusão de crianças com NEE. Os pais de crianças com NEE ligeira ou moderada identificaram a inclusão destas crianças como um benefício. Esses resultados sugerem que o nível de severidade da NEE pode influenciar significativamente as percepções dos pais quanto à inclusão.

Hilbert (2014), após analisar os dados recolhidos, verificou que os pais de ambos os grupos concordam que a inclusão é benéfica para crianças com e sem NEE; os grupos também indicaram que discordam da ideia de que a inclusão teria um impacto negativo nas crianças. Os pais mostraram acreditar que as configurações inclusivas ajudam

crianças com NEE a preparem-se para o mundo real, a desenvolverem a sua independência, e a aprenderem com a interação entre os pares. Uma minoria de pais de crianças sem NEE referiram também que discordam destas declarações, ao indicar que a inclusão é um risco para crianças sem NEE. No entanto, a investigadora apontou a necessidade de aumentar a consciencialização e o conhecimento dos pais e da comunidade sobre os benefícios da inclusão, pois 27% dos pais de crianças sem NEE ainda concordam com a ideia de que uma criança com NEE apresentaria uma série de problemas de comportamento quando integrada num grupo de crianças sem NEE; já 43% dos grupos concordou que numa sala de aula inclusiva as crianças sem NEE podem copiar crianças com NEE e aprender com estes comportamentos negativos. Nesse estudo, relativamente à qualidade dos programas, os dois grupos de pais mostram que existe uma aceitação da inclusão; porém, são menos propensos a favorecer um programa inclusivo no que se refere a determinadas NEE, nomeadamente: autismo<sup>1</sup>, distúrbio comportamental/emocional, ou comprometimento cognitivo (Hilbert, 2014).

O sexto estudo sintetizado nesta revisão foi desenvolvido por Correia (2018) com o objetivo de conhecer e analisar as perceções de pais com filhos no ensino pré-escolar sobre a inclusão de crianças com NEE. Para este estudo, a amostra foi constituída por 153 pais de crianças com idades entre os 3 a 5 anos de idade que frequentavam instituições particulares e públicas no ano letivo 2017/2018 no concelho de Barcelos, em Portugal. A investigadora utilizou o instrumento *Parental Attitudes Towards Kindergarten Inclusion Scale* (PATKIS), um questionário subdividido em quatro categorias que avaliavam as perceções dos pais perante a inclusão, nomeadamente: (1) “Atitudes globais”; (2) “Impacto em crianças com NEE”; (3) “Impacto em crianças sem NEE”; e (4) “Práticas em sala de aula”. O PATKIS é um questionário constituído por 29 itens, que foi respondido através de uma escala tipo *Likert*, o qual atribui os valores de 1, 2, 3 e 4, correspondentes às seguintes opções: “Concordo totalmente”, “Concordo”, “Discordo”, e “Discordo totalmente”. Os dados deste estudo foram analisados e apresentados quantitativamente (de notar que nesta escala de Likert quanto mais baixo o resultado mais positiva a percepção em relação à inclusão)..

---

<sup>1</sup> Termo utilizado no artigo de Hilbert (2014).

Ao analisarmos os resultados do estudo de Correia (2018), na categoria “atitudes globais” verificamos que o valor da média é o mais baixo entre todas as categorias e no total do questionário, o que mostrou um grau de concordância mais elevado para a inclusão. Os dados na categoria “atitudes globais” demonstraram que as participantes do género feminino concordam com a inclusão, mais do que os homens. Na categoria “impacto da inclusão de crianças com NEE”, houve uma maior discrepância de opinião em relação às outras categorias, tendo o desvio padrão sido o mais alto de todas as categorias. A variável género tem impacto nos resultados sendo notório que as mães possuem atitudes menos favoráveis do que os pais. Nessa categoria, os participantes que tinham crianças com NEE na sala dos seus filhos apresentam atitudes mais positivas do que os participantes cujos filhos tinham apenas crianças sem NEE nas suas salas. Relativamente ao impacto da profissão dos pais e mães, são os professores, profissionais de saúde e bancários, que indicam ter uma maior concordância com a inclusão. Na categoria habilitação académica, os participantes com formação no ensino superior têm atitudes mais concordantes relativamente à inclusão, tendo-se verificado que os participantes com habilitações literárias até 12.º ano têm atitudes de menor concordância do que os participantes com licenciaturas ou graus mais elevados de habilitações.

Na categoria “impactos em crianças sem NEE”, os resultados indicam que o valor médio do desvio padrão é o mais baixo de todas as categorias, existindo uma uniformidade nas respostas. Desta forma, relativamente à presença de uma criança com NEE na sala dos seus filhos, os participantes indicam atitudes de concordância para com a inclusão relativamente à aceitação. Na variável institucional, o tipo de ensino que o filho frequenta, verificou-se a existência de uma influência nas atitudes dos participantes, sendo que os pais cujos filhos frequentam Instituições Particulares da Segurança Social (IPSS) mostraram atitudes mais concordantes para com a inclusão; a variável institucional relativamente ao impacto da criança com NEE mostrou que a existência de crianças com NEE na sala dos seus filhos teve influência nas atitudes dos participantes, sendo que os participantes cujos filhos tinham crianças com NEE nas suas salas mostraram atitudes de maior concordância relativamente à inclusão. Outro ponto a mencionar é que os pais não identificam o tipo de NEE presentes na sala de aula.

A categoria “práticas e gestão na sala de aula” apresentou o valor da média mais alto, sendo este ponto aquele em que os participantes menos concordam com a inclusão.

Para a autora, o estudo demonstrou a necessidade de educar para a inclusão, trabalhando com as crianças, com os pais, com os profissionais e com todos os que fazem parte do mundo das crianças, salientando a importância do trabalho das equipas de Intervenção Precoce que contactam diretamente com todos os intervenientes no processo de inclusão. Relativamente aos benefícios da inclusão, a análise dos dados do estudo de Correia (2018) permite salientar que os pais consideram que estes benefícios superam os obstáculos. A investigadora alerta para a importância de uma educação inclusiva bem sucedida e para a necessidade de educar para a inclusão. Dessa maneira, ela salienta o quão importante é trabalhar com as crianças, com os pais, com os profissionais e com todos os que fazem parte do mundo da criança, e a seriedade do trabalho das equipas de Intervenção Precoce que contactam diretamente com todos os intervenientes no processo de inclusão.

Por fim, sintetizamos o estudo de Lohmann, Wulfekuhler, Wiedebusche e Hensen (2019) que teve por finalidade identificar as perceções de pais sobre as vantagens e riscos da inclusão de crianças com NEE em creches. Esse estudo contou com uma amostra de 46 pais cujos filhos frequentavam creches com diferentes ambientes sociais no distrito rural de Osnabrueck, na Alemanha. No estudo participaram 1382 pais com idades entre os 20 e os 52 anos, e com filhos na faixa etária dos 0 a 7 anos. Os investigadores obtiveram uma amostra de 809 questionários válidos e preenchidos. Para esse estudo, o instrumento utilizado foram dois questionários: *The Impact of Inclusion on Children With Disabilities - (IICD)* e *The Impact of Inclusion on Children Without Disabilities - (IITDC)*. Os itens dos instrumentos foram analisados através de uma escala do tipo *Likert*, para atribuir valores correspondentes de um a cinco pontos nos itens, sendo (1) para “eu não concordo” e (5) para “eu concordo totalmente”. Aos pais que participaram na investigação foram fornecidas especificações quanto ao conceito de inclusão e foram esclarecidos que o conceito de crianças com NEE engloba crianças com distúrbios comportamentais, com atraso no desenvolvimento, com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais, e com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos e/ou ambientais.

No estudo de Lohmann et al. (2019), os investigadores, após analisarem os resultados, verificaram que os pais de crianças com NEE mencionaram vários benefícios potenciais da educação inclusiva, em que se incluem a interação social, a formação de afetos com outras crianças (com e sem necessidades especiais), bem como a participação

abrangente em atividades regulares, um sentido elevado de independência, e a capacidade de se encarregarem dos seus próprios assuntos. A pesquisa revelou também que pais de crianças com NEE esperam uma maior sensação de bem-estar para os filhos, uma melhor compreensão e uma maior tolerância da parte de outras crianças do grupo. Os pais mostraram que são a favor de uma abordagem inclusiva, por entenderem que os benefícios da inclusão são mais relevantes do que diz respeito aos impactos sociais, para além de ser propícia ao desenvolvimento global da criança. Relativamente a esse mesmo grupo de pais, ficou mostrado que eles concordavam com a inclusão por entenderem que esta promove a aceitação de crianças com NEE por parte da comunidade, embora uma minoria desses pais tenham indicado preocupações relativamente a um possível isolamento dos seus filhos e, conversamente, os pais de crianças sem NEE tenham manifestado preocupação com a eventualidade de os seus filhos aprenderem comportamentos negativos numa classe inclusiva.

Os pais de crianças sem NEE mostraram que o atendimento inclusivo apresenta mais benefícios potenciais do que riscos, nomeadamente: o facto de essas crianças poderem desenvolver uma sensibilidade para com os outros e de terem a oportunidade de aprenderem a reconhecer e aceitar as diferenças nas pessoas. Os pais desse grupo concordaram que a inclusão ajuda as crianças a tomar consciência dos seus próprios pontos fortes e fracos; no entanto, uma minoria de pais (menos de 10%) preocupava-se com a eventualidade de as crianças sem NEE poderem assustar-se com o comportamento estranho ou que poderiam ser magoados pelos seus pares atípicos. Relativamente à variável idade dos pais, foi detetado que quanto mais a idade dos pais aumentava mais estes consideravam que a inclusão apresentava riscos. Os autores acharam pertinente verificar a variável escolaridade, tendo chegado à conclusão de que os pais com habilitações literárias mais elevadas apresentavam resultados mais positivos, atribuindo mais benefícios e menos riscos para as crianças sem NEE nos programas de educação inclusiva e ainda considerando que quanto mais cedo nas suas vidas as crianças sem NEE começarem a conviver no seio de um ambiente inclusivo maiores são os benefícios para elas.

Os investigadores Lohmann et al. (2019) descobriram que, em relação ao tipo de atendimento prestado, os pais diferem nas suas perceções, uma vez que os pais que já tinham passado por experiências de filhos seus em instituições integradoras mostraram

uma atitude mais positiva para com a inclusão. No que diz respeito aos benefícios e em relação aos riscos de uma educação inclusiva, os pais que participaram na pesquisa na Alemanha concordam que existem mais benefícios e alguns riscos associados a uma educação inclusiva para crianças com e sem NEE. No entanto, foram encontradas exceções no que respeita ao risco; no estudo alemão, os pais de crianças com NEE mostraram mais preocupações com o facto de os seus filhos receberem um apoio menos especializados por parte dos professores em relação às crianças que frequentam instalações de educação especial (Lohmann et al., 2019).

A investigação de Lohmann et al. (2019), perante a análise dos dados sobre as atitudes globais em relação à inclusão, permite indicar que ambos os grupos de pais são a favor da inclusão, tendo como base uma bem sucedida educação inclusiva em creches. Os pais de crianças com NEE e de crianças sem NEE referiram que os benefícios da educação inclusiva são mais proeminentes no que diz respeito aos impactos sociais, para além de serem propícios ao desenvolvimento global das crianças.

Finalizada esta apresentação dos sete estudos incluídos na revisão, o Quadro 1 apresenta uma síntese de características destes estudos e seus principais resultados quanto às perceções dos pais relativamente à inclusão de crianças com NEE no contexto do ensino pré-escolar.

Quadro 1.

*Os resumos dos estudos incluídos na revisão de literatura.*

Autor(es) / Ano	Título do artigo / Objetivo	Instrumento(s)	País	Amostra	Principais resultados
Boettcher e Rafferty, 2000.	<p><b>Título:</b> Inclusive Education for Preschoolers with Disabilities: Comparative Views of Parents and Practitioners.</p> <p><b>Objetivo:</b> avaliar as atitudes globais dos pais em relação à inclusão e aos benefícios e riscos da inclusão entre os pais de crianças com e sem NEE.</p>	Questionário sem designação.	EUA	245 pais com filhos com e sem NEE no ensino pré-escolar e 121 prestadores de serviços de pré-escola (estes últimos participantes não foram considerados nesta revisão).	Os resultados obtidos revelaram que: pais de crianças com e sem NEE apoiam fortemente a inclusão; os participantes identificaram vários benefícios da inclusão para as famílias de crianças com e sem NEE e, relativamente à variável tipo de NEE, os pais mostraram que o tipo de gravidade da NEE influencia as suas atitudes, revelando uma aceitação maior em relação às crianças com deficiências ligeiras e moderadas do que às crianças com deficiências graves. Em relação ao programa pré-escolar inclusivo, a maioria dos pais mostraram satisfação com o programa.

<p><b>Rafferty, Boettcher e Griffin, 2001.</b></p>	<p><b>Título:</b> Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives.</p> <p><b>Objetivo:</b> comparar as perceções sobre a inclusão e sobre os seus benefícios e riscos para as crianças com e sem NEE.</p>	<p>The impact of Inclusion on Children With Disabilities.</p> <p>The Impact of Inclusion on Children Without Disabilities.</p> <p><i>Global Attitudes Toward Inclusion</i></p>	<p><b>EUA</b></p>	<p>244 pais de crianças com e sem NEE</p>	<p>Os resultados obtidos neste estudo concluíram que: pais com filhos com e sem NEE relataram um maior apoio à inclusão de crianças com NEE, estando os pais dispostos a colocar novamente os seus filhos em programas inclusivos. Relativamente à gravidade da NEE, os pais mostraram uma aceitação maior em relação às crianças com deficiências ligeiras e moderadas do que em relação às crianças com deficiências graves, mostrando que a severidade da NEE influencia as atitudes dos pais acerca da inclusão.</p>
--	---	--	-------------------	---	--



<p><b>Tafa e Manolitsis, 2003.</b></p>	<p><b>Título:</b> Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education.</p> <p><b>Objetivo:</b> examinar as atitudes dos pais perante a inclusão de crianças com e sem NEE.</p>	<p>Parental Attitudes towards Kindergarten Inclusion (PATIKS).</p> <p>My Own Child in Inclusion Classroom (MOCIS).</p>	<p><b>Grécia</b></p>	<p>290 pais de crianças com e sem NEE a frequentar a pré-escola.</p>	<p>Os resultados obtidos revelam que: pais com filhos com e sem NEE relataram um grande apoio à inclusão. Este estudo revela dados em relação às variáveis que têm impacto nas atitudes sobre a inclusão, nomeadamente; a existência de contacto com crianças com NE, sendo que a existência de contacto implicou uma atitude mais positiva; o género, sendo que o feminino mostrou ter atitudes menos positivas; as habilitações literárias, sendo que quanto mais elevadas são as habilitações literárias, mais positivas eram as atitudes dos pais para com a inclusão. No que respeita à gravidade da NEE, os pais mostraram uma aceitação maior em relação às crianças com NEE ligeiras e moderadas do que em relação às crianças com NEE graves.</p>
--	---	--	----------------------	--	--

<p><b>Rafferty e Griffin, 2005.</b></p>	<p><b>Título:</b> Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers.</p> <p><b>Objetivo:</b> comparar as perspetivas sobre os benefícios e riscos da inclusão para crianças com e sem NEE na pré-escola.</p>	<p>The impact of Inclusion on Children With Disabilities.</p> <p>The Impact of Inclusion on Children Without Disabilities.</p> <p>Global Attitudes Toward Inclusion</p>	<p><b>EUA</b></p>	<p>237 pais de crianças com e sem NEE (e 118 prestadores de serviços no mesmo programa pré-escolar).</p>	<p>Os resultados obtidos revelam que: pais com filhos com e sem NEE, relataram que apoiam fortemente a inclusão de crianças com NEE. Adicionalmente, os pais concordam que a inclusão tem um impacto positivo nas crianças sem NEE e com NEE e mostraram uma aceitação maior relativamente à inclusão das crianças com NEE ligeiras e moderadas do que à das crianças com NEE graves.</p>
---	--	---	-------------------	--	---

<p><b>Hilbert, 2014.</b></p>	<p><b>Título:</b> Perceptions of Parents of Young Children with and without Disabilities Attending Inclusive Preschool Programs.</p> <p><b>Objetivo:</b> identificar as perceções dos pais de crianças com e sem NEE com filhos a frequentar um programa inclusivo..</p>	<p>Adaptação e modificação de Atitudes about Integration Opportunities for Children With Special Needs (Refferty, Boettcher e Griffin,2001), constituído por 6</p> <p>- <i>A Parental Attitudes Toward Inclusion/Integration Scale</i></p> <p>- <i>A Impact of Inclusion on Children Without Disabilities Scale</i> (IITDC)</p> <p>- <i>Impact of Inclusion on Children With Disabilities</i> (IICD)</p>	<p><b>EUA</b></p>	<p>Pais de crianças em idade pré-escolar sem NEE (n = 65) e pais de crianças em idade pré-escolar com NEE (n = 84) que frequentavam programas de ensino pré-escolares inclusivos (N=149).</p>	<p>Os investigadores concluíram pais com filhos com e sem NEE concordam que a inclusão é benéfica para crianças com ou sem NEE. Os pais de crianças sem NEE mostravam-se menos propensos a favorecer um programa inclusivo que atendia crianças com NEE graves, como o autismo e os distúrbios de comportamento, ficando também mostrado que diminui o apoio dos pais à medida que a gravidade da NEE aumenta.</p> <p>Neste estudo, relativamente à qualidade dos programas, os dois grupos de pais mostram que existe uma aceitação da inclusão; porém, mostram-se menos propensos a favorecer um programa inclusivo no que se refere a determinadas NEE, nomeadamente: o autismo, o distúrbio comportamental/emocional, ou o comprometimento cognitivo.</p>
------------------------------	--	--	-------------------	---	---

		- 73 Perguntas sobre as expectativas e a qualidade dos programas.			
<b>Correia, 2018.</b>	<p><b>Título:</b> As atitudes dos pais com filhos em idade pré-escolar sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.</p> <p><b>Objetivo:</b> conhecer e analisar as atitudes dos pais com filhos em idade pré-escolar sobre a inclusão de crianças</p>	Parental Attitudes Towards Kindergarten Inclusion Scale (PATKIS).	<b>Portugal</b>	153 pais de crianças com e sem NEE em idade pré-escolar, no concelho de Barcelos.	Os resultados obtidos neste estudo concluíram que: todos os pais concordam com a inclusão de crianças com NEE na sala do seu filho; as variáveis pessoa, género, e habilitações, tiveram influência nas atitudes dos participantes; a variável institucional, o tipo de ensino que o seu filho frequenta, teve influência nas atitudes dos participantes, sendo que os pais cujos filhos frequentam Instituições Particulares da Segurança Social revelam atitudes de maior concordância em relação à inclusão; a existência de crianças com NEE na sala teve influência nas atitudes dos participantes, com os pais das crianças que

	com NEE.				frequentam essas salas a mostrar uma maior concordância relativamente à inclusão.
<b>Lohmann, Wulfekühler, Wiedebusch e Hensen, 2019.</b>	<p><b>Título:</b> Parents' attitudes towards inclusive education in day care facilities</p> <p><b>Objetivo:</b> identificar as perceções dos pais sobre as vantagens e riscos da inclusão de crianças com e sem necessidades especiais.</p>	<p>- The Impact of Inclusion on Children With Disabilities (IICD)</p> <p>- The Impact of Inclusion on Children Without Disabilities. (IITDC)</p>	<b>Alemanha</b>	809 pais com filhos em idade de creche com e sem NEE.	<p>Os resultados deste estudo concluíram que: os pais com filhos com e sem NEE referiram que os benefícios da educação inclusiva são importantes para o desenvolvimento global das crianças. Os pais vislumbraram mais vantagens do que riscos para os as crianças com e sem NEE.</p> <p>O estudo revela que os pais com habilitações literárias mais elevadas são mais positivos em relação à inclusão e que quanto mais elevada era a idade dos pais, mais estes consideravam que a inclusão apresentava riscos; a variável pais que tinham experiências com escolas integradoras pôs à vista uma atitude mais positiva para com a inclusão. Nas atitudes globais em relação à inclusão, o estudo</p>

					<p>conclui que os dois grupos de pais são a favor da inclusão nas creches.</p> <p>A pesquisa identificou a importância de atitudes positivas entre todas as partes envolvidas em relação à inclusão para uma educação inclusiva bem sucedida nas creches.</p>
--	--	--	--	--	---

Dos sete estudos incluídos nesta revisão, quatro foram realizados nos EUA (Hilbert, 2014; Rafferty & Boettcher, 2000; Rafferty, et al., 2001; Rafferty & Griffin, 2005); um na Alemanha (Lohmann et al., 2019); um estudo em Portugal (Correia, 2018); e um estudo na Grécia (Tafa & Manolitsis, 2003). No quadro geral dos resultados dos estudos sobre as perceções dos pais em relação à educação inclusiva, foi encontrada em todos os estudos uma concordância dos pais relativamente à inclusão de crianças com NEE nas classes regulares do ensino pré-escolar, e nenhum dos estudos mostrou resultados negativos. Neste ponto, destacamos a importância da existência de estabelecimentos inclusivos, da cooperação de ambas as partes, do envolvimento ativo dos pais no processo de inclusão dos seus filhos, tanto no apoio familiar, como desmontando mitos e criando um contexto favorável à experiência e proximidade entre todas as crianças.

Os estudos revelaram que ambos os grupos de pais de crianças com NEE e de pais de crianças sem NEE concordam que as configurações inclusivas trazem benefícios para todas as crianças e que aquelas favorecem a integração das crianças com NEE e a criação de vínculos de amizade entre todas as crianças. Essas configurações permitem que as crianças desenvolvam a sua independência e prepara-as para o mundo real, contribuem para que tenham menos preconceitos em relação às diferenças, desenvolvem a sua sensibilidade e o seu respeito pelos outros, ajudando no desenvolvimento global de todas as crianças. Assim, constatam que, cada vez mais, devem-se consciencializar os pais e a comunidade sobre tais benefícios da inclusão, benefícios esses que evidenciam que o comprometimento e a forma de agir de todos os envolvidos são de grande importância na intervenção no seio de uma ação educativa inclusiva das crianças.

Os resultados relativos à variável severidade da NEE, em todos os estudos, mostraram que o tipo de NEE da criança está relacionado com as perceções dos pais relativamente à inclusão. Os pais mostraram preocupações em relação à inclusão de crianças quando a severidade da NEE era grave: quanto maior a severidade, maiores eram as preocupações e a relutância dos pais em inserir essa criança no grupo; no entanto, quando a severidade era leve ou moderada, os resultados mostravam uma maior aceitação da inclusão. No que se refere à

severidade grave, os resultados dos estudos mostraram que os pais apresentavam preocupações relativamente a alguns comportamentos apresentados por crianças com NEE, mostrando uma “certa” rejeição por parte dos pais em colocar crianças sem NEE na sala regular integrada, com receio que estas pudessem copiar esses comportamentos, com reflexos na gestão da sala de aula, no planeamento educacional, e dificultando o trabalho do educador perante do grupo, com o risco de as crianças sem NEE poderem não receber a atenção de que necessitam no contexto de sala inclusiva.

Nos estudos de Correia (2018) e Tafa e Manolitsis (2003), os resultados permitiram que os investigadores concluíssem que as variáveis pessoais influenciavam as perceções dos pais relativamente à inclusão. No que respeita ao género masculino, verificamos uma aceitação e atitudes mais positivas em relação à inclusão do que no género feminino. O estudo da variável contacto com amigos, familiares, e filhos com NEE, mostrou que quanto mais existir esse contacto menor é a preocupação com a inclusão, verificando-se que a existência desse contacto deixa marcas positivas, que se refletem nas suas atitudes perante a inclusão. Relativamente à variável habilitações literárias, nos estudos de Correia (2018), Lohmann, et al. (2019), e Manolitsis (2003), concluiu-se que pais com habilitações literárias mais elevadas manifestaram uma atitude de maior concordância em relação à inclusão e que atribuíram mais benefícios e menos riscos à educação inclusiva para as crianças sem NEE.

Após o levantamento dos resultados de todos estudos apresentados nesta revisão da literatura, encontramos valores positivos no que toca à concordância dos pais relativamente à inclusão de crianças com NEE em salas de ensino regular. Com o resumo dos estudos, foi possível verificar que o conhecimento e a participação dos pais nos programas inclusivos influenciam positivamente as suas atitudes perante a inclusão.



---

## CAPÍTULO II - METODOLOGIA

No presente capítulo, apresentamos um conjunto de diretrizes metodológicas que orientam a realização deste estudo de investigação. Nesse sentido, inicialmente, justificamos a opção metodológica pela abordagem qualitativa. De seguida, indicamos o desenho do estudo, a caracterização dos participantes, e a descrição dos procedimentos e do instrumento de recolha de dados. Por fim, descrevemos os procedimentos de análise dos dados, os critérios de confiança, e a forma de apresentação dos resultados.

### 2.1 A opção pelo paradigma naturalista e pelos métodos qualitativos

Ao levar em conta a natureza e os objetivos desta investigação, considerámos que o paradigma naturalista e os métodos qualitativos eram o que melhor se adequava a este estudo. Para Almeida e Freire (2017), a investigação que segue um desenho qualitativo exige um olhar mais interativo no que se refere aos significados das ações humanas. Nesta perspetiva, é necessário conhecer as crenças, os valores, as formas de comunicação e de relação, e as representações partilhadas pelos indivíduos ou pelo grupo em causa. Nesta abordagem, as questões da investigação são formuladas com o objetivo de estudar os fenómenos em toda a sua heterogeneidade nos seus contextos naturais (Bogdan & Biklen, 2010).

A utilização de métodos qualitativos caracteriza-se por ser descritiva, por enfatizar mais o processo do que o produto, por ter no contexto a fonte direta de dados e no pesquisador o instrumento principal, e por atribuir à indução na análise dos dados e ao significado uma crucial importância. Denzin (1994), refere-se ao processo de investigação qualitativa como uma trajetória que vai do campo/terreno da pesquisa ao texto e do texto ao leitor, e essa trajetória constitui-se através de um processo reflexivo e complexo.

A abordagem qualitativa visa perceber aquilo que os sujeitos experimentam, a forma como eles interpretam as suas experiências, e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (Bogdan & Biklen, 2010). De acordo com o que já foi mencionado, e com os

---

objetivos deste estudo, utilizámos como base da investigação o paradigma naturalista, escolhido por ter uma abordagem de descoberta orientada na qual diminui a manipulação dos contextos em estudo e a antecipação dos resultados que serão obtidos com a pesquisa (Guba, 1978; Guba & Lincoln, 1981, citados por Martins, 2006).

## 2.2 Desenho do Estudo

Na fase inicial desta investigação, desenvolvemos antecipadamente um plano flexível, que fosse possível realizar tendo em mente o objetivo de aumentar a compreensão sobre a temática em estudo. Desta maneira, entendemos que este plano poderia passar por alterações, ser ajustado ou mesmo modificado durante todo o processo da investigação. Segundo Coutinho (2008), uma abordagem qualitativa caracteriza-se por ser flexível e interativa ao longo do seu processo, entre o planeamento e o seu desenvolvimento, buscando garantir uma coerência na elaboração da questão sob investigação.

Contudo, para a realização deste estudo, programámos antecipadamente alguns aspetos importantes, na tentativa de garantir uma maior organização no plano desta investigação, de maneira a atingir os objetivos definidos e a responder à finalidade do estudo. Destes aspetos, concebemos os critérios de seleção dos participantes de forma intencional, de modo a não fugir do tema e a conseguir alcançar informações relevantes sobre a temática em questão. Adicionalmente, planeámos alguns aspetos referentes às entrevistas, relativamente às questões a formular para o guião, aos tópicos a abordar, à organização e quantidade de perguntas, à forma que essas entrevistas deveriam ter, aos recursos digitais disponíveis para a sua realização, ao momento para estabelecer os contatos iniciais com as famílias participantes, e, efetivamente, ao calendário de agendamento das entrevistas. Durante o processo de recolha e análise dos dados sobre o conhecimento acerca das diversas realidades encontradas no estudo, tonou-se necessário realizar alguns ajustes referentes ao planeado inicialmente. Os ajustes necessários foram realizados relativamente à condução das entrevistas, à extensão do período programado, e às alterações no número dos participantes.

De seguida, descrevemos os componentes do desenho deste estudo, nomeadamente: os participantes, o instrumento de recolha de dados, a técnica de análise de dados, a forma de apresentação dos resultados, os procedimentos para assegurar a confidencialidade, e os critérios utilizados para garantir a qualidade científica.

### 2.2.1. Participantes

Para dar início à seleção dos participantes, foram definidos um conjunto de critérios, com o intuito de orientar o processo da escolha dos pais que fariam parte da investigação. Estes critérios tinham a finalidade de enriquecer o estudo e o objetivo de se conseguir que esses participantes partilhassem as suas perceções, as suas experiências, os seus conhecimentos, e as suas perspetivas relevantes sobre a temática do estudo. Assim, indicamos os seguintes critérios de seleção para a escolha dos participantes:

- Pais com crianças com NEE inseridos numa sala de aula regular do ensino pré-escolar;
- Pais com crianças sem NEE inseridos numa sala de aula regular que incluía crianças com NEE;
- Pais de crianças sem NEE inseridos numa sala de aula regular que não incluía crianças com NEE;
- Pais com e sem experiências em programas de ensino inclusivos.

Os critérios definidos foram importantes porque permitiram escolher os participantes de forma intencional, com múltiplas realidades, e com o objetivo de ter pais com características específicas, neste caso, a quantidade de sete pais colaborantes, sendo três do género masculino e quatro do género feminino, três deles com filhos com NEE e os restantes com filhos sem NEE, tendo todos eles diferentes formações académicas, sendo que quatro têm filhos em salas inclusivas, um afirmou que o filho ainda não está em sala inclusiva e dois não souberam afirmar. Segundo Pardal e Lopes (2011), recorrer a esta forma de seleção de participantes procura acrescentar mais heterogeneidade e favorece a finalidade de encontrar diversas realidades, com o intuito de se conseguir recolher o máximo de informações relevantes sobre o estudo.

Após a seleção dos participantes, tornou-se necessário um contato inicial realizado pelas instituições de ensino onde as famílias tinham os seus filhos matriculados. Depois de recebida a autorização de todos os pais participantes, foi necessário enviar uma mensagem via WhatsApp com um texto que descrevia o tema do estudo, os seus objetivos, e a importância dos pais no processo das entrevistas. De seguida, foi solicitada uma data e um horário para o agendamento das entrevistas, de modo a não colidir com os compromissos individuais de cada um deles; assim, através desse recurso, conseguimos conciliar todos os horários para haver um desfasamento com os dos demais participantes. No final do agendamento, foram sugeridas algumas opções tecnológicas viáveis para todos para realização das referidas entrevistas. A plataforma digital do Zoom foi a forma escolhida pelos pais para a realização das entrevistas.

O Quadro 2 apresenta uma caracterização dos participantes que aceitaram colaborar neste estudo.

*Quadro 2.*

*Caracterização dos pais participantes, com nomes fictícios.*

Nome	Idade	Género	Habilitações Literárias	Filho com (NEE)	Filho sem (NEE)
Vitória	44 anos	Feminino	Médica especialista em oncologia.	Sim	Sim
Vera	41 anos	Feminino	Psicóloga	Sim	–
Henrique	58 anos	Masculino	Administrador	Sim	Sim
Amália	35 anos	Feminino	Pedagoga	–	Sim
Luciano	47 anos	Masculino	12ºano completo	–	Sim
Gabriela	39 anos	Feminino	Licenciatura em Letras, vertente Inglês e Português	–	Sim
Lucas	48 anos	Masculino	Bacharel em Direito	–	Sim

### 2.2.2. Instrumento de recolha de dados: A entrevista

Ao levar em consideração os instrumentos de recolha de dados, optámos por utilizar a entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados. Para Pardal e Lopes (2011), a entrevista possibilita a obtenção de uma informação mais rica, não exige um informante alfabetizado, contribui para incluir a experiência do sujeito e para obter informações mais direcionadas. A entrevista constitui uma fonte de evidências importantes, na medida que favorece a recolha de informações subjetivas dos entrevistados e das suas percepções, sendo representativas, deste modo, das realidades, sob a forma de ideias, crenças, sentimentos, comportamentos, opiniões e ações (Minayo & Costa, 2018). Desta forma, considerámos que este seria o instrumento mais adequado a este tipo de estudo, por estar de acordo com as características dos indivíduos pertencentes ao grupo selecionado e à finalidade do estudo.

Segundo Glesne (2015), a entrevista semiestruturada permite uma orientação mais qualitativa e favorece uma interação entre o entrevistador e o entrevistado. Este modelo de entrevista pode ser conduzido por duas ou mais pessoas, e ter uma configuração presencial ou usar tecnologias como Skype, FaceTime, Zoom, entre outros. Para este modelo de entrevista, é necessário elaborar previamente um roteiro, que caracterize aspetos do foco da pesquisa e ainda que favoreça, no momento das entrevistas, o surgimento de novas perguntas, de forma a tirar partido de uma interação entre os interlocutores.

Assim, neste estudo, para acompanhar as entrevistas semiestruturadas, tornou-se necessária a construção de um guião. A elaboração das perguntas norteadoras do guião tomou em consideração a revisão da literatura e os objetivos da investigação, nomeadamente: a) identificar as percepções globais dos pais acerca da inclusão de crianças com NEE; b) conhecer as percepções dos pais sobre a inclusão na sala do ensino pré-escolar com crianças com NEE e sem NEE. No guião, elaborámos 12 questões em registo aberto abordando aspetos relevantes, para recolher informações sobre a temática do estudo e para conseguir uma coerência perante a revisão da literatura (ver Anexo B- GUIÃO).

Ao longo da realização das entrevistas, o conjunto de questões pensadas e elaboradas previamente para o guião constituiu-se numa importante ferramenta de orientação e de manutenção de um fio condutor durante o processo das entrevistas. No entanto, apesar do uso do instrumento em mãos, tornou-se necessário procurar uma maior flexibilidade ao longo do processo das entrevistas, para não permitir um controlo demasiado rígido do conteúdo do guião e para conseguirmos uma maior riqueza nos dados obtidos. Em alguns momentos, tornou-se necessário alterar ou simplificar algumas perguntas, para conseguirmos uma melhor compreensão e para as adequar a alguns dos participantes. É importante ressaltar que, com alguns participantes, não foi necessário colocar todas as perguntas, visto que lado a lado com o discurso o tema discorria naturalmente, indo ao encontro aos itens que estavam previstos.

Nas duas secções seguintes apresentamos os procedimentos que foram utilizados na recolha e análise dos resultados desta investigação.

### **2.2.3. Procedimentos de recolha de dados**

Para dar início às entrevistas, procurámos agendar com todos os participantes o melhor momento para a sua realização, bem como o mês, o dia, e o horário, de modo a não se interferir com os compromissos de cada participante. Para seleccionar as famílias componentes da pesquisa, foi necessário realizar um primeiro contacto com a direcção escolar, via Skype, para organizar a lista dos pais que tinham disponibilidade para contribuir para a pesquisa.

Os primeiros contactos com os pais participantes foram realizados no mês de julho de 2020 com a coordenação pedagógica das instituições de ensino privado na cidade de Salvador, no Brasil. Seguidamente, as instituições de ensino entraram em contacto com os pais, através de um diálogo informal, solicitando a sua autorização para participarem na investigação; a investigadora, adicionalmente, forneceu-lhes uma breve explicação via WhatsApp. Depois de obtidas as autorizações dos pais, foi enviada uma mensagem de texto via WhatsApp para cada um deles, cujo conteúdo explicava o intuito da pesquisa e a importância da colaboração de cada membro para o estudo. Com a resposta positiva por parte dos pais, ficou definido que o início das

entrevistas se daria no mês de setembro de 2020, sendo estas ajustadas conforme a disponibilidade de cada participante.

O período de início das entrevistas ocorreu no mês de setembro e a sua finalização ocorreu em novembro do mesmo ano. Ao longo deste processo, foi necessário proceder a alguns ajustes nos agendamentos e nos horários, uma vez que surgiram alguns imprevistos relativamente às questões de trabalho colocados por alguns participantes e ocasionadas pelas novas configurações do momento atual que mundo está a viver por causa da pandemia pelo SARS-Cov-2.

As entrevistas ocorreram de forma fluida, através de vídeo e de áudio, com recurso à plataforma digital Zoom, que permitiu visualizar e escutar os entrevistados. O procedimento de utilização desse recurso aconteceu através do envio de um link via e-mail, para que cada um dos participantes pudesse aceder à plataforma. Através desse recurso, foi possível gravar todas as informações partilhadas pelos entrevistados, com o seu consentimento, para mais fielmente reproduzir as suas falas. Este recurso permitiu retomar o conteúdo das entrevistas e possibilitou à entrevistadora fazer anotações de algumas falas e entoações dos participantes.

No total, foram realizadas sete entrevistas, que tiveram em média uma hora e vinte minutos de duração, com exceção de duas delas que tiveram uma duração de duas horas. Os participantes mostraram interesse em contribuir para a investigação e em responder a todas as perguntas contempladas pelo questionário.

#### **2.2.4. Procedimentos de análise dos resultados**

Para a análise dos dados qualitativos deste estudo, utilizámos o método de análise de conteúdo, tendo em consideração o instrumento de recolha de dados: a entrevista semiestruturada. Para Bardin (2015), este tipo de análise é constituído por um conjunto de métodos de verificação das comunicações que procura implementar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e, assim, permitir à investigadora ou ao investigador fazer inferências de conhecimentos no momento da produção e da receção das

mensagens. Segundo Tegethof (2007), esta técnica é utilizada para recolher informações de um conjunto de dados, geralmente verbais, por meio de uma identificação objetiva e sistemática das características específicas destes dados em estudo.

Para Moraes (1999), a técnica de análise do conteúdo permite a quem realiza a investigação analisar e identificar os inúmeros sentidos contidos nas comunicações ou nos textos e, dessa forma, contribuir para uma análise aos resultados do material. Ao levar em consideração esta técnica, a análise do conteúdo deste estudo foi realizada ao longo das seguintes etapas (Vala, 2005; Gómez, Flores & Jiménez, 1999):

- Constituição do *corpus*: reconhecimento do universo da análise, o equivalente aos dados obtidos durante as entrevistas com os pais participantes (as transcrições).

- Separação de unidades de codificação: corresponde à divisão e análise de todo o material de cada entrevista e seu conteúdo, com os objetivos da investigação emergindo através elaboração das categorias.

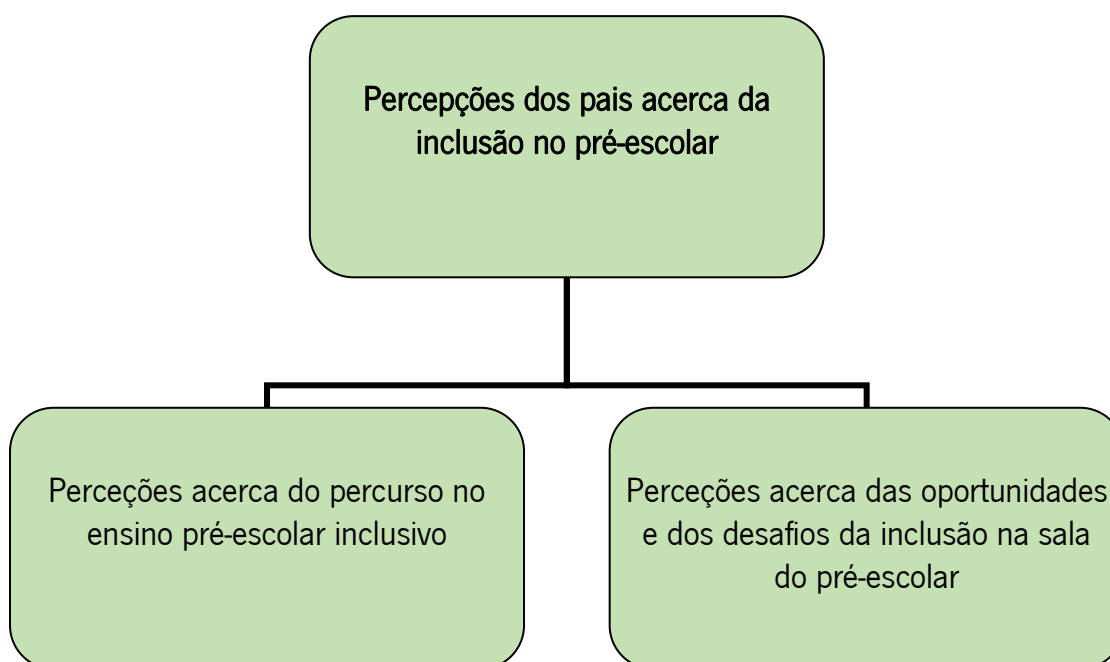
- Especificação do sistema de categorias: para melhorar a compreensão da análise realizada, foi necessário e importante detalhar o sistema de categorias e classificar as unidades referentes a um mesmo tópico.

O sistema de categorias foi desenvolvido em diferentes momentos (antes, durante, e depois da recolha de dados), para que o mesmo acontecesse com o recurso à análise indutiva e dedutiva. As categorias foram elaboradas e confirmadas através de uma análise indutiva a partir dos objetivos da investigação e de uma análise dedutiva decorrente dos dados (Vala, 2005).

As categorias definidas seguiram as regras necessárias a partir dos seguintes princípios: Exaustividade - O sistema de categoria abrangeu todo o conteúdo relevante para o estudo; Exclusividade - Cada dado pertence a uma categoria definida; Objetividade - As categorias foram explícitas, com o intuito de evitar ambiguidades e subjetividade; Pertinência - As categorias apresentam uma relação direta com os objetivos da investigação (Gómez et al., 1999).

As categorias deste estudo apresentadas na Figura 2.





*Figura 2:* Sistema de categorias.

### **Questões éticas**

Num estudo qualitativo, o processo das entrevistas impossibilita o anonimato dos participantes e, para que estes se sintam confortáveis na sua colaboração com o processo das entrevistas, torna-se necessário o esclarecimento de algumas informações que comprovem que a confidencialidade está assegurada. Ao investigador cabe a tarefa de proteger os dados de quem participa no seu objeto de investigação. De acordo com Bogdan e Biklen (2010), é necessário proteger os dados dos participantes, no âmbito da ética que deve caracterizar a investigação com sujeitos humanos. Para que isso aconteça, deve-lhes ser transmitidas as informações de forma objetiva sobre a investigação, nomeadamente a adesão voluntária, a confidencialidade e o sigilo das suas respostas.

Os participantes devem ter conhecimento e estarem esclarecidos sobre todo processo do estudo, devem ser informados de que poderão optar por não responder em qualquer momento

da entrevista, escolher não participar, podendo em qualquer momento desistir dela. Desta maneira, planeámos um conjunto de etapas para cada uma das situações das entrevistas, possibilitando assim ao entrevistado poder escolher livremente e com conhecimento de causa a sua participação no estudo; dentre elas:

- Explicar o objetivo do estudo;
- Solicitar autorização para gravar as entrevistas via plataforma digital Zoom;
- Informar sobre a desistência da participação do estudo em qualquer momento que desejassem;
- Explicar que podem recusar responder a quaisquer questões que lhes provoquem constrangimento;
- Explicar que nenhuma informação dada pode levar à identificação de quaisquer dos participantes;
- Informar que as gravações só serão utilizadas para o estudo e que no processo de finalização elas serão destruídas.
- Explicar que serão utilizados nomes fictícios na apresentação dos resultados e conclusões, com o intuito de proteger a identidade de todos os participantes, seguindo os princípios de uma investigação regulada pela ética e respeitando o anonimato dos participantes.
- Explicar que o entrevistador envia o termo de Consentimento Informado (Anexo A) e que este termo deve ser assinado e devolvido à investigadora no final das entrevistas. Neste termo, são expostas informações sobre a pesquisa, é garantida a segurança e o sigilo dos dados pessoais, e são incluídos os dados da investigadora, nomeadamente o seu nome, o seu e-mail, e a instituição de ensino, para que os participantes possam solicitar esclarecimentos e informações adicionais que considerem pertinentes.

Salientamos que será mantida confidencialidade dos dados recolhidos junto dos participantes durante todo o processo e que a adesão dos entrevistados se fará de forma voluntária. Segundo Bogdan e Biklen (2010), é necessário proteger os dados recolhidos dos participantes no âmbito da ética em relação à investigação com sujeitos humanos.

### 2.2.5 Critérios de confiança: credibilidade, transferibilidade, dependabilidade e confirmabilidade

Numa investigação qualitativa, cabe ao investigador desenvolver o seu estudo de modo a torná-lo válido e credível. Cabe ao investigador adotar estratégias que sirvam o propósito de garantir a qualidade científica da investigação e a credibilidade dos resultados (Coutinho, 2008). Segundo Lincoln e Guba (1985), citados por Coutinho (2008), é possível conferir a qualidade ou confiança do estudo através do uso de técnicas que permitam assegurar a credibilidade, a transferibilidade, a dependabilidade e a confirmabilidade.

A credibilidade é a capacidade de os participantes confirmarem os dados recolhidos, de ser permitida a análise das conclusões atingidas, e de serem sujeitas a aprovação as múltiplas realidades em estudo. Ela é assegurada por meio do uso de técnicas como as sessões de resumo e de revisão por pares (*peer-debriefing*) junto dos participantes, e (*member checking*), que consiste em devolver aos participantes do estudo as análises feitas pelo entrevistador, que foi feita durante cada entrevista, onde os participantes confirmaram suas respostas, para que esses possam verificar e confirmar se, de facto, as informações descritas refletem as suas experiências, ideias e sentimentos (Coutinho, 2008).

O critério de transferibilidade é “a possibilidade de que os resultados obtidos num determinado contexto por uma pesquisa qualitativa possam ser aplicados noutros contextos” (Coutinho, 2008, p. 9). Assim, um investigador qualitativo deve realizar uma descrição detalhada e precisa do contexto, procurando indicar todas as características do estudo, para que este possa ser generalizado a outros contextos, pelo leitor (Bogdan & Biklen, 2010).

A transferibilidade necessita ser uma preocupação central do investigador qualitativo, e este necessita garantir as condições que permitam o anonimato dos participantes. Desta forma, procurámos oferecer um conjunto de dados descritivos suficientes, capazes de representar a diversidade das perspectivas, de maneira a tornar possível a realização de julgamentos de transferibilidade por aqueles que são potenciais utilizadores (Lincoln & Guba, 1991, citado por Coutinho, 2008).

A confirmabilidade visa certificar a imparcialidade do pesquisador, o seu grau de neutralidade ou de influência, para que os resultados de um estudo sejam determinados pelos dados objetivos fornecidos pelos entrevistados e não pelos interesses subjetivos dos pesquisadores (Lincoln & Guba, 1985, citados por Coutinho, 2008). Neste estudo, assegurámos a confirmabilidade e dependabilidade através das anotações detalhadas de todas as etapas da pesquisa (orientações, sugestões recebidas, contactos com os entrevistados, e outros) planeadas pelo investigador na tentativa de descrever sobre o fenómeno em estudo e não as ideias ou enviesamento da investigadora (Coutinho, 2008).

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

No presente capítulo, apresentamos e analisamos os resultados desta investigação. Para expor o ponto de vista de cada um dos participantes de forma detalhada, e com o intuito de promover a compreensão das realidades encontradas, iniciamos com a caracterização dos participantes e depois organizamos as informações deste capítulo utilizando as categorias de análise de dados que conduziram e orientaram esta investigação, nomeadamente: a) Percepções sobre o percurso no ensino-pré-escolar inclusivo; b) Percepções acerca das oportunidades e dos desafios da inclusão na sala do pré-escolar. Tendo em conta a ética, e para preservar o anonimato de cada um dos participantes descritos, foram utilizados nomes fictícios para os identificar.

### **3.1 Percepções da participante Vitória**

#### **3.1.1 Caracterização da mãe Vitória:**

Nesta entrevista, participou a mãe Vitória. Esta mãe tem formação em Medicina, com especialidade na área de oncologia, tem 44 anos, é casada, tem dois filhos sem NEE e uma filha de 4 anos com o diagnóstico de Trissomia 21 (T21) que frequenta uma sala de aula regular do ensino pré-escolar na cidade de Salvador, no Brasil. Após o nosso primeiro contacto por mensagem, via WhatsApp, e de seguida telefonicamente, Vitória disponibilizou-se para participar na entrevista e revelou uma vontade enorme em contribuir para a investigação.

Vitória revelou já ter tido contacto com crianças com NEE ao indicar: “isso já faz parte do meu dia-a-dia” (E1,¶03). Referiu que tem um sobrinho, filho da sua irmã mais velha, também com o diagnóstico de T21, que tem amigos com filhos com NEE, e que no ambiente das terapias da sua filha existem crianças com diferentes necessidades especiais. No ambiente escolar dos seus filhos, existe um universo de convívio entre as crianças com e sem NEE. Ela afirmou: “na escola que minha filha estuda, já existe essa política inclusiva, e, nas turmas dos meus dois filhos mais velhos, existiam crianças com diferentes necessidades e eu já tinha um pouco de convivência com esse tema” (E1,¶03). A mãe assumiu que: “já possuir um certo contato com

crianças com NEE é positivo, pois ajuda muito nas questões do dia-a-dia com minha filha e como apoiar outras famílias” (E1, ¶03).

No processo das entrevistas, Vitória mostrou-se simpática, interessada, emotiva e satisfeita ao responder todas as questões que contemplavam os dados necessários para o desenvolvimento da investigação. Mostrou-se uma mãe empenhada, dedicada às necessidades da sua filha, consciente das necessidades de uma criança com NEE e satisfeita com a escola em que sua filha está inserida.

### 3.1.2 Percepções sobre o percurso no ensino pré-escolar inclusivo

Segundo Vitória, a sua experiência no ensino pré-escolar inclusivo é boa, quando indicou que a sua “filha sempre foi muito bem recebida na escola onde estuda” (E1, ¶05). No que se refere à sala de aula, ela comentou: “minha filha é um caso de inclusão com diagnóstico e com acompanhamento de terapias fora da escola, no âmbito do pré-escolar existem outras crianças de inclusão” (E1, ¶05). A mãe afirmou: “minha filha convive tranquilamente com todas as crianças em situações de brincadeira no recreio escolar, nos espaços de convivência comum e nas aulas de atividades ao ar livre” (E1, ¶05).

Relativamente aos educadores e auxiliares da escola, a mãe destacou o seguinte: “eles são cuidadosos e atenciosos com minha filha, as salas de aulas possuem uma boa estrutura, e o ensino é satisfatório e ministrado de forma lúdica, onde desperta o interesse e satisfação da minha filha frequentar o ambiente escolar” (E1, ¶06). Vitória comentou um pouco mais ao indicar que: “minha filha sempre demonstra alegria e interesse para frequentar a escola” (E1, ¶06). Entretanto, ao longo do seu discurso, expressou a importância da existência de uma equipa multidisciplinar, indicando que considera “de extrema importância um departamento dentro da escola com uma equipe multidisciplinar, porque isso acaba por oferecer mais apoio a todos que estão envolvidos com a criança com NEE, como os pais e educadores” (E1, ¶06).

Contudo, Vitória considerou que tal contrasta com o que se passa na sociedade, cujos elementos ainda encaram a inclusão como um peso, ao referir que: “essas pessoas ditas como “diferentes” ainda não trazem o retorno desejável e esperado pela sociedade, toda regra tem sua

exceção e a gente não pode definir a opinião da maioria como um todo, mas de uma forma bem geral, acho que a sociedade vê ainda como um peso” (E1, ¶07). Contrapondo a essa percepção, ela enfatizou: “eu não enxergo dessa forma e tenho a grata satisfação da minha filha estar inserida num ambiente escolar inclusivo” (E1, ¶07); e acrescentou: “com apenas 4 anos ela sempre foi muito bem recebida desde o início da sua vida escolar, talvez pelo fato de já ter filhos que estudam na mesma escola e por fazer parte da história e política da escola” (E1, ¶07).

### **3.1.3 Percepções acerca das oportunidades e dos desafios da inclusão na sala do pré-escolar**

Questionada sobre a inclusão na sala do pré-escolar, Vitória apontou que “a escola deve estar pronta para todos” (E1, ¶08) e considera “que apesar de pouco tempo de vivência da filha mais nova com T21, no âmbito escolar ainda existem muitas questões a serem desenvolvidas” (E1, ¶08). Como exemplo, ressaltou que: “é importante a criação de um departamento com profissionais especializados, uma equipe multiprofissional dentro da escola que promova uma assessoria na condução individualizada dessas crianças, na adaptação do material didático e para atender as demandas dessas crianças” (E1, ¶08). A mãe considerou que “em contrapartida, a escola obtém ganhos em promover a inclusão, porque a escola acaba por não só trabalhar os ditos “conteúdos escolares formais” mas também os emocionais, éticos e morais” (E1, ¶08). A mãe terminou dizendo: “sou a favor da inclusão na sala do pré-escolar” (E1, ¶08).

Vitória ressaltou que é extremamente necessário “o conviver com o “diferente”, porque promove a aceitação das diferenças e a construção de habilidades importantes para as crianças sem NEE, aliás, para todas as crianças” (E1, ¶09). Segundo a mãe, “essas crianças estão desenvolvendo habilidades de amadurecimento emocional, de tolerância, parceria, empatia e que são ganhos que começam da infância, seguem para vida e que nunca serão perdidos” (E1, ¶09). A mãe comentou ainda: “a oportunidade do contato entre as crianças com e sem NEE possibilita uma troca de diversas habilidades que já foram mencionadas anteriormente e isso é um ganho imensurável de valores para todas as crianças” (E1, ¶09); e acrescentou: “todas as crianças são únicas e as trocas dessas experiências promovem ganhos para a vida” (E1, ¶09).

Na opinião de Vitória, a inclusão possibilita vantagens para todas as crianças. No que diz respeito às crianças com NEE, essas vantagens aparecem “como um estímulo ao desenvolvimento neuropsicomotor” (E1, ¶10). Ela considerou que “as crianças sem NEE oportunizam exemplos para crianças com NEE” (E1, ¶10), pois, segundo ela, “as crianças com NEE imitam as crianças sem NEE e as utilizam como exemplo, fazendo com que essas crianças criem o desejo de aprender e tentar mais para seguir o ritmo dos amigos” (E1, ¶10). No que toca às crianças sem NEE, ela destacou que “estas crianças aprendem a desenvolver habilidades de cunho emocional, nomeadamente: paciência, cuidado com o próximo, aceitação e empatia” (E1, ¶10).

Vitória atribuiu benefícios à inclusão na sala de aula desde as idades precoces. Nomeadamente, explica: “é desde a infância que o ambiente de convívio se torna o mais natural possível, se constroem vínculos e ajuda no processo de adaptação e acolhimento” (E1, ¶11). Adicionalmente, comentou: “porque quando está incluída desde pequeninha e essa criança segue com o grupo é um ganho fenomenal de acolhimento, vínculo, apoio e pertencimento de grupo, é algo muito bonito de se construir desde a infância, porém quando isso acontece quando estão mais velhas acaba por existir um processo mais seletivo, pouco tolerante, isso é ao meu ver” (E1, ¶11). A mãe apontou o sentido de pertença como outro benefício: “minha filha sempre está inserida nas rotinas regulares da turma, é algo importante para ela principalmente para se sentir capaz e pertencente ao grupo” (E1, ¶11).

Sobre dificuldades encontradas no processo de inclusão, ela considerou que “a inclusão não tem impacto negativo nem para as crianças sem NEE e nem para o âmbito escolar” (E1, ¶12). No entanto, referiu uma pequena dificuldade vivenciada pelas famílias com crianças com NEE: “às vezes necessitamos fazer solicitações para atender algumas demandas das crianças com NEE; então acho que se a escola sabe que terá uma criança com alguma necessidade ela precisa já fazer algumas mudanças para atender as necessidades da criança e não se a família a ir em busca disso” (E1, ¶12). Disse ainda que: “às vezes eu entendo que, talvez, a escola não tenha o esclarecimento tão específico da criança com NEE” (E1, ¶12).

A mãe considerou, assim, que devem ser feitas alterações físicas nos espaços escolares, dependendo da necessidade da criança: “deve existir alterações nos casos de questões motoras,



o espaço deve ser modificado, deve existir alterações nos móveis, tudo que atenda a necessidade da criança com NEE” (E1, ¶13). Para ilustrar este aspeto, a mãe indicou um exemplo relacionado com a situação da sua filha: “a cadeira de uso contínuo da minha filha precisa de uma altura específica para que os pés toquem ao chão, uma informação importante que foi registrada pela fisioterapeuta na questão da postura, se os pés estiverem soltos, por exemplo, existe uma perda de capacitação sensorial” (E1, ¶13). Relativamente às alterações quanto ao estímulo do conteúdo, ela referiu que: “deve haver uma adaptação do material didático, e eu percebo que já existem essas alterações, porém outras foram solicitadas por mim e por isso a importância de uma equipe multidisciplinar” (E1, ¶13).

Segundo a mãe, “a inclusão de crianças com NEE também possibilita um ganho e um desafio ao mesmo tempo para o professor” (E1, ¶14). Ela enfatizou o seguinte: “o professor acaba por ter a necessidade de estudar mais sobre a criança de inclusão na tentativa de compreender e criar estratégias de apoios junto com a família e os profissionais terapêuticos e isso é um ganho, porém não sabemos se todos têm disponibilidade financeira e de tempo para esse estudo” (E1, ¶14). Dessa forma, ela reforçou a ideia de que “pode ser um desafio para o professor compreender todas as demandas das crianças com NEE” (E1, ¶14), e por isso ela comenta novamente: “é importante um departamento dentro da escola com uma equipe multidisciplinar para ajudar, o professor, as necessidades das crianças com NEE e as famílias” (E1, ¶14). Quanto às famílias, ela chamou a atenção do seguinte: “em alguns casos é algo muito desafiador, porque às vezes as famílias se sentem um pouco ‘perdidas’, ou não sabem lidar com determinada situação, sem apoios e por terem poucas referências, mas isso não é o meu caso” (E1, ¶14). No entanto, a mãe referiu ainda: “preciso dizer que também existem um perfil de família que não é possível emitir opinião pelo fato que se isolam, mas considero que a maioria das famílias busca apoios na escola e com profissionais terapêuticos” (E1, ¶14).

A mãe comentou que “a convivência na primeira infância favorece a existência de uma homogeneidade entre as crianças com e sem NEE e isso acaba por contribuir positivamente para todas as crianças” (E1, ¶15). Ela destacou o seguinte: “vejo em específico com relação a minha filha que há uma troca fluída entre as crianças” (E1, ¶15). Quanto às questões prejudiciais, ela frisou: “no meu ponto de vista, não vejo perdas e nem situações que possam ser prejudiciais

para as crianças, acho que na infância só há ganhos” (E1, ¶15). Na opinião da mãe: “dependendo do grau de severidade da NEE, isso pode afetar a turma no sentido de dispersar, desestabilizar ou alterar a dinâmica da sala de aula, às vezes com a agitação ou o grau de severidade alto a turma pode se desorganizar” (E1, ¶15). Entretanto, ela ressaltou que “situações como essas possibilitam um momento de diálogo com todas as crianças da turma com relação a tolerância, o cuidado com o próximo, a aceitação das diferenças e o respeito com o jeito de ser de cada indivíduo” (E1, ¶15).

Relativamente ao auxílio que sua filha necessita na sala de aula e no ambiente escolar onde está inserida, Vitória deixou claro na entrevista que a sua “filha com T21 recebe o auxílio que necessita em todos os ambientes do pré-escolar” (E1, ¶16). A mãe esclareceu que “as turmas no pré-escolar não são numerosas” (E1, ¶16), contudo, a sua “filha consegue acompanhar o grupo e até então não precisa de acompanhante, recebe o apoio necessário, ou seja, está totalmente incluída” (E1, ¶16). No entanto, a mãe comentou que ela “o pai, os irmãos, e os profissionais que acompanham minha filha não medem esforços relacionados ao estímulo, apoio, cuidado e dedicação para ajudá-la em seu desenvolvimento” (E1, ¶16).

Quando questionada sobre ter algum tipo de receio do comportamento das crianças com NEE, a mãe considerou que “é bem complicado falar sobre isso apenas para as crianças com NEE” (E1, ¶17) e acrescenta: “existe crianças sem NEE que tem comportamentos que às vezes são indesejáveis, é comum as crianças terem comportamentos desejáveis e indesejáveis faz parte de todos os seres humanos” (E1, ¶17). Neste sentido, ela esclareceu dizendo: “isso é algo que não me preocupa nem em crianças com NEE nem em crianças sem NEE; acho que a escola está preparada para lidar com isso” (E1, ¶17). Em relação à sua filha, a mãe relatou: “teve um período que imitava muito uma criança sem NEE e isso é comum acontecer de ‘copiar’ pode acontecer entre amiguinhos” (E1, ¶17), e muitas “vezes essa imitação, cópia é positiva ou negativa, não temos como mensurar, é preciso ficar atento para intervir no momento certo, seja em casa ou avisar na escola” (E1, ¶17).

Para Vitória, existe uma mensagem de extrema importância para as famílias em geral e em especial para as famílias com crianças com NEE, que é a seguinte: “Nunca deixe de acreditar na capacidade de superação das crianças” (E1, ¶18). Muito emotiva e com lágrimas nos olhos,

ela continuou: “toda expectativa, incentivo e o acreditar na criança com NEE que ofertado pela família tem um impacto direto no desenvolvimento dessa criança; eu estou percebendo isso com minha filha, porque até coisas que ninguém imaginava que ela conseguiria fazer, hoje ela faz, e a cada dia ela vem se superando; e isso está relacionado ao estímulo, incentivo e a expectativa que é transmitida para ela, por isso digo, nunca deixe de acreditar” (E1, ¶18).

### **3.2 Percepções da participante Vera**

#### **3.2.1 Caracterização da mãe Vera:**

Nesta entrevista, participou a mãe Vera. Esta mãe tem 41 anos, é casada, tem um filho único com 5 anos e com NEE, cujo diagnóstico é Perturbação do Espectro Autismo (PEA), e que atualmente é acompanhado por uma psicóloga, por uma terapeuta ocupacional, por uma terapeuta da fala, e está inserido numa sala de aula regular do ensino pré-escolar na cidade de Salvador, no Brasil. Tem formação de base em Psicologia, possui especialização em Psicologia Organizacional, tendo trabalhado muito tempo nessa área, uma vez que tem 20 anos de formação. Atualmente, trabalha numa empresa privada na área da diversidade e inclusão. O seu interesse pela área da inclusão surgiu através das necessidades do seu filho, despertando nela, assim, uma vontade de conhecer um pouco mais esse contexto, o que veio a contribuir para a área em que está inserida atualmente.

Questionada se já teve ou tem contatos com pessoas ou crianças com NEE a mãe revelou que: “tanto no ambiente da escola quanto nos locais terapêuticos que meu filho frequenta, em colônias de férias ele já teve contato com crianças com NEE” (E2, ¶20). Adicionalmente, Vera refere, sobre a colônia de férias em que o seu filho participou, que “essa colônia proporcionou ao meu filho a oportunidade de conviver com outras crianças com diferentes necessidades especiais e foi uma experiência muito rica” (E2, ¶20).

Sobre as experiências destes contactos no contexto escolar e terapêutico, a mãe revelou que, no início, foi impactante ver e conviver com diferentes graus de necessidades. Mais familiarizada, afirma que ao fim de algum tempo “essa sensação foi melhorando, por perceber grandes evoluções nas crianças e por constatar que outros pais de crianças com NEE estão

investido nesse estímulo com seus filhos” (E2, ¶21). Referiu ainda que considera importante a vivência de outras experiências com crianças e famílias com filhos com NEE pois, “essas ajudam a entender alguns questionamentos pessoais” (E2, ¶21); acrescentando: “muda muito o nosso olhar de pais e faz toda a diferença essa convivência múltipla, eu considero fundamental” (E2, ¶21). A mãe complementa: “Se eu não tivesse essa convivência múltipla eu não teria noção de determinadas atitudes de meu filho” (E2, ¶21).

Vera mostrou, ao longo da entrevista, ser uma mãe cuidadosa e atenta nas questões e necessidades relacionadas com a inclusão do seu filho. Mostrou que está aberta para aprender mais sobre as NEE e sobre as relações inclusivas. Afirmou, com entusiasmo, um grande interesse em ajudar outras famílias com filhos com NEE relativamente ao apoio, à inclusão.

### **3.2.2 Percepções sobre o percurso no ensino pré-escolar inclusivo**

No início da nossa conversa, Vera relatou um pouco o percurso relativa à escolha escolar de seu filho: “inicialmente, tinha planos de colocar meu filho numa escola tradicional, pois esse modelo de escola foi onde fiz a minha formação, mas com os diálogos com os profissionais e ao perceber que meu filho não estava apresentando um desenvolvimento compatível a idade dele, eu optei por uma escola construtivista” (E2, ¶23). Continua: “uma profissional sugeriu que colocasse meu filho no turno da tarde, porque as turmas eram mais reduzidas e o atendimento seria melhor” (E2, ¶23). Assim, ela decidiu, em conjunto com o seu marido, que o seu filho seria inserido num contexto escolar que seguisse a filosofia construtivista e que frequentaria a escola no período da tarde.

Ela explicou um pouco o seu diálogo com a diretora/coordenadora da escola desta forma: “tive uma excelente conversa e a oportunidade de expor a situação do meu filho, explicar as condições, falar dos seus avanços e limitações e logo percebi um acolhimento” (E2, ¶24). Vera relatou ainda: “no início, eu tive receio do meu filho não ser aceito apesar de ser uma escola que trabalha com a inclusão e de referência, mas acredito que toda família que tem um filho com NEE possa apresentar esse sentimento, até porque a escola pode ser inclusiva, porém o seu limite de receber aluno de inclusão possa estar alto e então não receber mais alunos” (E2, ¶24).

Segundo Vera, desde o início, existiu um acolhimento contado da seguinte forma: “a escola tinha uma preocupação em saber os detalhes, para que eles pudessem fazer uma adaptação ou um acolhimento adequado com o meu filho” (E2, ¶25). A mãe expressa que: “dessa forma que fui bem recebida, conduzida e acolhida, ainda com referências de duas sobrinhas sem NEE que estudam na mesma escola. Eu tive a certeza que estava fazendo a opção correta” (E2, ¶25). Vera considera que: “existiu também uma apresentação do espaço físico, uma tratativa cuidadosa dos professores, onde me deram um devolutiva sobre conversar com a equipe de profissionais que acompanham meu filho e realmente existiu todo um cuidado conosco” (E2, ¶25).

Sobre a relação com a escola, a mãe relatou ainda: “essa sempre permeou através de diálogos e muito interesse em oferecer suporte para meu filho” (E2, ¶26). Na percepção de Vera, todo o processo escolar estava relacionado com a situação do seu filho, sendo que: “a escola dava retornos de situações de apoios e orientações; as terapeutas também realizavam o mesmo processo, comigo e com a escola” (E2, ¶26); “é uma equipe multidisciplinar atuando para ajudar meu filho, sempre existiu uma relação de proximidade de todos os envolvidos” (E2, ¶26).

Relativamente à sala de aula em que o seu filho está inserido, Vera relatou que nenhum dos pais ou a própria escola a informou sobre outro caso de inclusão na sala de aula, ao comentar que: “o meu filho já relatou que algumas atividades específicas que ele realiza na escola outra criança também realiza” (E2, ¶27). A mãe continua: “não posso afirmar que são crianças com NEE porque nunca falaram isso, nem a escola e nem as famílias, então eu respeito” (E2, ¶27). A mãe explicou que sempre deixou evidente o diagnóstico de seu filho e que atualmente não tem nenhum conhecimento de outro caso de inclusão na sala em que o seu filho está inserido.

Relativamente às percepções globais acerca da inclusão de crianças com NEE, Vera confessou que, na percepção dela, a sociedade ainda não sabe lidar com isso: “É como se algumas pessoas evitassem a convivência inclusiva porque não sabem lidar com isso” (E2, ¶28); “por outro lado, as pessoas que demonstram ser acolhedoras com a inclusão muitas vezes ainda estão distantes do que é real” (E2, ¶28). Adicionalmente, a mãe destaca o seguinte: “no geral, eu

vejo muito a necessidade de rotular e buscar colocar isso em ‘caixas fechadas/esconder’ e isso limita a convivência” (E2, ¶28).

Ela comenta ainda a visão da sociedade, a qual considera ter uma visão limitada sobre inclusão e, como exemplo, relatou: “é como se todas as crianças tivessem o mesmo diagnóstico e precisariam ser tratadas iguais e com isso surgem os estereótipos e não é bem por esse caminho, pois cada criança e diagnóstico apresenta um determinado comportamento” (E2, ¶29). A mãe considera ainda que: “é como se rotulasse que todas as crianças tivessem o mesmo comportamento independente do seu diagnóstico” (E2, ¶29). No que se refere a uma visão social, a mãe acredita que existe uma falta de conhecimento acerca do assunto, sublinhando: “as pessoas acham que sabem ou tem conhecimento sobre a inclusão, mas na verdade o conhecimento é muito superficial” (E2, ¶29).

### **3.2.3 Percepções acerca das oportunidades e dos desafios da inclusão na sala do pré-escolar**

Questionada sobre a inclusão na sala do pré-escolar, Vera considera que essa convivência é um estímulo para as crianças com NEE. Ela relatou ainda que essa convivência a ajuda muito, usando as seguintes palavras: “me faz entender as diferenças de uma criança atípica e uma criança típica e qual tipo de investimento eu como mãe posso fazer para ajudar a meu filho avançar” (E2, ¶30). Seguidamente, a mãe relatou que faz questão de falar com outras famílias acerca de algumas questões do seu filho e do seu diagnóstico: “gosto de falar para não generalizar meu filho, isso é algo que me preocupada, sempre relato diagnóstico do meu filho, que é uma crianças com NEE e que estou aberta para falar sobre isso” (E2, ¶30). Vera faz questão de deixar esclarecida a situação do seu filho. Para a mãe, é importante ressaltar que ele ainda não consegue ser bem sucedido em determinadas situações: “sempre digo o que ele ainda não consegue, como pular, ele ainda não pula e pronto” (E2, ¶30). A mãe acrescenta que deixar esclarecida a situação foi um sinal de receptividade de todos os envolvidos na relação com seu filho e que a ajudou a ter uma maior naturalidade na convivência: “só por me ouvir e entender o

que meu filho consegue atingir, as pessoas encaravam essa convivência de uma forma mais natural” (E2, ¶30).

Relativamente à importância da inclusão na sala de aula do pré-escolar com crianças com e sem NEE, a mãe explicou que considera que as crianças com NEE podem ser elas mesmas, livres de rótulos, e terem a oportunidade de um momento orientador conduzido pelo professor junto aos colegas da turma: “a sala de aula é um ambiente que proporciona esses momentos, independente da criança ser com ou sem NEE” (E2, ¶31). Vera salienta que o aspecto orientador é necessário nesse ambiente inclusivo e contribui para o desenvolvimento das crianças, e acredita que: “além de acontecer na escola e sala de aula, deve seguir na família, dentro de casa, nos espaços comuns, nos ambientes de brincadeiras, nos espaços terapêuticos e outros” (E2, ¶31).

Sobre o ambiente inclusivo, a mãe considera que ter um ambiente realmente inclusivo faz com que a pessoa ou a criança se sinta acolhida, “se sinta mais à vontade no local para falar e ser entendido sobre determinados assuntos” (E2, ¶32). Como exemplo, ressalta o seguinte: “meu filho ainda não consegue compreender determinada regra ou situação, tudo bem, pois isso é natural, faz parte” (E2, ¶32). A mãe considera que o aspecto da multiplicidade dessa convivência na sala de aula ajuda a entender as diferenças do outro, a ter uma referência, um parâmetro, e a compreender que cada um tem um jeito de ser e, também, a não fugir da realidade: “tenho um filho único com NEE, essa convivência proporciona um parâmetro para mim da realidade das crianças típicas, isso é fundamental, é uma referência e possibilita a oportunidade de trocar informações seja com as famílias com filhos sem ou com NEE” (E2, ¶32).

Vera considera importante a inclusão no pré-escolar, pois mostra ao seu filho, desde a infância, a realidade da vida; para a mãe, é um estímulo para fazer o seu filho tentar mais. Nomeadamente, justifica que é importante: “ter como exemplo a forma de agir dos amigos, imitar determinada situação com relação a procedimentos de comportamento” (E2, ¶33). Ela ainda ressalta que: “os procedimentos e comportamentos podem ser ruins ou bons, porém são exemplos da vida real. Ter esse contraponto é importante para formação de meu filho pois na pré-escola tem a possibilidade dessa convivência logo na infância” (E2, ¶33).

Vera frisou que a inclusão é um assunto para todos, porque marca o sentido de pertença ao outro, “seja em grupo ou na sociedade em geral” (E2, ¶34). No que se refere à sala do pré-escolar, considera que nesse ambiente: “existe um cuidado de equidade com o meu filho, um olhar atento do que ele pode fazer e ser pertencente em determinada situação” (E2, ¶34). Seguidamente, continua: “algo que ele não seja exposto, e, sim, cuidado para conseguir atingir os objetivos que ele dá conta no momento” (E2, ¶34). Como exemplo, ressaltou ainda uma situação: “numa peça que meu filho participou na escola, a professora teve o cuidado de conversar comigo de duas possibilidades de atuação para ele participar com o grupo e junto a essas possibilidades a professora explicou o que ele conseguia e o que talvez não conseguiria; então fui entendendo o cuidado dela e que a professora estava me colocando como participante ativa da situação ao querer ouvir a minha opinião” (E2, ¶34).

A mãe ainda referiu que a situação da peça é um exemplo da vida real para todas as crianças com e sem NEE: “no momento que a professora mostrou para a turma que, apesar de determinadas limitações que meu filho poderia apresentar, ele consegue junto com todos os coleguinhas e todos conseguem fazer ou realizar cada um do seu jeito. Para mim, isso é um senso de pertencimento incrível!” (E2, ¶35). Na situação descrita por Vera, a mãe destacou os benefícios que a inclusão oferece para as crianças com e sem NEE no pré-escolar: “o senso de pertencimento independente de algum diagnóstico, o que ‘consigo fazer’, a possibilidade de alcance para todas as crianças e o respeito com o próximo” (E2, ¶35). Para a mãe, toda essa situação conduzida pela escola e pela professora serve de exemplo para as famílias daquele grupo, indicando: “a maneira e o cuidado como a situação foi orientada e conduzida fica como exemplo para que ocorra dentro de casa junto a educação familiar” (E2, ¶35).

No que se refere aos benefícios para as crianças sem NEE, a mãe considerou: “são benefícios de valores, ensinam o entendimento para com o outro, empatia, a possibilidade de variações entre uma criança e outra, sem cobranças e rótulos, ajuda as crianças a serem livres de padrões e entender o outro como ele é” (E2, ¶36). Vera relatou que a intervenção precoce na infância faz toda a diferença, justificando: “é na pré-escola que as crianças vão tendo as possibilidades de exemplos de vida desde as idades precoces” (E2, ¶36). A mãe comentou que considera importante os apoios para as famílias com filhos com NEE no pré-escolar: “tudo que eu



puder fazer e contribuir para famílias com filhos com NEE, eu vou tentar fazer mesmo! Ajudar, exemplificar situações positivas, buscar transmitir esclarecimentos, eu vou ajudar mesmo!” (E2, ¶36).

Ainda relativamente aos benefícios da inclusão na sala do pré-escolar, Vera considerou que é um estímulo de cunho social, que “é importante que essa relação seja construída nas idades precoces, pois ajuda no desenvolvimento da personalidade, nos aspetos relacionados ao carácter, no entendimento social, em ter cuidado com o outro” (E2, ¶37). Segundo a mãe, todos esses aspetos são vantagens tanto para as crianças sem NEE como para as crianças com NEE e suas respectivas famílias, sendo que “todas as partes são beneficiadas” (E2, ¶37).

A opinião da mãe o amparo familiar no tema inclusão é de extrema importância pois influência diretamente na condução dos aspetos citados sobre as vantagens da inclusão na sala do pré-escolar: “deve haver uma continuidade em casa, a família precisa intervir de forma educativa com relação a inclusão para contribuir positivamente nas atitudes de seus filhos” (E2, ¶38). Relativamente às dificuldades, a mãe salientou o seguinte: “do lado de fora, não diretamente dentro da sala de aula, mas em casa, as famílias que não são ofertadas com essa convivência múltipla essas podem apresentar uma certa dificuldade em lidar com situações inclusivas” (E2, ¶38). A mãe mencionou como importante a relação família/escola e com um exemplo explica: “não adianta a escola fazer o trabalho cuidadoso com relação a inclusão e ao chegar em casa os pais desconstruirmos tudo aquilo que foi realizado pela escola, consegue perceber o que eu digo?” (E2, ¶38). Para a mãe, a escola inclusiva precisa de ter uma parceria muito intensa com ambas, famílias de crianças com e sem NEE, “senão não funciona; é preciso que todos busquem ter um entendimento e esclarecimento sobre inclusão” (E2, ¶38).

Sobre a estrutura física e a adequação do conteúdo na sala do pré-escolar, Vera comentou o seguinte: “é preciso haver mudanças e adaptações das atividades não só no pré-escolar mas, em todos os ciclos escolares, isso é inclusão! E nada que deixe a criança marcada ou rotulada, percebe?” (E2, ¶39). Sobre as dificuldades encontradas, a mãe considerou ser um desafio para os professores as adaptações dos conteúdos: “Por que que eu digo desafio? Como mãe, acho que precisa de uma dedicação extra de estudo e aperfeiçoamento da formação do professor, fora que pode haver diferentes casos de inclusão na sala, ou seja diferentes

adaptações de materiais” (E2, ¶39). A mãe considera como positivo o aperfeiçoamento dos professores, mas considera ser um desafio extra de formação para estes, e justifica: “não sei se todos os professores possuem disponibilidade de tempo e financeira para se aperfeiçoar” (E2, ¶39). Adicionalmente, a mãe acredita que: “para o professor, cada conquista deve ser um avanço e acredito existir uma realização pessoal para além da sua função de ensinar conteúdos formais” (E2, ¶39).

No final da entrevista Vera mostrou-se satisfeita por contribuir e esclarecer as suas experiências inclusivas e considera que a inclusão deve ser vista e tratada como algo de natural, normal: “as pessoas, no geral, possuem demandas e necessidades diferentes e isso é natural e normal na vida cotidiana” (E2, ¶40). A mãe declarou como importante o papel da família em no contexto da inclusão: “se a família não dá importância e não liga para as questões inclusivas, isso interfere na formação de caráter de cada pessoa, de seus filhos, pois quem tem uma preocupação humana de fato vai se interessar em ajudar nas questões inclusivas, ao meu ver” (E2, ¶40). Seguidamente, ela continuou: “quando falamos de uma escola inclusiva, falamos de futuros cidadãos respeitosos, cuidadosos, que vão saber conduzir situações adversas com o próximo e situações da vida real e isso só tem ganhos na formação moral do cidadão” (E2, ¶40). A mãe acredita que precisa de acontecer uma mudança, socialmente, “não adianta a escola se dedicar, se aperfeiçoar, fazer todo o amparo se as pessoas não estiverem abertas para mudar e entender a real função da inclusão” (E2, ¶40).

Vera comentou com entusiasmo nas suas frases finais o desejo de ajudar e de dar destaque relativamente aos aspetos da inclusão precoce: “quero investir, contribuir e ajudar nas questões inclusivas de crianças com NEE” (E2, ¶41). A mãe declarou ainda ser uma grande satisfação participar na entrevista e contribuir nesse estudo de investigação: “digo isso porque o tema em particular tenho um grande interesse e me identifico como mãe de uma criança com NEE e quero sempre que preciso contribuir nas questões inclusivas” (E2, ¶41).

### 3.3 Percepção do participante Henrique

#### 3.3.1 Caracterização do pai Henrique:

Nesta entrevista, participou o pai Henrique. Este pai tem 58 anos, é casado, tem três filhos, dois dos seus filhos são adolescentes e o seu filho mais novo que tem 5 anos, com suspeita de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e que está inserido numa sala de aula regular do ensino pré-escolar na cidade de Salvador, no Brasil. A sua formação de base é em Administração de Empresas e atua na área de Logística. Atualmente, trabalha numa empresa privada, onde tem a função de diretor executivo da empresa. Henrique disponibilizou-se para participar na entrevista através de um pedido realizado pela direção escolar. Depois da sua confirmação, mostrou-se interessado e curioso acerca do tema da investigação.

Quando questionado sobre se já tinha tido ou tem contactos com pessoas ou crianças com NEE, o pai comentou que o seu filho tem contacto com crianças com NEE na escola, ao referir que: “na sala de aula e no ambiente de convívio comum na escola meu filho convive com crianças com NEE” (E3, ¶43). Sobre as suas experiências, ele revelou: “no meu ambiente de trabalho existe um caso de inclusão” (E3, ¶43). Relativamente às experiências desses contactos, o pai comenta ainda: “particularmente, considero que essa convivência é uma oportunidade importante, que vivenciar outras experiências com crianças e famílias com filhos com NEE tem possibilitado entender alguns questionamentos pessoais com relação ao meu filho” (E3, ¶43), e completou com a ideia de que essa convivência contribui e ensina a compreender as dificuldades de seu filho, ao referir: “a ser mais paciente com meu filho e ter um parâmetro de comportamento com relação a outras crianças na idade dele sem NEE, apesar de já ter dois filhos sem NEE que estão na adolescência” (E3, ¶43).

Henrique, no processo da entrevista, mostrou ter pouco conhecimento sobre NEE e inclusão. Mostrou ser um pai atento às dificuldades e ao comportamento do seu filho. Mostrou ter interesse em aprender mais sobre o tema da inclusão e mostrou satisfação de seu filho que está inserido numa escola inclusiva. No processo das entrevistas, mostrou-se simpático, direto nas respostas e satisfeito em fazer parte dessa investigação.

### 3.3.2 Percepções sobre o percurso no ensino pré-escolar inclusivo

Henrique, inicialmente relatou um pouco sobre a escolha da escola de seu filho: “quando eu e minha esposa decidimos colocar o nosso filho na escola não tínhamos tanta clareza que a mesma era inclusiva; sabíamos que era uma escola que trabalhava com projetos interessantes e alguns filhos de amigos eram satisfeitos com o ambiente e a proposta pedagógica ” (E3, ¶45). Entretanto, o pai revelou: “só compreendi um pouco mais o que era uma inclusão na sala de aula do pré-escolar quando percebi que na sala do nosso filho havia um caso de inclusão” (E3, ¶45). Outro ponto importante que o pai referiu é que, relativamente ao sentido de confiança perante a escola: “fomos bem acolhidos pela direção escolar, tivemos a oportunidade de tirar algumas dúvidas relacionadas as dificuldades no processo de aprendizagem do nosso filho e isso foi bom, gerou alguns esclarecimento e segurança” (E3, ¶45).

O pai comentou que o processo de adaptação do seu filho foi satisfatório e que o seu filho demonstrava interesse pela escola, apesar de perceber que ele não acompanhava algumas atividades individuais da sala, ao referir que: “um tempo depois, posso dizer que uns três a quatro meses depois, a escola mostrou alguns indícios fortes de dificuldades no processo de aprendizagem do meu filho” (E3, ¶46). Henrique relatou que, após alguns diálogos e encaminhamentos feitos pela escola, se tornou necessário recorrer a um profissional para um processo de avaliação, “para descartar ou confirmar qualquer possibilidade de alguma necessidade educativa especial” (E3, ¶46). O pai referiu ainda que o seu filho está em processo de diagnóstico, pelo que “algumas questões mencionadas pela escola estão sendo confirmadas pela equipe que está acompanhando e avaliando o meu filho” (E3, ¶46).

Henrique caracterizou a sua experiência no ensino inclusivo como muito boa, ao mencionar: “percebi meu filho bem acolhido a todo momento na escola onde estuda” (E3, ¶47). Relativamente à sala de aula do pré-escolar, o pai referiu que o seu filho é “o segundo caso de inclusão em processo de diagnóstico e existem outras crianças de inclusão em outras turmas do pré-escolar” (E3, ¶47).

Relativamente aos professores e auxiliares da escola, o pai revelou o seguinte: “esses são extremamente cuidadosos com meu filho” (E3, ¶48). Ele disse que o seu filho demonstra alegria

e interesse em frequentar a escola, ao referir que o seu filho “comenta que gosta da escola, deseja mostrar todas as atividades expostas na sala” (E3, ¶48). Relativamente às salas de aulas, o pai considerou que essas apresentam uma boa estrutura, quando mencionou que: “o espaço é amplo, possui acessibilidade, materiais educacionais para trabalhar com as crianças e a turma não é grande” (E3, ¶48). O pai ressaltou que percebe um ambiente acolhedor ao ver as atividades das crianças expostas na sala e nos corredores, num ambiente lúdico e inclusivo.

Sobre as percepções globais acerca da inclusão de crianças com NEE, Henrique considerou que a sociedade ainda não sabe, de facto, a importância da inclusão: “tenho a sensação que a sociedade está distante do que é real, julga e considera a inclusão como um peso e não sabe a verdadeira realidade inclusiva” (E3, ¶49). Entretanto, o pai revelou o seguinte: “não enxergo por esse lado, atualmente tenho a satisfação de ter um filho inserido num ambiente escolar inclusivo, esse mesmo ambiente além de ajudar meu filho me ensina muito diante das questões e demandas inclusivas” (E3, ¶49). Adicionalmente, referiu: “talvez pelo fato da escola receber crianças de inclusão e ter uma certa experiência, isso tem me ajudado bastante enquanto pai e tem ajudado meu filho a se sentir aceito no grupo.” (E3, ¶49).

O pai destacou ainda que a oportunidade de convivência com o “diferente” é necessária e importante para todas as crianças e afirmou que “essa oportunidade promove a aceitação das diferenças e ajuda a construir habilidades importantes para as crianças com e sem NEE” (E3, ¶50). Henrique acredita que todas as crianças estão a desenvolver capacidades que envolvem a ética e a moral e assim “obtendo ganhos para a vida, ganhos para saber lidar com a diversidade” (E3, ¶50), e completa da seguinte forma: “as configurações inclusivas permitem a aceitação das crianças com NEE na sociedade e ajudam as crianças sem NEE aprender a aceitar e respeitar as diferenças” (E3, ¶50).

Segundo Henrique, a inclusão oferece vantagens para todas as crianças, e referiu: “as crianças sem NEE oferecem exemplos para as crianças com NEE e as crianças com NEE imitam as crianças sem NEE, isso é evidente nas experiências vivenciadas por meu filho na escola” (E3, ¶51). Relativamente às crianças sem NEE, o pai destacou que: “essas crianças são modelos, exemplos para as crianças com NEE e elas também aprendem a ajudar ao próximo e ser mais tolerantes com as crianças com NEE” (E3, ¶51).

### 3.3.3 Percepções acerca das oportunidades e dos desafios da inclusão na sala do pré-escolar

No que diz respeito à inclusão na sala do pré-escolar, Henrique considerou que a escola deve estar preparada para receber e atender todos, com ou sem NEE, e ressaltou: “estou ainda conhecendo melhor as configurações inclusivas, isso é algo novo para mim. Apesar do meu filho estar em processo de diagnóstico, ainda tenho pouco tempo de vivência; considero que no âmbito escolar existe uma equipe atenta e uma professora com boa vontade de ajudar meu filho” (E3, ¶52). O pai destacou a importância de criar “um departamento com profissionais especializados, uma equipe multiprofissional dentro da escola que promova uma assessoria na condução individualizada dessas crianças, na adaptação do material didático, para atender as necessidades de todas as crianças” (E3, ¶52). Seguidamente, completou com a ideia de que “a escola obtém ganhos com a inclusão, porque passa a trabalhar não apenas os “conteúdos formais”, passa a ensinar as crianças conteúdos de cunho emocional e consegue aconselhar e apoiar as famílias” (E3, ¶52); ainda afirmou: “concordo com a inclusão no pré-escolar, porque as crianças aprendem valores importantes desde a infância nas relações entre pares com e sem NEE” (E3, ¶52).

Questionado sobre os benefícios da inclusão na sala de aula do pré-escolar, Henrique justificou que: “quando é ofertado, oferecido na infância essas convivências é uma maneira das crianças com NEE perceberem a aceitação e o acolhimento na sociedade e na sala de aula” (E3, ¶53). O pai apontou como benefício as crianças com NEE estarem inseridas nas rotinas diárias da turma, ao mencionar que seu filho está “inserido nas rotinas regulares da sala e isso é importante para ele se sentir capaz e que pertence ao grupo” (E3, ¶53). Seguidamente, o pai referiu novamente: “percebo como benefícios as crianças desenvolverem habilidades de ajudar o próximo, superação, empatia e observar modelos dos colegas da sala” (E3, ¶53).

Relativamente às dificuldades enfrentadas perante a inclusão, Henrique considerou: “a inclusão apresenta desafios para os professores, acho que a escola conduz bem, porém percebo que existe uma dificuldade e uma demanda maior para os professores” (E3, ¶54). Entretanto, destacou a necessidade de se considerar que “os professores precisam de um profissional a mais na sala de aula para ajudar e atender as demandas das crianças com NEE” (E3, ¶54). No que respeita às famílias, o pai ressaltou: “algumas famílias com filhos com NEE apresentam uma

certa dificuldade, percebo que as vezes as famílias se sentem um pouco ‘perdidas’, ou não sabem lidar com determinada situação de seu filho com NEE por terem poucas referências e falta apoios” (E3, ¶54).

Henrique considerou importante serem realizadas alterações físicas nos espaços escolares, ao referir que “dependendo da necessidade da criança com NEE, o espaço deve ser modificado, deve existir alterações mobiliário, acessibilidade, tudo que atenda a necessidade da criança com NEE” (E3, ¶55); e ainda chamou a atenção para as adaptações dos conteúdos e das atividades pedagógicas, ao referir: “já percebi que existem adaptações nas atividades de meu filho e as vezes na rotina dele na escola” (E3, ¶55). Relativamente à severidade da criança com NEE, Henrique destacou ainda que: “acho que vai afetar a turma se houver um caso de inclusão severa, pois isso pode alterar a dinâmica da sala de aula e o programado pela professora, se o grau da severidade for alto e a criança gritar ou ficar muito agitada vai desorganizar a turma” (E3, ¶55). O pai considerou que haverá um impacto na sala de aula; no entanto, ressaltou: “essas situações não me deixam incomodado, mas acho que a escola precisa informar as famílias quando acontecer” (E3, ¶55).

Henrique deixou evidente que a escola oferece o auxílio necessário e que está atenta às questões do seu filho, ao mencionar: “na sala de aula do meu filho possuem poucas crianças, ele acompanha o grupo dentro das possibilidades e ritmo que consegue, porque apresenta uma certa dificuldade nas atividades e na concentração” (E3, ¶56). Entretanto, o pai afirmou com entusiasmo que o seu filho recebe o apoio de que precisa por parte da professora na sala de aula do pré-escolar. Adicionalmente, justificou o seu papel no contexto familiar: “em casa tento seguir a condução e orientação da escola e busco acompanhá-lo e estimulá-lo em todos os sentidos” (E3, ¶56).

Quando questionado sobre se tem algum tipo de receio de comportamentos indesejáveis das crianças com NEE, Henrique considerou que “é difícil e complicado falar sobre isso apenas para as crianças com NEE, porque existem crianças sem NEE que apresentam comportamentos indesejáveis” (E3, ¶57). Seguidamente, explicou: “isso não me gera preocupação, acho que a escola está preparada para essas situações, apenas tenho interesse em saber quando acontece” (E3, ¶57). Henrique explicou ainda que o seu filho, numa determinada fase, imitava um

coleguinha da escola sem NEE e, na sua perspectiva, considera ser “normal acontecer isso com as crianças” (E3, ¶57).

Nas suas últimas palavras, o pai deixou a seguinte mensagem: “as crianças com NEE tem muito o que acrescentar para a sociedade e todos que estão envolvidos na sua educação” (E3, ¶58). Enfático, ressaltou que: “a sociedade precisa estar aberta para a inclusão, mudar seus padrões e perspectivas, ter menos preconceitos, inserir e acolher as crianças e pessoas com NEE” (E3, ¶58).

### **3.4 Percepção do participante Amália**

#### **3.4.1 Caracterização da mãe Amália:**

Nesta entrevista, participou a mãe Amália que tem 35 anos, é casada, tem uma filha única com 3 anos sem NEE, que está inserida numa sala de aula regular do ensino do pré-escolar na cidade de Salvador, no Brasil. A sua formação é em Pedagogia, tem uma experiência de 11 anos em sala de aula e atualmente é orientadora pedagógica numa escola na cidade de Salvador.

Sobre o contacto com crianças com NEE, Amália referiu que a sua filha, por enquanto, tem contacto com crianças com NEE na escola: “esse contato é apenas na escola, em reuniões com todas as famílias da turma, em aniversários das crianças da escola” (E4, ¶60). Amália deixou evidente que a convivência com crianças com NEE promove oportunidades como: “de conviver com o ‘diferente’ e ajuda no desenvolvimento de habilidades como empatia e atenção ao próximo” (E4, ¶60). Segundo a mãe, essa convivência também apresenta desafios para todos os envolvidos: “nem tudo são flores, é um desafio possível e os desafios fazem parte de qualquer convivência” (E4, ¶60).

Amália demonstrou ser uma mãe participativa na vida escolar e nas intervenções com a sua filha, com o intuito de contribuir para a aceitação das configurações inclusivas no pré-escolar. A mãe acredita que esse modelo de interação em idades precoces ajuda na formação moral e ética das crianças. No processo das entrevistas, mostrou-se atenciosa, simpática, emotiva e satisfeita por participar na entrevista.



### 3.4.2 Percepções sobre o percurso no ensino pré-escolar inclusivo

Ao começar a entrevista, Amália fez questão de tecer algumas considerações sobre as suas percepções em relação à escola inclusiva, quando referir: “essa é uma oportunidade ímpar para todas as crianças, vínhamos de uma época em que as crianças estavam na sala de aula sem diagnósticos e com dificuldades, em que as crianças com diagnósticos eram colocadas em espaços especializados para crianças especiais” (E4, ¶62). A mãe relatou ainda que não se lembra de na sua infância ter vivenciado a oportunidade de conviver com crianças com NEE e que hoje em dia a sua filha tem essa oportunidade, sublinhando: “com apenas 3 anos, minha filha já tem essa oportunidade de convivência com crianças com NEE” (E4, ¶62).

Relativamente à oportunidade de conviver com uma criança com NEE na escola inclusiva, ela destacou: “essa convivência em idade tão precoce é importante porque podemos perceber mais naturalidade no jeito de tratar, no cuidado e atenção com a coleguinha com NEE” (E4, ¶63). Amália considerou ser uma boa experiência para a sua filha, e que a filosofia inclusiva: “é uma opção muito rica a possibilidade da convivência com o diferente e quando tem uma criança com NEE na escola ou próxima, permite olhar para o outro de uma forma diferenciada” (E4, ¶63).

Amália afirmou que na escola e na sala de aula da sua filha existem casos de inclusão e percebe um processo inclusivo, com interação e natural: “percebo as crianças com NEE incluídas em todo processo escolar e essas crianças são vistas de uma maneira natural, elas não são marcadas ou rotuladas por terem suspeitas ou diagnósticos” (E4, ¶64). A mãe justificou a existência de um ambiente de naturalidade nos casos de inclusão, descrevendo da seguinte forma: “os casos de inclusão como: T21, surdez e outros, é notório a naturalidade em que essas crianças são envolvidas e participativas no ambiente escolar” (E4, ¶64). Ao referir-se aos profissionais da escola como participantes ativos dessa inclusão e interação, a mãe comentou o seguinte: “os profissionais da escola tratam de uma forma muito madura e profissional as crianças com NEE e percebo que isso favorece o ambiente de interação com as crianças sem NEE e as crianças maiores” (E4, ¶64).

Para Amália, “a inclusão em idades precoces é acolhedora para crianças com NEE” (E4, ¶65). Com esta afirmação, a mãe mencionou uma situação vivenciada na sala de aula da sua

filha: “lembro-me de um caso de uma criança com autismo não verbal e era evidente para nós pais perceber o cuidado da turma com essa criança, ao percebe-la ativa e participante no que era possível para ela naquele momento” (E4, ¶65). A mãe revelou estar satisfeita com a filosofia inclusiva da escola de sua filha referindo: “acho que essas configurações promovem ricas oportunidades de aprendizagem e amadurecimento para ambas as crianças com e sem NEE” (E4, ¶65).

Sobre as percepções globais acerca da inclusão de crianças com NEE, Amália considerou que é preciso haver avanços no campo da inclusão: “ainda vivemos em uma sociedade muito preconceituosa, que julga, que comenta, que rotula o outro, pessoas que ainda utilizam palavras inadequadas que machucam e que são preconceituosas” (E4, ¶66). Contrapondo essa visão, a mãe considerou que atualmente é possível perceber alguns avanços: “apesar de saber que ainda existe o preconceito, como mencionei anteriormente, considero que no geral estamos em outro lugar, porque hoje em dia as crianças com NEE não vivem à margem da sociedade e não estão apenas em espaços específicos e restritos, elas estão cada vez mais incluídas nos espaços comuns e em escolas e lugares que desenvolvem trabalhos sérios” (E4, ¶66). A mãe afirmou que considera que o caminho ainda é longo: “estamos caminhando, posso dizer que estamos na metade do caminho com relação a inclusão na sociedade” (E4, ¶66).

Questionada sobre a ideia central do princípio da inclusão, Amália considerou que todas as crianças com ou sem NEE possuem as suas individualidades, indicando: “cada criança possui particularidades, experiências pessoais, vontades e interesses próprios, e cabe à sociedade aos poucos se adaptar a isso, ao jeito de ser de cada um” (E4, ¶67). Seguidamente, referiu que a ideia central da inclusão é bonita, porém “nem sempre é assim que acontece e que a sociedade se comporta” (E4, ¶67). Como exemplo, alertou para a falta de acessibilidade: “ao pensar nas crianças e pessoas com uma NEE específica, os cegos, as calçadas das ruas não são adaptadas para os cegos, isso fica muito a desejar, é esse tipo de exemplo, me entende?” (E4, ¶67). Amália complementou ainda que atualmente existem pontos positivos em relação à escola, ao referir: “percebo um olhar mais sensível às situações inclusivas, esses espaços estão buscando realizar adaptações curriculares, contratar profissionais para oferecer suporte para as crianças com graus

mais severos de NEE, conhecer e entender mais sobre as necessidades educativas especiais de seus alunos, acolher as famílias, proporcionar ambientes menos restritivo possível” (E4, ¶67).

Segundo Amália a inclusão é algo benéfico, importante, e que possibilita o encontro com o diferente, “esse encontro gera empatia, cuidado, respeito e isso é a maior riqueza da inclusão” (E4, ¶68). Amália afirmou novamente que “a convivência com configurações inclusivas possibilita o aprender junto e isso gera uma rica troca de experiências” (E4, ¶68). Para a mãe, a inclusão, quando acontece em idades precoces, está a demonstrar que para as crianças na infância isso é algo de natural e normal, “é ofertar exemplo para os filhos, as famílias e para sociedade” (E4, ¶68). Adicionalmente, a mãe comparou as suas vivências pessoais na infância relativamente à inclusão, lembrando: “não tive oportunidade de estudar com crianças de inclusão na infância, não lembro dessa experiência na escola que estudei, diferente da minha filha que vai crescer e enxergar a inclusão de maneira natural e comum” (E4, ¶68). Entretanto, retomou o discurso em relação à sociedade: “temos uma sociedade que julga, que aponta o dedo, que não enxerga a inclusão de forma natural” (E4, ¶68); assim, afirmou que “a inclusão é um bem sim, porém, ainda é um desafio para a sociedade e que precisa ser vencido a cada dia” (E4, ¶68).

Para Amália, a inclusão contribui para o desenvolvimento de todas as crianças, tenham elas NEE ou não: “é uma forma de dizer para as crianças com NEE, eu acredito em você, eu acredito nos seus avanços e vamos fazer trocas do jeito de ser de cada um” (E4, ¶69). No que diz respeito às crianças sem NEE, a mãe afirmou: “essas vão aprender e entender cada vez mais que temos diferenças entre si, essas crianças vão aprender sobre a vida real, a serem mais cuidadosas com o outro, respeitar o jeito do outro e terem a oportunidade de observar modelos de superação” (E4, ¶69). Segundo Amália, existem pontos positivos já mencionados anteriormente em relação à inclusão, considerando: “temos uma sociedade que ainda está aprendendo com a inclusão e que enfrenta muitos desafios” (E4, ¶69). Seguidamente, enfatizou o seguinte relativamente aos desafios: “a escola tem desafios diários com a inclusão, porém, vejo que muitas instituições estão buscando se aproximar cada vez mais das crianças com NEE, com estudos, com apoios de outros profissionais da área de saúde, mas ainda é um desafio e não se pode negar” (E4, ¶69).

### 3.4.3 Percepções acerca das oportunidades e dos desafios da inclusão na sala do pré-escolar

Relativamente à inclusão na sala do pré-escolar, Amália deixou evidente a sua concordância, ao afirmar o seguinte: “acho importante a possibilidade dessa convivência e considero que é um estímulo para o desenvolvimento emocional para as crianças com e sem NEE” (E4, ¶70). Adicionalmente, a mãe reforçou que, apesar de defender e concordar com a inclusão no pré-escolar, considera que “a inclusão precisa acontecer de forma responsável e profissional” (E4, ¶70). Como exemplo, mencionou uma situação no processo de adaptação na sala de aula da sua filha com uma criança com NEE incluída. Relatou a situação da seguinte forma: “nesse dia a criança com NEE estava bem agitada e a professora conseguiu intervir com profissionalismo, conseguiu mediar bem a situação e realizar uma intervenção correta para acalmar a criança” (E4, ¶70). A mãe destacou ainda a importância da formação por parte dos educadores e professores, do seguinte modo: “se tiver uma professora envolvida com as questões inclusivas, que estuda e busca aprender mais sobre NEE, possivelmente conseguirá realizar um bom trabalho” (E4, ¶70).

No que se refere aos benefícios da inclusão na sala de aula do pré-escolar, Amália reforçou que “é um ganho para todas as crianças, pois ajuda a desenvolver habilidades de cunho emocional, como cuidado com o próximo, trocas entre pares, modelo, exemplo de superação, paciência, empatia e se colocar no lugar do outro” (E4, ¶71). A mãe considerou ainda que, para além dos benefícios, existem alguns desafios e dificuldades para o professor relativamente à inclusão: “acho que é um desafio saber lidar com o diferente, como agir, como cuidar de determinada situação para que a criança com NEE se sinta acolhida e incluída” (E4, ¶71).

Relativamente à severidade da NEE, a mãe considerou: “uma criança com NEE mais severa, entendo que isso irá exigir mais atenção, dedicação do professor, mas isso não é algo que me incomoda ou que me preocupa” (E4, ¶72). Para ilustrar este aspeto, a mãe indicou um exemplo relacionado com a sala da sua filha: “existe uma criança na sala da minha filha que exige mais atenção da professora e eu percebo que minha filha tem atitudes de querer ajudar a

professora e a coleguinha” (E4, ¶72). Para explicar melhor o que pensa a mãe afirmou: “isso depende muito de como vamos orientando nossos filhos e em parceria com a escola” (E4, ¶72).

No que se refere à severidade da NEE, Amália considerou importante ter um profissional de apoio a trabalhar com a professora, ao comentar que: “ter um profissional a mais na sala de aula como apoio ajuda em momentos mais desafiadores” (E4, ¶73). A mãe comentou ainda que a escola precisa de estar atenta ao apoio que deve ser prestado ao profissional de educação e às adaptações estruturais, ao referir: “a depender da NEE, é preciso de uma modificação de estrutura física e de apoio humano para atender melhor as demandas das crianças” (E4, ¶73). Amália reforçou ainda que “se existir mais de um caso de inclusão na sala de aula é necessário turmas reduzidas” (E4, ¶73).

Relativamente à inclusão no contexto escolar e à ação do educador de infância, a mãe reforçou ser uma dificuldade e um desafio para a professora, nomeadamente: “um estudo contínuo que nem sempre é possível por falta de tempo e disponibilidade, uma dedicação individualizada, pois essa só pode acontecer se houver apoio na sala de aula, e uma parceria com as famílias e profissionais terapêuticos que muitas vezes demoram de acontecer” (E4, ¶74). Contudo, a mãe ressaltou que acredita que “quando o educador supera esses desafios e consegue aos poucos realizar avanços e conquistas com uma criança com NEE, existe aí uma satisfação pessoal e profissional” (E4, ¶74).

No fim da entrevista, emotiva, a mãe afirmou que o seu dever na educação da sua filha é “proporcionar ambientes que favoreçam a diversidade, os desafios, os confortos, o modelo de exemplo”. Amália afirmou ainda: “esse é o nosso desafio na maneira de educar nossos filhos, ofertar espaços de convivências que contribuam na sua formação moral e ética, que os ajude a desenvolver capacidades de enfrentamento da vida real” (E4, ¶75). Assim, a mãe finalizou a entrevista com a seguinte frase: “para além do papel da escola, a maneira de como educamos nossos filhos é de extrema importância para contribuir na formação de sujeitos empáticos, inclusivos, que aceitam as diferenças e que saibam conviver com situações reais que a vida lhe proporciona” (E4, ¶75).

### 3.5 Percepção do participante Luciano

#### 3.5.1 Caracterização do pai Luciano:

Nesta entrevista, participou o pai Luciano, que tem 47 anos, é casado, tem uma filha adolescente e uma filha mais nova com 4 anos, ambas sem NEE. A sua filha mais nova está inserida numa sala de aula regular do ensino do pré-escolar na cidade de Salvador, no Brasil. Este pai possui o 12.º ano completo e atualmente trabalha no ramo de eventos. Luciano disponibilizou-se para participar na entrevista logo no primeiro contacto, e mostrou-se interessado em querer contribuir para o estudo e em responder a todas as questões do questionário.

Sobre o contato com crianças com NEE, Luciano afirmou que sua filha sempre conviveu com crianças com NEE desde que começou a frequentar a escola: “é constante na vida da minha filha esse contato no ambiente escolar” (E5, ¶77); o pai ressaltou que esse contacto acontece apenas na escola. Seguidamente, comenta que sua filha sempre mostra um carinho e cuidado com todas as crianças, sem diferenciar crianças com e sem NEE: “nas situações do dia-a-dia com as crianças minha filha sempre relata que ajuda todos os coleguinhas” (E5, ¶77). Luciano referiu que percebe nos relatos da sua filha o seguinte: “ela não tem um entendimento, uma percepção do “diferente’ ela demonstra uma sensibilidade no jeito de tratar algumas crianças com NEE, ou com as crianças que estão em situações de dificuldade” (E5, ¶77). Para ilustrar este aspeto, o pai indicou acontecimentos do dia-a-dia escolar da sua filha: “uma briga entre as crianças, machucado na brincadeira ou por acidente e dificuldades nas atividade de sala ou nas brincadeiras ela quer ajudar sempre e cuidar do coleguinha, demonstra ser uma criança sensível com o próximo” (E5, ¶77). Considerou ainda que as experiências inclusivas na infância é algo de positivo para todas as crianças, ao referir: “ajuda a desenvolver habilidades importantes para o ser humano e contribui para minha filha ser mais sensível e não ter dificuldades em conviver com crianças com NEE” (E5, ¶77).

Luciano mostrou, durante a entrevista, ser um pai presente na educação da sua filha e que dialoga sobre as relações inclusivas com a sua família. Ao longo da entrevista, mostrou-se interessado em expressar a sua posição sobre o tema da inclusão na pré-escola, atuante e ativo na melhoria da formação dos profissionais de educação para realizar um bom trabalho com a

inclusão, a fim de que haja sempre benefícios para as crianças com NEE.

### 3.5.2 Percepções sobre o percurso no ensino pré-escolar inclusivo

Luciano considerou que a experiência no ensino inclusivo é boa, ao referir que “sempre percebi casos de inclusão na sala de minha filha, isso nunca se configurou um problema e a escola tem uma boa condução nessa questão” (E5, ¶79). Em relação ao espaço físico escolar e à sala de aula em que a sua filha está inserida, o pai referiu boas condições de acessibilidade e de recursos humanos de apoio: “na escola tem rampas para cadeirante e um bom espaço de circulação, as salas são adequadas para as crianças com ou sem NEE, são amplas e com poucos alunos, possui uma auxiliar de apoio e uma professora.” (E5, ¶79).

No que diz respeito à equipa escolar, Luciano referiu-se à direção escolar, aos educadores e aos auxiliares da seguinte forma: “são todos atenciosos; a diretora visita todos os dias as salas de aulas do pré-escolar, e o ensino é realizado de forma lúdica, e percebo que envolve muito as crianças, principalmente minha filha” (E5, ¶80). O pai destacou ainda que a sua filha gosta muito da escola, ao referir que “ela demonstra entusiasmo pela escola e pelos coleguinhas” (E5, ¶80). Afirmou ainda que a sua filha convive bem com todas as crianças, com ou sem NEE, no ambiente escolar: “ela tem um cuidado extra com as crianças que apresentam dificuldades em realizar qualquer atividade na sala de aula” (E5, ¶80).

Relativamente às percepções globais acerca da inclusão de crianças com NEE, Luciano considerou: “vivemos numa sociedade que ainda exclui muito e apresenta um certo preconceito; isso me parece uma falta de entendimento e de interesse na inclusão; percebo uma filosofia bonita diante da inclusão, mas por traz muita rejeição” (E5, ¶81). O pai seguiu com um exemplo relacionado com as famílias: “na escola, percebo alguns pais incomodados ao saber que na sala de aula terá X casos de inclusão, comentários de rejeição, e se a professora dará conta do trabalho, ou se a criança vai atrapalhar a aula” (E5, ¶81). Luciano ressaltou: “esse olhar perante a inclusão precisa dar passos largos, é preciso fazer mais pela inclusão e conhecer mais sobre o que é uma inclusão de verdade” (E5, ¶81). Ele enfatizou que o facto de a sua filha conviver com crianças com NEE desde a infância é um avanço, e relatou o seguinte: “na minha época ninguém

falava de inclusão e não lembro de nenhum colega de inclusão, não lembro dessa experiência na minha infância” (E5, ¶81).

Em relação às percepções da sociedade sobre a inclusão de crianças com NEE, Luciano enfatizou a sua opinião: “é muito fácil julgar uma criança com NEE, ou considerar que ela pode trazer problemas, mas tem muita criança sem NEE que traz mais problemas do que algumas crianças com NEE” (E5, ¶82). Paralelamente, considerou crucial as crianças com NEE estarem inseridas no ensino regular, quando referiu: “essas crianças não devem ficar em escolas específicas só para crianças especiais, todas as crianças com e sem NEE devem conviver juntas, para uma ajudar a outra, porque isso é viver no mundo real e não no mundo de faz de conta” (E5, ¶82). Entretanto, o pai considerou que essa convivência é necessária ao referir que “as crianças são ingênuas, verdadeiras e aprendem entre si” (E5, ¶82). Paralelamente, o pai apontou benefícios da inclusão na infância, ao referir situações positivas relacionadas com a sua filha: “vejo uma criança crescendo mais empática, sensível com o próximo, acolhedora com o próximo, que busca entender que cada um tem um jeito de ser” (E5, ¶82).

Segundo Luciano, a inclusão ajuda a desenvolver valores importantes desde a infância, como: “respeitar o tempo do outro, ser paciente, entender que cada pessoa tem um jeito de ser, ser tolerante e ter mais empatia” (E5, ¶83). No que diz respeito às crianças com NEE, ele destacou: “essas crianças terão a possibilidade de ver exemplos e imitar as crianças sem NEE, de se esfoçarem e quererem aprender e fazer mais por observar modelos dos coleguinhas e se sentir pertencente e acolhido no âmbito escolar” (E5, ¶83). Contudo, considerou que a convivência de todas as crianças, com e sem NEE, mostra à sociedade o seguinte: “é possível essa convivência e interação, tem os seus desafios, mas é possível, é real e muito importante” (E5, ¶83).

### **3.5 3 Percepções acerca das oportunidades e dos desafios da inclusão na sala do pré-escolar**

Quando questionado sobre a inclusão na sala de aula do pré-escolar, Luciano afirmou concordar: “acredito que quando tudo começa na infância, quando as crianças ainda são



pequenas é mais fácil conduzir para uma vida e ajuda a demonstrar um ambiente com mais naturalidade” (E5, ¶84). O pai considerou que “a escola, todos os envolvidos, as crianças e familiares obtém ganhos com a inclusão” (E5, ¶84). Justificou o seu posicionamento, quando mencionou: “as crianças, ao conviverem juntas, aprendem a lidar com as diferenças desde cedo; e a escola passa a trabalhar assuntos relacionados ao emocional, a ética e moral das crianças, não apenas os conteúdos convencionais; e os familiares passam a aprender e conhecer a imensidão que é a inclusão” (E5, ¶84).

Segundo Luciano, a inclusão no pré-escolar oferece benefícios a todas as crianças, nomeadamente indicou: “o convívio natural desde a infância, a união e acolhimento entre as crianças, a ver a vida real, desenvolver capacidades de autoajuda e tolerância” (E5, ¶85). O pai considerou ainda que “é uma maneira de mostrar para as crianças que, esse exemplo de convivência, e ambiente, é comum e normal” (E5, ¶85). Luciano caracterizou alguns benefícios para as crianças com NEE, nomeadamente: “fazer parte de quase todas as rotinas do ensino regular junto das crianças sem NEE, o sentimento de pertença no grupo, a aceitação dos coleguinhas, o estímulo para avançar mais, copiar bons exemplos dos coleguinhas e a possibilidade de aprender com os pares” (E5, ¶85). Em relação às crianças sem NEE, o pai destacou: “essas aprendem a ser mais tolerantes, a ajudar o próximo e entender as diferenças e ser mais empática” (E5, ¶85).

Luciano considerou como algo negativo na inclusão a reprodução de comportamentos indesejáveis, ao destacar que “para as crianças pequenas, imitar situações ruins é ver regredir procedimentos já aprendidos e construídos” (E5, ¶86). O pai ressaltou que a questão do imitar não diz respeito apenas às crianças com NEE: “existem também crianças sem NEE que apresentam comportamento indesejáveis, e, que as crianças podem de uma certa forma imitar” (E5, ¶86). Como exemplo, referiu: “uma criança que rabisca toda a parede e a outra criança copia a forma de agir dessa criança, eu acho que isso é um fator negativo, porém isso pode acontecer com crianças com e sem NEE” (E5, ¶86).

Para Luciano, é necessário realizar alterações na sala de aula para atender às necessidades das crianças: “confesso que na sala da minha filha desde os 2 anos na mesma escola, nunca foi preciso fazer alterações físicas na sala de aula” (E5, ¶87). Como exemplo,

realçou uma situação de outra turma da escola: “lembro bem de uma criança na escola que teve que usar cadeiras de rodas por causa de um acidente e escola mudou o local da sala e fez alterações para atender as necessidades dessa criança” (E5, ¶87).

Relativamente à severidade da NEE, o pai considerou importante a professora ter um profissional de apoio na sala de aula, caso a NEE seja severa: “a depender do grau da severidade e agitação da criança pode sim alterar as atividades da turma, desorganizar o grupo, mexer com a concentração das crianças e com o planejamento da professora” (E5, ¶88). Luciano destacou que a severidade da inclusão não é uma preocupação quando referiu: “estou preparado que isso possa acontecer, minha filha está inserida numa escola que recebe alunos de inclusão” (E5, ¶88). O pai deixou claro que a escola tem uma boa conduta nas questões inclusivas e acredita que: “quando uma criança está mais agitada ou agressiva, independente da criança com ou sem NEE, as professoras realizam uma boa condução e passam confiança” (E5, ¶88). Luciano referiu que procura dar continuidade àquilo que é feito pela escola, através dos relatos da sua filha: “presto atenção no que minha filha me conta da conduta da professora, para seguir em casa” (E5, ¶88). O pai deixou evidente a sua compreensão em relação às modificações e às alterações do planejamento na sala de aula, ao referir que: “na escola existem conflitos, ao mesmo tempo união de todas as crianças, aprendizagem, interação, conteúdo, e de repente muda o programado, às vezes o planejado precisa ser alterado e, isso, faz parte da vida escolar” (E5, ¶88).

Paralelamente, sobre a inclusão e condução da escola, o pai referiu que “é importante dizer que, dentre todas as informações mencionadas, a inclusão também é um desafio, principalmente, para os professores” (E5, ¶89). Diz ainda: “não deve ser fácil essa caminhada para os professores” (E5, ¶89). O pai considerou que os professores precisam de uma formação mais específica, e entende que: “nem sempre é fácil administrar essa capacitação por conta de disponibilidade financeira e de tempo” (E5, ¶89). Afirmou ainda o seguinte: “o professor precisa ter um diferencial na condução dessa relação crianças com e sem NEE, às vezes mais que pai e mãe, porque esses profissionais passam a maior parte do tempo com as crianças” (E5, ¶89). Luciano acreditou que a especialização do professor “é uma oportunidade de adquirir um conhecimento mais direcionado na sua formação e um apoio na ação educativa” (E5, ¶89). O pai realçou como é importante referir que: “existem professores que não querem alunos especiais,

porque acham que terão mais trabalho; aqui fica um assunto a para discutir depois” (E5, ¶189).

Para Luciano, as crianças com NEE têm tanto a ensinar aos adultos como às crianças, justificando: “os adultos e a sociedade precisam mudar o seu olhar, a sua mentalidade e as crianças especiais veem mostrar isso” (E5, ¶190). Adicionalmente, o pai completou que “nós precisamos das crianças especiais, para uma mudança de perspectiva, um amadurecimento, porque estamos numa sociedade que deseja e espera tudo perfeito, nada pode sair errado, tudo precisa estar dentro do programado e nem sempre é assim que acontece na vida, e muitas vezes com isso os valores se perdem e contribui para promover exclusão” (E5, ¶190).

### **3.6 Perceção da participante Gabriela**

#### **3.6.1 Caracterização da mãe Gabriela:**

Nesta entrevista, participou a mãe Gabriela, com formação de Licenciatura em Letras, vertente Inglês e Português, e suas respectivas literaturas. Esta mãe trabalha como professora de línguas estrangeiras. Atualmente, participa num grupo de pesquisa em Linguística Aplicada na Universidade Federal da Bahia, tem 39 anos, é casada, tem dois filhos sem NEE, e a sua filha mais nova tem 3 anos e está inserida numa sala de aula regular do ensino pré-escolar na cidade de Salvador, no Brasil. Gabriela disponibilizou-se para participar na entrevista e contribuir para a investigação porque se interessou pelo tema.

No que diz respeito ao contacto com crianças com NEE, Gabriela referiu que a sua filha: “por enquanto tem apenas contacto com crianças com NEE na escola, nos momentos de brincadeiras com uma criança com T21, porém minha filha não percebe que é uma criança com NEE” (E6, ¶192). A mãe considerou que esse contacto e interação acontece de forma regular e saudável, ao explicar: “costumo dizer que é uma interação regular, porque não gosto do termo ‘normal’, me parece que a outra criança não é normal e não é isso, posso dizer que foi uma interação comum/natural, como se fosse qualquer outra criança” (E6, ¶192). A mãe realçou que já teve contacto com crianças com NEE, devido à sua profissão, ao relatar o seguinte: “eu já vivenciei experiências com crianças com NEE em algumas turmas que fui professora de inglês, de uma certa forma já tive alguns contatos com crianças com NEE, por conta da minha profissão”

(E6, ¶92).

No processo da entrevista, Gabriela mostrou-se uma mãe ativa na educação de seus filhos e no tema da inclusão. Durante a entrevista, demonstrou satisfação por a sua filha estar inserida no pré-escolar inclusivo, e revelou inquietações enquanto profissional na área de educação pela falta de formação específica em educação especial, para enfrentar as dificuldades que possam existir diante da inclusão de crianças com NEE.

### 3.6.2 Percepções sobre o percurso no ensino pré-escolar inclusivo

Gabriela caracterizou a sua experiência no ensino inclusivo como boa, quando referiu o seguinte: “estou satisfeita com a escola, gosto da forma como eles abordam a educação e considero boa as experiências no ensino inclusivo” (E6, ¶94). Relativamente à sala de aula da sua filha, a mãe referiu: “não tem nenhuma criança com NEE com diagnóstico fechado, mas existe uma criança suspeita que está no processo de investigação, porém eu não sei dizer muitos detalhes, porque com a pandemia, essa criança tem frequentado pouco a escola” (E6, ¶94).

Sobre a estrutura física da escola, a mãe considerou que “as salas de aulas apresentam uma boa estrutura, um espaço amplo para realizar brincadeira, arejado e rampas para cadeirante” (E6, ¶95). Sobre os educadores e auxiliares da escola, Gabriela revelou gostar dos profissionais que atendem os seus filhos, indicando: “gosto da forma lúdica que o ensino é abordado e da atenção que é oferecida para meus filhos” (E6, ¶95). Acrescentou ainda o seguinte: “minha filha demonstra que gosta, se interessa pela escola, pelos colegas e considero isso de extrema importância” (E6, ¶95).

Em relação às percepções globais acerca da inclusão de crianças com NEE, Gabriela revelou ter sentimentos mistos acerca desse assunto: “sinto que uma parte da sociedade gostaria que as crianças com NEE estivessem em espaços especializados e não nas escolas regulares e percebo que algumas pessoas, famílias preferem que na sala de aula de seus filhos não tenham crianças com NEE incluída” (E6, ¶96). A mãe referiu ainda que: “existem escolas que não possibilitam tanta abertura e vaga para a inclusão e isso contribui para o perfil dessas famílias” (E6, ¶96). A mãe disse já ter vivenciado experiências, em rodas de conversas com mães, que

revelaram o seguinte: “tenho medo desse contato porque meus filhos podem imitar as crianças com NEE, podem não aprender e nem desenvolver bem próximo dessas crianças” (E6, ¶96). Em contrapartida, a mãe revelou não concordar com esse posicionamento, ao comentar que: “existem pessoas e me incluo, que enxergam a inclusão como uma oportunidade única para as crianças se relacionarem com pessoas e crianças ‘diferentes’ e que esse tipo de interação vai para além do conteúdo formal, dos conteúdos da sala de aula, e outros conteúdos, considero ‘conteúdos de vida’” (E6, ¶96).

Gabriela aborda um pouco a sua visão como professora de inglês em relação à inclusão, ao referir: “como professora acho necessário ter um acompanhante pedagógico na sala de aula se existir crianças com NEE incluída na turma” (E6, ¶97). Considerou que os professores não estão capacitados para desempenhar as suas funções docentes em contextos de inclusão, ao mencionar: “infelizmente, nós professores, não somos muito bem capacitados para lidar com todos os tipos de inclusão que chega para nós” (E6, ¶97). Acrescentou ainda: “é muito difícil, estar numa sala de aula com 20, 25 alunos sendo que desses 20, 25, vamos dizer que 4 deles sejam de diferentes NEE e eu preciso conseguir lidar com todos” (E6, ¶97). Adicionalmente, reconheceu: “não tenho qualificação e capacidade para lidar com alunos ditos ‘a termo’” (E6, ¶97).

Gabriela deixou evidente que deseja ser mais bem qualificada como professora especialista de inglês, ao referir: “para conseguir suprir as necessidades das crianças de inclusão, com NEE, sinto a necessidade de um acompanhante pedagógico para me ajudar como professora a gerir as atividades adaptadas e as situações da sala de aula” (E6, ¶98). Como exemplo, confessou: “se existir uma crise ou algum surto, algo que possa vir a acontecer ou desestabilizar a sala de aula, não estou capacitada para lidar com a situação sozinha” (E6, ¶98). A mãe referiu ainda, especificamente, as adaptações das atividades: “uma criança que tem Dislexia, ela precisar ter uma atividade diferente de uma criança no espectro e não tenho capacidade para fazer essas adaptações sozinha, eu gostaria de ser melhor preparada para lidar com crianças e pessoas em geral com Necessidades Especiais” (E6, ¶98).

Segundo Gabriela, as crianças que hoje estão incluídas eram colocadas à margem da sociedade, ao afirmar: “há pouco tempo atrás a gente não via profissionais e crianças com NEE

nas escolas regulares” (E6, ¶99), realçou ainda: “é inacreditável no ano 2020/21, a gente ainda encontra pessoas olhando torto, com desdenho, com desprezo, não acreditando na capacidade desses sujeitos; penso que deveria vir a tona também mais informação para a sociedade” (E6, ¶99). A mãe considerou que o sentimento de pertença é importante para a inclusão de crianças com NEE, ao mencionar: “essas crianças precisam sentir-se pertencentes no mundo como todas as outras crianças e pessoas sem NEE e acho que uma parte da sociedade ainda não está preparada para isso” (E6, ¶99).

A mãe afirmou que procura trazer mais naturalidade ao lidar com as questões inclusivas em casa, apesar de não ter muitas experiências de convivência com pessoas e crianças com Necessidades Especiais: “tento trabalhar com meus filhos, que cada ser humano é diferente e cada pessoa tem um jeito especial de ser” (E6, ¶100). Gabriela fez uma ressalva relativamente a uma síndrome genética que ocorre na sua família, que a levou a trabalhar as diferenças entre cada pessoa: “em nossa família temos uma síndrome nas mãos e desde que eu era pequena, e principalmente depois que meu filho nasceu, a gente costuma se chamar de sindrômicos e através disso tento mostrar para meus filhos que as pessoas são diferentes umas das outras, seja fisicamente, no seu jeito de agir e outros” (E6, ¶100). A mãe continuou: “meus filhos, tanto o de 8 anos, quanto minha filha com 3 anos nasceram com os dedinhos juntos, porém meu filho mais velho realizou uma cirurgia para separar os dedinhos e foi um processo muito doloroso para mim inclusive, de tirar essa marca genética que veio de mim” (E6, ¶100). Como exemplo, a mãe relatou uma situação vivenciada pelo seu filho mais velho, quando tinha apenas 4 anos: “uma certa vez, na sala de aula um coleguinha de meu filho perguntou para ele o que eram aquelas marcas no dedo dele e ele disse que eram ‘marcas da vida’” (E6, ¶100). Gabriela considerou que as crianças dão lições, e ensinam muito aos pares e aos adultos, e menciona: “eu aproveito esses momentos para ensinar aos meus filhos a aceitação do próximo, a empatia e o respeito as diferenças” (E6, ¶100).

Para Gabriela, a inclusão contribui para o desenvolvimento das crianças com e sem NEE, ao referir que “essa convivência ajuda as crianças a desenvolverem habilidades relevantes para vida, como: saber respeitar as diferenças, prepará-las para a vida real, serem empáticas, resilientes, ter mais amor ao próximo e não serem preconceituosas (E6, ¶101). A mãe considerou

que as crianças com NEE podem aprender com as crianças sem NEE: “podem utilizar como referência essas crianças para aprender junto, tentarem seguir a diante para acompanhar a criança sem NEE, superar determinada limitação, tentar mais, sabe?” (E6, ¶101). Gabriela considerou um ganho de aprendizagem para ambas as crianças.

### **3.6.3 Percepções acerca das oportunidades e dos desafios da inclusão na sala do pré-escolar**

Relativamente à inclusão na sala do pré-escolar, Gabriela considerou importante e essencial a discussão acerca deste assunto, ao referir: que “até pouco tempo não se considerava importante nem a educação infantil, imagina a inclusão, as pessoas estão começando a perceber que as crianças não vão para a escola só para brincar; as brincadeiras possuem intenção para o desenvolvimento em todos os sentidos, idem para as crianças de inclusão” (E6, ¶102). A mãe destacou que é a favor da inclusão no pré-escolar e que considera importante a capacitação dos profissionais envolvidos: “concordo com a inclusão no pré-escolar e que os profissionais de educação sejam qualificados e apoiados para saber lidar com a diversidade e com a inclusão na sala de aula” (E6, ¶102).

Gabriela atribuiu benefícios à inclusão, quando mencionou que: “é um aprendizado para todos, para as crianças enquanto colegas, para os pais, professores e todos envolvidos, quando o ser humano se abrem para as crianças de inclusão eles aprendem muitos valores”. A mãe justificou alguns valores, nomeadamente: “o cuidado com o próximo, a aceitação, a resiliência, o respeito as diferenças, empatia” (E6, ¶103) e afirmou ainda que “as crianças com NEE não vão atrasar ou atrapalhar o processo de aprendizagem das outras crianças sem NEE”, ao contrário, elas terão ganhos em conviver com as crianças de inclusão, porque vão aprender os ‘conteúdos da vida real’ e terão a oportunidade ensinar e apoiar as crianças com NEE” (E6, ¶103).

Sobre as dificuldades encontradas no processo de inclusão, Gabriela considerou que este é um desafio para a professora, ao referir: “as crianças pequenas demandam muita atenção e uma sala de aula com 15, 16 alunos ou mais, a dificuldade da professora de tentar suprir as necessidades das crianças em geral e das crianças com NEE, acho desafiante para a professora”

(E6, ¶104). Afirmou ainda: “acho que a convivência de criança com e sem NEE deve ser bem monitorada e bem conduzida por todos os envolvidos, como: pais, professores e equipe escolar; existem pais com filhos sem NEE que não concordam com a inclusão na sala de aula e esses pais podem até transmitir rejeição para seus filhos” (E6, ¶104).

Relativamente às professoras, a mãe afirmou ser um desafio para elas oferecerem um apoio adequado às crianças que estão no processo de inclusão: “tenho preocupação com as professoras, elas precisam de suporte, apoio para saber lidar com as crianças de inclusão, saber a ação correta num momento difícil, desafiador” (E6, ¶105). A mãe disse ainda que “os professores, em geral, utilizam muito a intuição do que o conhecimento; nas questões inclusivas seria importante usar a intuição a favor da ciência e a ciência a favor da intuição” (E6, ¶105). Gabriela afirmou ser desvantajoso para os professores não terem apoio na sala de aula inclusiva, ao referir: “é desvantagem para as professoras, por não terem uma formação em educação especial e pouco conhecimento sobre as NEE, que possam surgir na sua sala de aula” (E6, ¶105). A mãe explicou: “os professores em geral precisam estar abertos para aprender mais, se atualizar e qualificar mais, porém eu sei que isso demanda recurso financeiro e disponibilidade e também existem professores cansados pelo tempo de atuação em sala e não querem mais estudar e se atualizar” (E6, ¶105).

Segundo Gabriela, é importante fazerem-se alterações na sala de aula, dependendo do tipo de NEE, ao referir que: “se a escola se propõe a receber alunos de inclusão, dever haver todas as alterações necessárias como: espaço físico, materiais didáticos, recursos pedagógicos e acessibilidade” (E6, ¶106). Seguidamente, a mãe afirmou que compreende que numa sala de aula do pré-escolar pode acontecer que uma criança sem NEE tenha menos atenção e cuidado do que uma criança com NEE, ao referir: “de certa forma algumas crianças, não todas, precisam de mais atenção e tem outras que são mais autônomas e conseguem aprender mais rápido ou ficar quietinhas, isso é comum acontecer e não é algo que me incomoda, pelo contrário acho comum isso” (E6, ¶106).

Quando questionada sobre se tem receio do comportamento das crianças com NEE, a mãe explicou: “eu ‘acho’ que eu tenho um pouco sim, porém eu sei que nem sempre acontece e que são situações esporádicas” (E6, ¶107). Para justificar o comentário anterior, a mãe revelou



uma experiência profissional enquanto professora: “um certo dia aconteceu uma situação excepcional dessas, com relação ao comportamento de uma criança e ninguém estava preparado, então acabou a aula de repente e tive que mudar todo o contexto programado” (E6, ¶107). Paralelamente à realidade mencionada pela mãe, ela afirmou: “como mãe, eu enxergo que tem que ter os alunos de inclusão na sala, mas eu penso que é muito difícil, mesmo se o professor não tiver nenhum aluno de inclusão, eu acho difícil gerir uma sala de aula” (E6, ¶107). Adicionalmente, Gabriela considerou importante mencionar como exemplo a sua experiência na pré-escola nos EUA para tentar justificar a sua perspectiva relativamente à necessidade de oferecer mais apoio às professoras: “quando meu filho mais velho tinha três anos, fomos morar nos EUA, e ele estava numa sala de aula do pré-escola e foi um choque cultural, porque na sala dele tinham três professoras, uma era a professora regente e as outras duas professoras, as assistentes com formação em educação especial” (E6, ¶107). Ao relacionar a realidade dos EUA com a sua vivência no Brasil, a mãe referiu: “na pré-escola no Brasil existe uma professora regente e uma auxiliar, mas essa auxiliar vai ajudar com fralda, limpar e organizar as crianças, trazer para a fila, essas coisas; e nos EUA essas professoras assistentes tem graduação de professor e específica de educação especial, estão ali para cumprir a função pedagógica e educacional como a professora regente” (E6, ¶107). Para a vivência de Gabriela, a realidade norte-americana está mais adequada à sua perspectiva sobre a inclusão no pré-escolar.

No final da entrevista, a mãe realçou a importância da visibilidade da inclusão na pré-escola: “quanto mais visibilidade e possibilidade a escola oferecer para essas crianças é torna-las pertencentes cada vez mais na sociedade com mais naturalidade e leveza, para que possamos viver numa sociedade mais tolerância e justa” (E6, ¶108). Nas suas últimas palavras, mencionou: “as crianças de inclusão podem ser grandes agentes modificadores da nossa sociedade, o mundo está muito radical, ou é ‘oito ou oitenta’ e a gente precisa de mais empatia” (E6, ¶108).

### 3.7 Percepção do participante Lucas

#### 3.7.1 Caracterização do pai Lucas:

Nesta entrevista, participou o pai Lucas, que tem 48 anos, é casado, a sua formação é de Bacharel em Direito, e atualmente trabalha como Promotor de Justiça. Este pai tem duas filhas sem NEE e a sua filha mais nova tem 5 anos e está inserida numa sala de aula regular do ensino pré-escolar na cidade de Salvador, no Brasil. Lucas disponibilizou-se a participar na entrevista no primeiro contacto, mesmo perante uma agenda muito preenchida, mostrando-se interessado em contribuir para a investigação. No processo das entrevistas, mostrou-se atencioso, interessado e satisfeito por dialogar sobre o tema da inclusão.

Sobre o contacto com crianças com NEE, o pai destacou, que atualmente não sabe de nenhum caso de inclusão com diagnóstico na sala de aula da sua filha; porém, no ambiente escolar, existe uma convivência de crianças com e sem NEE; no entanto, comentou: “apesar de não conhecer nenhum coleguinha da minha filha com NEE, é importante ressaltar que eu tenho contacto com alguns colegas de trabalho com NEE e já tive alguns clientes com filhos com NEE na época que atuava como advogado” (E7, ¶110). O pai comentou ainda a oportunidade de conviver com uma criança com NEE na pré-escola: “a inclusão deve acontecer desde a infância, considero que a convivência com crianças com NEE é uma importante oportunidade e beneficia as crianças e as pessoas sem NEE, pois essas passam a enxergar as diferenças com mais naturalidade” (E7, ¶110).

Lucas demonstrou estar atento e ser conhecedor das questões inclusivas a partir das suas perspetivas profissionais, que lhe permitiram ter acesso ao conjunto de direitos e deveres de uma sociedade mais justa e igualitária. O pai demonstrou estar consciente das necessidades das crianças com NEE, ser ativo com a sua filha nas relações de convivência inclusiva, e sentir-se satisfeito com a escola. No processo da entrevista, mostrou-se simpático e interessado em responder a todas as questões que solicitavam os dados necessários para o desenvolvimento da investigação.

### 3.7.2 Percepções sobre o percurso no ensino pré-escolar inclusivo

Sobre a experiência no ensino inclusivo, Lucas disse ser uma experiência boa, referindo que no ambiente escolar existem casos de inclusão e que, atualmente, não sabe dizer se existe algum caso de inclusão na sala de sua filha: “se tem algum caso não soube, ou nem percebi, ou a escola está conduzindo da forma mais natural e discreta” (E7, ¶112). Relativamente ao espaço físico da escola da sua filha, o pai considerou o espaço amplo e bom: “o espaço possui rampas para cadeirantes, as salas são boas, as turmas são pequenas, possui uma auxiliar de apoio e uma professora, a diretora é muito atenciosa com as crianças e visita as salas quase todos os dias, sei disso porque minha filha me conta em casa” (E7, ¶112).

Na sua percepção sobre a equipa escolar, o pai destacou que a sua filha gosta da professora, das auxiliares e da diretora: “minha filha demonstra entusiasmo pela escola, tem interesse em realizar as atividades propostas pela professora, gosta dos amigos da sala de aula e convive bem com crianças com e sem NEE de outras turmas” (E7, ¶113). Adicionalmente, o pai referiu a sua satisfação em relação à escola: “estou satisfeito com a escola da minha filha, percebo que ela não tem nenhuma dificuldade em conviver com todas as crianças, seja ela com ou sem NEE, e que ela gosta do ambiente onde estuda” (E7, ¶113).

Relativamente às percepções globais sobre a inclusão de crianças com NEE, Lucas afirmou que deteta dificuldades da sociedade de saber lidar com a inclusão: “há uma certa resistência em acolher, que no mundo em que vivemos, apesar de ser plural ele é muito competitivo, as pessoas querem tirar o maior proveito das situações, das aprendizagens e pensam apenas em si e esquecem dos outros e das questões inclusivas” (E7, ¶114). O pai comentou ainda que considera que: “é uma situação esdrúxula, como se as pessoas vivessem num mundo paralelo, como se essas pessoas não existissem e estivessem num mundo a parte, ou seja, um pensamento completamente fora da realidade e da vida real” (E7, ¶114). Lucas considerou que ainda existem muitos pais resistentes à inclusão: “esses buscam restringir o contato com crianças com NEE” (E7, ¶114). Seguidamente, o pai chamou a atenção para outra situação, relativa à resistência em se criarem espaços que favoreçam a convivência de crianças com e sem NEE na sociedade: “na minha percepção as pessoas, as crianças com NEE estão por

toda parte, elas fazem parte da sociedade; isso é a vida real e elas devem ser incluídas em toda parte, não se deve segmentar os espaços e principalmente as relações” (E7, ¶114). Adicionalmente, o pai afirmou ainda: “o próprio ministério público é provocado cada vez mais para lutar pela equidade dessa relação e dessa convivência, onde no meio disso tudo entra o poder econômico e político que muitas vezes não abre oportunidade para essa inclusão acontecer” (E7, ¶114).

Para Lucas, a inclusão tem grande relevância para todas as crianças: “quando as crianças pequenas já convivem com crianças com NEE elas estão aprendendo como é a realidade da vida, ou seja, como é a vida” (E7, ¶115). O pai considerou que essa convivência cria oportunidades para ocorrerem importantes aprendizagens que se relacionam com o respeito ao próximo, a aceitação e a empatia, tal como fica resitado na seguinte fala: “quero dizer que a inclusão oferece menos impacto negativo e mais impacto positivo” (E7, ¶115). O pai ressaltou que a inclusão em idades precoces oferece benefícios, como o sentido de pertença e aceitação, pois “promove uma aceitação mais natural e as crianças com NEE se sentem mais pertencentes à sociedade de um modo geral” (E7, ¶115).

Segundo Lucas, a inclusão contribui para a aprendizagem de princípios e valores pelas crianças com e sem NEE, “pois é na infância que as crianças começam aprender esses valores, que levam para o resto da vida” (E7, ¶116). Relativamente aos valores, o pai considerou que estes irão ajudar as gerações futuras a aprender sobre: “o respeito ao próximo, a aceitação, o entender as diferenças, o aprender a ser mais paciente e a contribuir na proximidade de todas as crianças” (E7, ¶116). Lucas considerou que a convivência de todas as crianças com e sem NEE é a maneira mais próxima e real de mostrar à sociedade que: “é possível essa convivência acontecer” (E7, ¶116).

### **3.7.3 Percepções acerca das oportunidades e dos desafios da inclusão na sala do pré-escolar**

Sobre a inclusão na sala do pré-escolar, Lucas acredita que esta deve acontecer na infância, ao considerar: “fica mais fácil incluir, ajuda a conduzir para a vida adulta, e proporciona

aceitação e mais naturalidade na convivência” (E7, ¶117). O pai afirmou ainda que a escola precisa e deve estar preparada para receber todas as crianças, independentemente das suas especificidades: “é no período da infância e num ambiente inclusivo que as crianças começam a reconhecer seus pares” (E7, ¶117). Entretanto, o pai considerou que no meio escolar ainda existem questões que precisam de ser aperfeiçoadas para acomodar as crianças de inclusão: “percebo que existem algumas conquistas e avanços no que se refere a inclusão nas salas de aulas das escolas regulares, porém é preciso mais formação e apoio para o profissional de educação” (E7, ¶117).

O pai revelou ser a favor da inclusão na sala do pré-escolar e considera-a que “é preciso buscar equidade para as crianças de inclusão” (E7, ¶118). Lucas referiu ainda que apresentar a igualdade às crianças desde a infância é uma forma de “oportunizar ambientes da vida real e contribuir na aceitação do ‘diferente’ desde a infância e, assim, promover uma convivência mais harmônica” (E7, ¶118).

Segundo Lucas, o sentido de pertença é algo benéfico para as crianças que frequentam contextos de inclusão e essa convivência promove a aceitação de todos os envolvidos. Para as crianças com NEE, segundo o pai: “a grande vantagem é estar junto com todas as crianças, essas crianças vão crescer e entender que o grupo respeita as diferenças” (E7, ¶119). Em relação às crianças sem NEE, o pai ressaltou que é a possibilidade de ver o mundo como ele é: “ver a vida real, aprender a saber se relacionar com as diferenças, desenvolver o respeito com o próximo e uma forma sadia de convivência” (E7, ¶119). Considerou ainda que é “mostrar para as crianças que esse modelo de convivência é natural, normal em qualquer lugar” (E7, ¶119).

O pai mencionou outro benefício da inclusão relativamente ao acolhimento das famílias de crianças com NEE: “essas se sentem acolhidas e pertencentes na comunidade e na sociedade” (E7, ¶120). Lucas considerou igualmente: “o grau de satisfação das famílias com crianças com NEE deve ser enorme, levar o filho na escola inclusiva e saber que ali tem profissionais capacitados para ajudá-lo, para incluí-lo e mostrar que é possível a proximidade entre todas as crianças” (E7, ¶120).

Relativamente às dificuldades encontradas em contextos de inclusão, Lucas considerou existirem muitos desafios para os professores, ao referir: “há uma falta de treinamento,

aperfeiçoamento para os profissionais de educação saberem lidar com a inclusão” (E7, ¶121). Considerou que a escola em que a sua filha está inserida conduz bem as questões inclusivas: “a escola junto da sua equipe profissional busca realizar um bom trabalho, mas de fato os professores precisam de mais apoio, talvez uma equipe multidisciplinar dentro da escola” (E7, ¶121).

No que se refere à severidade da NEE, o pai considerou que: “a depender do grau da severidade pode sim alterar as atividades da sala de aula e existir uma demanda maior para a professora” (E7, ¶122). O pai comentou ainda que: “isso não é um incomôdo ou uma preocupação para mim enquanto pai, família, as diferenças estão aí para serem respeitadas e esse é meu papel de pai em fornecer exemplos para minha filha e mostrá-la que as vezes isso pode acontecer e tudo bem” (E7, ¶122). O pai considerou natural uma criança com NEE precisar de um pouco mais de ajuda ou atenção: “não vejo problemas nisso, isso é ensinar para nossos filhos sem NEE que é preciso ser tolerante” (E7, ¶122).

Lucas afirmou que o tratamento de quem tem limitações precisa de ser diferenciado, “é importante haver alterações na sala de aula caso exista casos de inclusão, ou determinada limitação” (E7, ¶123). O pai acrescentou que as alterações devem acontecer tanto na estrutura física, quanto nos conteúdos e nas atividades e que “isso ajuda e aproxima as crianças com NEE nas rotinas da sala de aula e do grupo” (E7, ¶123). Em relação às atividades curriculares, referiu como exemplo: “se existir uma ou duas crianças na sala superdotados, a escola não vai estimulá-la? Ou vai tolir sua aprendizagem? Estou a referir nisso, a possibilidade e capacidade de alcance para todos” (E7, ¶123).

Para Lucas, o normal de quem tem limitações não é o mesmo normal de quem não tem limitações: “é preciso oferecer mais capacidade de alcance para as crianças que apresentam uma determinada limitação, isso é incluir, isso é aproximar a criança até a realidade dela, isso é estimulá-la” (E7, ¶124). Adicionalmente, o pai destacou que as crianças com NEE precisam de mecanismos de acesso que lhe permitam ser incluídas na turma e explica: “não se pode entregar um livro normal para uma criança cega, percebe? Pois se houver qualquer deficiência seja ela física ou intelectual, é preciso afastar as barreiras e oferecer um tratamento adaptado” (E7, ¶124).

O pai usou uma metáfora para relatar o seu ponto de vista em relação à inclusão na infância em idades precoces: “é plantar a semente para futuramente colher os frutos, ou seja, os frutos de valores preciosos e fazer brotar cidadãos respeitosos diante das diferenças” (E7, ¶125). Lucas realçou que a sua filha está inserida numa escola inclusiva para aprender a respeitar as diferenças: “junto com a escola cabe a mim enquanto pai dar continuidade sobre esse entendimento em casa” (E7, ¶125).

Segundo Lucas, as configurações inclusivas promovem a aprendizagem e o crescimento de todos os envolvidos: “o bem que a gente faz, ajudar o outro, aceitar o próximo com suas diferenças nos leva ao crescimento, ao amadurecimento e enriquecimento pessoal e isso é para a vida” (E7, ¶126). O pai fez questão de ressaltar que não vamos encontrar exclusividade na vida em sociedade, na vida real: “a inclusão está aí para cada vez nos mostrar isso” (E7, ¶126).

---

## CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos o cruzamento das percepções dos sete pais participantes e destacamos as suas similaridades e diferenças. Pretendemos discutir de forma global e abrangente as diferentes percepções dos pais, tendo em consideração a revisão sistemática de estudos de investigação, bem como em outra literatura da área da inclusão. Para uma melhor compreensão e interpretação dos resultados, apresentamos a discussão com base nas categorias resultantes da análise apresentada no capítulo anterior.

### 4.1. Percepções sobre o percurso no ensino pré-escolar inclusivo

Em relação à primeira categoria, procurámos compreender as vivências dos pais com filhos inseridos no pré-escolar inclusivo. Todos os entrevistados caracterizam as suas experiências como boas e todos indicaram estar satisfeitos com a escola onde os seus filhos estão inseridos. Paralelamente, os pais entrevistados caracterizaram as suas percepções ao referir que a escola oferece uma boa estrutura física, um ambiente escolar inclusivo, e que os professores e auxiliares são cuidadosos e atenciosos com as crianças com e sem NEE. Estes resultados vão ao encontro daqueles encontrados nos estudos de Rafferty e Boettcher (2000), de Rafferty et al. (2001), e de Hilbert (2014).

Em relação à satisfação da pré-escola inclusiva, os resultados são congruentes com as perspetivas das autoras Rafferty e Boettcher (2000), que estudaram as vivências dos pais e chegaram à conclusão de que estes estavam satisfeitos com o programa em que os seus filhos estavam inseridos. Ainda nesses estudos, as investigadoras constataram que os pais consideravam que os professores tinham capacitações adequadas para apoiar essas crianças, assim como estavam satisfeitos com as possibilidades de contacto com o professor na escola e com a disponibilidade de recursos pedagógicos. O mesmo foi igualmente defendido no estudo de Rafferty et al. (2001), em que os pais mostraram satisfação com a adequação dos serviços oferecidos pela instituição de ensino às crianças e às suas famílias.



Para a maioria dos pais que participaram neste estudo no Brasil, as acomodações físicas e materiais que são disponibilizadas pela escola a essas crianças são satisfatórias. Segundo Santos (2016), as instituições de ensino regular devem oferecer contextos e espaço físico adequados às crianças com NEE, possibilitando que elas possam desenvolver-se tanto a nível social como acadêmico. Para além do diagnóstico, deve existir um investimento e uma aposta destas instituições na criança com NEE. É imprescindível que os profissionais envolvidos nestas instituições estejam atentos às potencialidades de cada criança, para contribuir para o desenvolvimento das suas competências e capacidades. Correia (2013) refere que o papel da escola, em conjunto com as ações educativas, deve fornecer às crianças com NEE uma proximidade física, temporal e curricular, tal como o faz relativamente às crianças sem NEE.

De acordo com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), as escolas devem fornecer uma educação de qualidade e disponibilizar espaços acolhedores, para combater atitudes discriminatórias, com a intenção de gerar comunidades mais inclusivas. Este documento indica que é dever de todas as escolas apoiar e receber crianças com diferentes necessidades especiais, bem como aquelas que, em algum momento do seu período escolar, precisem de adaptações apropriadas às suas necessidades específicas.

Os pais, em sua maioria, revelaram que os professores e auxiliares são cuidadosos e atenciosos com as crianças com e sem NEE. Para Ataíde (2016), é necessário que todas as crianças, inclusive aquelas com NEE integradas no ensino regular, recebam atenção e cuidado por parte dos professores e auxiliares educativos, na tentativa de ajudá-las e compreendê-las, criando laços afetivos e empatia.

A maioria dos pais entrevistados revelaram ter algum tipo de contacto com crianças ou pessoas com NEE. Estes resultados podem indicar que, tal como sugerem Correia (2018) e Tafa e Manolitsis (2003), a existência destes contactos deixe indicações positivas e contribui para as atitudes tomadas perante a inclusão.

No estudo de Tafa e Manolitsis (2003), os pais que tinham contacto com pessoas com Necessidades Especiais, e que tinham algum familiar ou amigos com NE, demonstraram atitudes mais positivas na sua relação com crianças com NEE do que os pais que não tinham esse contacto. Este ponto também foi defendido no estudo de Correia (2018), em que os pais cujos

filhos frequentavam turmas em que havia crianças com NEE tinham atitudes mais positivas do que os pais cujos filhos frequentavam turmas sem crianças com NEE.

Segundo Freitas et al. (2015), pais próximos de pessoas com NE apresentaram uma compreensão positiva relativamente à inclusão escolar. Estes autores reforçam que o contacto com a educação inclusiva favorece uma aprendizagem que olha a criança como um todo e respeita os aspetos do seu desenvolvimento, nomeadamente: académico, socioemocional e pessoal. Os pais cujos filhos frequentam turmas que têm crianças com NEE, também apresentaram uma atitude mais positiva relativamente ao processo de inclusão (Freitas et al., 2007). Szymanski (2004) defende que o papel dos pais relativamente aos aspetos sociais e afetivos contribui para a aceitação das crianças com NEE e do processo de inclusão, sendo que estes adultos colaboram para desfazer mitos e para promover um ambiente que favoreça a aproximação e as vivências dos seus filhos junto das crianças sem NEE.

#### **4.2 Perceções acerca das oportunidades e dos desafios da inclusão na sala do pré-escolar**

Antes de se abordar especificamente aspetos relativos à inclusão no pré-escolar, aborda-se aspetos relativos à inclusão do ponto de vista da sociedade. Todos os pais realçaram que consideram que a sociedade ainda tem dificuldades em lidar com a inclusão. Para os participantes, estas dificuldades estão relacionadas com os preconceitos, com a exclusão da sociedade, com expectativas negativas perante a inclusão, com a falta de espaços que favoreçam uma convivência inclusiva, e com o facto de a inclusão ser muitas vezes encarada como um peso, por não oferecer um retorno desejável e esperado pela sociedade.

Segundo os autores Stainback e Stainback (2008), a inclusão na sociedade é um tema importante para as famílias e para as crianças com NEE, ao ter em consideração da existência de dificuldades em concretizá-la, devido ao facto de haver poucas informações disponíveis acerca das capacidades que as crianças com NEE possuem para viver em sociedade. Esses autores destacam que a sociedade tem expectativas relativamente às pessoas e às crianças com NEE e que estas, por vezes, apresentam características diferentes, que podem contribuir para a

participação efetiva das pessoas com NEE e para a sua inclusão em ambientes sociais (Stainback & Stainback, 2008).

Esta falta de conhecimento por parte da sociedade em geral faz com que as pessoas com NE e crianças com NEE sejam consideradas um peso ou um problema perante os interesses sociais. Este estigma acaba por levar a sociedade a olhar para estes indivíduos como vulneráveis, sem notoriedade e sem direitos (Maciel, 2000). O preconceito em relação às pessoas com NE ou às crianças com NEE representa um meio de negação social, visto que as suas diferenças são ressaltadas como uma falta, uma carência ou uma impossibilidade (Silva, 2006).

Vieira (2014) refere que, por vezes, a discriminação e o preconceito de que são vítimas as pessoas com NE e crianças com NEE contribuem para que as famílias criem um certo receio perante a escola e as deixem ausentes do convívio social. Adicionalmente, existe outro perfil de família que procura e luta pela aceitação dos seus filhos dentro das escolas regulares. As famílias, em geral, atribuem a ocorrência dessas situações às conotações negativas relativamente à inclusão escolar e não aceitam que os seus filhos sem NEE estudem com uma criança com NEE.

Correia (1997) defende a necessidade de existirem espaços de convivência educativa que ofereçam segurança e assegurem aprendizagens ao nível das capacidades e necessidades das crianças com NEE, para que essas consigam atingir a sua independência e autonomia, com qualidade de vida, nos seus contextos naturais e nas suas relações sociais. Segundo Mendes (2006), a escola inclusiva sugere como uma proposta da aplicação do movimento da inclusão social, e a sociedade os indivíduos excluídos devem procurar, em conjunto, um equilíbrio em relação às oportunidades disponibilizadas promovendo a inclusão de pessoas com NEE, exercendo a cidadania e o respeito pelas diferenças.

Em contrapartida, todos os pais deste estudo revelaram que são a favor da inclusão e relataram que esta oferece benefícios e tem mais impactos positivos do que negativos, oferecendo vantagens a todas as crianças. Estes dados estão igualmente justificados nos estudos de Rafferty e Boettcher (2000), de Correia (2018), de Hilbert (2014), Lohmann, et al. (2019), Rafferty, Boettcher e Griffin (2001), de Rafferty e Griffin (2005) e de Tafa e Manolitsis (2003), cujos resultados revelaram que os pais de crianças com e sem NEE apoiam e são a favor da inclusão.

Os estudos de Rafferty e Boettcher (2000); Rafferty et al. (2001), referem, através dos resultados que ambos os grupos de pais de crianças com e sem NEE apresentaram percepções positivas acerca da inclusão, e consideram que as crianças com NEE devem realizar atividades da rotina escolar e frequentar os espaços comuns em conjunto com as crianças sem NEE; tal como defendido por Hilbert (2014), cujo estudo mostra que os pais de crianças com e sem NEE apoiam e concordam com a inclusão. No nosso estudo, os resultados revelaram que os pais consideram que a inclusão é benéfica para todas as crianças, que não apresenta impacto negativo, e que as configurações inclusivas ajudam as crianças com NEE a interagirem com os seus pares, que estimulam a sua independência, e que as preparam para a vida. Esta perspetiva é igualmente defendida por Lohmann, et al. (2019), que descobriram que ambos os grupos de pais são a favor de uma abordagem inclusiva, por entenderem que esta oferece benefícios, ao contribuir para o desenvolvimento global das crianças.

No estudo de Dimitrios, Georgia, Eleni e Asterios (2008), os pais ressaltaram que a inclusão dá aos seus filhos com NEE oportunidades de interação e participação em contextos em que as outras crianças também estão presentes. No nosso estudo, a maioria dos pais revelou atitudes favoráveis relativamente à inclusão, ao apontar como vantagem referências positivas, ao promover competências sociais, motoras e de linguagem.

Citados por Santos (2016), os autores Camargo e Bosa (2009) e Sanini, Sifuentes e Bosa (2013), destacam que a experiência de contactar com uma criança com NEE contribui para criar a referência de outro “padrão de criança”. Entretanto, quando essas experiências são proporcionadas no contexto regular do pré-escolar e nas interações entre pares, tornam-se fundamentais no desenvolvimento de todas as crianças, tenham elas NEE ou não. Afirmam ainda que as crianças sem NEE oferecem exemplos e referências nas relações sociais para as crianças com NEE, e que a diversidade amplia a capacidade de aceitação, de compreensão, de respeito e de convívio com as diferenças. Correia (2013) mostra-nos que a inclusão proporciona a tomada de consciência e a desperta a sensibilidade dos membros da comunidade, porque possibilita a visibilidade das crianças com NEE. Desta maneira, a comunidade percebe essas crianças como parte integrante e efetiva de uma diversidade social.

Segundo Rodrigues (2000), a educação inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, pelo que defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os estudantes. É na escola que se reconhecem as diferenças, que se trabalha com essa diversidade, para o desenvolvimento, e se lhe dá um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

Os pais que participaram neste estudo, em sua maioria, revelaram que concordam com a inclusão na sala de aula do pré-escolar e atribuíram benefícios dela resultantes para as crianças com e sem NEE. Tal é corroborado pelos resultados dos estudos Correia (2018); Hilbert (2014); Lohmann, et al. (2019); Rafferty e Boettcher (2000); Rafferty et al. (2001); Rafferty e Griffin (2005) e Tafa e Manolitsis (2003), que descobriram que os pais apoiam a inclusão de crianças com NEE na sala de aula do pré-escolar, apontando para o facto de os benefícios serem muito relevantes em termos de impacto social, e propícios ao desenvolvimento global das crianças. Para Odom (2000), a oportunidade de as crianças com NEE fazerem amigos e de participarem em conjunto com as outras crianças nas atividades da sala de aula do pré-escolar vai-se refletir, de maneira positiva, no comportamento dessas crianças.

Na sua maioria, os pais salientaram acreditar que a inclusão deve acontecer em idades precoces, porque possibilita desde a infância a convivência com a diversidade, de modo a favorecer um contexto mais natural de vida real. Para Picolini e Maximino (2014) e Odom (2000), o acesso às informações sobre inclusão e o contacto precoce com crianças com NEE contribuem para atitudes positivas e perspetivas mais realistas sobre a inclusão destas crianças. Segundo Martins (2012), as atitudes, os interesses e as capacidades desenvolvem-se no ambiente escolar e serão aplicadas nos contextos naturais e no decorrer da vida. Como defendido por Dunham, Chen e Banaji (2013) citado por Werner, Peretz, e Roth (2015), as atitudes conhecidas e aprendidas na infância permanecerão para a vida.

A maioria dos pais participantes no nosso estudo consideraram que as configurações inclusivas ajudam a desenvolver capacidades de cunho moral e ético. O autor Pinto (2013) reforça que a inclusão oferece benefícios às crianças com NEE, aos seus colegas sem NEE, aos professores e às famílias. Em relação às crianças com NEE, estas terão acesso a novas experiências; a oportunidades de vivenciar exemplos dos colegas; a conhecer novas realidades; a

fazer amizades; a ampliar a capacidade de conhecimento; a aprender o sentido de responsabilidade, e a desenvolver o interesse pela escola. Já quanto às crianças sem NEE, os benefícios são relevantes no que diz respeito à responsabilidade em relação às necessidades do próximo; ao respeito pelas diferenças; ao crescimento social e emocional; à oportunidade de experimentar e de resolver problemas que fazem parte da vida real e, simultaneamente, à promoção do desenvolvimento de valores éticos de tolerância, de empatia, e de cuidado com o próximo (Pinto, 2013).

Ainda no que diz respeito aos benefícios, a maioria dos pais que participaram neste estudo no Brasil considera que a inclusão promove a aceitação, o sentido de pertença de crianças com NEE à comunidade, ajudando a desenvolver capacidades como, por exemplo, ajudar o próximo. Segundo Stainback e Stainback (1999), todas as crianças com e sem NEE, ao serem educadas em conjunto, terão a oportunidade de se prepararem para a vida na comunidade; os professores poderão melhorar as suas capacidades profissionais; e a sociedade funcionará de acordo com o valor social de igualdade para todas as crianças e pessoas, permitindo uma melhoria significativa da inclusão social.

Segundo González (2003), ao levar em conta o objetivo principal da inclusão de crianças com NEE na sala regular destaca-se um fator importante no sucesso dessa inclusão, relacionado com o envolvimento dos colegas na recepção da criança com NEE, sendo um elemento fundamental para a colaboração com o professor e com os pais. Correia (2013) defende que, para a criança com NEE, este processo proporciona experiências diferenciadas e cria oportunidades de interação com os seus pares. Desta forma, é importante estar atento para que o desenvolvimento global destas crianças esteja a ser realizado de acordo com um sentido de pertença e de participação, em todos os contextos da vida escolar, oferecendo respostas às necessidades específicas.

A maioria dos pais é de opinião que se retiram benefícios da inclusão na sala de aula, em relação a todas as crianças, tenham elas NEE ou não, pois eles consideram que as crianças aprendem a desenvolver capacidades, como: tolerância, empatia, cuidado com o próximo, sensibilidade, ajudando-as a prepararem-se para atuar no mundo real ao mesmo tempo que aprendem a conviver com crianças com NEE. Em relação às crianças sem NEE, os pais

---

salientaram que estas aprendem a desenvolver uma sensibilidade para com as outras pessoas, ajuda-as a entenderem as diferenças e a tornarem-se conscientes dos seus pontos fortes e fracos. Estes resultados vão ao encontro dos resultados dos estudos já realizados por Correia (2018); Hilbert (2014); Lohmann et al. (2019); Rafferty e Boettcher (2000); Rafferty et al. (2001), Rafferty e Griffin (2005) e Tafa e Manolitsis (2003). Nestes estudos, os pais referem como benefícios a valorização dos contextos naturais de aprendizagem das crianças com e sem NEE. Os resultados, dos estudos mencionados anteriormente, indicaram que, para as crianças sem NEE, os benefícios estavam associados a um menor preconceito, a uma maior sensibilidade social, a um apoio e respeito por outras crianças, a uma consciência das necessidades educativas de outras crianças, e a mais relações sociais com crianças com NEE. Acrescentaram ainda que podem dar apoio e ser mais úteis às crianças com NEE, que são propensas a aceitar as limitações de outras crianças, e que podem aprender a ser mais atenciosas e solidárias em relação a pessoas com deficiência. Estes estudos também relataram que os pais de crianças com NEE indicaram vários benefícios potenciais da educação inclusiva como: a formação de afetos com outras crianças com e sem NE; a participação abrangente em atividades regulares; um sentido elevado de independência; a capacidade de se encarregarem dos seus próprios assuntos; e a preparação para a vida real. Correia (2013) acrescenta que os benefícios encontrados na inclusão estão relacionados com uma classe regular com mais heterogeneidade e diversidade.

De acordo com o exposto acima, e segundo a maioria dos pais deste estudo, as crianças com NEE aprendem com os pares, sentem-se pertencentes e aceites no grupo. Correia (2013) defende que é na presença dos seus pares sem NEE que as crianças com NEE encontrarão um ambiente adequado de aprendizagem e de socialização capaz de maximizar o seu potencial. Guralnick (2001) e Odom (2000) defendem essa mesma perspetiva de que a inclusão oferece benefícios para crianças com e sem NEE, por ficarem demonstrados ganhos em termos sociais e comportamentais. Nesta linha de pensamento, Karagiannis et al.(1996), citado por Correia (2013), defendem um conjunto de benefícios da inclusão, como o desenvolvimento de atitudes positivas diante da diversidade, a facilidade em obter ganhos no desenvolvimento académico, a preparação para a vida em comunidade, e a diminuição dos efeitos negativos da exclusão. Segundo Costa (1996), é nas escolas inclusivas, em contextos naturais, que se formará uma

geração mais solidária, empática e tolerante, pois é nas escolas que aqueles que apresentam dificuldades intelectuais, físicas, sensoriais, comportamentais ou emocionais, podem aprender a conviver com a diversidade.

No que se refere às dificuldades da educação inclusiva na sala do pré-escolar, todos os pais salientaram a falta de formação específica na área da educação especial por parte dos professores, e a necessidade de um profissional de apoio com conhecimento ou capacitação em educação especial, para apoiar os professores em sala de aula. Eles afirmaram considerar um desafio para o professor lidar com as questões inclusivas sem apoio profissional, e que é importante a capacitação dos professores para um melhor atendimento dos casos de inclusão na sala de aula. Hallahan e Kauffman (1997), citado por Correia (2013), referem que, para efetivar um modelo inclusivo nas escolas regulares, é necessário que os seus profissionais tenham um nível elevado de profissionalismo e de competências, sendo que os professores e educadores acabam por ser confrontados com dilemas éticos e profissionais.

Correia e Martins (2000) referem que, embora alguns professores acreditem no conceito da inclusão, eles mostram receios em relação a este processo de mudança e reconhecem a sua falta de uma formação necessária para ensinar as crianças com NEE. Nos estudos de Oliveira (2007), os próprios professores destacaram a necessidade da presença de outro professor na sala de aula para os auxiliarem, considerando que a necessidade de apoiar as crianças com NEE tem que acontecer de forma individualizada.

Neste ponto, Camargo e Bosa (2009) destacam que o investimento na formação e orientação dos professores é fundamental. A capacitação destes profissionais contribui para que eles desenvolvam um olhar diferenciado, para despertar as suas capacidades, contribuindo para uma melhor investigação das necessidades destas crianças e do trabalho na sala de aula. Goldeberg (2002) ressalta que a formação contínua dos professores é importante para que estes se sintam treinados e possuidores de um conhecimento teórico que lhes permita o sentimento de autoconfiança e competência para trabalhar com as crianças de inclusão.

Correia (1997), citado por Correia (2013) refere que, para a implementação de um modelo inclusivo, os profissionais precisam de atualizar e aperfeiçoar as suas competências, e de reconhecer essa oportunidade como um aperfeiçoamento profissional. A filosofia da escola



contemporânea modifica o papel dos profissionais de educação, e estes passam a ser mais ativos no processo de ensino-aprendizagem, devendo desenvolver competências que respondam às necessidades educativas das crianças com NEE e atitudes positivas em relação à integração e à inclusão. De acordo com Hunter (1999), capacitar os profissionais exige um modelo de formação contínua, planejada e consistente. Silva (2010) refere que são necessárias ações efetivas por parte das instituições de ensino, no sentido de promover uma adequada capacitação profissional, para que os professores aprendam a lidar com a diversidade em contextos educativos e, especialmente, na sala de aula.

De acordo com Correia (2013), o princípio de inclusão só pode ter sucesso se todos os que estiverem envolvidos na educação o compreenderem e o aceitarem como princípio de que beneficiam todos. Para que as crianças com NEE possam ser verdadeiramente incluídas, é fundamental profissionais envolvidos, recursos humanos e materiais diversificados e, acima de tudo, um combate ao preconceito. Para Gomes e Barbosa (2006), para que a inclusão escolar aconteça verdadeiramente é imprescindível um aperfeiçoamento constante dos professores e de todos os profissionais que fazem parte da pré-escola, de modo que as práticas pedagógicas evoluam.

Segundo todos os participantes deste estudo, a severidade da NEE não se configura como um incômodo ou problema. Os pais consideram que uma criança com NEE severa na sala de aula do pré-escolar, muitas vezes, não é uma tarefa fácil para o professor, visto que essas crianças podem ficar agitadas e desorganizar toda a turma. Os pais ressaltam ainda que isso implica uma dedicação e um cuidado com a criança com NEE e que revela a importância de um profissional de apoio dentro da sala a trabalhar para apoiar o professor.

Para Assali (2006), as crianças com NEE severas apresentam comportamentos mais agitados, às vezes agressivos, ou causadores de barulhos. Na sala de aula, esses comportamentos geram desconforto, desorganização, e agitação da turma, e o profissional de apoio inserido na sala de aula acaba por ser reveladora da falta de preparação dos professores para lidarem com as severidades da NEE.

Mota e Sena (2014), citado por Santos (2016) referem que o professor deve propiciar um ambiente de cooperação entre as crianças, em sejam criadas oportunidades para trocas,

vivências e relações afetuosas. A parceria com outros profissionais torna-se necessária, como apoio para o professor, visto que estes profissionais podem sentir-se sozinhos neste processo de inclusão.

Para Porter (1997), citado por Marchesi (2008), é necessária uma reflexão a respeito do papel do professor na sala de aula e da função dos professores de apoio, devendo o professor titular ser considerado como o recurso principal para o ensino de crianças com NEE, tendo este o dever de dedicar-se para adequar o ensino à diversidade dos seus alunos e, com essa finalidade, enriquecer o seu currículo e favorecer a aprendizagem colaborativa. Em relação aos professores de apoio, estes não devem centrar-se exclusivamente nas crianças com NEE severa, pois o seu papel é colaborar e ajudar os professores titulares para que, juntos, consigam desenvolver estratégias que favoreçam a inclusão de crianças com NEE severa.

Correia (2013) refere que os agentes educacionais devem personalizar os apoios prestados às crianças com NEE através de uma ação mais educativa do professor de apoio. O profissional de apoio deve executar tarefas institucionais, prestar assistência ao professor, e apoiar as crianças nas atividades individualizadas, fornecer informações e oferecer contatos as famílias e não ficando restrito somente às ações das tarefas rotineiras. No capítulo seguinte apresentamos as conclusões, as limitações e as recomendações deste estudo.

---

## CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo, descrevemos as conclusões obtidas neste estudo, tendo como base a discussão dos resultados que se apoia na revisão sistemática da literatura e em outras relevantes literaturas científicas. Adicionalmente, são descritas as limitações encontradas e as recomendações feitas para futuras investigações sobre o tema e para a prática educativa inclusiva.

As conclusões apresentadas são sustentadas na finalidade desta investigação, sendo esta conhecer as percepções de pais com filhos no pré-escolar acerca da inclusão de crianças com NEE, na cidade de Salvador, no Brasil. Os objetivos foram traçados para se conhecer as percepções dos pais sobre o percurso dos seus filhos no ensino pré-escolar inclusivo e quais eram as suas percepções acerca das oportunidades e dos desafios da inclusão na sala do pré-escolar. Na etapa inicial, encontra-se a introdução a temas sobre a inclusão: a pré-escola, a importância do papel dos pais numa ação educativa inclusiva, as práticas centradas na família, a intervenção precoce e a inclusão no Brasil. Seguidamente, foi realizada a revisão sistemática da investigação, com sete estudos relevantes a servirem de base para esta investigação. O estudo empírico contou com um universo de participantes constituído por sete pais com filhos em idades entre os 3 e os 5 anos que frequentavam uma instituição de ensino regular privado, na cidade de Salvador, no Brasil. O procedimento de recolha de dados constituiu-se através de um guião de entrevistas semiestruturadas, fazendo uso do português sul-americano. De seguida, procedeu-se à análise, apresentação e discussão dos resultados, e, por fim, à conclusão dos resultados alcançados nesta dissertação.

Assim, são apresentadas de seguida as conclusões e recomendações tendo por base os dois objetivos.

### **Percepções sobre o percurso no ensino pré-escolar inclusivo**

Relativamente a este primeiro objetivo sublinhamos as seguintes conclusões:

**a) apresentam uma percepção positiva acerca do processo de inclusão em contexto pré-escolar.** Foi possível verificar que os pais com filhos com e sem NEE são favoráveis à inclusão na

infância, comprovando a importância e credibilidade deste processo, como: o acolhimento e o sentimento de pertença da criança e as vantagens relativamente à aceitação social, a interação entre os pares, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais e globais das crianças.

**b) realçaram que um sistema inclusivo deve ter em conta que as perceções dos pais e dos filhos influenciam a inclusão no contexto pré-escolar.** Os pais que participaram ressaltaram ainda ser fundamental transmitir informação aos pais de crianças com e sem NEE perante todo o processo inclusivo dos seus filhos, pois são as suas perceções, juntamente com as dos seus filhos, que influenciam a inclusão de crianças com NEE. Este resultado é relevante, ao levar em consideração que o processo de inclusão deve começar a acontecer no seio da própria família. Para Aranha (2003), no que respeita à educação inclusiva, este é um projeto a ser construído por todos, principalmente pela família, e que só terá sucesso quando as perceções em relação à inclusão escolar forem positivas. Para Martins (2000), citado por Correia (2018), a inclusão implica, para além das interações entre as crianças no ensino regular, o aumento das interações entre as famílias de crianças com e sem NEE.

A inclusão na educação infantil possibilita uma atuação preventiva junto das famílias e das escolas, pois quando as dificuldades da criança começam a aparecer (ou antes de elas ocorrerem) existe a possibilidade de uma atuação precoce logo na infância. Por isso, torna-se essencial que a criança com NEE inicie a sua escolarização o mais cedo possível, com o apoio da família, auxiliando-as amplamente neste processo, relacionando-se de maneira positiva com a escola, proporcionando condições para uma melhor aprendizagem e um melhor desenvolvimento da criança (Christovam & Cia, 2013). Salientamos a importância da IPI na infância, que permite a identificação de problemas e a intervenção antes que um caso de risco se transforme num caso grave. Os profissionais da IPI e o educador de infância partilham e trocam informações e conhecimentos, conhecimentos e competências, objetivando resultados, para melhorar o desenvolvimento da criança (Cossio, Pereira & Rodriguez, 2018; Lemire, Poitras & Dionne, 2019; Macy, Bagnato & Weiszaupt, 2019; McWilliam, 2012; Raver & Childress, 2015).

**c) que possuíam contacto com populações especiais testemunham conhecimentos positivos sobre a inclusão.** Nesta investigação, os pais que possuíam algum tipo de contacto com crianças ou pessoas com NE testemunham impressões positivas sobre a inclusão, o que demonstra que os pais que têm informações e revelam uma compreensão relativamente à inclusão, partilham perceções de aceitação e de compreensão, perante a inclusão. Paralelamente, nos estudos de Dimitrova e Chivhevska (2014), os resultados encontrados por estes autores no seu estudo comprovaram que as crianças sem NEE em pré-escolas inclusivas demonstraram atitudes positivas, por já possuírem algum tipo de contacto com pessoas ou crianças com NE.

**Perceções acerca das oportunidades e dos desafios da inclusão na sala do pré-escolar**

Relativamente a este segundo objetivo sublinhamos as seguintes conclusões:

**d) apontaram o acolhimento, a pertença, a aceitação social, a aprendizagem, a interação, e o desenvolvimento de competências sociais como oportunidades da inclusão para todas as crianças.** No que diz respeito aos vários benefícios apontados pelos pais relativamente à inclusão na sala de aula do pré-escolar, estes dados revelaram que as famílias estão a ter a oportunidade de adquirir mais informações e de lhes estar a ser permitida uma tomada de consciência perante a inclusão. Para Lopes, Marques, Marques e Salgado (2017), as perceções dos pais, e a maneira como se posicionam, influenciam de forma negativa ou positiva a inclusão de crianças com NEE na pré-escola regular. Quanto mais disponibilidade de informações sobre o processo inclusivo, mais conhecimento e compreensão esses pais terão e, conseqüentemente, as suas perceções e atitudes influenciarão as atitudes dos seus filhos em relação à inclusão.

**e) consideraram que é um desafio tornar a sociedade mais inclusiva.** Relativamente às perceções globais dos pais em relação à sociedade, importa mencionar que, apesar das vivências positivas, os dados recolhidos por este estudo proporcionam reflexões no que respeita à sociedade. Os pais consideraram ainda existir uma certa exclusão da sociedade, que está ainda distante de ser inclusiva. Partindo desta perspetiva, os autores Freitas et al. (2007) mencionam que, para as crianças com NEE serem integradas na sociedade, elas necessitam estar integradas

na sua própria família, comprovando que a interação e a intervenção da família são fundamentais no atendimento direto à criança, juntamente com o estímulo das suas competências, e numa ação educativa inclusiva. Desta maneira, a forma de agir dos pais influencia diretamente a intervenção educativa inclusiva dos seus filhos. Segundo Correia (2013), os pais são elementos fundamentais no planeamento, na execução, e na avaliação dos programas dos seus filhos. O papel dos pais é essencial enquanto construtores educativos, pois a maneira como eles transmitem as suas mensagens aos seus filhos e à escola podem influenciar, direta ou indiretamente, as atitudes dos seus filhos para com os seus pares (Barbosa, Rosini & Pereira, 2007).

**f) consideram a falta de formação dos professores e de mais recursos humanos como desafios da inclusão no pré-escolar.** Apesar de os participantes demonstrarem diversos benefícios e a sua concordância em relação à inclusão e à interação de crianças com e sem NEE na sala de aula do pré-escolar, constatou-se que a inclusão parece ainda percorrer um caminho com lacunas, deixando evidente a necessidade de repensar e refletir a formação dos professores e a necessidade de mais um docente de apoio na sala de aula, para contribuir e ajudar na adequação das práticas educativas. Os profissionais da primeira infância precisam de reconhecer as perceções dos pais de crianças com e sem NEE relacionadas com a inclusão na infância. As práticas educacionais inclusivas devem possibilitar a todas as crianças a vivência de experiências enriquecedoras, a oportunidade de uma aprendizagem mútua entre crianças com e sem NEE, ajudando-as a compreender a diversidade de comportamentos, atitudes e valores inerentes a cada criança (Martins, 2000, citado por Correia, 2018).

Os professores e os administradores das instituições de ensino devem conhecer as perceções dos pais com filhos com e sem NEE, e estes profissionais devem colaborar com as famílias. Este processo ajuda a desenvolver estratégias eficazes para lidar com a inclusão, o que demonstra a importância de se investir na formação contínua do professor e de todos os agentes educativos (Correia, 2018).

Com o panorama atual da educação, a inclusão na pré-escola constitui-se num desafio para o sistema educativo, especialmente no que respeita à construção e à estruturação de uma

escola para todos, sendo certo que, independentemente das necessidades específicas das crianças, elas efetivamente aprendem dentro das suas possibilidades e passam a ter uma participação mais ativa na vida escolar e social. Para que isso aconteça, é importante ter em consideração a participação e o envolvimento de todos da comunidade educativa. Estas mudanças só conseguirão ser alcançadas quando forem oferecidas com mais frequência oportunidades e práticas educativas inclusivas que promovam a interação com crianças com e sem NEE. Entretanto, torna-se necessária a reestruturação das políticas educativas e a cultura de cada comunidade escolar (Lopes et al., 2017).

Os investimentos proporcionados pelas instituições de ensino e as possibilidades de interação com as crianças com NEE devem ser de qualidade, e realizadas com a intenção de promover percepções positivas e eficazes. Estes profissionais são primordialmente agentes educativos, e a sua interação e intervenção junto das crianças com e sem NEE devem contribuir para percepções mais positivas perante as famílias, com o intuito de promover mudanças que promovam uma inclusão sociocultural (Lopes et al., 2017).

Cabe também à família promover e transmitir percepções e comportamentos positivos perante as crianças com e sem NEE, de forma a conseguir que estas se reflitam no futuro dos seus filhos perante a inclusão. Ao considerar que a família é a principal responsável pelo desenvolvimento infantil, também afirmamos que aquela é igualmente fomentadora de padrões e condutas específicas que, quando são adquiridas muito cedo, contribuem para o desenvolvimento dos relacionamentos e das emoções específicas das crianças (Faciola, Pontes & Silva, 2012). A educação tanto dos pais como dos seus filhos é um fator relevante, pois aqueles são exemplos de vida e moldam as atitudes dos seus filhos (Correia, 2018).

No final deste estudo, a expectativa é a de terem sido dados contributos úteis, com a perspetiva de ajudar a formar percepções positivas por parte dos pais e de todos os envolvidos no contexto natural da criança com NEE, nas práticas da IPI, e na consciência perante a inclusão de todos. Com o fim deste percurso, devemos ressaltar o crescente enriquecimento pessoal que esta dissertação pôde proporcionar. Através dela, foi possível ampliar conhecimentos sobre a inclusão em contexto na pré-escola regular, sobre as práticas centradas na família, sobre a IPI em Portugal, e sobre a importância de uma formação contínua dos professores, áreas importantes de ação

junto das famílias com filhos com NEE. Com outra lucidez, conseguimos conhecer as principais preocupações dos pais com filhos com e sem NEE em idade pré-escolar presentes neste estudo.

### **Limitações**

No processo de concretização deste estudo, surgiram um conjunto de limitações que poderão ser fatores de análise na leitura e compreensão dos resultados. Destacamos como limitação a seleção dos artigos, em que nos deparamos com uma restrição de dados empíricos sobre o tema, a idade das crianças no pré-escolar, que não deixou ao nosso dispor uma oferta de artigos alargada e que contribuiu para a exclusão de grande parte deles. Muitos estudos sobre a inclusão têm-se centrado nos alunos do ensino básico e poucos estudos foram realizados com crianças do pré-escolar. Outra limitação foi o surgimento da Pandemia de COVID-19, que impôs o repensar da mudança da metodologia do estudo, que inicialmente se configurava como quantitativa e posteriormente passou a ser qualitativa. Deste modo, não foi possível aplicar os questionários aos pais, por se considerar que poderia haver uma baixa adesão; a mudança viabilizava o uso de um guião de entrevista para ser utilizado de forma *online*. Outra limitação encontrada ocorreu no processo das entrevistas e nas orientações científicas desta dissertação, que tiveram que mudar as suas configurações para acontecer de forma *online*. Outro aspecto a salientar está relacionado com a dificuldade de encontrar participantes que cumprissem o critério de inclusão e que aceitassem participar na investigação. Com a ajuda da instituição escolar, esta limitação foi ultrapassada, para, através de uma intensa procura e contacto com pais que pudessem aceitar a participação na investigação e cumprir os critérios de inclusão da investigação.

### **Recomendações**

Ao ter em consideração os resultados obtidos neste estudo, considera-se evidente a necessidade de educar para a inclusão, a necessidade de consciencializar os membros da



sociedade, a importância da capacitação dos profissionais de educação para contribuírem, em conjunto com todos os outros intervenientes, para uma intervenção inclusiva bem-sucedida, e o conhecimento dos pais sobre a inclusão das crianças com NEE.

Para estudos futuros, é importante promover pesquisas mais atuais sobre o tema com crianças em idade pré-escolar e mais precoces. Outro aspecto a mencionar, para futuros estudos, é o que pensam os professores sobre a potencialidade da formação contínua para contribuir de forma mais efetiva para a inclusão das crianças com NEE, em conjunto com as famílias com filhos na pré-escola.

Com este estudo, o nosso conhecimento sobre o tema foi ampliado, e para finalizar, sublinhamos a importância e o impacto destas conclusões na ação de educar para a inclusão, envolvendo com todos os que fazem parte do contexto natural da criança, como os membros da sociedade, os pais, os profissionais e a própria criança. Salientamos a importância do trabalho dos educadores e professores e da sua formação inicial e contínua, das instituições de ensino, da Intervenção Precoce na Infância, que dialoga e atua diretamente nos contextos naturais e com todos os membros que promovem a inclusão.

---

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

As referências marcadas com asterisco (\*) foram utilizadas na revisão sistemática da literatura.

- Abenhaim, E. (2005). *Os caminhos da inclusão: breve histórico*. In A. M. Machado, A. J. V. Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Ranña, & E. Abenhaim (Orgs.), *Psicologia e direitos humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola*, 39-53. Casa do Psicólogo.
- Assali, A. M. (2006). Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico: possibilidade ou entrave? *Anais do Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032006000100017&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100017&lng=en&nrm=abn)
- Almeida, I. C., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C.; Lopes, S., Pinto, A. I. ... Serrano, A. M. (2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projecto de formação e investigação. *Análise Psicológica*, 29 (1), 83-98. doi:10.14417/ap.41.
- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilíbrios.
- Aranha, M. S. F. (2003). Inclusão social da criança especial. *A criança especial: Temas Médicos, Educativos e Sociais*. Roca.
- Ataide, M. S. A. F. (2016). *O papel do educador de infância na inclusão de crianças com síndrome de down no jardim de infância*. Dissertação de Mestrado não publicada. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Barbosa J. G., Rosini D. C., & Pereira A. A. (2007). Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3). doi:10.1590/S1413 65382007000300010
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. 2ed. Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2010). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brasil. (1961). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.soleis.com.br/ebooks/Constituicoes5-89.htm>
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Brasil. (2001). *Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação. Diretrizes Nacionais a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria da Educação Especial.

- Brasil. (2015). Lei 13.146, de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. (Estatuto da pessoa com deficiência). Diário da União.
- Camargo, P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica de literatura. *Psicologia e Sociedade*, 21(1), 65-74. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822009000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000100008).
- Christovam, A. C. C., & Cia, F. (2013). O Envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 563-581. Disponível em: Epub 07 Jan 2014. ISSN 1980-5470.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão*, 1, 15-29.
- Costa, A. (1996). *A escola inclusiva: Do conceito à prática*. Inovação.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades Educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- \* Correia, R. M. D. S. (2018). *As atitudes dos pais com filhos em idade pré-escolar sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga, Universidade do Minho.
- Cossio, A. D. P., Pereira, A. P. D. S., & Rodriguez, R. D. C. (2018). Benefícios da intervenção precoce para a família de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista de Educação Especial*, 31(60), 9-20. doi: 10.5902/1984686X28331
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Chiote, F. A. B. (2013). *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. Wak.
- Chicon, J. F., & Rodrigues, G. M. (2010). *Educação física e os desafios da inclusão*. EDFES.
- Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro. (2009). *Diário da República*. Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/491397>.
- Denzin, N. (1994). The art and politics of interpretation. In N. Denzin & Y, Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc.

- Dimitrios, K., Georgia, V., Eleni, Z., & Asterios, P. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(3), 1-13.
- Dimitrova, D. & Chichevska, N. (2014). Parents attitudes: Inclusive education of children with disability. *Internacional Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 13-18. Disponível em: <https://www.ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/106>
- Dias, P. C. A., & Cadime, I. M. D. (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. doi:10.1590/s0104-40362018002600962
- Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Disponível em: <http://www.dec-spced.org/recommendedpractices>.
- Early Childhood Intervention Australia Ltd. (2016). *The National Best Practice guidelines for Early Childhood Intervention*. Autor.
- Faciola, R. A., Pontes, F. A., & Silva, S. S. (2012). Um estudo bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(1) 76-92. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180842812012000100005&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812012000100005&lng=pt)
- Franco, V. (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. *Interação em Psicologia*, 11(1). doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v11i1.6452>
- Fernandes, P. R. S., Serrano, A. M. S. P. H., Barba, P. D. (2016). Diálogos sobre a Intervenção Precoce. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 373-377. doi:10.1111/1471-3802.12161.
- Freitas, E., Arroja, L., Ribeiro, P., & Dias, P. (2015). Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 28(52), 443-458. doi: 10.5902/1984686X15273.
- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson.
- Gomes, C., & Barbosa, A. J. G. (2006). Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de educação especial*, 12, 85-100.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. (2ª ed.). Ediciones Aljibe.
- Goldeberg, K. (2002). *A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: um estudo comparativo*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Porto Alegre, Brasil.

- González, M. C. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57-72). Porto Editora.
- Guralnick, M. J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children, 14*(2), 1-18.
- Hunter, D. (1999). Systems change and the transition to inclusive systems. In M. Coutinho & A. Repp (eds.) *Inclusion: the integration of students with disabilities* (135-151). Wads-worth Publishing Company.
- \* 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. doi:10.5539/jel.v3n4p49.
- Katz, L. G. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/700>.
- King, G., Strachan, D., Tucker, M., Duwyn, B., Desserud, S., & Shillington, M. (2009). The application of a transdisciplinary model for early intervention services. *Infants & Young Children, 22*(3), 211-223. doi:10.1097/IYC.0b013e3181abe1c3.
- Lage, I. M. M. (2016). *A educação da criança com necessidades educativas especiais – Inclusão no ensino privado*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto Superior Politécnico, Gaia, Portugal.
- Lemire, C., Poitras, M., & Dionne, C. (2019). Évaluation authentique en intervention précoce et importance de la complémentarité entre l'évaluation fonctionnelle et normative en psychoéducation. *Revue de Psychoéducation, 48*(1), 69–88. doi:10.7202/1060007ar.
- \* Lohmann, A., Wulfekühler, H., Wiedebusch, S., & Gregor H. (2019). Parents' attitudes towards inclusive education in day care facilities. *International Journal of Inclusive Education, 23*(12) 1232-1247. doi: 10.1080/13603116.2018.1444106.
- Lopes, M. C. S, Marques, A. I., Marques, B., & Salgado, C. (2017). Perceção/atitudes dos pais de alunos com NEE face à inclusão *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 11*, 101-105. doi:10.17979/reipe.2017.0.11.2454
- Macy, M., Bagnato, S. J., & Weiszaupt, K. (2019). Family-friendly communication via authentic assessment for early childhood intervention programs. *Zero to Three, 40*(2), 45–51. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/337290289>.
- Maciel, M. R. C. (2000). Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *São Paulo em perspectiva, 14*, 51-56. doi:10.1590/S0102-88392000000200008.
- Marchesi, A. (2008). A prática das escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença –*

- 
- Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 94-108). Porto Editora.
- Martins, A. P. L. (2000). *O movimento da escola inclusiva: atitude dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Martins, A. P. L. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso*. Tese de doutoramento não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Martins, A. P. (2012). A Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular: A filosofia e os elementos para o sucesso. In F. A. Costas, (Ed.), *Educação, educação especial e inclusão: Fundamentos, contextos e práticas* (pp. 39-54). Curitiba: Appris.
- Maturana, A.P.P, & Cia,F.(2015). Educação especial e a relação família - escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 349-358. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0192849
- McWilliam, R. A. (2012). *Trabalhar com as famílias de crianças com necessidades especiais*. Porto Editora.
- Minayo, M.C.S. & Costa, A.P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40(40). 139-153. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-406. doi:10.1590/S1413 24782006000300002.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32. Disponível em: [http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)
- Nascimento, G., Rosa, M., Burnagui, J., & Gagliardo, H.(2018). Programas de intervenção precoce: Caracterização de instituições e profissionais. *Revista Educação Especial*, 31(61), 431-446. doi: doi:10.5902/1984686X26414.
- Odom, S. (2007). *Alargando a Roda*. Porto Editora.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in early childhood special education*, 20(1), 20-27.
- Oliveira, M. C. (2007). Inclusão escolar: concepções de professores de alunos deficientes mentais na educação regular. *Horizonte Científico*, 1(1),1-22
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal.
- Picolini, M. M., & Maximino, L. P. (2014). Programa de educação em síndromes genéticas: avaliação

- 
- motivacional de um material educacional on line. *Revista CEFAC*, 16(1), 252-259.
- Pinto, I. P. (2013). *A inclusão como processo de socialização, equidade e aprendizagem*. In A., Rodrigues, J. Casal, & P. Dias (Eds.). *Educação especial: Por uma escola com e para todos*. Edições Pedagogo.
- \* Rafferty, Y., & Boettcher, C. (2000). Inclusive education for preschoolers with disabilities: comparative views of parents and practitioners. Paper session presented at the Head start National Research Conference, Washington, DC. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/234574677\\_Inclusive\\_Education\\_for\\_Preschoolers\\_with\\_Disabilities\\_Comparative\\_Views\\_of\\_Parents\\_and\\_Practitioners](https://www.researchgate.net/publication/234574677_Inclusive_Education_for_Preschoolers_with_Disabilities_Comparative_Views_of_Parents_and_Practitioners).
- \* Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin K.W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286. doi:10.1177/105381510102400403.
- \* Rafferty, Y., & Griffin K.W. (2005) Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173– 192. doi: 10.1177/105381510502700305.
- Ramos, A., Faria P. M., & Faria, A. (2014). Revisão sistemática da literatura: Contributo para inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 41(1). 17-36. doi:10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01.
- Raver, S. A., & Childress, D. C. (2015). *Family-centered early intervention: Supporting infants and toddlers in natural environments*. Paul H. Brookes.
- Ribeiro, J. (2014). Revisão de investigação e evidências científica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(3), 671-682. doi:10.15309/14psd150309.
- Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda*. (Vol. Inclusão).
- Rodrigues, D.(2003). Educação Inclusiva: As boas notícias e as más notícias. In D.,Rodrigues (Ed.). *Perspectiva sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp.37-55). Porto Editora.
- Sanini, C., Sifuentes, M., & Bosa, C. A. (2013). Competência social e autismo: O papel da brincadeira no contexto da brincadeira com pares. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 29(1), 99-105. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722013000100012&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722013000100012&script=sci_arttext)
- Santos, A. A. (2016). *Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista: significados e práticas*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- Serrano, A., & Pereira, A. (2011). Parâmetros recomendados para a qualidade da avaliação em intervenção precoce. *Revista Educação Especial*, 24(40), 163-180. doi:10.5902/1984686X3274.

- 
- Silva, A. M. (2010). *Educação especial e inclusão escolar: História e fundamentos*. Ibpex.
- Silva, L. M. (2006). O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 424-434. doi:10.1590/S1413-24782006000300004
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Artes Médicas.
- Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Revista Estudos De Psicologia*, 21(2), 5-16. doi:10.1590/S0103-166X2004000200001.
- \* Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), 155-171. doi:10.1080/0885625032000078952.
- Tegethof, M. I. (2007). *Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto, Portugal.
- Werner, S., Peretz, H., & Roth, D. (2015). Israeli children`s attitudes toward children with and without disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 98-107.
- Vala, J. (2005). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* 13, 101-128. Edições Afrontamento.
- Vieira, R.A. (2014). O papel da família no processo da inclusão socioeducativa dos alunos com NEE. In A:P:L, Martins, & F., Tavares (Eds.), *Atas do 1.º congresso cabo-verdiano de educação inclusiva* (pp. 154-161). Cied.
- Unesco, (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Instituto de Inovação Educacional.



**ANEXOS**

**ANEXO A: Consentimento Informado**

## Consentimento Informado

Caros Pais:

Eu, Carla Tavares Rodrigues, aluna do mestrado em Educação Especial, especialização em Intervenção Precoce no Instituto de Educação da Universidade do Minho, encontro-me a realizar um estudo científico sob a orientação da Doutora Ana Paula Loução Martins da mesma universidade. O meu estudo, intitulado: “As percepções dos pais com filhos na pré-escola acerca da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)” tem por finalidade conhecer e analisar as percepções dos pais com filhos no pré-escolar sobre a inclusão de crianças com NEE, na cidade de Salvador, Brasil.

Para a concretização do estudo é necessário registar em áudio (gravar) as informações fornecidas durante o momento da entrevista. Estas informações serão transcritas e posteriormente devolvidas para que possam confirmar e validar a informação prestada. Informo que as informações serão confidenciais e anónimas e que os seus nomes assim como qualquer informação que o/a identifique, não serão incluídos no estudo. Da mesma forma, o conteúdo das entrevistas será utilizado exclusivamente no âmbito do presente estudo e somente eu própria como investigadora e a orientadora deste estudo teremos acesso à informação prestada, sendo esta destruída após a conclusão do meu mestrado. Disponibilizo-me para esclarecimentos e informações que considerem pertinentes.

Agradeço desde já a vossa colaboração.

Atenciosamente,

Declaro ter lido e compreendido a informação que me foi fornecida pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização da informação que presto de forma voluntária.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**ANEXO B: Guião de Entrevista**

## Guião de Entrevista

O objetivo desta entrevista é servir de apoio para um estudo de investigação do mestrado em Educação Especial, na especialidade de Intervenção Precoce, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, cujo tema: *As percepções dos pais com filhos na pré-escola acerca da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Nesta perspectiva pretende-se saber a sua opinião acerca da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O termo Necessidades Educativas Especiais está associado a crianças e adolescente com problemas sensoriais, físicos, de saúde, intelectuais e dificuldades específicas (fatores de processamento da informação) derivados de fatores orgânicos ou ambientais (Correia, 2013).

As suas respostas e os dados recolhidos através desta entrevista serão confidenciais e utilizados exclusivamente para este fim e podendo não responder a qualquer momento. Comprometo-me a respeitar o anonimato, confiabilidade e privacidade das informações recolhidas. Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

Questões norteadoras do Guião de entrevista:

**Dados pessoais:**

Gênero: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_ Habilitação Acadêmica: \_\_\_\_\_

### **Pais com filhos com NEE:**

Pede-me descrever como tem sido a experiência na escola inclusiva? Para si (você) , para o seu filho? Para os outros? (se a não for mencionado questione: Quer descrever o tipo de necessidades educativa especial do seu filho?

**O seu filho tem algum colega de classe com necessidades educativas especiais na sala?**

Qual o tipo de necessidade especial?

Como tem sido essas experiências?

**Você ou seu filho já vivenciaram experiências de interação com crianças com necessidades educativas especiais? Em qual contexto?**

Como tem sido essas experiências?

### **Pais sem filhos com NEE:**

**O seu filho tem algum colega de classe com necessidades educativas especiais na sala?**

Qual o tipo de necessidade especial?

Como tem sido essas experiências?

---

**Você ou seu filho já vivenciaram experiências de interação com crianças com necessidades educativas especiais? Em qual contexto?**

Como tem sido essas experiências?

---

### **Conhecer as percepções globais dos pais acerca da inclusão de crianças com NEE**

**1. Na sua opinião, como considera que a sociedade vê as crianças com Necessidades Educativas Especiais?**

1.1 E você? Como vê?

1.2 A ideia central do princípio da inclusão é que todas as crianças são únicas, com as suas experiências, com os seus interesses e compete a sociedade o dever de adaptar-se as estas crianças e adultos? Comente mais a sua opinião sobre o princípio da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

1.3 Qual a importância da inclusão para as crianças? E para a Sociedade?

1.4 De que forma é que a inclusão contribui para o desenvolvimento das crianças com e sem NEE? Quais valores desenvolvem? Quais valores desenvolvem para a Sociedade?

### **Conhecer as percepções dos pais sobre a inclusão na sala do pré-escolar com crianças com e sem NEE.**

**2. Na sua opinião, como considera (concorda?) a inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala do pré-escolar?**

**3. Qual a importância que atribui a inclusão na sala de aula do pré-escolar? Comente quais vantagens e dificuldades?**

**4. Considera que têm de existir alterações na sala de aula? Comente quais alterações. Depende do tipo de NEE? E do tipo de severidade?**

**5. Quais benefícios e desvantagens da inclusão com crianças com NEE e crianças sem NEE ? E nos educadores? Nos Pais/família/sociedade?**

5.1 Comente a sua opinião sobre a convivência das crianças sem NEE com crianças com NEE . De que modo essa convivência tem influências positivas ou negativas no desenvolvimento de ambas as crianças com e sem NEE?

5.2 Comente mais algumas benefícios e desvantagens (dificuldades) você considera que a inclusão proporciona para as crianças com NEE ao conviver com crianças sem NEE.

5.3 Na sua opinião as crianças com NEE poderão afetar de forma positiva/negativa o progresso educativo de todas as outras crianças? Comente quais são estas formas positivas ou negativas.

5.4 Comente mais se considera que numa sala de aula onde estão incluídas crianças com NEE, estas receberão o auxílio (ajuda) especial que necessitam. Ou considera que seriam beneficiadas numa escola especial? Por quê?

5.5 Como observa a existência, por vezes, de comportamentos atípico por parte de uma

---

---

criança com NEE na sala de aula? (Acha que seu filho(a) pode ter receio do comportamento atípico de uma criança com NEE e pode imitar/reproduzir este comportamento? Comente mais sobre esse item.

---

5.6 Como observa a inclusão de uma criança com NEE severa na sala? Comente mais se considera que o grau de severidade da NEE pode alterar o desenvolvimento das atividades na turma.

---

**6. Tem alguma informação que gostaria de dizer e não disse ao longo da conversa (entrevista)?**

---