

Diferenciação Pedagógica: Visão dos Profissionais da Educação Pré-escolar na Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Específicas

Agnaite Santos de Ceita

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica e Inovação em Educação, no âmbito da dupla diplomação com a Universidade de São Tomé e Príncipe

Orientado por

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Professora Mestre Maria Georgina da Costa

**Bragança
2025**

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus, que me deu força e coragem para enfrentar esta batalha, iluminando o meu caminho nos momentos mais desafiantes. Sem a Sua graça, esta jornada não teria sido possível.

À minha filha, Adnayelle de Ceita Santiago, que é a minha maior inspiração, o meu alicerce, o meu tesouro e a razão pela qual nunca desisti, dedico esta conquista com todo o meu amor e gratidão.

Ao meu orientador, professor doutor Luís Castanheira, do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), pela paciência, apoio e valiosos ensinamentos, que foram fundamentais para o meu crescimento ao longo deste percurso.

À minha orientadora, professora mestre Maria Georgina da Costa, da Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP), agradeço por aceitar este desafio e por apoiar-me mesmo à distância.

Às professoras do primeiro ano do curso de Mestrado em Educação, Cooperação e Inovação Pedagógica (2023/2024), pela dedicação, pelos tempos que disponibilizaram para ensinamentos, bem como pela partilha de ideias e informações que me proporcionaram as bases necessárias para avançar para o segundo ano.

À professora Elsa da Conceição Mesquita e à professora Maria do Céu, pela partilha do conhecimento, pelo incentivo e pela dedicação incansável ao meu desenvolvimento académico e pessoal.

Aos meus familiares, especialmente à minha irmã por afinidade, que aceitou ficar com a minha maior riqueza, a minha vida, a minha força, a razão que me faz lutar incessantemente nesta terra. Agradeço também aos meus colegas de luta e amigos, que, de alguma forma, estiveram presentes, oferecendo palavras de apoio, gestos de carinho e motivação quando mais precisei. O vosso suporte foi essencial para ultrapassar os momentos difíceis desta caminhada

Resumo

A presente dissertação trata sobre a importância da diferenciação pedagógica (DP) e da educação inclusiva sobre crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE) em São Tomé e Príncipe. Procura-se compreender como os profissionais de Educação Pré-escolar (EPE) percebem a DP no seu dia a dia. Questão de partida. *Como é que os profissionais da Educação Pré-escolar em São Tomé e Príncipe percebem, valorizam e adotam a diferenciação pedagógica enquanto estratégia promotora de inclusão das crianças com Necessidades Educativas Específicas?* As questões centrais deste estudo abordam: *i) Qual o nível de familiarização e preparação dos profissionais relativamente à diferenciação pedagógica e à inclusão? ii) Quais são as estratégias utilizadas para garantir uma diferenciação pedagógica eficaz? iii) Qual é a visão dos profissionais sobre a prática da diferenciação pedagógica na inclusão de crianças com NEE?* Para dar resposta a estas questões estabelecemos os seguintes objetivos estabelecidos: *i) Avaliar o nível de familiaridade com os conceitos de diferenciação pedagógica e inclusão e a sua aplicação no contexto educativo; ii) identificar as práticas pedagógicas utilizadas na inclusão de crianças com NEE; iii) analisar as percepções dos profissionais sobre a eficácia da DP na promoção de uma educação inclusiva.* Em termos metodológicos, a investigação adota uma abordagem qualitativa. A recolha de dados foi realizada com recurso a um questionário, de natureza mista (com questões abertas e fechadas), aos profissionais de dois jardins de infância do distrito de Mé-Zóchi permitindo aos profissionais expressarem as suas escolhas e opiniões. As respostas foram sujeitas a análise estatística a análise de conteúdo através de categorias e subcategorias. Os resultados desta investigação evidenciam que os profissionais reconhecem a importância e relevância da diferenciação pedagógica para a inclusão de crianças com NEE, embora identifiquem desafios como a escassez de recursos adequados e a necessidade de maior formação na área da educação inclusiva. Este estudo destaca a importância da diferenciação pedagógica para a promoção da inclusão, enquanto sublinha a necessidade de maior apoio institucional e de recursos para garantir a eficácia dessas práticas nas instituições de Educação Pré-escolar em São Tomé e Príncipe.

Palavras-Chave Diferenciação pedagógica, Inclusão escolar, educação inclusiva e NEE

Abstract

This dissertation addresses the importance of pedagogical differentiation (PD) and inclusive education for children with specific educational needs (SEN) in São Tomé and Príncipe. It seeks to understand how pre-school education (EPE) professionals perceive PD in their daily lives. Starting question. How do pre-school professionals in São Tomé and Príncipe perceive, value and adopt pedagogical differentiation as a strategy to promote the inclusion of children with specific educational needs? The central questions of this study are the following: i) What level of familiarization and preparation do professionals have regarding pedagogical differentiation and inclusion? ii) What strategies are used to ensure effective pedagogical differentiation? iii) What is the professionals' view of the practice of pedagogical differentiation in the inclusion of children with SEN? To answer these questions, we set ourselves the following objectives: i) to assess the level of familiarity with the concepts of pedagogical differentiation and inclusion and their application in the educational context; ii) to identify the pedagogical practices used in the inclusion of children with SEN; iii) to analyze professionals' perceptions of the effectiveness of pedagogical differentiation in promoting inclusive education. In methodological terms, the research adopts a qualitative approach. Data was collected using a mixed questionnaire (with open and closed questions) to professionals from two kindergartens in the Mé-Zóchi district, allowing them to express their choices and opinions. The answers were subjected to statistical analysis and content analysis using categories and subcategories. The results of this research show that professionals recognize the importance and relevance of pedagogical differentiation for the inclusion of children with SEN, although they identify challenges such as the lack of adequate resources and the need for more training in the area of inclusive education. This study highlights the importance of pedagogical differentiation in promoting inclusion, while underlining the need for greater institutional support and resources to ensure the effectiveness of these practices in pre-school institutions in São Tomé and Príncipe.

Keywords Pedagogical differentiation, school inclusion, inclusive education and SEN

Siglas e Acrónimos

DP- Diferenciação Pedagógica

EI- Inclusão Escolar

EI – Educação Inclusiva

EPE- Educação Pré-escolar

PEPE- Profissional de Educação Pré-escolar

NEE- Necessidades Educativas Específicas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura

CATAP – Centro de Aperfeiçoamento Tecnológico de Agricultura e Pecuária

BISTP- Banco Internacional de SÃO Tomé e Príncipe

PIA- Plano Individual de Atividade

EI- Educador (a) de infância

AP- Auxiliar pedagógico (a)

UR. -Unidades de registos

Σ UR- frequências de registos

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo e palavras-chave	ii
Abstract and Keywords.....	iii
Siglas e Acrónimos.....	iv
Índice geral.....	v
Índice de tabelas.....	vii
Índice de figuras.....	viii
Índice de anexos.....	xi
Introdução.....	1
I. Enquadramento teórico.....	7
1.1. Diferenciação Pedagógica.....	8
1.2 Níveis e formas de diferenciação pedagógica.....	13
1.3 Características e importância da diferenciação pedagógica.....	16
1.4 Modelo de diferenciação pedagógica aplicado à Educação Pré-escolar.....	18
1.5 Diferenciação pedagógica na Educação Pré-escolar: estruturação de atividades para crianças com NEE.....	20
1.6 A transformação da ação educativa no contexto inclusivo através da diferenciação pedagógica.....	23
1.7 Educação Inclusiva.....	25
1.7.1 Inclusão Escolar.....	25
1.8 Legislação e políticas públicas sobre educação inclusiva.....	31
1.9 O papel dos profissionais da Educação Pré-escolar na adoção da diferenciação pedagógica com crianças com NEE.....	33
1.10 Enquadramento legal e concetual da inclusão em São Tomé e Príncipe.....	37
II Enquadramento Metodológico.....	40
2.1 Metodologia.....	41
2.2. Pesquisa bibliográfica.....	43
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	44
2.4. Procedimento de análise de dados.....	44
2.5. Caraterística dos jardins em estudo.....	45

2.6. Participação do inquirido.....	48
III Enquadramento Empírico.....	49
3.1 Apresentação, análise e interpretação de dados.....	50
3.2 Análise Reflexiva.....	87
Considerações finais.....	89
Referências Bibliográficas.....	94

Índice de tabelas

Tabela 1-Análise de Conteúdo -Categorização das respostas à pergunta: "Se está familiarizado com os conceitos mencionados atrás, explique o que entende sobre eles	59
Tabela 2- Identificação de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE) e o papel dos profissionais de Educação Pré-escolar.....	71
Tabela 3- Estratégias para identificar crianças com NEE.....	73
Tabela 4- Estratégias utilizadas na prática educativa para apoiar crianças com NEE.....	78
Tabela 5- Visões sobre a prática da diferenciação pedagógica com crianças com NEE.....	84

Índice de Figuras

Figura 1 Gráfico circular de consentimento para preencher inquérito.....	50
Figura. 2 — Gráfico do Sexos dos profissionais.....	51
Figura 3 - Gráfico da categoria dos profissionais da educação dos dois distritos de Mé- Zóchi.....	51
Figura 4 - Gráfico da Formação acadêmica.....	52
Figura 5 - Gráfico grau acadêmico dos profissionais de educação dos dois jardins de infância do distrito de Mé- Zóchi.....	53.
Figura 6 - – Gráfico da relação entre as áreas de formação dos profissionais e os seus anos de experiência na Educação Pré-escolar	54
Figura 7 - Gráfico da distribuição de anos de experiência em Educação Pré- escolar.....	55
Figura 8 - Gráfico nível/ grau de familiarização dos profissionais com os conceitos da DP.....	56
Figura 9 - Gráfico da Familiarização com o conceito inclusão.....	58
Figura 10- Figura 10 – Gráfico do n.º de crianças que necessitam de acompanhamento específico NEE.....	64
Figura 11 – Gráfico do n.º de crianças com NEE.....	64
Figura.12 -Gráfico responsável pela sinalização de crianças com NEE.....	65
Figura 13 -Gráfico responsáveis pelo diagnóstico de crianças com NEE na Educação Pré- escolar.....	67
Figura 14 - Gráfico.do papel dos profissionais da educação na identificação de crianças com NEE.....	68
Figura 15 - Gráfico de estratégias pedagógicas para o apoio ao desenvolvimento das crianças.....	76
Figura 16 - Gráfica frequência da realização de atividades de DP dos profissionais de Educação Pré-escolar com crianças com NEE.....	77
Figura 17 - Práticas de diferenciação pedagógica na sala de atividade de EPE	80
Figura 18 - Gráfico das práticas de inclusão na sua sala de atividade de EPE	82

Índice de Anexos

Anexo 1 – Carta de pedido de autorização para aplicação do inquérito..... 98

Anexo 2 – Inquérito por questionário aplicado.....99

Introdução

A educação tem sido, ao longo dos tempos, um dos pilares fundamentais para o progresso das sociedades. Na contemporaneidade, os desafios crescentes exigem uma abordagem contínua e inclusiva da aprendizagem, adaptada às necessidades de cada indivíduo, ao longo de toda a vida “A educação para todos ao longo da vida surge como uma concepção que pressupõe que as pessoas têm capacidades de aprender, em todas as etapas de vida, reconhecendo a importante papel da educação no processo de aperfeiçoamento humano” Silva, (2011, pp. 68-69). A mesma autora afirma que “educação traduz a urgência de agir, de contribuir, de desconstruir a informação e torná-la em conhecimento de modo aprender com ao longo da vida, num mundo cada vez mais complexo e mais inserto” (idem). Afirma ainda que,

(...) a finalidade primeira é ser cada vez mais uma pessoa, com individualidade única, contribuindo para melhorar o espaço, o grupo, o mundo em que se encontramos. É necessário repensar o papel da Educação[Pré-Escolar] , sendo que não poderá ser um espaço de transmissão de saberes é um pilar da sociedade da informação e do conhecimento onde é necessário reaprender constantemente (p.69).

A educação é um processo fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo de crianças, jovens e adultos. Segundo Sampaio, Santos e Mesquita (2002) a educação concretiza-se à medida que constrói e reconstrói a cultura, promove e democratiza o conhecimento, integrando diversos intervenientes – nomeadamente, os profissionais da educação, as famílias e as comunidades. De acordo com estes autores, a escola deve aliar-se a esses intervenientes no apoio ao educando, promovendo o exercício pleno da cidadania. A instituição escolar, por meio da educação, realiza a articulação do social com o subjetivo, permitindo que um penetre o outro numa combinação dialética de dinamismo interno e externo, ela estará correspondendo aos anseios daqueles que apostam na sua necessidade e permanência enquanto fermento de uma sociedade melhor. Isso implica que a educação deve ser inclusiva. Segundo Piccolo (2022), refletir sobre os processos de cuidado e educação de crianças com deficiência na Educação Pré-escolar, bem como sobre a importância da sua efetiva concretização para o desenvolvimento da comunidade educativa como um todo,

constitui uma tarefa que se encontra em permanente processo de reafirmação. Apesar dos avanços verificados na implementação dos princípios da inclusão, sustentados por referenciais legais consagrados em acordos internacionais que visam garantir os direitos das pessoas com deficiência, este compromisso não deve ser considerado como definitivo ou irreversível. O mesmo autor sublinha que “a ideia de inclusão e de ensino inclusivo se tornou compromisso fundante de uma sociedade que se proclamou como democrática e igualitária, princípios angulares de um *ethos* que desencantou o mundo e difundiu promessas de vida digna a todos os seus membros” (p.527). No entanto, adverte que, apesar deste progresso, persistem ataques e tentativas de enfraquecer ou desvirtuar esse compromisso, muitas vezes com argumentos pouco credíveis, embora apresentados como se fossem bem-intencionados ou moralmente legítimos. Trata-se, frequentemente, de resistências veladas sob a aparência de boas intenções, que, na realidade, procuram pôr em causa compromissos de natureza ética, política ou social, consoante o contexto. Para o autor, a inclusão é "paridade de participação", não se limitando, portanto, apenas à presença física num espaço (p.529). Envolve, para além do acesso, a permanência e o sucesso nos contextos educativos. Se a função primordial e insubstituível de qualquer estabelecimento de ensino, independentemente do nível considerado, reside na apropriação histórica dos saberes acumulados pela humanidade, é sobre esse alicerce que devem assentar os fundamentos da inclusão educativa ou seja, que todos aprendam. Pereira (2018), citado por Gomes (2018-2019), defende que a escola inclusiva assenta na conceção de que todas as crianças devem conviver, partilhar, comunicar e aprender em conjunto, de modo a assegurar aprendizagens significativas e de qualidade; garantir um desenvolvimento social e cognitivo sólido; promover o trabalho cooperativo e articulado com as famílias, os profissionais de saúde e da ação social; e assegurar que o estabelecimento de Educação Pré-escolar abre as suas portas a todas as crianças, garantindo que, à saída, todas alcancem aquilo a que têm direito: “um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa, exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar” (p.2). O autor, citado por Gomes (2019), refere que a escola inclusiva se baseia na premissa de que todas as crianças independentemente das suas diferenças devem estar integradas no mesmo espaço educativo, onde possam conviver, partilhar experiências, comunicar e aprender em conjunto. Esta convivência visa proporcionar aprendizagens significativas e de qualidade para todos, fomentar o desenvolvimento social e cognitivo, e promover o trabalho colaborativo entre a escola, as famílias e outros profissionais, nomeadamente das áreas da saúde e da ação social. Além disso, o autor defende que a

Educação Pré-escolar deve estar aberta a todas as crianças, sem qualquer forma de exclusão, e que a vivência nesta etapa educativa lhes proporcione a concretização de um direito fundamental: uma formação alicerçada em valores humanos, promotora do desenvolvimento de competências essenciais ao exercício de uma cidadania ativa, vivida em liberdade e com bem-estar. Em suma, trata-se de uma visão de educação inclusiva que valoriza a equidade, a colaboração e o desenvolvimento integral de cada criança.

O presente estudo, intitulado "Diferenciação Pedagógica: Visão dos Profissionais da Educação Pré-escolar na Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Específicas", concentra-se em dois jardins de infância localizados no distrito de Mé-Zóchi, em São Tomé e Príncipe, onde foram inquiridos 34 profissionais da Educação Pré-escolar. O conceito de "educação inclusiva" tem vindo a consolidar-se, assumindo atualmente uma posição central nas políticas educativas a nível internacional (Abrantes, 2021). Segundo Marques (2021), educação inclusiva consiste em responder à diversidade de necessidades de todas as crianças, promovendo a sua participação ativa na aprendizagem e reduzindo, simultaneamente, a exclusão educacional. Conforme o Prades e Medrano (2018, p.12), infância caracteriza-se por uma curiosidade inata e um fascínio pelo desconhecido, bem como pelos primeiros desafios da vida. As experiências vividas por meio do brincar, do contacto com diferentes linguagens artísticas e das várias formas de interação e partilha de afetos ampliam o contacto social e são essenciais nesta fase crucial do desenvolvimento. Segundo as autoras, é fundamental refletir sobre o lugar da cultura na infância como fonte de ampliação dos repertórios sensíveis, e como possibilidade de descoberta dos muitos mundos e modos de ser e viver que a imaginação humana pode conceber

A Lei n.º 03/2022 Lei-Quadro da Educação Pré-escolar de São Tomé e Príncipe. Artigo 2.º Conceito 1. A Educação Pré-escolar é o período de vida que vai desde o nascimento até aproximadamente os seis anos de vida de um indivíduo. É um período caracterizado pelo desenvolvimento e aprendizagem acelerados, marcado especialmente nos primeiros 3 anos de vida, onde o ser humano se desenvolve multifacetada, envolvendo mudanças no comportamento e na aquisição das bases da sua personalidade de forma gradual. O Artigo 3.º Organização 1. A Educação Pré-escolar engloba dois ciclos: a) Primeiro, de zero a três anos; b) Segundo, de quatro a cinco anos de idade. No ponto 2. Do mesmo artigo esclarece que, este tipo de educação é ministrado nos estabelecimentos que obedecem a modelos próprios e adequado

A Lei n.º 4/2018 Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe, leva a cabo a promoção de uma Educação de qualidade que, para além de pressupor o aceso universal e

gratuito a uma Educação Escolar de base, assegure a todos os são-tomenses a possibilidade de, em ambiente democrático e plural, desenvolverem as suas potencialidades e construir os seus projetos de vida e de cidadania, tem sido o principal desígnio das reformas educativas realizadas nas últimas décadas e é, também, a motivação por detrás da revisão da Lei n.º 2/2021, de 02 de Fevereiro (Lei de Bases do Sistema Educativo). A presente Lei, mantendo os princípios gerais e organizativos do Sistema Educativo estabelecidos na lei anterior, define a universalidade e a obrigatoriedade para a Educação Pré-Escolar Secção I Educação Pré-escolar Artigo 5.º Caracterização 1. A Educação Pré-escolar enquadra-se nos objetivos de proteção da infância e consubstancia-se num conjunto de ações articuladas com a família, visando, por um lado, o desenvolvimento da criança e, por outro, a sua preparação para o ingresso no Sistema Escolar. 2. A Educação Pré-escolar é de frequência obrigatória e destina-se às crianças com idades 4 e 5 anos. Assim, a Educação Pré-escolar representa a base inicial da educação formal, reforçando o papel da família na formação das crianças. Relativamente às crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE), estas são definidas como aquelas que enfrentam dificuldades em acompanhar o currículo escolar comum, sendo necessário proceder a adaptações curriculares e recorrer a serviços de apoio especializado. Segundo Patrocínio (2017, p.8), "os modelos e metodologias servem essencialmente para apoiar e fundamentar a prática educativa". De acordo com Tomlinson (2008), citada por Freire (2020, p.13), a diferenciação pedagógica oferece múltiplas abordagens à educação, permitindo que as crianças aprendam de formas distintas e expressem o seu conhecimento de maneira ajustada às suas necessidades individuais. A relevância deste estudo reside na sua capacidade de reforçar a competência e a dinâmica dos profissionais na planificação de estratégias diferenciadas, com vista a responder de forma específica e individualizada às necessidades de cada criança na Educação Pré-escolar. Para tal, é fundamental assegurar a formação contínua dos profissionais da educação, promovendo o aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas. Compreender o nível de familiaridade dos profissionais de Educação Pré-escolar de STP (educadores e auxiliares pedagógico (a)) com a prática da diferenciação pedagógica e a forma como esta é aplicada no quotidiano das instituições educativas é crucial para garantir a inclusão de crianças com NEE. A escolha deste tema surgiu de um interesse pessoal despertado durante o primeiro ano do mestrado. A questão chamou fortemente a minha atenção: como adotar esta prática sabendo que em STP existe muitos jardins com salas de atividades com grupos numerosos de crianças e, muitas vezes, em espaços físicos limitados que dificultam a circulação.

No dia seguinte, junto de colegas de trabalho, levantei a questão: já ouviram falar de diferenciação pedagógica? Muitos não tinham uma resposta convincente, o que me levou a aprofundar o tema. Assim, a minha motivação emergiu da necessidade de encontrar formas de adotar esta abordagem na prática com crianças com diferentes necessidades, especialmente aquelas a que nem sempre conseguimos dar atenção individualizada, não por falta de vontade, mas por falta de informação e formação adequadas. Precisamos de aprender a elaborar um plano de educação diferenciado que vá ao encontro das necessidades individuais de cada criança, mesmo perante grupos de crianças numerosos e condições logísticas limitadas.

Questão de partida: *Como é que os profissionais da Educação Pré-escolar em São Tomé e Príncipe percebem, valorizam e adotam a diferenciação pedagógica enquanto estratégia promotora de inclusão das crianças com Necessidades Educativas Específicas?*

A escolha deste tema justifica-se pela crescente necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às características únicas de cada criança, assegurando uma aprendizagem equitativa e inclusiva. Neste trabalho pretendo averiguar que papel desempenha a diferenciação pedagógica no desenvolvimento integral de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE). Estudar a implementação desta prática é relevante, para saber a eficácia da preparação dos profissionais da educação para a aplicarem de forma adequada e inclusiva. A presente dissertação trata assim sobre a importância da diferenciação pedagógica (DP) e da educação inclusiva com crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE) em São Tomé e Príncipe. Procura-se compreender como os profissionais de Educação Pré-escolar (EPE) percebem a DP no seu dia a dia. As questões centrais deste estudo abordam *i) Qual o nível de familiarização e preparação dos profissionais relativamente à diferenciação pedagógica e à inclusão? ii) Quais são as estratégias utilizadas para garantir uma diferenciação pedagógica eficaz? iii) Qual é a visão dos profissionais sobre a prática da diferenciação pedagógica na inclusão de crianças com NEE?*

Par responder estas questões foram traçados seguintes objetivos a esta investigação que são *i) Avaliar o nível de familiaridade com os conceitos de diferenciação pedagógica e inclusão e a sua aplicação no contexto educativo; ii) identificar as práticas pedagógicas utilizadas na inclusão de crianças com NEE; iii) analisar as percepções dos profissionais sobre a eficácia da DP na promoção de uma educação inclusiva.*

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: Introdução – apresentação do tema, problemática, justificação do estudo, objetivos e questões da investigação; Ponto I: Enquadramento Teórico – exploração dos conceitos fundamentais de diferenciação

pedagógica, inclusão escolar, educação inclusiva e necessidades educativas específicas, com base na literatura relevante; Ponto II: Metodologia – descrição dos métodos e técnicas de investigação adotados, com destaque para a abordagem qualitativa e o processo de recolha de dados; Ponto III: Análise dos Resultados – apresentação e análise dos dados recolhidos através de questionários aplicados por meio do Google Forms, com perguntas abertas e fechadas, para descrever a perceção dos profissionais relativamente à prática da diferenciação pedagógica e à sua familiaridade com os conceitos de inclusão; Breves recomendações, Conclusões – discussão das principais conclusões, implicações práticas e sugestões para futuras investigações na área e Referencias bibliográfica.

O estudo visa proporcionar uma compreensão aprofundada da adoção da diferenciação pedagógica na Educação Pré-escolar, com um olhar específico sobre a inclusão de crianças com NEE em São Tomé e Príncipe, no distrito de Mé-Zóchi.

I-Enquadramento Teórico

Nota introdutória

Este ponto é composto por duas partes essenciais: a primeira aborda o conceito de Diferenciação Pedagógica e a segunda analisa a visão dos profissionais de Educação Pré-escolar sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE). Pretende-se, assim, compreender de que forma os profissionais adotam a prática da Diferenciação Pedagógica na sala de atividades, de modo a incluir todas as crianças, com ou sem dificuldades de aprendizagem.

1.1. Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica é uma estratégia fundamental para assegurar uma educação equitativa e inclusiva, especialmente no âmbito da Educação Pré-escolar. Este conceito ‘*Diferenciação Pedagógica*’ surge essencialmente quando se começou a reconhecer que efetivamente algumas crianças precisavam de mais tempo do que outros para desenvolverem as mesmas atividades e as mesmas aprendizagens Rocha, 2022, p.14. O Santos, (2009) citado pelo mesmo autor enfatiza que até à segunda metade do século XX, a Diferenciação Pedagógica, enquanto intencionalidade pedagógica, não fazia parte do sistema educativo. Ainda o mesmo enfatiza que a diferenciação “consistia em “dar mais tempo” as crianças que ainda não tinham atingido os objetivos, enquanto os outros realizavam tarefas de enriquecimento.”. Assim sendo, são conhecidos diversos programas de recuperação de crianças, que ainda hoje é possível encontrar, que “estabelecem percursos bem estruturados de acordo com as respostas que cada criança individualmente vai sendo capaz de dar.” A partir dos anos 60, deixando-se de atribuir à avaliação apenas um carácter sumativo e começa-se a preconizar modelos de diferenciação pedagógica. Esta abordagem visa adaptar a educação às diversas necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem das crianças, respeitando as suas características individuais. Conforme refere Tomlinson (2001), a diferenciação implica ajustes no conteúdo, no processo, no produto ou no ambiente de aprendizagem, com o objetivo de atender às diversas necessidades das crianças. Alves (2016) sublinha que a diferenciação não é uma mera estratégia pontual, mas uma abordagem contínua que requer planeamento, flexibilidade e intencionalidade por parte dos profissionais da Educação Pré-escolar.

No contexto da Educação Pré-escolar, a diversidade deve ser considerada de forma integral no planeamento pedagógico, tal como recomendado no Currículo para a Educação Pré-

escolar (Ministério da Educação, 2016). Correia (2019) destaca que a diferenciação pedagógica é uma ética de inclusão, reconhecendo que todas as crianças têm direito a aprender, ainda que de maneiras diferentes. A adaptação do conteúdo, do processo e dos produtos de aprendizagem, por meio do uso de materiais diversificados e estratégias variadas, é essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças (Heacox, 2006; Silva, 2017). Além disso, a organização do espaço e a planificação individualizada das atividades são cruciais. Estratégias como a elaboração de planos semanais e individuais, assim como a implementação de atividades lúdicas que estimulem o desenvolvimento auditivo, motor e emocional, são altamente recomendadas (Grave-Resendes & Soares, 2002 citado por Virrísima, 2012). Para crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE), a estruturação das atividades deve ser ainda mais cuidadosa, utilizando recursos e metodologias diversificadas, como jogos e atividades experimentais, para garantir a plena participação de todas (Paiva, 2024).

A formação contínua dos profissionais da educação é um aspeto essencial para a implementação eficaz da diferenciação pedagógica. Estudos de Estrela, Madureira e Leite, (1999) citado por Alegre, (2018) apontam para a necessidade de um paradigma desenvolvimentista que ajude os profissionais pedagógicos a enfrentarem os desafios da inclusão. Madureira e Leite (1999, citados por Alegre, 2018) ressaltam a importância de metodologias dinâmicas e participativas na formação dos profissionais, a fim de responder às exigências da prática pedagógica.

A educação inclusiva, conforme a Declaração de Salamanca (1994), defende que todas as crianças, independentemente das suas características ou necessidades, têm direito a aprender juntas. No entanto, a plena implementação deste modelo educativo enfrenta barreiras significativas, como a falta de formação específica e recursos insuficientes (Gaitas & Alves Martins, 2012). A formação contínua dos profissionais, a adaptação do currículo e a promoção de uma cultura escolar inclusiva são fundamentais para garantir uma educação de qualidade para todos (UNESCO, 2017).

Finalmente, o papel dos profissionais na Educação Pré-escolar é fundamental na criação de um ambiente inclusivo. Segundo Mesquita (2011, citado por Patrocínio, 2017), o profissional de educação (educador(a), auxiliar pedagógico (a)) deve atuar como um guia e orientador, promovendo o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. A diferenciação pedagógica deve ser aplicada de forma a assegurar que todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Específicas (NEE), possam evoluir ao seu

próprio ritmo, inseridas num ambiente de aprendizagem que respeite e valorize a diversidade.

Este compromisso com a inclusão implica que os profissionais estejam bem preparados e capacitados, capazes de identificar e atender às várias necessidades das crianças. A criação de um espaço seguro e acolhedor, onde todas se sintam valorizadas, é crucial para fomentar o potencial de cada criança, permitindo que floresçam e alcancem os seus objetivos de aprendizagem. Assim, a atuação dos PEP é determinante não apenas na adaptação das práticas pedagógicas, mas também na promoção de uma cultura de inclusão que beneficie toda a comunidade educativa.

A educação tem passado por diversas transformações ao longo do tempo, esforçando-se por adaptar-se às necessidades das crianças e à evolução da sociedade. Com o reconhecimento da diversidade como um elemento central no processo educativo, tornou-se fundamental adotar abordagens que respeitem as diferenças individuais e promovam a inclusão. Sá (2011, citado por Mariol, 2021:22) define a diferenciação como um processo no qual os profissionais da Educação Pré-escolar promovem o progresso curricular das crianças em contexto de grupo, através da seleção adequada de métodos de educação que se ajustem às suas estratégias de aprendizagem. Almeida (2012, citado por Rocha, 2022) entende a diferenciação pedagógica como a adaptação do currículo às particularidades de cada criança, potencializando assim as suas aprendizagens. Corte e Pereira (2015, citados por Ferreira, 2022, p.13) definem a diferenciação pedagógica como um “conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino-aprendizagem às diferenças inter e Intra individuais das crianças, a fim de permitir a cada uma atingir o seu máximo na realização dos objetivos”. Neste contexto, a diferenciação pedagógica emerge como uma estratégia essencial para responder às especificidades de cada criança, garantindo que todas tenham oportunidades equitativas de aprendizagem.

No âmbito da Educação Pré-escolar, diversos autores defendem a diferenciação pedagógica como uma forma proativa de resposta por parte dos profissionais da educação face às necessidades de cada criança. Clérigo, Alves, Piscalho e Cardona, (2017) citado por Rocha, 2022,

A Diferenciação Pedagógica é inclusiva, o que implica: aceitar que a diversidade é um recurso com o qual melhoramos a nossa prática educativa e ter um olhar diferente “não complacente”, acerca da riqueza que nos oferece orientar criança que foge à norma (p.15).

Embora a interpretação do conceito de diferenciação pedagógica apresente desafios, Tomlinson e Allan (2002, citados por Rocha, 2022, p.15) afirmam que esta "assume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de uma criança em particular".

Além disso, defendem que, ao diferenciar as práticas educativas, o profissional deve responder às necessidades das crianças com base em princípios gerais de diferenciação. Alguns desses princípios incluem a adaptação das tarefas de acordo com as capacidades da criança, a flexibilidade na organização dos grupos de trabalho e a realização de avaliações e ajustes constantes ao longo do processo educativo. Tais práticas asseguram que cada criança possa progredir num ambiente inclusivo e dinâmico, promovendo não apenas o seu desenvolvimento individual, mas também o de todo o grupo.

A diferenciação pedagógica emergiu em meados da década de 1960 como uma resposta às crescentes necessidades das escolas, num período em que o mundo começou a aceitar a diversidade em múltiplos níveis, incluindo o político, social e, posteriormente, o educacional. Com o intuito de combater a exclusão, a diferenciação pedagógica surgiu como uma solução, promovendo, de forma gradual, uma maior aceitação e igualdade na educação e em outros setores. Este é um dos principais objetivos da diferenciação pedagógica, conforme refere Barbosa (2019, p.9). Trata-se de uma abordagem educacional que respeita e valoriza a forma única como cada criança aprende. De acordo com, Almeida (2011, citado por Patrocínio, 2017, p.39), a DP parte do princípio de que cada criança possui habilidades próprias, sendo fundamental descobri-las e estimulá-las no dia a dia do jardim de infância. Segundo Cândido (2021), para que esta abordagem seja eficaz, os profissionais da Educação Pré-escolar devem empregar estratégias variadas, utilizando materiais e recursos ajustados às necessidades e interesses das crianças. Dessa forma, cria-se um ambiente de aprendizagem mais rico e inclusivo, onde cada criança pode desenvolver-se ao seu próprio ritmo. Cândido (2021) também afirma que,

(...) o objetivo da diferenciação pedagógica é proporcionar uma resposta de qualidade, adequada e eficaz às necessidades educativas de cada criança, bem como promover a igualdade de oportunidades, com o intuito de maximizar as aprendizagens de todas as crianças, independentemente das suas características físicas, psicológicas, sociais e culturais (p.51).

Assim, os profissionais podem intervir em diversos domínios, nomeadamente através da adaptação dos currículos, da utilização de diferentes métodos de Educação Pré-escolar, da diversificação das atividades de aprendizagem e do recurso a múltiplos materiais e estratégias, de modo a potenciar as oportunidades de aprendizagem das crianças.

A diferenciação pedagógica é, portanto, uma abordagem essencial no processo educativo, pois reconhece que cada criança aprende de maneira distinta. Algumas aprendem melhor através da audição, outras por meio de imagens e ainda outras por meio de atividades práticas. Os profissionais de Educação Pré-escolar devem estar atentos às particularidades de cada criança e encontrar modos diversos de orientar, de forma a garantir que todas consigam aprender da melhor maneira. Assim, cada criança pode crescer e sentir-se valorizada no jardim de infância, sendo orientada e aprendendo ao seu próprio ritmo.

Tomlinson e Allan (2002, citados por Rocha, 2022) defendem que "o objetivo da Diferenciação Pedagógica é o crescimento máximo da criança e do seu sucesso individual". Acrescentam ainda que a diferenciação é "mais do que uma estratégia ou uma série de estratégias — é uma maneira distinta de pensar o processo de educar e de aprender". Assim, investir num processo de diferenciação pedagógica que implique transformações qualitativas na Educação Pré-escolar significa, acima de tudo, ter clareza sobre o que é essencial para educar. Isso envolve reconhecer que a aprendizagem não é apenas um processo externo, mas algo que ocorre internamente em cada criança.

Trata-se de refletir continuamente sobre as especificidades de cada criança, avaliando de que forma é possível desenvolver tanto os aspetos comuns que partilham enquanto seres humanos como as singularidades que os distinguem enquanto indivíduos (Tomlinson & Allan, 2002, citados por Rocha, 2022, p.15). Portanto, a diferenciação pedagógica não é meramente uma questão de implementar atividades diferentes para cada criança, mas sim de garantir que todas tenham as melhores oportunidades para aprender, respeitando o seu ritmo e as suas necessidades individuais.

Isto pode significar, por exemplo, alterar a forma como as atividades são apresentadas, oferecendo diferentes tipos de apoio ou permitindo que as crianças escolham a maneira com que se sentem mais confortáveis para trabalhar. Dessa forma, a diferenciação pedagógica promove um ambiente de aprendizagem inclusivo que valoriza a individualidade de cada criança, enquanto estimula o seu desenvolvimento integral.

1.2.Níveis e formas de diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica é um dos pilares fundamentais para uma educação inclusiva e de qualidade, permitindo que cada criança aprenda de acordo com as suas necessidades, interesses e ritmo de desenvolvimento. De acordo com Santos (2009), citado por Rocha (2022, p.17), A diferenciação pedagógica tem sido amplamente debatida no contexto educacional, destacando-se como uma abordagem essencial para responder à diversidade de crianças presentes nas salas de atividade. O mesmo autor enfatiza que a diferenciação pedagógica pode desenvolver-se a diferentes níveis – diferenciação institucional, diferenciação externa e diferenciação interna – e sob distintas formas – diferenciação simultânea, sucessiva ou variada.

A diferenciação pedagógica institucional, segundo Mandlate (2012), citado por Rocha (2022),

(...) aquela que acontece a nível macro da estrutura educacional/governo. Esta baseia-se na elaboração dos programas de [educação] ou planos Curriculares de acordo com a situação política, económica e social do país. Também pode acontecer ao nível regional e/ou nas instituições de formação dos profissionais, se necessário no ato do reajustamento dos programas de [educação] (p:17).

Estas normas são elaboradas de acordo com o que está a ocorrer no país, como a situação económica, política e social. Também pode ocorrer em certas regiões ou na formação dos profissionais em Educação Pré-escolar, caso se considere necessário alterar algum aspeto dos programas de educação. Gonçalves (2016), citado por Rocha (2022), acrescenta que este tipo de diferenciação inclui, por exemplo, a criação de salas específicas para crianças que preferem aprender de uma forma mais prática.

A diferenciação pedagógica externa, segundo Mandlate (2012, citado por Rocha, 2022),

(...) é aquela que acontece ao nível meso. Trata-se dos projetos educativos que são elaborados ao nível da província/Distrito, programas suplementares de apoio pedagógico acrescidos que visam enfatizar ou mesmo dar credibilidade à [Educação Pré-escolar] na sua missão de [orientar] e formar o homem (p.18).

Neste contexto, a Educação Pré-escolar pode criar projetos específicos para ajudar as crianças a aprender de forma mais eficaz. Podem existir programas suplementares que apoiem as crianças, de modo que a Educação Pré-escolar cumpra bem o seu papel de educar e formar crianças para a vida futura.

Alguns exemplos deste tipo de diferenciação incluem apoios específicos após as atividades normais ou a adoção da opinião dos profissionais sobre quem deve ser responsável pela sinalização de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE) na Educação Pré-escolar. Isto pode incluir a adaptação do currículo para algumas crianças que necessitem de aprender de maneira diferente, de acordo com as suas necessidades educativas específicas. Por sua vez, a diferenciação pedagógica interna, de acordo com Mandlate (2012, citado por Rocha, 2022),

(...) é aquela que é implementada ao nível micro da estrutura do ensino. Neste nível faz a crítica ao currículo oficial. É o espaço exclusivamente da [Pré-escolar/profissional]. É aqui que o [profissional] é chamado a exercer o seu poder, o seu papel e a sua autoridade de mediador das aprendizagens das crianças; vigiando, contemplando, compreendendo e agindo estrategicamente em cada manifestação ou ação do seu aluno. É aqui que o professor reflete e analisa criticamente as políticas educativas e propõe sugestões para a melhoria da qualidade do ensino. O profissional de Educação Pré-escolar enquanto principal ator na construção das experiências de aprendizagens, deve gerir o currículo tendo em conta as diferenças das [crianças (p.8)].

Acontece dentro de atividade, onde os profissionais de educação exercem um papel fundamental. Aqui, estes profissionais podem adaptar os métodos de Educação de acordo com as necessidades de cada criança, ajudando-as a aprender da melhor maneira possível. Devem observar, refletir e encontrar formas de melhorar a sua prática educativa, de modo que todas as crianças possam ter sucesso na aprendizagem. Além disso, podem sugerir melhorias que tornem a educação mais eficaz. Como principais responsáveis por apoiar o aprendizado das crianças, os profissionais de educação devem ajustar as suas abordagens em função das diferenças entre a criança.

A nível da gestão da sala de atividade, a diferenciação pedagógica pode assumir três formas distintas, conforme já foi referenciado anteriormente. Segundo Pinto (2007) e Meirieu, citado por Rocha (2022, p.18), estas formas de diferenciação são fundamentais para atender às necessidades diversificadas das crianças. A primeira forma, designada de diferenciação simultânea, refere-se à utilização de uma multiplicidade de métodos de trabalho num plano temporal horizontal. Ou seja, cada criança ou grupo de criança trabalha, de forma individual ou coletiva, em projetos, módulos ou tarefas diferentes, podendo ou não haver momentos de reunião para partilha e troca de ideias.

A segunda forma, a diferenciação sucessiva, ocorre quando se observa uma variação na forma de trabalho ao longo do ano letivo. Neste caso, as crianças realizam tarefas em contextos diferentes, adaptando-se, ao longo do tempo, a novas abordagens e desafios, o que permite uma progressão no desenvolvimento das suas competências.

Por fim, a diferenciação variada resulta da combinação alternada entre as duas formas anteriores. Neste modelo, há momentos em que as crianças experimentam uma diversidade de tipos de trabalho, podendo, por exemplo, desenvolver um projeto comum focado na resolução de problemas. Em outros momentos, o trabalho pode concentrar-se na descoberta de soluções para um único problema, explorando diferentes contextos e tarefas variadas, de modo a promover uma aprendizagem mais dinâmica e adaptada às necessidades de cada criança.

Essas três abordagens de diferenciação pedagógica contribuem para uma maior flexibilidade e personalização no processo de aprendizagem, permitindo que cada um se desenvolva de acordo com o seu ritmo e as suas necessidades. Neste sentido, a adoção de estratégias diferenciadas promove uma abordagem mais inclusiva, garantindo que cada criança tenha acesso a uma educação adequada às suas necessidades e potencialidades, favorecendo, assim, uma educação mais equitativa e eficaz. Deste modo, segundo Cadima, (1997), citado por Henrique, 2016, p.41) a diferenciação na educação permite “organizar as atividades e as interações de forma que cada criança seja frequentemente confrontada com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades individuais”. A diferenciação pedagógica é uma abordagem educacional que reconhece as diferenças individuais das crianças e adapta a educação para atender às suas necessidades. Ela pode ocorrer de diferentes formas e em vários níveis, sendo essencial para garantir que todas as crianças tenham oportunidades de aprendizagem eficazes e equitativas.

1.3. Características e Importância da Diferenciação Pedagógica

As práticas de diferenciação na educação têm como objetivo atender às necessidades e características distintas das crianças. Segundo Sousa (2010, citado por Rocha, 2022:26), estas práticas podem envolver a distribuição de crianças em grupos diferentes e a organização sistemática do currículo pelo profissional de educação, tendo em consideração as particularidades identificadas em cada grupo. De acordo com Pimentel (2014, citado por Clérigo, 2017, p.103), as salas de atividades estão cada vez mais heterogêneas, integrando “[crianças] com características, perfis, ritmos de aprendizagem, valores, culturas, etnias e naturalidades diferentes”.

Tomlinson (2008, citado por Rocha, 2022) destaca diversos aspetos que caracterizam o [educação] diferenciada. Uma educação diferenciada não é individualizada, embora possa envolver tarefas específicas para algumas crianças. Deve ser, principalmente, coletiva, com atividades em pequenos grupos ou individualmente, promovendo o sentimento de comunidade. Os profissionais de educação que utilizam a diferenciação pedagógica precisam de gerir comportamentos, fornecer instruções claras e acompanhar várias atividades simultaneamente. Ademais, a educação diferenciada não se limita à criação de grupos homogêneos. Os profissionais devem orientar as crianças para grupos adequados às suas necessidades, permitindo, em alguns casos, que escolham os seus grupos de atividades.

A educação diferenciada é proativa, ou seja, os profissionais de educação devem antecipar as necessidades das crianças e planejar abordagens variadas para as atender. A diferenciação pedagógica não se reduz à atribuição de mais ou menos tarefas, mas à adaptação da natureza das atividades para responder às necessidades específicas de cada criança. A avaliação na diferenciação pedagógica é formativa e ocorre no início de cada unidade, com o objetivo de identificar as necessidades de aprendizagem das crianças. Finalmente, a educação diferenciada oferece múltiplas abordagens em relação ao conteúdo, processo e produto, sendo que o foco da educação diferenciada é sempre a criança.

Ainda segundo Tomlinson (2008, citado por Rocha, 2022:26) a educação diferenciada é orgânica e dinâmica, ajustando-se continuamente conforme as necessidades das crianças, permitindo que os profissionais de educação evoluam e aprendam juntamente com elas. Esta abordagem visa criar uma prática pedagógica flexível e adaptada às diversas necessidades das crianças. De acordo com Tomlinson e Allan (citados por Ferreira, 2022, p.13), a diferenciação pedagógica consiste num conjunto de práticas de educação que respondem às diferentes necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem das crianças. Esta abordagem

reconhece que cada criança é única, exigindo estratégias de educação adaptadas para maximizar o seu potencial.

Barbosa (2019, p.9) enfatiza que cabe ao profissional de educação garantir uma resposta adequada a esta abordagem pedagógica, demonstrando flexibilidade na sua prática. Henrique (2011, citado por Mariol, 2021, p.22) salienta que a diferenciação pedagógica é um processo reflexivo, no qual o profissional analisa a sua prática para responder às necessidades de um grupo de crianças, utilizando diferentes estratégias.

Segundo Almeida (2012, citado por Clérigo; Alves; Piscalho; &, Cardoso (2017, p.19), a diferenciação pedagógica baseia-se na adaptação dos estilos de aprendizagem, identificando e valorizando as competências mais evidentes das crianças. Para tal, os profissionais devem utilizar estratégias diversificadas, assim como materiais e recursos de diferentes naturezas e formatos, garantindo uma abordagem inclusiva e equitativa.

Perrenoud (1995, citado por Correia, 2017, p.6) classifica a diferenciação pedagógica a partir da heterogeneidade das crianças, considerando aspetos como: as diferenças cognitivas na aquisição de competências, processos mentais, estados de desenvolvimento operativo e estratégias de aprendizagem; as diferenças socioculturais, incluindo valores, crenças, histórias familiares e especificidades culturais; e as diferenças psicológicas, como motivação, criatividade, energia e ritmos de aprendizagem (citado por Gomes, 2013, pp.99-100).

A diferenciação pedagógica é essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizagem ajustadas às suas necessidades e ritmos de desenvolvimento. Num ambiente de Educação Pré-escolar diversificado, os profissionais devem adotar estratégias flexíveis e inclusivas, promovendo o sucesso educativo de todos. Como refere Dewey (citado por Mariol, 2021), a diferenciação pedagógica reflete a sociedade e a forma como as crianças aprendem a fazer parte dela.

Ferreira (2022) afirma que a diferenciação pedagógica pode ser aplicada ao conteúdo, ao processo de ensino ou ao produto, exigindo um cuidado especial na sua implementação. Jorge (2011, citado por Ferreira, 2022) destaca que os profissionais podem utilizar diversas estratégias para tornar a Educação Pré-escolar mais interessante e motivador, garantindo a inclusão e o desenvolvimento pleno das crianças.

1.4 Modelos da diferenciação pedagógicas, aplicáveis na Educação Pré-escolar

A diferenciação pedagógica tem sido alvo de crescente atenção no campo educativo, especialmente no contexto da Educação Pré-escolar. Os modelos desenvolvidos neste âmbito visam responder à diversidade de necessidades das crianças, evitando práticas desorganizadas e casuais. Segundo ME (1997, citado por Henrique, 2022, p.5), a Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, complementando a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer uma relação estreita. O seu objetivo é favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, promovendo a sua plena inserção na sociedade enquanto ser autónomo, livre e solidário.

Os modelos de diferenciação pedagógica surgem com o propósito de combater a "diferenciação selvagem" (Perrenoud, 2000, citado por Rocha, 2022, p.15), que ocorre em diversas salas de atividade devido ao desconhecimento dos profissionais (docentes/educadores), à urgência das solicitações das crianças e à pressão para oferecer respostas imediatas a todas. Este tipo de diferenciação é frequentemente automático, resultante das circunstâncias, e não é, de forma alguma, planeado (Perrenoud, 2000, citado por Rocha, 2022). Os modelos de diferenciação pedagógica apresentam variações quanto à sua estrutura, nomeadamente no modo como as práticas são organizadas, na terminologia empregue e na forma de abordagem dos conteúdos.

Em contraste com a diferenciação espontânea, os modelos pedagógicos propostos por diversos autores defendem práticas intencionais, significativas e devidamente fundamentadas, promovendo uma abordagem mais estruturada e eficaz na Educação Pré-escolar. Enquanto o modelo de Tomlinson e Martins (2010, 2014, 2017, citado por Rocha, 2022) é predominantemente teórico, o modelo de Morgado (2009, citado por Rocha, 2022) apresenta uma componente mais prática, facilitando a aplicação da diferenciação pedagógica pelos profissionais de educação de infância. Apesar das diferenças, estes modelos baseiam-se em princípios e valores comuns, assumindo que a diferenciação não é uma estratégia pontual, mas sim "um modo de vida na sala de atividade" (Tomlinson, 2001, citado por Rocha, 2022).

Para garantir a eficácia da diferenciação, os modelos organizam as práticas em diferentes categorias: (1) avaliação; (2) planeamento; (3) organização do trabalho das crianças; (4) atividades e tarefas de aprendizagem; e (5) ambiente de aprendizagem. Estas cinco

dimensões exigem uma reflexão integrada, pois a fragilidade em qualquer uma delas compromete a eficácia das demais (Tomlinson & Imbreu, 2010, citado por Rocha, 2022). Dessa forma, os profissionais de educação podem diferenciar os conteúdos, os processos e os produtos, permitindo que as crianças desenvolvam informações, ideias e competências essenciais para atingirem os objetivos de aprendizagem. As atividades propostas devem possibilitar que as crianças compreendam e interiorizem os conceitos fundamentais, demonstrando o que sabem e são capazes de realizar ao longo do processo educativo.

De acordo com Patrocínio (2017, p.8), "os modelos e metodologias servem essencialmente para apoiar e fundamentar a prática educativa". A diferenciação pedagógica proporciona múltiplas abordagens à educação, permitindo que as crianças aprendam de formas diversas e expressem os seus conhecimentos de maneira adaptada às suas necessidades individuais (Tomlinson, 2008, citado por Freire, 2020, p.13). O modelo de diferenciação pedagógica concebido por Tomlinson (2008) centra-se em três componentes-chave do currículo: os conteúdos, os processos e os produtos, considerando o nível de preparação da criança, os seus interesses e o seu perfil de aprendizagem.

A prática educativa tem sido influenciada por diferentes modelos pedagógicos, cada um com características próprias:

Método Montessori: Criado por Maria Montessori, enfatiza a autonomia das crianças e a aprendizagem através da interação com um ambiente preparado. As crianças escolhem livremente as suas atividades e trabalham ao seu próprio ritmo, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico. As salas de atividades são organizadas em ciclos de três anos, onde os mais velhos auxiliam os mais novos. Apesar das críticas ao individualismo do método, este incentiva a liderança e a independência desde cedo.

Método Waldorf: Desenvolvido por Rudolf Steiner, baseia-se em ciclos de sete anos e valoriza o desenvolvimento integral da criança, incluindo aspetos artísticos e espirituais. A educação prioriza a imaginação, as artes, a música e o movimento até aos sete anos, promovendo um ambiente escolar acolhedor e sem recurso a tecnologias digitais.

Pedagogia Freinet: Criada por Célestin Freinet, destaca a criança como protagonista do processo educativo, incentivando a pesquisa, a cooperação e a aprendizagem através da experiência. Freinet procurou desenvolver técnicas alternativas de educação, demonstrando que o envolvimento ativo das crianças gera melhores resultados educativos.

Método Tradicional: Baseado nas ideias de Johann Friedrich Herbart, foca-se na sistematização e transmissão direta do conhecimento pelo profissional de educação. Este

modelo enfatiza a organização dos interesses da criança e a orientação do seu desenvolvimento cognitivo, sendo um dos métodos de ensino mais difundidos.

Método Construtivista: Inspirado nas teorias de Jean Piaget, centra-se na construção ativa do conhecimento pela criança através da interação com o mundo à sua volta. Este modelo incentiva a exploração, a descoberta e a autonomia na aprendizagem.

Ao longo da evolução educacional, os diferentes modelos de diferenciação pedagógica mostram que não há uma abordagem única e universalmente eficaz. Cada um apresenta vantagens e desafios, cabendo aos profissionais selecionar e adaptar estratégias que melhor respondam às necessidades das crianças e ao contexto educativo em que estão inseridos.

<https://www.institutoclaro.org.br>.

1.5 Diferenciação Pedagógica na Educação Pré-escolar: Estruturação de Atividades para Crianças com NEE

Quando as crianças ingressam na Educação Pré-escolar, cada uma possui o seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem. Os profissionais de Educação Pré-escolar desempenham um papel fundamental na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem equilibrada e feliz de todas as crianças. Para tal, devem selecionar atividades e estratégias que respeitem as necessidades e interesses individuais. Algumas crianças necessitam de mais apoios, enquanto outras aprendem melhor através de abordagens diferenciadas.

A adaptação do currículo é, portanto, essencial. Segundo Heacox (2006, citado por Silva, 2017, p.30), existem três componentes do currículo que podem ser ajustados: o conteúdo (o que se orienta), o processo (como se orienta) e os produtos (como as crianças demonstram o que aprenderam).

Conteúdo: Os profissionais devem selecionar os temas mais relevantes para cada criança. Algumas necessitam de mais tempo para assimilar certas atividades, enquanto outras podem avançar rapidamente. É essencial compreender o que cada criança já sabe e quais os próximos passos na sua aprendizagem.

Processo: Cada criança possui um estilo de aprendizagem único. Algumas aprendem melhor através da audição de histórias, enquanto outras preferem atividades manuais ou experimentais. Os profissionais de Educação Pré-escolar podem e devem diversificar as estratégias, ajustando os materiais e o apoio conforme as necessidades individuais.

Produtos: As crianças podem demonstrar o que aprenderam de formas distintas. Algumas preferem contar histórias, outras desenhar ou construir algo. Segundo Tomlinson e Allan (2002, citado por Silva, 2017), diferentes formas de avaliação, como portfólios ou projetos, permitem acompanhar o progresso de cada criança.

Desta forma, os profissionais podem ajustar a aprendizagem para garantir que todas as crianças se sintam incluídas e felizes. Quando existem crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE), a adaptação das atividades torna-se ainda mais relevante, assegurando a participação total de todas no processo educativo.

Cada grupo de crianças é único, e os profissionais devem estar atentos para identificar as estratégias mais eficazes. Como afirmou Sá, citado por Henrique (2011, p.16), a diferenciação pedagógica é um "processo pelo qual os profissionais enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo a cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de educação, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) da criança".

Assim, a adaptação do currículo às especificidades de cada criança promove uma aprendizagem mais equitativa e motivadora. A diferenciação pedagógica na Educação Pré-escolar é essencial para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e eficazes. Atender às necessidades individuais implica ajustar as práticas pedagógicas para proporcionar uma resposta mais adequada e equitativa.

De acordo com Silva (2016, p.16), "as organizações educativas desempenham diversas funções em tempos e espaços específicos, permitindo estabelecer diferentes relações entre os intervenientes no processo de [Educação Pré-escolar]". Neste contexto, a estruturação das atividades na sala deve incluir metodologias que favoreçam a participação ativa de todas as crianças, especialmente aquelas com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

Tomlinson e Allan (2002, p.29, citado por Henrique, 2016, p.40) afirmam que as estratégias diferenciadas consistem na "reflexão e criação de condições que respeitam os princípios fundamentais de um projeto de [Educação Pré-escolar] eficaz". Neste sentido, os profissionais de Educação Pré-escolar devem planejar estratégias pedagógicas diferenciadas, agrupadas em três categorias: gestão do espaço e materiais, organização do tempo e planificação do trabalho.

A planificação assume um papel essencial na estruturação da aprendizagem, permitindo uma abordagem mais flexível e inclusiva. A planificação semanal, baseada em instrumentos como o Plano Semanal, o Plano Diário e o Plano Individual de Atividade (PIA), possibilita a diferenciação das atividades, do tempo e dos conteúdos (Grave-Resendes & Soares, 2002;

Chousa, 2012, citado por Henrique, 2016). Estes instrumentos, afixados na sala de atividades, promovem a organização e avaliação das práticas pedagógicas.

As atividades lúdicas desempenham um papel crucial na diferenciação pedagógica, possibilitando uma aprendizagem dinâmica e adaptada. Segundo Virrísima (2012, p.15), "trabalhar com os sons permite à criança desenvolver a sua acuidade auditiva". O autor acrescenta ainda que "quando os sons são acompanhados por gestos ou dança, a criança trabalha a coordenação motora e a atenção". Assim, estratégias baseadas na expressão musical e corporal favorecem o desenvolvimento global da criança.

Para estruturar eficazmente as atividades na sala de atividades, especialmente para crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE), devem ser utilizadas estratégias diversificadas, tais como: Cantos e danças para estimular a percepção auditiva e a coordenação motora; Desenhos e leituras para promover a criatividade e o desenvolvimento da linguagem; Trabalhos em grupo para incentivar a cooperação e a interação social; Fantoches e brincadeiras para favorecer a expressão emocional e a imaginação; Jogos e atividades online para criar um ambiente de aprendizagem interativo. Declaração de Salamanca, 1994, citado por Borralho, 2019,

No contexto atual de NEE devem incluir-se criança com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. A expressão NEE abrange todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e conseqüentemente têm NEE em algum momento da sua vida escolar (p.7).

A diferenciação pedagógica é, portanto, essencial para garantir uma educação inclusiva e equitativa, permitindo que todas as crianças, independentemente das suas necessidades, tenham oportunidades reais de aprendizagem e sucesso.

1.6.A Transformação da Ação Educativa no contexto inclusivo através da Diferenciação Pedagógica

Nos últimos anos, têm sido feitos muitos esforços para tornar a educação mais inclusiva. Os governos têm assumido compromissos a nível internacional e criado regras e estratégias para que todas as crianças possam aprender juntas, respeitando as diferenças de cada uma. Estes esforços trouxeram algumas melhorias (UNESCO, 2017, citado por Maia & Freire, 2020), mas é preciso continuar a procurar novas formas de garantir que todas as crianças se sintam verdadeiramente incluídas no ambiente da Pré-escolar (UNESCO, 2017).

A educação inclusiva parte do princípio de que todas as crianças têm direito à educação, independentemente das suas diferenças ou necessidades específicas. Isso significa que todas devem aprender juntas no mesmo grupo, dentro da sala de atividade, beneficiando da diversidade do grupo heterogéneo (Sanches, 2005, citado por Maia & Freire 2020).

Ao promover a inclusão, garantimos que cada criança tenha a oportunidade de aprender e desenvolver-se, respeitando o seu ritmo e as suas particularidades. Além disso, a convivência com diferentes formas de aprendizagem e habilidades enriquece a experiência de todos, fomentando valores como o respeito, a cooperação e a empatia. As práticas inclusivas envolvem pedagogias que vão além da simples presença, incluindo adaptações curriculares, uso de recursos didáticos especializados e estratégias que promovam a interação social. Exemplos incluem atividades em grupo, aprendizagens colaborativas, uso de tecnologias assistidas Segundo Paixão 2016

O conceito de Tecnologia de Apoio nem sempre é consensual, quer em termos de significado quer em termos de terminologia. Por vezes surgem as designações Tecnologia Assistida ou Tecnologia Assistiva (normalmente em português brasileiro), sendo que a designação em inglês é Assistive Technology (p 7).

Paixão (2016) salienta que a designação de *tecnologia* é, muitas vezes, associada apenas aos equipamentos relacionados com as tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente computadores de secretária, portáteis e *tablets*. No entanto, como se vê, este conceito é bastante mais abrangente, ainda que possa também incluir este tipo de dispositivos. O conceito de TA (tradução do conceito assistive technology) é designado

segundo a mesma autora como qualquer item, equipamento, ou produto, que seja utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de indivíduos que apresentem deficiências/incapacidades. Estes equipamentos, se usados de forma correta e adequada ao utilizador, têm como principal objetivo proporcionar à pessoa com deficiência maior autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. A mesma autora (2016) refere ainda que

A escolha de uma Tecnologia de Apoio (TA) implica sempre a promoção da autonomia numa determinada tarefa ou função. Por isso, o processo de seleção do recurso adequado deve considerar a atividade a que se destina, o ambiente em que será utilizado, bem como as limitações e a personalidade da pessoa a quem se destina. É fundamental realizar uma análise individualizada de cada situação, uma vez que não existem soluções únicas: para o mesmo problema (ou para atingir a mesma autonomia), existe uma grande variedade de soluções e equipamentos. Cabe, assim, selecionar aquele que melhor se adequa ao indivíduo e ao contexto em que será utilizado (p.9).

Este tipo de tecnologia (AT) pode incluir cadeiras de rodas, próteses, aparelhos que facilitem a mobilidade, aparelhos auditivos, mas também software e hardware que permitam aumentar as capacidades das [crianças]. Utilizando este tipo de tecnologia, as [crianças] melhoram as suas capacidades e podem tornar-se independentes no seu dia-a-dia e na sociedade. Além de esclarecer o conceito de TA, Paixão 2016, p.9 refere que “pretendeu-se também destacar a importância de uma escolha acertada, assim como de uma correta utilização dos diversos equipamentos/recursos. A inclusão das [crianças] com NEE que utilizem TA dependerá, como é óbvio, da correção destes procedimentos”.

Assim, a educação inclusiva encontra-se numa linha de aceitar a diversidade, alargar o currículo, adaptar uma educação e uma aprendizagem interativas e dar apoio ao corpo profissional de educação (Alegre, 2018, citado por Mascarenhas, 2022, p.88).

Dessa forma, a educação inclusiva assume um papel fundamental na promoção da equidade no ambiente Pré-escolar e, garantindo que todas as crianças, independentemente das suas necessidades, tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas. Através da implementação de metodologias diferenciadas e do uso de recursos tecnológicos e pedagógicos adaptados, é possível fomentar uma educação mais acessível e enriquecedora,

que valoriza a diversidade como um elemento essencial para o desenvolvimento educacional.

1.7 Educação Inclusiva: O Papel da Diferenciação Pedagógica no Sucesso Escolar de Crianças com NEE

1.7.1. A Inclusão escolar

A diversidade é um conceito essencial a considerar quando se aborda a inclusão na Educação Pré-escolar, uma vez que existem muitas crianças provenientes de diferentes contextos culturais, com estilos de aprendizagem e interesses distintos. Assim, torna-se fundamental reconhecer a individualidade de cada criança, assegurando apoios educativos adequados às suas necessidades

Paiva, 2024,

Garantir que todas as [crianças], independentemente das suas características ou habilidades individuais, têm acesso a uma educação de qualidade é uma das preocupações sociais e, nesse sentido, a inclusão educacional é um dos princípios fulcrais. Para dar resposta a esta questão, foi criado o conceito de Necessidades Educativas Específicas (NEE)(S/P).

Pereira F. 2011, p.7, Inclusão; “é um processo que visa responder à diversidade de necessidade de todas as crianças, através do incremento da sua participação na aprendizagem, a cultura e na comunidade e de redução a exclusão à educação e na educação”

Neste contexto, torna-se evidente a importância de compreender o que são as NEE e como estas podem impactar o percurso escolar e o desenvolvimento das crianças, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas. A mesma autora alega que

NEE incluem um grupo elevado de condições que afetam, ou podem afetar, a aprendizagem e o desenvolvimento das [crianças]. Sabendo que crianças têm dificuldades acrescidas, foi necessário criar estratégias para que eles tivessem as mesmas oportunidades que outras crianças normais sem NEE (S/P).

Nas escolas inclusivas, ao falar de diversidade, faz-se referência a todas as crianças, independentemente de terem ou não necessidades educativas específicas (NEE) (Correia, 2000, citado por Almeida, 2015). Deste modo, além de um suporte pedagógico adaptado às características de cada criança, a educação inclusiva tem como objetivo proporcionar apoio a todas (Almeida, 2015, p.11). Todas as crianças aprendem e brincam juntas, ainda que algumas necessitem de recursos adicionais para facilitar a sua aprendizagem, como acessos adaptados, materiais em formatos diferenciados ou outras adaptações específicas.

De acordo com Marques (2011, p.7), “a inclusão é um processo que visa responder à diversidade de necessidades de todas as crianças, através do incremento da sua participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade, e da redução da exclusão na educação”.

Para Correia (2003), citado por Mascarenhas, 2022, p.7, define ‘inclusão’ como a inserção de [crianças] na instituição de Educação Pré-escolar, onde sempre, que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado”.

A instituição de Educação Pré-escolar deve estar preparada para acolher todas as crianças, dispondo de infraestruturas acessíveis, como rampas, corrimãos e, quando necessário, elevadores. Paralelamente, os profissionais da educação devem possuir formação específica para garantir que cada criança possa desenvolver-se e aprender da melhor forma possível.

A inclusão escolar assenta no princípio de que todas as crianças devem ter acesso, em igualdade de condições, ao sistema de Educação Pré-escolar, sem qualquer tipo de discriminação, seja com base no género, etnia, religião, classe social ou condições físicas e psicológicas. Atualmente, a inclusão escolar foca-se, sobretudo, nas crianças e jovens com NEE, que podem apresentar algum tipo de comprometimento físico, cognitivo ou emocional. Segundo Correia (2013) e Morgado (2003), citados por Almeida (2015, p.10), “a inclusão pressupõe uma educação apropriada, tendo sempre em consideração as características e necessidades não só das crianças, mas também dos ambientes onde interagem”. Assim, a inclusão exige uma reestruturação curricular e pedagógica que permita a todas as crianças uma aprendizagem conjunta.

O objetivo da inclusão escolar é garantir que todas as crianças sejam integradas em instituições desde a Educação Pré-escolar até ao ensino superior, proporcionando-lhes as mesmas oportunidades de aprendizagem e convivência num ambiente educativo comum. Este modelo assenta nos princípios da igualdade, equidade e convivência, exigindo a remoção de barreiras físicas, sociais e pedagógicas.

A inclusão transcende a simples integração. Este conceito questiona o que a sociedade considera “normal” e parte do princípio de que cada criança é única. Deste modo, as diferenças devem ser reconhecidas e valorizadas em todos os aspetos da vida. Assim, a inclusão preconiza um sistema educativo acessível e adequado a todas as crianças, promovendo um ambiente no jardim de infância adaptado à diversidade. Ainscow (2009) e Angelides (2008), citados por Maia e Freire (2020), defendem que “a educação inclusiva é um processo contínuo de transformação da Pré-escolar para se tornar mais acessível e acolhedora”. Nesse sentido, é essencial compreender as diferenças como um fator de enriquecimento da aprendizagem coletiva (UNESCO, 2017).

O conceito de inclusão não é de fácil definição, uma vez que não tem sido possível encontrar um consenso entre os diversos autores quanto ao seu significado. A ideia de educação inclusiva pode ser definida de várias maneiras (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000, citado por Alegre, 2018, p.5). Segundo vários autores, ‘inclusão’ significa atender à criança com NEE, incluindo aquelas que apresentem Necessidades Educativas Específicas (NEE) severas, na classe regular, com o apoio dos serviços de educação especial (Boatwright, 1993; Alper & Ryndak, 1992, Alegre, 2018, p.5). A inclusão baseia-se, portanto, nas necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico. O princípio da inclusão apela a uma escola que tenha em consideração a criança enquanto totalidade e que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socioemocional e pessoal, segundo Alegre (2018).

Este conceito de inclusão assenta na necessidade de garantir que as crianças com NEE tenham acesso ao ambiente educativo regular, recebendo todos os apoios necessários. Como salientam Morgado (2003, citado por Almeida, 2015, p.10), “a inclusão pressupõe uma educação apropriada, tendo sempre em consideração as características e necessidades das crianças e dos contextos onde interagem”. Correia (2013) e Morgado (2003), citados por Almeida (2015), reforçam a necessidade de uma reestruturação curricular que possibilite a aprendizagem conjunta de todas as crianças. No entanto, a presença de crianças com NEE em salas de atividades regulares deve estar sempre associada a um suporte adequado. Caso contrário, pode ser prejudicial tanto para as crianças com NEE como para as restantes (Arnaut & Monteiro, 2011, citado por Almeida, 2015). Neste contexto, a modalidade de atendimento mais adequada para estas crianças será determinada pelo Programa Educativo Individualizado (PEI) (Correia & Cabral, 1999, citado por Almeida, 2015).

Considerando as necessidades das crianças com NEE, os recursos existentes e o envolvimento dos profissionais de educação e das famílias, Correia (2013, citado por

Almeida, 2015, p.11) propõe três níveis de inclusão: Nível 1 (inclusão total) – destinado à maioria das crianças com NEE ligeiras e moderadas; Nível 2 (inclusão moderada) – direcionado para crianças com NEE moderadas e severas que necessitam de práticas diferenciadas; e Nível 3 (inclusão limitada) – aplicável a um pequeno número de crianças em situações severas. Ainscow (2000), citado por Mascarenhas (2022: 7-8), identifica quatro elementos-chave essenciais para aqueles que pretendem repensar a sua intervenção educativa. Estes elementos constituem orientações fundamentais para promover a inclusão de todas as crianças. Segundo o autor:

(...) a inclusão é um processo", devendo ser encarada como uma busca contínua por melhores formas de responder à diversidade. Trata-se de aprender a viver com a diferença e a aprender com a diferença, reconhecendo as diversidades como oportunidades para a promoção da aprendizagem entre crianças e adultos (pp.7-8).

O mesmo autor (2022) afirma ainda que a inclusão é entendida como um processo dinâmico e contínuo, que implica a procura constante de melhores estratégias para responder à diversidade presente em contextos educativos. Este conceito vai além da simples aceitação das diferenças, valorizando a convivência e a aprendizagem mútua entre crianças e adultos. Reconhecer a diversidade como uma oportunidade permite enriquecer o ambiente de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de todos os envolvidos.

A inclusão diz respeito à identificação e remoção de barreiras que dificultam a participação plena de todos os indivíduos em contextos educativos e sociais. Para alcançar uma verdadeira inclusão, é fundamental recolher e avaliar informações provenientes de diversas fontes, permitindo planejar melhorias efetivas nas políticas e nas práticas. A utilização de evidências variadas não só sustenta a tomada de decisões fundamentadas, como também estimula a criatividade e a capacidade de resolução de problemas, promovendo ambientes mais justos e acessíveis para todo. Mascarenhas (2022) refere que a inclusão

(...) diz respeito à presença, participação e realização de todas as [crianças]. A presença refere-se à frequência regular e pontual das crianças nas instituições; a participação está relacionada com a qualidade das suas experiências educativas, integrando, para isso, as suas próprias perspectivas; e

a realização diz respeito aos resultados da aprendizagem em todas as áreas do currículo, para além dos resultados de provas ou exames (p.8).

Ainscow 200 citado por Mascarenha 2022 refere ainda que a inclusão escolar se destaca como um princípio fundamental no sistema educativo, focando-se especialmente na atenção a grupos de crianças que enfrentam risco de marginalização, exclusão ou insucesso. Este conceito implica uma responsabilidade ética de acompanhar de perto as necessidades das crianças mais vulneráveis, adotando estratégias que promovam a sua presença ativa, participação efetiva e sucesso escolar.

Assim, a inclusão é entendida como um processo dinâmico e contínuo, que requer o envolvimento coletivo de toda a comunidade educativa para assegurar uma educação justa, acessível e de qualidade para todas as crianças.

A definição do conceito de necessidades de formação (Estrela, Madureira & Leite, 1999, citado por Alegre, 2018, p.16) surge como um conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos profissionais de educação no desenvolvimento do processo pedagógico. Esta definição leva os autores a um paradigma desenvolvimentista, sem desvalorizar a importância que a consciência dos aspetos defetológicos pode ter no processo de desenvolvimento profissional, conjugando as carências dos profissionais face às novas funções que lhes são exigidas, nomeadamente pela inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE), e o seu desejo de um melhor desenvolvimento profissional.

Estrela, Madureira e Leite (1999, citado por Alegre, 2018) referem alguns indicadores de necessidades de formação contínua de profissionais para a integração de crianças com NEE: As preocupações dos profissionais face às disposições legais sobre a integração de crianças; as dificuldades encontradas na prática pedagógica, nomeadamente na educação especial e na interação com as famílias; as carências de formação percebidas pelos profissionais quanto às novas competências exigidas; As expectativas em relação à formação desejada; As preferências e desejos expressos quanto às temáticas a abordar na formação.

É essencial salientar que a formação deve responder às exigências da prática profissional, sendo pertinente considerar estratégias diversificadas para abranger as distintas aceções do conceito (Madureira & Leite, 1999, citado por Alegre, 2018). Torna-se crucial promover processos que estimulem a consciencialização gradual das necessidades por parte dos profissionais, o que requer a adoção de metodologias dinâmicas e participativas. As autoras sublinham ainda a importância de redefinir o conceito de necessidades de formação e

clarificar o conceito de preocupação, evidenciando a necessidade de metodologias complementares na planificação da formação.

As NEE abrangem dificuldades relacionadas com deficiências físicas, cognitivas, emocionais ou sociais, exigindo respostas educativas diferenciadas. Crianças com NEE, segundo Paiva (2024), são aquelas que apresentam dificuldades em acompanhar o currículo escolar normal, necessitando de adaptações curriculares e apoio especializado.

A relevância desta abordagem é sublinhada por documentos internacionais que estabelecem diretrizes para a implementação de práticas inclusivas. A Declaração de Salamanca (1994, citado por Mascarenhas, 2022) reforça o compromisso dos Estados com a educação inclusiva, reconhecendo a necessidade de garantir uma educação adequada para as crianças com NEE dentro do sistema educativo.

De acordo com Correia (2008, citado por Costa Alegre, 2018), a Educação Pré-escolar deve estar apta a responder às diferenças e exigências individuais das crianças, baseando-se nos princípios da inclusão. Warnock (2005) e Terzi (2007, citado por Costa Alegre, 2018) criticam a ambiguidade do conceito de NEE, salientando a necessidade de uma definição mais rigorosa e objetiva.

A identificação precoce das NEE é essencial para garantir o suporte necessário ao desenvolvimento das crianças. Para isso, uma comunicação eficaz entre educadores, famílias e profissionais de saúde é fundamental, assegurando uma educação de qualidade e inclusiva. A inclusão de crianças com NEE requer adaptações curriculares e apoio especializado, podendo as NEE ser permanentes ou temporárias (Correia, 1999, citado por Borrvalho, 2019). As NEE permanentes abrangem deficiências cognitivas, dificuldades de aprendizagem, transtornos emocionais, dificuldades motoras, problemas de comunicação, défices visuais e auditivos, e multideficiência, exigindo acompanhamento contínuo. As NEE temporárias incluem dificuldades ligeiras no desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e socioemocional, bem como dificuldades na leitura, escrita ou cálculo, passíveis de superação com estratégias pedagógicas adequadas.

Deste modo, garantir oportunidades educativas igualitárias para todas as crianças é fundamental, promovendo um ambiente escolar baseado no respeito e na compreensão, conforme estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Paiva, 2024).

1.8. Legislação e políticas públicas sobre educação inclusiva

A educação inclusiva tem sido um dos principais eixos das políticas educativas nas últimas décadas. Historicamente, existiam dois modelos de educação distintos: a educação normal e a educação especial, cada uma com a sua função específica. Contudo, com o surgimento do conceito de educação inclusiva, procurou-se integrar a educação especial na educação normal, permitindo que todas as crianças, independentemente das suas dificuldades, possam aprender juntas, brincar e estabelecer laços de amizade. Assim, a Educação Pré-escolar torna-se um espaço acolhedor, onde a diversidade é valorizada e a igualdade de oportunidades é promovida. Após a Declaração de Salamanca (1994, citado por Almeida, 2015, p.10), o princípio da educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, visando a igualdade, tanto no acesso como nos resultados das crianças. Atualmente, a resposta educativa de qualidade constitui, talvez, o maior desafio enfrentado pelas comunidades educativas, uma vez que os processos educativos de qualidade, ou seja, inclusivos, dependem da capacidade dos jardins de infância para desenvolver processos diferenciados de trabalho (Morgado, 2003, citado por Almeida, 2015). Para além de novas práticas, a Educação Pré-escolar deve encarar a inclusão não apenas como um direito de todas as crianças, mas também como um benefício, contribuindo para o crescimento de todas (Silva, 2011, citado por Almeida, 2015, p.9). De acordo com Morgado (2003, citado por Almeida, 2015, p.10), a educação inclusiva obriga necessariamente a uma reestruturação e reorganização profunda das instituições de Educação Pré-escolar, dos currículos, das estratégias utilizadas e da formação dos profissionais de educação.

O compromisso internacional de vários países tem impulsionado práticas que favorecem a inclusão de todas as crianças e jovens nos ambientes educativos, promovendo uma abordagem equitativa e respeitadora da diversidade. No entanto, apesar dos avanços registados, persistem desafios na sua implementação, exigindo uma reflexão contínua sobre as estratégias necessárias para garantir o sucesso deste modelo educativo. Segundo a UNESCO (2017, citado por Maia & Freire, 2020), têm sido envidados esforços significativos para fomentar a educação inclusiva através de compromissos internacionais e do incentivo a políticas e práticas educativas coerentes com os seus princípios orientadores, resultando em alguns progressos.

A educação inclusiva baseia-se no pressuposto de que a aprendizagem ocorre de forma coletiva, permitindo que todas as crianças, com ou sem deficiência, tenham acesso à

educação em ambientes comuns. O objetivo é criar um espaço educativo que aceite todas as crianças e lhes ofereça as mesmas oportunidades. No quotidiano, educar de forma inclusiva significa adaptar as metodologias de ensino, os materiais utilizados e o ambiente educativo para responder às necessidades individuais de cada criança.

Contudo, apesar dos progressos alcançados, persistem desafios na implementação efetiva da inclusão nos contextos educativos. Barreiras estruturais, a insuficiência de formação específica para os profissionais de educação e a escassez de recursos dificultam a concretização plena da educação inclusiva. Por conseguinte, é fundamental continuar a procurar soluções que permitam criar um ambiente verdadeiramente inclusivo, garantindo o sucesso de todas as crianças (UNESCO, 2017, citado por Maia & Freire, 2020). Para tal, torna-se necessário um compromisso permanente com a adaptação curricular, o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas e a promoção de uma cultura educativa que valorize a diversidade.

A educação é um direito humano fundamental e deve ser garantida a todos os indivíduos, independentemente das suas necessidades educativas. Este direito não se limita ao acesso à educação, devendo ser acompanhado por práticas inclusivas que respeitem a diversidade e promovam a igualdade de oportunidades. Como refere Sanches (1996, citado por Gonçalves, 2018), o direito de participar na sociedade exige que o desenvolvimento da criança ocorra no seu ambiente natural, desde a família até à Educação Pré-escolar e à comunidade, assegurando respostas adequadas às suas necessidades específicas.

A diferenciação pedagógica assume um papel preponderante na educação inclusiva, permitindo adequar as estratégias de ensino aos estilos de aprendizagem das crianças. Conforme Almeida (2011, citado por Henriques, 2016), é essencial que os profissionais de Educação Pré-escolar recorram a abordagens diversificadas e utilizem materiais adaptados, garantindo um percurso educativo ajustado às potencialidades de cada criança. Neste contexto, a educação inclusiva não se limita a acolher todas as crianças, mas também a responder de forma eficaz às suas necessidades, assegurando o seu bem-estar e desenvolvimento.

Para garantir a plena implementação da educação inclusiva, é essencial que os profissionais de educação recebam a formação necessária e disponham de apoio adequado. Por fim, a educação inclusiva deve continuar a ser uma prioridade para as políticas educativas, assegurando que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, onde as suas diferenças sejam respeitadas e valorizadas. Como refere Mrech (2004, citado por Sousa, Martins & Silva, 2018, p.14), “O princípio fundamental da educação inclusiva é a

valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, abandonamos a ideia de que as crianças devem tornar-se normais para contribuir para o mundo".

A educação inclusiva tem sido uma temática central nas políticas educacionais e nas investigações acadêmicas, refletindo o compromisso global com a equidade e a justiça social no acesso à educação. O reconhecimento da diversidade das crianças e das suas necessidades específicas exige a adaptação dos sistemas educativos para garantir que todas tenham oportunidades de aprendizagem adequadas às suas capacidades e desafios individuais.

1.9 Papel dos Profissionais da Educação Pré-escolar na Adoção da Diferenciação Pedagógica com Crianças com NEE

Ao longo do tempo, a função do profissional tem evoluído em resposta às transformações sociais e culturais. Se antes era visto apenas como um transmissor de conhecimentos estruturados, hoje assume um papel mais dinâmico e abrangente. Para Formosinho, Machado e Mesquita (2015) “aprender a colaborar é essencial para os mesmo reconhecerem que o processo educativo é um processo intrinsecamente complexo, mas, a evolução da sociedade contemporânea tem vindo a complexificá-lo cada vez mais. Na sociedade atual, a globalização imersa na mediatização da vida social e na revolução da informação, quer na família quer a [instituição Pré-Escolar] estão cada vez mais desprotegidas e impreparadas para educação completa das crianças (S/P). Segundo, Silva, (2011, p.69) “A escola reconhece a urgência de se tornar o local de excelência onde as pessoas incessantemente, vão e voltam porque para além da incontornável referência do conhecimento, que deve continuar a ser, tem agora outras exigências”. Ainda enfatiza que “Esta decorre da complexidade social, da sociedade contemporânea, que reivindica que se aprenda a analisar e a (des) construir o conhecimento numa multiplicidade infinda de informações, ideias, de valores e de simbologias”. O profissional de educação é um mediador da aprendizagem, um facilitador da curiosidade e um promotor do desenvolvimento das competências individuais de cada criança. Além disso, deve ser inovador, aplicando estratégias eficazes na sala de atividades, garantindo aprendizagens significativas para todas, sem exclusão, e promovendo o sucesso educativo. Os profissionais de educação devem aceitar a responsabilidade de educar todas as crianças, independentemente das suas dificuldades. Assim diz Silva (2011, p.78) é tempo de uma nova atitude, que cabe aos [profissionais]”, “é tempo de fazer uma

reflexão crítica, assumindo-se «arquitetos educacionais» porque eles desenham o alicerce, importantíssimo, da vida da criança e dos quais dependerá o seu desenvolvimento ulterior”; qualquer oportunidade perdida numa etapa do desenvolvimento de uma criança é o mau começo para os restos das suas vidas, Silva (2011) acredita que

(...) a valorização profissional é uma condição de emergência para responder aos desafios que se colocam ao exercício profissional de educação, lembrando que esse processo se alcança primeiro entre os pares, e depois deixando de lado velhos preconceitos, mas, também abrindo a [Educação Pré-escolar] ao trabalho de projeto que inclua outras parcerias, outros atendimentos e saberes (p.78).

Silva 2011, p.79, sublinha que o profissional de educação “deve encarar o seu desempenho como um desafio permanente, refletindo sobre a prática de forma adequar -se a uma postura pessoal e profissional em sintonia com o seu tempo e o tempo da escola”. Neste contexto, a identificação e o atendimento das Necessidades Educativas Específicas (NEE) assumem um papel preponderante. Para que isso aconteça, é necessário ter em conta as características, necessidades e interesses de cada criança; só assim estaremos perante uma escola inclusiva (Correia, 2013, citado por Almeida, 2015, p.11), a educação inclusiva requer uma reorganização pedagógica e a reestruturação do sistema educativo, garantindo a participação e aprendizagem de todas as crianças, independentemente das suas capacidades. A educação inclusiva não se limita apenas ao apoio às crianças com NEE, mas estende-se a todas as crianças, permitindo que aprendam e brinquem juntas, mesmo que algumas necessitem de apoios adicionais. Esses apoios podem incluir materiais adaptados, como livros com letras grandes ou em braille, bem como infraestruturas acessíveis, como rampas e corrimãos.

No contexto da educação inclusiva, essa evolução torna-se ainda mais relevante, pois exige que o educador adapte as suas práticas às necessidades específicas de cada criança. A diferenciação pedagógica surge, assim, como um princípio fundamental para garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Específicas (NEE), tenham reais oportunidades de aprendizagem e sucesso escolar. Neste sentido, Mesquita (2011, pp.86-87, citado por Patrocínio, 2017, p.3) destaca que o papel do educador vai muito além da transmissão de conteúdos académicos. Deve atuar como um guia e um orientador, apoiando as crianças na aquisição de conhecimentos e no seu desenvolvimento integral. Isso inclui suporte ao crescimento emocional, social e cognitivo, preparando-as para os desafios

e problemas do cotidiano. Assim, os profissionais facilitam a aprendizagem, tornando o processo acessível e significativo, garantindo que cada criança receba a orientação necessária para o seu progresso e autonomia.

O papel do profissional de educação ultrapassa a simples instrução acadêmica, assumindo-se como essencial na construção do percurso educativo e pessoal de cada criança, especialmente na educação inclusiva. No exercício da sua profissão, o docente enfrenta uma crescente diversidade social, cultural e econômica. Essa realidade exige estratégias pedagógicas diferenciadas que respondam às necessidades individuais de cada aluno e promovam o seu sucesso escolar. É fundamental reconhecer que cada criança possui pontos fortes, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem distintos. A escola deve acolher todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, e fazer as mudanças necessárias para que todas possam aprender. Também é importante que os profissionais contem com formação contínua para melhor apoiar as crianças. Além disso, a escola deve dispor de materiais e equipamentos que ajudem no ensino. Quando os professores e os coordenadores comunicam entre si, podem partilhar ideias e aprender juntos (<https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer>). Conforme Grave-Resendes (2002, p.14, citado por Gomes, 2019, p.172), refere que "as [crianças] aprendem melhor quando o profissional docente toma em consideração as características próprias de cada uma (...); quando o [profissional docente] respeita a individualização". Assim, a diferenciação pedagógica é uma necessidade fundamental para assegurar que todas as crianças possam aprender de forma significativa e equitativa.

Embora a transmissão e recriação cultural sejam tarefas complexas, o profissional de Educação Pré-escolar deve adotar mecanismos que permitam desenvolver o currículo de acordo com as necessidades das crianças. Para tal, o educador deve reconhecer cada criança na sua individualidade, proporcionando-lhe uma educação que garanta aprendizagens significativas.

A diferenciação pedagógica valoriza as capacidades das crianças e exige do educador a competência para ajustar os objetivos e as situações de aprendizagem às suas necessidades. Essa abordagem permite que cada criança desenvolva o seu potencial, fortaleça a sua autoestima e se sinta capaz de enfrentar os desafios educativos, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.

Os profissionais de educação desempenham um papel fundamental na implementação da diferenciação pedagógica, atuando como mediadores do conhecimento e adaptando conteúdos e metodologias para apoiar todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades

Educativas Específicas (NEE). A sua atuação deve basear-se na compreensão das particularidades de cada aluno, promovendo um ambiente inclusivo onde todas as crianças possam desenvolver-se plenamente. Segundo de Bord (2000), Plummer (2012) e Botelho (2013), citados por Barbosa (2019), o educador deve estar sempre disponível para responder às questões das crianças, orientando-as e prestando-lhes apoio nos momentos difíceis. Deve ser aquele que conta histórias, ouve atentamente e permite a expressão livre dos sentimentos das crianças. Além disso, é essencial que o educador demonstre afeto, realismo e participação ativa nas brincadeiras, aceitando cada criança tal como ela é, mesmo com as suas NEE.

Baptista e Loureiro (2019) reforçam essa perspectiva, salientando que a educação inclusiva deve ser um compromisso de todos os intervenientes no processo educativo, promovendo práticas que garantam o direito de todas as crianças à aprendizagem e ao desenvolvimento. No estudo "Educação para Todos: Práticas de Inclusão Escolar", as autoras destacam a importância de estratégias diferenciadas que possibilitem um ensino ajustado às necessidades individuais das crianças.

O profissional tem ainda um papel crucial na criação e desenvolvimento de projetos pedagógicos, ajudando na resolução de problemas e promovendo um ambiente de empatia e amizade. Deve compreender as dificuldades e necessidades das crianças, atuando como um guia orientador que favoreça o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Dessa forma, a diferenciação pedagógica torna-se um meio eficaz para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades individuais.

O Profissional da Educação Pré-escolar desempenha um papel fundamental na inclusão das crianças com NEE. Para isso, conta com um guia que orienta a sua prática pedagógica: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Borralho, 2019:24). Assim, deve proporcionar às crianças aprendizagens significativas, promovendo conhecimentos culturais e sociais adequados, sempre considerando os seus saberes prévios e experiências. Os profissionais de educação devem aceitar a responsabilidade de educar todas as crianças, independentemente das suas dificuldades. Para que isso aconteça, é necessário ter em conta as características, necessidades e interesses de cada criança; só assim estaremos perante uma escola inclusiva (Correia, 2013, citado por Almeida, 2015, p.11). A educação inclusiva requer uma reorganização pedagógica e a reestruturação do sistema educativo, garantindo a participação e aprendizagem de todas as crianças, independentemente das suas capacidades.

10. Enquadramento Legal e Conceptual da Inclusão Educativa na Educação Pré-escolar em São Tomé e Príncipe

A educação inclusiva afirma-se atualmente como um princípio estruturante das políticas educativas a nível global. A Organização das Nações Unidas (ONU) estima que existam cerca de 600 milhões de pessoas com deficiência em todo o mundo, sendo aproximadamente 180 milhões crianças. Uma grande parte destas cerca de 400 milhões – reside em países em desenvolvimento, incluindo 80 milhões no continente africano. Estes dados evidenciam a imperiosa necessidade de garantir o direito à educação de todas as crianças, independentemente das suas características ou necessidades específicas.

Em São Tomé e Príncipe, a inclusão educativa encontra respaldo na legislação nacional, bem como nos compromissos internacionais assumidos pelo país. A Constituição da República consagra, no seu artigo 52.º, o direito das crianças ao respeito e proteção, garantindo o seu desenvolvimento integral. Por sua vez, o artigo 55.º reforça a educação como instrumento de formação integral dos cidadãos e de promoção da igualdade de oportunidades.

No plano normativo, destaca-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 2/2003, revista pela Lei n.º 4/2018), que define a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino, incluindo a Educação Pré-escolar para crianças entre os quatro e cinco anos de idade. Esta fase educativa visa apoiar as famílias, promover a autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual das crianças, e preparar a sua transição para os níveis de ensino subsequentes. A Lei-Quadro da Educação Especial de, STP(Lei n.º 02/2022, No artigo 3.º, a) a educação especial é um direito de todas as crianças e jovens na idade escolar; b) a educação especial é promotora de igualdade e equidade de oportunidades educativas para todas as crianças e jovens, c) é um processo que promove aprendizagens e aptidões para vida; e a d) promove o desenvolvimento global de cada criança e jovens, no respeito pelas suas característica individuais, apoiando o desenvolvimento de comportamento que favorece aprendizagens significativas e diversificadas. No artigo n.º 6º, 1. Garante funcionamento adequado da educação especial e é assegurada pelo órgão de coordenação de apoio à inclusão, composto por membros afetos aos Ministérios encarregues das áreas da Educação, do trabalho, da Saúde e da Justiça, representantes dos órgãos do poder local e do Governo Regional, bem com representantes de associações de pais e de outras associações vocacionadas para poio às crianças e jovens com necessidades educativas específicas quem

competer: a) Garantir sucesso a educação; b) garantir mobilização do funcionamento aquisição dos recursos físicos, humanos e materiais. A mesma lei no artigo 3.º.

Mais recentemente, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 03/2022) regulamenta de forma mais específica a educação para crianças dos zero aos cinco anos, destacando o seu papel essencial no desenvolvimento multifacetado das crianças e na formação da sua identidade. Esta legislação organiza a Educação Pré-escolar em dois ciclos (0-3 anos e 4-5 anos) e reafirma princípios basilares como o direito à educação, a igualdade, a inclusão social, a promoção da individualidade e a gratuitidade da frequência na rede pública.

A Lei-Quadro de Educação Pré-escolar. N.º 4/97 de Artigo 12.º Horário de funcionamento.

1.º- Os estabelecimentos de Educação Pré-escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas.

2.º- O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças.

3.º- O horário de funcionamento do estabelecimento de Educação Pré-escolar é homologado pelo Ministério da Educação, sob proposta da direção pedagógica, ouvi dos pais e encarregados de educação.

A educação inclusiva, tal como defendida por Piscalho (2014), transcende o mero acesso físico às instituições educativas, implicando uma profunda transformação nas práticas pedagógicas e na formação dos profissionais. Esta abordagem é reforçada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que São Tomé e Príncipe ratificou, obrigando o Estado a promover um sistema educativo inclusivo baseado na igualdade de oportunidades e na não discriminação.

No contexto da Educação Pré-escolar santomense, a inclusão manifesta-se através da implementação de práticas educativas diferenciadas, do despiste precoce de inaptações ou deficiências e da promoção de respostas ajustadas às necessidades de cada criança. A legislação prevê ainda a articulação entre estabelecimentos públicos, privados e comunitários, a formação contínua dos educadores e a sensibilização das famílias e comunidades para as questões da inclusão.

Relativamente à Educação Especial, esta é considerada uma modalidade de ensino que deve ser preferencialmente organizada em regime de inclusão, com apoio de profissionais especializados e adaptações curriculares quando necessário. A legislação nacional destaca,

igualmente, a responsabilidade do Estado na promoção de medidas que assegurem a acessibilidade, o apoio pedagógico individualizado e a formação dos recursos humanos. Assim, o desenvolvimento de um sistema educativo inclusivo em São Tomé e Príncipe exige um investimento continuado em políticas públicas de educação, formação de profissionais qualificados, criação de condições materiais adequadas e reforço da cooperação entre instituições, famílias e comunidades. Só através deste esforço conjunto será possível garantir a todas as crianças uma educação de qualidade, acessível, equitativa e promotora da diversidade.

II- Enquadramento Metodológico

2.1. Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem de natureza qualitativa, com o propósito de compreender as percepções, práticas e estratégias dos profissionais de Educação Pré-escolar relativamente à diferenciação pedagógica (DP) na promoção da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE), no distrito de Mé-Zóchi, em São Tomé. Ribeiro 2010,

(...) desde o momento que formulamos o problema a investigar tivemos consequência de que nos situávamos num posicionamento que privilegia, na análise da realidade, e, neste caso, na análise do comportamento das pessoas, interpretação, compreensão e sentido que elas próprias atribuem a esses mesmos comportamentos. A autora enfatiza que seria sobre esses mesmo elementos subjetivos que iríamos trabalhar, procurando analisar os factos a partir das perspetivas da cada um dos intervenientes no processo (p.50).

A mesma autora diz que a escolha de “procedimento metodológico é primordial importância do desenvolvimento de qualquer investigação” (p.50).

Complementarmente, recorreu-se a uma componente quantitativa simples, com o objetivo de analisar estatisticamente algumas respostas, conferindo à investigação um caráter misto, com natureza exploratória e descritiva.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica abrangente, através de plataformas como o Google Académico e a SciELO, bem como a consulta de livros, artigos científicos e documentos institucionais, que permitiram sustentar teoricamente os conceitos de diferenciação pedagógica e inclusão. De acordo com Vergara (2006, citado por Menezes et al., 2019), a pesquisa bibliográfica oferece suporte analítico essencial para outros tipos de investigação, desde que a informação utilizada seja fidedigna. A recolha de dados empíricos foi efetuada através de um inquérito por questionário, desenvolvido e aplicado via Google Forms, dirigido a 34 profissionais da Educação Pré-escolar (educadores e auxiliares pedagógicas em exercício). O instrumento foi especificamente concebido para este público-alvo, estando estruturado em três secções: i) dados pessoais e profissionais; ii) questões relativas à diferenciação pedagógica; e iii) práticas de inclusão.

O questionário foi enviado no mês de abril e as respectivas respostas foram recebidas durante o mesmo período. A recolha de dados foi realizada com o consentimento informado dos participantes, respeitando os princípios éticos da investigação, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas. A análise dos dados seguiu duas vertentes: para as respostas fechadas, recorreu-se a estatística descritiva; para as respostas abertas, foi utilizada a análise de conteúdo, conforme os procedimentos definidos por Vala (2013, citado por Gonçalves, 2018), considerada uma técnica que permite realizar inferências sistemáticas sobre mensagens organizadas logicamente (Vala, 2013, citado por Barbosa, 2019, p.27).

O estudo foi desenvolvido em dois jardins de infância públicos do distrito de Mé-Zóchi, selecionados pelas suas diferenças ao nível da localização, infraestrutura, organização pedagógica e recursos humanos, o que possibilitou uma análise comparativa mais enriquecedora das práticas educativas no contexto em estudo.

Independentemente da metodologia adotada, a investigação visa responder a questões previamente formuladas e alcançar resultados que sustentem a análise teórica e prática do tema (Tuckman, 2012, citado por Gonçalves, 2018, p.57). A natureza qualitativa da investigação é justificada pela ênfase na compreensão dos fenómenos educativos no seu contexto real, valorizando os significados atribuídos pelos próprios participantes.

Segundo Sousa e Baptista (2011, citados por Rocha, 2022, p.37), a investigação qualitativa foca-se na análise dos comportamentos, atitudes e valores, com especial atenção ao processo de investigação e à flexibilidade metodológica. Meirinhos e Osório (2010, citados por Rocha, 2022) reforçam que este tipo de abordagem permite desenvolver conceitos e interpretações a partir dos padrões emergentes nos dados, ao invés de testar hipóteses pré-estabelecidas.

Neste mesmo sentido, Lüdke e André (1986, citados por Alegre, 2018:27) sublinham que o estudo qualitativo desenvolve-se em contextos naturais, com riqueza descritiva, plano aberto e flexível, focando-se na realidade de forma complexa e contextualizada. Merriam (1990, citado por Alegre, 2018) complementa que esta abordagem privilegia o processo em detrimento do produto, e tem um carácter eminentemente indutivo e exploratório. Ayres (2014, p.14) salienta ainda que o significado das ações deve ser compreendido no seu contexto, destacando a importância de estudar os fenómenos segundo a sua intencionalidade (Pacheco, 1993, citado por Alegre, 2018).

Desta forma, assume-se uma postura interpretativa, procurando compreender os significados das práticas pedagógicas, sem impor previamente modelos teóricos ou explicativos (Coutinho, 2013, citado por Alegre, 2018, p.27).

A presente dissertação versa sobre a importância da diferenciação pedagógica e da educação inclusiva no contexto da Educação Pré-escolar em São Tomé e Príncipe, com enfoque nas crianças com NEE. Pretende-se compreender de que forma os profissionais percebem e aplicam a diferenciação pedagógica no quotidiano educativo.

As questões centrais da investigação são: As questões centrais deste estudo abordam *i)* Qual o nível de familiarização e preparação dos profissionais relativamente à diferenciação pedagógica e à inclusão? *ii)* Quais são as estratégias utilizadas para garantir uma diferenciação pedagógica eficaz? *iii)* Qual é a visão dos profissionais sobre a prática da diferenciação pedagógica na inclusão de crianças com NEE?

Para dar resposta a estas questões, foram definidos os seguintes objetivos: *i)* Avaliar o nível de familiaridade com os conceitos de diferenciação pedagógica e inclusão e a sua aplicação no contexto educativo; *ii)* Identificar as práticas pedagógicas utilizadas na inclusão de crianças com NEE; *iii)* Analisar as perceções dos profissionais sobre a eficácia da DP na promoção de uma educação inclusiva.

O estudo assumiu um carácter exploratório e descritivo. Segundo Gonçalves (2003, citado por Menezes et al., 2019), a investigação exploratória visa desenvolver e clarificar ideias sobre temáticas pouco estudadas, possibilitando novas abordagens. Por sua vez, a investigação descritiva, conforme Gil (2002, citado por Afonso et al., 2019), procura descrever as características de fenómenos ou populações, estabelecendo relações entre variáveis.

A abordagem adotada foi transversal, com a recolha de dados a ocorrer num único momento, permitindo obter um retrato instantâneo das perceções e práticas dos profissionais de educação no contexto em estudo.

2.2 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica constituiu a primeira etapa da investigação, procurando consolidar o conhecimento teórico sobre a diferenciação pedagógica e a inclusão. Foram consultadas fontes como livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos institucionais, pesquisados em bases de dados académicas e plataformas como Google Académico e

SciELO. Esta fase permitiu fundamentar teoricamente o estudo e orientar a construção dos instrumentos de recolha de dados.

A pesquisa bibliográfica, segundo Vergara (2006, citado por Menezes et al., 2019), é essencial para fornecer suporte analítico a outras investigações e garantir a credibilidade do estudo, sendo crucial a seleção rigorosa das fontes consultadas.

2.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para a recolha de dados, recorreu-se ao inquérito por questionário, aplicado via Google Forms, preenchido por 34 profissionais da Educação Pré-escolar. O questionário contemplou: dados pessoais e profissionais dos profissionais; grau de conhecimento sobre diferenciação pedagógica; estratégias utilizadas para a inclusão de crianças com NEE; perceções sobre a prática da diferenciação pedagógica. Este instrumento assumiu um formato misto, integrando perguntas fechadas, com o objetivo de recolher dados quantificáveis, e perguntas abertas, com a finalidade de obter respostas mais descritivas e interpretativas. A opção pela aplicação do questionário por via online justifica-se pela minha ausência do país, o que impossibilitou a sua aplicação presencial. Assim, esta foi considerada a alternativa mais viável para obter uma amostra suficiente e significativa nos 34 profissionais inquiridos. Bogdane e Biklen, (1994) citado por Silva (2011, p.124) “esta estratégia pareceu pertinente, dado que a componente qualitativa tem com capacidade gerar teoria, descrição ou compreensão” Ver no (Anexo 2).

2.4. Procedimentos de Análise de Dados

A análise dos dados quantitativos foi realizada através de estatística descritiva e análise de conteúdo com apresentação de resultados em percentagens, figuras e tabelas, facilitando a sua interpretação. Para as questões abertas, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme a técnica definida por Vala (2013, citado por Gonçalves, 2018) e aplicada segundo o modelo de categorização temática. Segundo Ribeiro 2010, p.72, “é uma técnica que pretende classificar, descrever, sistematizar e, até, quantificar as categorias de significados, inscritas em um corpo documental”. Para (Amado,2000ba, citado por Ribeiro 2010)

(...) um dos aspetos, mais relevantes, que análise de conteúdo permite é o facto de podermos ir mais além da análise objetiva e rigorosa do conteúdo dos documentos e fazemos a sua interpretação através de interferências, de acordo com as concetualizações teóricas do próprio investigador, mas tendo sempre em conta o contexto de produção de tais documentos (p,72).

Segundo Bardin (2015) citado por Mesquita e Roldão (2017, p.87) “análise de conteúdo constitui-se numa «operação intelectual» que possibilita estruturar ideias, isto é, decompor e os elementos essenciais e classificá-los”.

O tratamento qualitativo passou pelas seguintes etapas: transcrição integral das respostas abertas; definição de categorias e subcategorias de análise e frequências; identificação da frequência das ideias emergentes; Interpretação dos dados, respeitando a lógica interna das respostas.

Antes da recolha de dados, foi solicitado o consentimento informado dos participantes e a autorização formal da direção das instituições educativas (ver Anexo 1), garantindo o respeito pelos princípios éticos da investigação científica.

Segundo Afonso (2014) e Rocha (2022), os questionários podem abranger "factos, opiniões, atitudes, juízos e representações dos respondentes", o que torna a análise rica e diversificada. Conforme Morgado (2012, p.81), um questionário organiza-se habitualmente em três secções: introdução, dados pessoais e profissionais, e questões de opinião, estrutura respeitada na construção do instrumento utilizado neste estudo.

2.5. Características do Contexto em Estudo

O Jardim de Infância I é um estabelecimento público que funciona em dois turnos: das 7:00h às 12:00h no período da manhã e das 12:00h às 17:00h no período da tarde. As duas profissionais responsáveis pela permanência chegam às 6h:30h para receber as crianças e são as últimas a sair, às 12:30h, entregando as crianças aos respetivos encarregados de educação. A equipa de profissionais que trabalha no período da manhã é distinta daquela que exerce funções no período da tarde. Durante a tarde, o processo repete-se: as profissionais recebem as crianças a partir das 11:30h e procedem à entrega aos encarregados de educação às 17:00h. Este regime de permanência é rotativo, sendo realizado por todas as profissionais da instituição.

O Jardim de Infância I foi construído no ano de 1988 e está localizado no centro da cidade da Trindade, estando próximo do Banco Internacional de São Tomé e Príncipe (BISTP). A sua criação enquadra-se na política estatal de promoção da educação infância no distrito, simbolizando o compromisso com os pais e encarregados de educação da cidade e arredores. O projeto foi promovido por um beneficiário, que fundou o Jardim de Infância I com o objetivo de proporcionar Educação Pré-escolar e contribuir para o desenvolvimento do distrito. O Jardim de Infância I dispõe das seguintes infraestruturas: salas direção, quatro salas grandes, quatro salas pequenas, duas casas de banho (uma destinada às crianças e outra aos profissionais), uma cozinha e um pequeno pátio traseiro equipado com baloiços, escorrega e barquinhos de brinquedo.

Relativamente aos recursos humanos, o estabelecimento conta com um total de 54 profissionais, distribuídos por dois períodos (manhã e tarde).

Período da manhã: 1 Gestora –(responsável pela gestão geral da instituição), 1 Secretária docente – (apoia administrativamente os docentes e a coordenação pedagógica), 2 Orientadoras Pedagógicas – (Supervisionam e orientam a prática pedagógica dos educadores e auxiliares), 1 Educadora de Infância (responsável pela condução direta das atividades educativas com as crianças), 19 Auxiliares pedagógicas – (que apoiam diretamente as atividades educativas), 4 Serventes de limpeza, 2 Cozinheiras – responsáveis pela preparação das refeições.

Período da tarde: 17 Auxiliares pedagógicas – (que apoiam diretamente as atividades educativas), 3 Serventes limpeza), 2 Cozinheiras e 2 guardas noturnos para vigiar por questões de segurança.

De referir que das auxiliares pedagógicas há 2 licenciadas em áreas não pedagógicas, 3 em formação em Educação de Infância, 1 em formação em Educação Básica, 1 que já concluiu as cadeiras curriculares em Educação Pré-escolar, mas que ainda falta a defesa da monografia, 1 que já defendeu a monografia, mas falta o reconhecimento da Educação Pré-escolar, e as restantes com formação em ação educativa com 11.º e 12.º ano de escolaridade. A gestora, a secretária docente, as orientadoras e os guardas trabalham nos dois períodos, de acordo com as suas dinâmicas. Existe apenas uma educadora de infância o que é manifestamente pouco dada a quantidade de salas e crianças, por isso a equipa educativa é reforçada com auxiliares pedagógicas em número suficiente o que se reflete numa abordagem centrada no apoio individualizado às crianças em especial quando existem crianças com necessidades educativas específicas). O número de serventes e cozinheiras

varia ligeiramente entre os turnos, por estar relacionado com as rotinas operacionais e horários das refeições.

Atualmente, o Jardim de Infância I acolhe um total de 540 crianças, distribuídas por dois turnos: manhã e tarde. As crianças que frequentam o turno da manhã não são as mesmas que frequentam o da tarde, havendo uma rotatividade que abrange tanto os profissionais como as crianças.

No turno da manhã estão matriculadas 282 crianças, das quais 136 são do sexo masculino e 146 do sexo feminino. Relativamente à distribuição por faixas etárias: com 3 anos, há um total de 47 crianças (23 do sexo masculino e 24 do sexo feminino); com 4 anos, um total de 72 crianças (32 do sexo masculino e 40 do sexo feminino); com 5 anos, um total de 163 crianças (81 do sexo masculino e 82 do sexo feminino).

No turno da tarde estão matriculadas 258 crianças, também distribuídas por faixas etárias: com 3 anos, 72 crianças (29 do sexo masculino e 43 do sexo feminino); com 4 anos, 126 crianças (60 do sexo masculino e 66 do sexo feminino); com 5 anos, 60 crianças (35 do sexo masculino e 25 do sexo feminino).

Fonte: Direção Pré-Escolar do Jardim de Infância I (2024/2025)

O Jardim de Infância II está localizado a norte da cidade da Trindade, no distrito de Mé-Zóchi, numa zona rural. Inicialmente, o edifício foi concebido para funcionar como hospital, destinado ao atendimento da população local e das redondezas. Com o tempo, o espaço foi adaptado para acolher uma creche para crianças dos dois aos cinco anos de idade. Posteriormente, com o aumento da população e da procura, a creche foi reclassificada como jardim de infância. O jardim funciona no rés do chão de um edifício pertencente ao Ministério da Agricultura e Pecuária, tendo sido adaptado posteriormente pelo Ministério da Educação, Cultura e Ciência para o acolhimento da Educação Pré-escolar. O acesso ao jardim é feito através de uma estrada de terra batida. A entrada principal dá acesso a um pátio amplo, cercado por uma muralha, onde estão instalados um baloiço e um escorrega.

O Jardim de Infância II dispõe de uma estrutura interna organizada da seguinte forma: varanda: área de entrada que dá acesso aos diferentes espaços interiores, 1 sala (pequena sala adaptada): situada junto à varanda, 2 Sala (sala principal): ampla, acessível a partir da varanda, funcionando como o espaço central do edifício, 2 salas (sala de menores dimensões): comunica diretamente com a sala principal, 1 casa de banho e um pátio a frente do jardim.

O Jardim de Infância II funciona apenas no período da manhã e conta com um total de 11 profissionais sendo: 1 responsável do jardim (educadora e apoia nas atividades na sala) e 8

profissionais de Educação Pré-escolar (auxiliar pedagógica, uma está em formação) 1 servente e 1 cozinheira. Atualmente, acolhe 78 crianças, das quais 39 são do sexo masculino e 39 do sexo feminino. As crianças estão organizadas em quatro salas: duas salas para crianças de 5 anos, uma sala para crianças de 4 anos e uma sala para crianças de 3 anos de idade (frequência facultativa, uma vez que esta idade não corresponde à escolaridade obrigatória).

De referir que segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar de São Tomé e Príncipe Lei n.º 03/2022, quanto à frequência de crianças nas salas dos Jardins de Infância, no Art.º 27.º alínea b), refere que as salas de crianças com 3 e 4 anos devem frequentar no máximo 30 crianças e nas salas com crianças de 4 e 5 anos devem a frequentar no máximo 35 crianças. Ainda no mesmo artigo, mas na alínea d) refere que o número de crianças por sala está sujeito à existência de um espaço com uma área de 2m² por criança, facto que não se verifica em nenhum dos jardins de infância quer na área das salas que quer no número de frequência de crianças.

2.6. Participação no Inquérito

Antes da apresentação e análise dos dados, importa salientar o nível de participação dos profissionais de educação nesta investigação. A recolha de dados foi efetuada através de um questionário online, disponibilizado via Google Forms, dirigido aos profissionais de Educação Pré-escolar de dois jardins de infância do distrito de Mé-Zóchi, em São Tomé. A população-alvo corresponde aos profissionais de educação de jardim I e jardim II deste distrito, selecionados segundo critérios definidos antecipadamente, permitindo, assim, a generalização dos resultados obtidos (Barbosa, 2019, p.23). O principal objetivo consistiu em recolher informações relevantes acerca do grau de familiarização e da experiência profissional no âmbito da diferenciação pedagógica, bem como captar as suas opiniões e perceções relativamente à inclusão de crianças com necessidades educativas específicas. Este processo revelou-se fundamental para compreender as realidades vivenciadas pelos profissionais e para identificar as áreas que carecem de maior atenção e formação. A elevada taxa de adesão dos profissionais participantes demonstra o interesse e a disponibilidade em contribuir para esta investigação, reforçando a validade e a relevância dos dados recolhidos.

Fonte: Direção Pré-Escolar do Jardim de Infância II (2024/2025).

III Enquadramento empírico

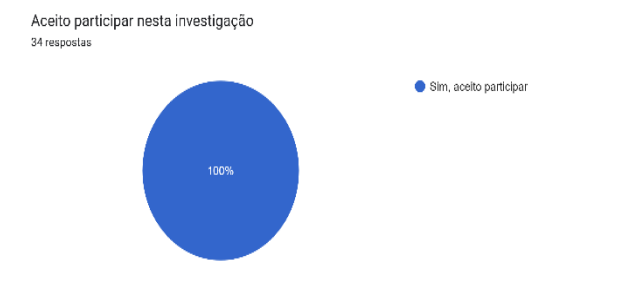
3.1. Apresentação, Análise e Interpretação de Dados

O tratamento e a análise dos dados foram orientados pelos critérios definidos na revisão da literatura e fundamentados na bibliografia relacionada com a diferenciação pedagógica. Segundo Silva 2011, p.134 “Para compreender o processo de análise e interpretação de dados, importa recordar que a distribuição do questionário teve em conta as, ou opções de respostas diversas possibilidades” O questionário, constituído por questões abertas, permitiu uma recolha estruturada de dados qualitativos, possibilitando a transformação das respostas em dados organizados para análise (Afonso, 2014, citado por Rocha, 2022, p.40). Silva (2011, p.136) refere que “O tratamento de estatístico utilizado obedeceu aos procedimentos clássicos da estatística descritivo”.

O recurso ao inquérito online facilitou o acesso a um número significativo de participantes em contextos distintos, proporcionando uma visão abrangente da realidade educativa no distrito estudado. A recolha de dados decorreu mediante consentimento informado, garantindo o respeito pelos princípios éticos da investigação.

A Figura 1 apresenta a percentagem de profissionais que aceitaram participar e preencheram integralmente o questionário. A totalidade dos 34 inquiridos previamente selecionados respondeu ao instrumento, resultando numa taxa de adesão de 100%. Este elevado nível de participação evidencia não apenas o interesse pelo tema abordado, mas também o reconhecimento da relevância da diferenciação pedagógica e da inclusão no contexto da Educação Pré-escolar.

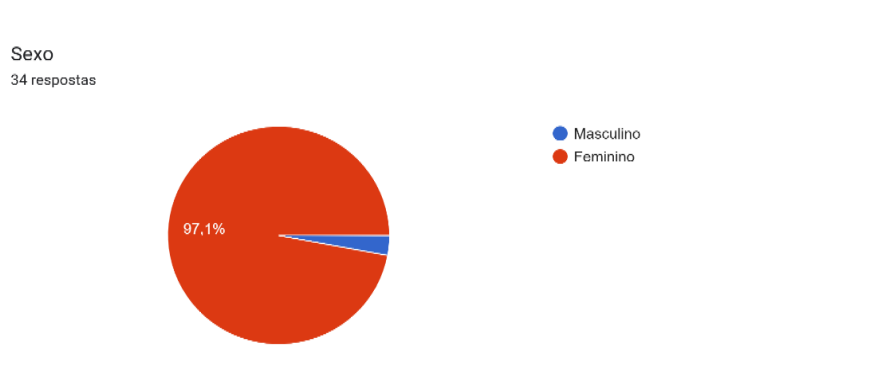
Figura 1 - Gráfico circular de consentimento para preencher inquérito



Correspondente à percentagem dos profissionais que aceitaram preencher o inquérito por questionário em google forms. Após analisado o nível de consentimento dos profissionais

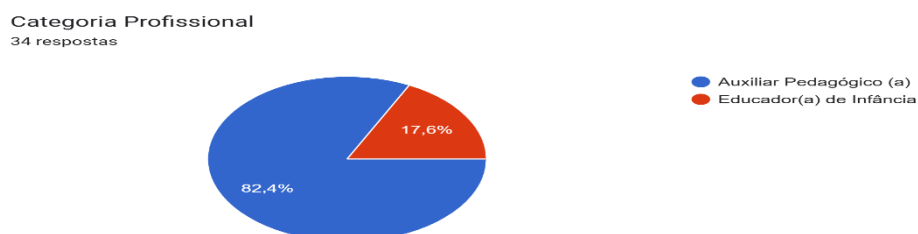
de Educação Pré-escolar do jardim I e II para o preenchimento do inquérito, passa-se à caracterização sociodemográfica dos profissionais inquiridos. A Figura n.º 2 apresenta a distribuição dos profissionais de educação segundo o seu sexo.

Figura 2 – Gráfico do *Sexos dos profissionais*



A figura 2 representa a distribuição de género de um grupo de 34 participantes/profissionais de Educação Pré-escolar (educadores e auxiliares pedagógica). Através da análise do gráfico de setores, observa-se uma predominância significativa do sexo feminino, representando 97,1% das respostas. Em contrapartida, o sexo masculino constitui apenas uma pequena fração do total. Após a análise da distribuição de género dos profissionais da Educação Pré-escolar (Figura 2), importa agora compreender a composição funcional destes profissionais nos dois jardins do distrito de Mé-Zóchi. Para tal, o Gráfico 3 apresenta a distribuição por categorias profissionais, permitindo observar a predominância de determinadas funções no contexto dos jardins-de-infância analisados.

Figura 3 – Gráfico da *categoria dos profissionais da educação dos dois distritos de Mé- Zóchi*.



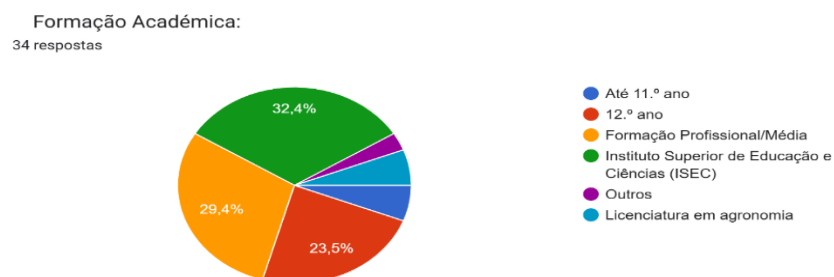
A figura 3 apresenta a distribuição dos profissionais da educação nos dois distritos de Mé-Zóchi, permitindo uma análise comparativa das categorias presentes em cada região. Essa

representação visual facilita a compreensão da estrutura do corpo docente e demais profissionais que atuam no setor educacional, evidenciando possíveis diferenças na composição das equipes entre os distritos.

A cor azul, que representa a maior proporção, corresponde a 82,4% de auxiliares pedagógicos(as), enquanto a cor laranja representa 17,6% de educadores de infância nos dois jardins. Isto significa que existem mais auxiliares no terreno do que educadores.

Após a análise da distribuição das categorias profissionais nos dois jardins-de-infância dos distritos de Mé-Zóchi (Figura 3), torna-se pertinente aprofundar a compreensão do perfil académico dos profissionais em funções. A Figura 4 apresenta, assim, a formação académica dos inquiridos, permitindo aferir o nível de qualificação dos elementos que integram as equipas educativas. Esta informação é fundamental para contextualizar as práticas pedagógicas desenvolvidas e compreender em que medida a formação influencia a implementação de estratégias diferenciadas no âmbito da Educação Pré-escolar.

Figura 4 – Gráfico da *Formação académica*

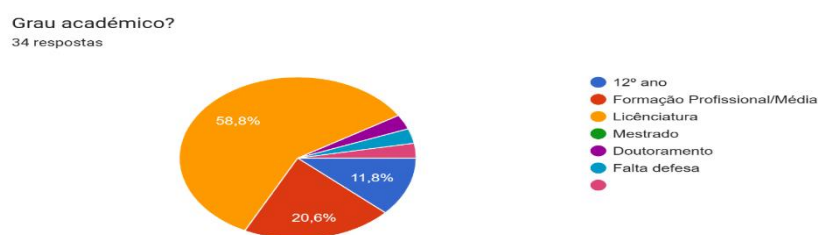


A figura 4 apresenta a distribuição dos profissionais de acordo com seu nível de formação: Verde: 32,4% possuem formação superior. Amarelo: 29,4% têm formação profissionalizante. Laranja: 23,5% concluíram o 12.º ano. Azul-claro: Representa licenciados em Agronomia. Azul-escuro: Indica profissionais com escolaridade até ao 11.º ano. Violeta: Refere-se a outros profissionais que não quiseram especificar a sua formação. Após a análise da Figura 4, que ilustra a distribuição da formação académica dos profissionais inquiridos, passa-se agora à Figura 5, onde se aprofunda o grau académico dos profissionais de educação dos dois jardins de infância do distrito de Mé-Zóchi. Esta representação gráfica permite uma compreensão mais detalhada do nível de qualificação dos profissionais, contribuindo para identificar tendências e necessidades no contexto educativo analisado.

A educação e a formação académica são fatores determinantes para o desenvolvimento profissional e pessoal dos indivíduos. Compreender o grau académico dos profissionais de educação permite avaliar o nível de qualificação e identificar possíveis necessidades de formação complementar.

A figura a seguir apresenta a distribuição do grau académico dos inquiridos, com base nas 34 respostas recolhidas. Através desta análise, é possível obter uma visão geral sobre o nível de escolaridade predominante entre os participantes.

Figura 5 – Gráfico do grau académico dos profissionais de educação dos dois jardins de infância do distrito de Mé- Zóchi.



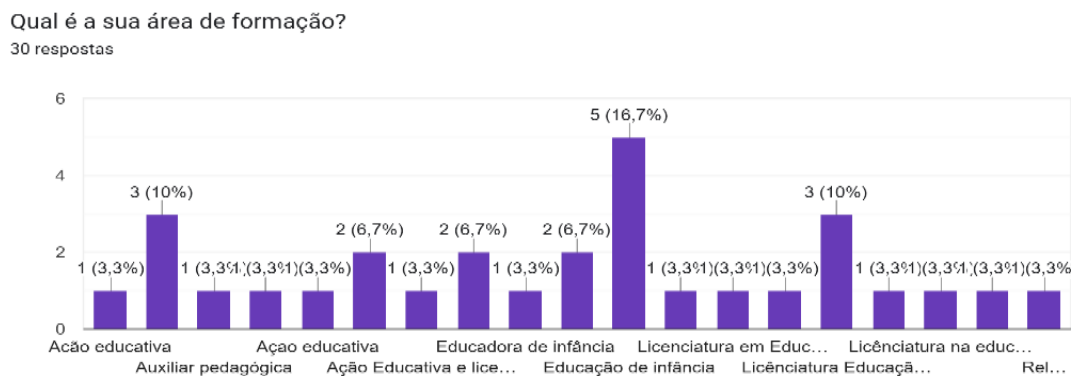
A maioria dos profissionais (32,4%) possui Licenciatura, seguida por Formação Profissional/Média (29, %) e 12º ano (23,5%). Grupos menores incluem Mestrado, Doutoramento e aqueles que ainda precisam de concluir. Isso indica que a maioria tem ensino superior, mas ainda há diversidade nos níveis educacionais.

- Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC) – 32,4%: Maior grupo de respondentes, com formação superior neste instituto.
- Formação Profissional/Média – 29,4%: Segundo maior grupo, com formação técnica ou de nível médio.
- 12.º ano – 23,5%: Concluíram o ensino secundário.
- Até ao 11.º ano – percentagem não especificada: Grupo menor que não concluiu o ensino secundário.
- Licenciatura em Agronomia – percentagem não especificada: Pequeno grupo com formação superior específica.
- Outros – percentagem não especificada: Formação diversa e não especificada.

A maioria dos inquiridos tem formação superior (ISEC ou Agronomia), seguida por formação profissional. Um grupo menor não concluiu o ensino secundário. As formações são variadas, incluindo áreas como Ação Educativa e Agronomia, o que revela diversidade entre os profissionais da educação.

Após a análise do grau académico dos profissionais de Educação Pré-escolar, representado na Figura 5, torna-se pertinente aprofundar a compreensão sobre a relação entre a formação académica e a experiência profissional. Neste sentido, a Figura 6 apresenta a distribuição das áreas de formação dos profissionais inquiridos em articulação com os seus anos de experiência na Educação Pré-escolar, permitindo uma leitura mais abrangente sobre o perfil profissional (educadores e as auxiliares) e assistentes educativos dos jardins de infância em estudo.

Figura 6 – Gráfico da relação entre as áreas de formação dos profissionais e os seus anos de experiência na Educação Pré-escolar.



Esta figura permite analisar como a formação académica dos profissionais se distribui ao longo dos anos de atuação na área da educação de infância, proporcionando uma visão sobre a diversidade de competências e a experiência acumulada no campo. Vamos agora observar as informações detalhadas apresentadas no gráfico. A figura 6 apresenta a distribuição das áreas de formação dos participantes da pesquisa, com um total de 30 respostas. A categoria mais frequente é "Licenciatura em Educação", com 5 respostas (16,7%). Outras categorias relativamente representativas incluem "Ação Educativa" e "Licenciatura na Educação", ambas com 3 respostas (10%). A maioria das categorias tem uma distribuição uniforme, com várias áreas recebendo entre 1 e 2 respostas (3,3% a 6,7%). Isso indica uma diversidade na formação dos participantes, com múltiplas áreas representadas, mas sem uma predominância absoluta além da licenciatura.

O facto de a "Licenciatura em Educação" ser a mais comum sugere que muitos dos inquiridos têm formação académica superior na área da educação, enquanto outros têm formações mais técnicas ou especializadas, como "Ação Educativa" e "Educação de Infância". No geral, o

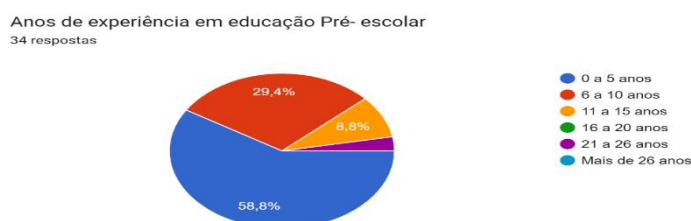
gráfico sugere uma amostra variada de profissionais na área educativa, com uma leve predominância de formação superior.

As profissionais de educação dos dois jardins de infância do estudo do distrito de Mé-Zóchi de São Tomé, apresentam uma formação variada, sendo que algumas possuem formação académica em educação de infância, enquanto outras adquiriram competências através da experiência prática, formações complementares e outras possuem formação noutras áreas que não é a pedagógica. A maioria das profissionais tem anos de experiência na área e demonstram um forte compromisso com a educação e o desenvolvimento das crianças.

As profissionais desempenham um papel essencial no funcionamento das salas de atividades, prestando apoio às educadoras na gestão do dia a dia, no cuidado e educação das crianças e muitas das vezes são elas que ocupam o papel das educadoras, devido à carência de educador/a formada na área de educação de infância. Muitas destas profissionais têm experiência significativa, mas nem todas possuem formação específica na área da educação de infância e as que têm ainda não defenderam a monografia para lhes darem esta categoria de educadora de infância.

Após analisarmos a diversidade das áreas de formação dos profissionais da Educação Pré-escolar e a sua relação com os anos de experiência (Figura 6), é pertinente observar com maior detalhe como se distribui, de forma isolada, a experiência profissional dos participantes. A Figura 7, apresentada em formato de gráfico circular, permite compreender a amplitude dos anos de atuação na Educação Pré-escolar, revelando padrões importantes sobre a permanência, a renovação e a estabilidade dos profissionais nesta área.

Figura 7 – Gráfico da distribuição de anos de experiência em Educação Pré-escolar



1. Maior grupo (58,8%) – A maioria dos inquiridos tem entre 0 a 5 anos de experiência. Isso sugere que há um grande número de profissionais iniciantes na área.

2. Segundo maior grupo (29,4%) – Profissionais com 6 a 10 anos de experiência. Isso indica uma proporção significativa de educadores com experiência moderada.

3. Pequena proporção (8,8%) – Educadores com 11 a 15 anos de experiência, um número consideravelmente menor em comparação com os dois primeiros grupos.

4. Muito pouca representação – As categorias de 16 a 20 anos, 21 a 26 anos e mais de 26 anos têm participação mínima, o que mostra que há poucos profissionais com longa trajetória na Educação Pré-escolar.

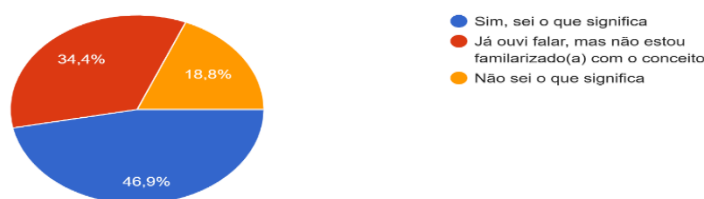
Sendo assim, comparando os dois jardins, o setor parece ter uma alta renovação de profissionais, com a maioria em início de carreira. Há uma redução significativa no número de educadores à medida que a experiência aumenta, o que pode indicar desafios na retenção de profissionais a longo prazo. Estratégias para a valorização e permanência dos educadores experientes podem ser necessárias para equilibrar melhor a distribuição.

Após a análise da Figura 7, que nos permitiu compreender o perfil dos participantes em termos de anos de experiência na Educação Pré-escolar, importa agora observar o seu grau de familiarização com os conceitos fundamentais à prática pedagógica, nomeadamente a diferenciação pedagógica (DP).

A Figura 8 a seguir apresenta, sob a forma de gráfico circular, a distribuição das respostas relativas ao conhecimento que os inquiridos demonstram ter sobre este conceito, o que permite aferir o nível de preparação teórica dos profissionais para implementar práticas diferenciadas no contexto educativo.

Figura 8 – Gráfico do nível/grau de familiarização dos profissionais com os conceitos da DP.

1- Está familiarizado(a) com o conceito de diferenciação pedagógica (DP)?
32 respostas



A análise dos dados apresentados na figura revela o nível de familiaridade dos participantes com o conceito de diferenciação pedagógica (DP). Foram obtidas 32 respostas, distribuídas da seguinte forma: 46,9% dos inquiridos indicaram que sabem o que significa a diferenciação pedagógica. Este é o grupo maioritário, demonstrando que quase metade dos participantes possuem conhecimento sobre o conceito. 34,4% afirmaram que já ouviram falar do termo, mas não estão familiarizados com o seu significado. Isto sugere que um número significativo de pessoas tem algum contacto com o conceito, mas não compreende

totalmente a sua aplicação. 18,8% indicaram que não sabem o que significa diferenciação pedagógica. Este grupo representa quase um quinto dos participantes, demonstrando que ainda há necessidade de esclarecimento e disseminação do conceito.

Os dados mostram que a maioria dos inquiridos (81,3%) já teve algum contacto com o conceito, seja por conhecimento direto ou por ter ouvido falar sobre ele. No entanto, uma parte considerável (34,4%) ainda não compreende plenamente o seu significado, o que sugere a necessidade de mais formação ou informação sobre o tema. Além disso, o facto de 18,8% não saberem o que significa diferenciação pedagógica evidencia um espaço para maior sensibilização e divulgação, sobretudo em contextos educativos onde a prática da diferenciação pode ser essencial para melhorar a aprendizagem das crianças.

Esta figura de setores (ou gráfico circular) apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o conhecimento dos participantes em relação ao conceito de diferenciação pedagógica (DP). Foram recolhidas 34 respostas, distribuídas da seguinte forma:

47,1% (azul) afirmaram que sabem o que significa diferenciação pedagógica. Esta é a maior percentagem, indicando que quase metade dos inquiridos já tem familiaridade com o conceito.

35,3% (vermelho) disseram que já ouviram falar sobre diferenciação pedagógica, mas não estão familiarizados com o conceito. Este grupo representa uma parte significativa da amostra, o que sugere que, embora o termo seja conhecido, o entendimento do seu significado ainda não é totalmente claro para muitos.

17,6% (laranja) responderam que não sabem o que significa diferenciação pedagógica. Embora seja a menor percentagem, ainda representa um grupo considerável que não tem qualquer conhecimento sobre o conceito.

A figura indica que a maioria dos inquiridos tem algum nível de conhecimento sobre diferenciação pedagógica, seja porque já a conhecem (47,1%) ou porque já ouviram falar (35,3%). No entanto, quase metade dos participantes (52,9%) não tem um conhecimento sólido sobre o conceito, o que pode evidenciar a necessidade de mais formação ou sensibilização sobre o tema.

Após a análise do nível de familiarização dos profissionais com o conceito de diferenciação pedagógica -Figura 8- torna-se pertinente compreender até que ponto esses mesmos profissionais estão familiarizados com o conceito de inclusão, dado que ambos os temas estão intrinsecamente ligados no contexto da Educação Pré-escolar. Nesse sentido, a Figura 9 apresenta os dados relativos ao grau de familiarização dos participantes com o conceito de inclusão.

Figura 9 – Gráfico da *familiarização com o conceito inclusão*.

1.1 Está familiarizado(a) com o conceito de Inclusão?
33 respostas



A figura 9 divide os resultados em três categorias:

1. Sim, sei o que significa (representado em azul) – 71% das respostas.
2. Já ouvi falar, mas não estou familiarizado(a) (representado em vermelho) – 22,6% das respostas.
3. Não sei o que significa (representado em laranja) – uma pequena percentagem das respostas.

Interpretação dos Dados

A maioria absoluta (71%) dos inquiridos afirma que sabe o que significa inclusão. Isso sugere um alto nível de conhecimento sobre o tema dentro do grupo pesquisado. 22,6% já ouviram falar, mas não se consideram familiarizados. Isso indica que existe algum nível de conhecimento sobre inclusão, mas talvez falta de compreensão mais aprofundada. Uma pequena percentagem dos inquiridos não sabe o que significa inclusão, o que pode indicar necessidade de maior divulgação e educação sobre o tema.

A Figura 9 apresenta um gráfico circular que ilustra a familiaridade dos participantes com o conceito de inclusão. Ela revela três categorias de respostas: 71% dos inquiridos afirmam que sabem o que significa inclusão (representado em azul), 22,6% indicam que já ouviram falar, mas não estão totalmente familiarizados (representado em vermelho), e uma pequena percentagem, representada em laranja, desconhece o significado do termo. A interpretação dos dados sugere um bom nível de conhecimento sobre o conceito de inclusão no grupo, mas também indica a necessidade de maior esclarecimento para aqueles que ainda não estão totalmente familiarizados com o tema.

A Tabela 1 apresenta a categorização das respostas fornecidas pelos profissionais participantes educativos de Educação Pré-escolar (PEPE) sobre a diferenciação pedagógica

e inclusão. As categorias e subcategorias evidenciam as percepções dos profissionais participantes sobre esses conceitos, com destaque para a subcategoria "Acolhimento e aceitação da diversidade" dentro da categoria "Inclusão", mencionada por todos os profissionais participantes. A categoria "Diferenciação Pedagógica" é mais dividida, com ênfase na adaptação ao nível individual das crianças. No entanto, a referência a estratégias específicas de aprendizagem é reduzida, apontando para a necessidade de um maior desenvolvimento neste aspeto na prática pedagógica. A análise da tabela sugere que, embora exista uma boa compreensão teórica da diferenciação pedagógica e inclusão, ainda são necessárias ações formativas que promovam a aplicação prática destes conceitos no contexto educativo.

Tabela 1– Análise de Conteúdo -Categorização das respostas à pergunta: "Se está familiarizado com os conceitos mencionados atrás, explique o que entende sobre eles.")

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (UR)	PEPE	Σ UR
Diferenciação Pedagógica	Adaptação ao perfil individual da criança	<p>“Diferenciação pedagógica é usar ferramentas diferentes de acordo as necessidades individuais de cada criança.”</p> <p>“É uma abordagem de ensino que considera as necessidades individuais das crianças.”</p> <p>“Visa adaptar o ensino às necessidades individuais das crianças.”</p>	PEP1, PEPE 9, 3 PEPE 23	
	Estratégias diversificadas de ensino	<p>“Diferenciação pedagógica é trabalhar com diferentes crianças e com técnicas específicas.”</p> <p>“A diferenciação pedagógica é quando o educador ou professor dá de si, criando outras estratégias para que o educando aprenda sem deixar ninguém para trás.”</p>	PEPE 14, PEPE 30	2
	Resposta às necessidades e potencialidades	<p>“Diferenciação pedagógica significa é para ajudar a entender as necessidades e potencialidades de cada aluno.”</p> <p>“Diferenciação pedagógica é dar respostas às necessidades individuais de cada criança.”</p>	PEPE 21, PEPE 32	2

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (UR)	PEPE	Σ UR
	Igualdade no processo de aprendizagem	“E DP é garantir que todos aprendam de forma eficaz.” “Diferenciação pedagógica é toda as crianças adapta o ensino para que todos possam aprender.”	PEPE 8, PEPE 13	2
Total	-			9
Diferenciação Pedagógica				
Inclusão	Acolhimento e valorização da diversidade	“Inclusão é o ato de aceitar e acolher todas as pessoas, sem distinção, valorizando as suas diferenças.” “É o ato de incluir, aceitar as diferenças e acolher uma pessoa de forma que ela possa sentir-se bem num espaço.” “É inserir todas as crianças.”	PPEPE 3, PEPE 16, PEPE 6	3
	Igualdade de direitos e oportunidades	“Inclusão é garantir que todos sem exceção tenham os mesmos direitos e as mesmas oportunidades na sociedade.” “Inclusão é dar os mesmos direitos a todas as pessoas.” “Os mesmos direitos para todos sem olhar para os defeitos físicos...”	PEPE 7, PEPE 11, PEPE 25	3
	Participação no sistema educativo	“Inclusão é incluir todas as crianças no sistema educativo.” “Inclusão é escola para todos, ninguém fica fora.” “Inclusão e incluir é colocar todas no sistema educativo.” “Inclusão é escola para todos sem discriminação.”	PEPE 5, PPE34, PEPE 15, PEPE 31	4
	Ambiente inclusivo e acolhedor	“Incluir crianças na Educação Pré-escolar, garantindo um ambiente inclusivo e acolhedor onde todas se sintam bem-vindas	PEPE33, PEPE24	2

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (UR)	PEPE	Σ UR
		e valorizadas.” “Inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro e ter o privilégio de conviver.”		
	Combate à exclusão e preconceito	“Inclusão é integrar nas sociedades as pessoas que foram excluídas para garantir igualdade de oportunidades.” “Inclusão é promover a participação ativa e plena de todos na sociedade, eliminando barreiras e preconceitos.”	PEPE 21, PEPE 19	2
	Participação nas atividades	“Inclusão é dar oportunidade a todas as crianças sem exclusão.” “Inclusão é dar direito de todas as crianças participarem de forma ativa nas atividades.”	PEPE 2, PEPE 14,	2
Total Inclusão	–			16

Com base na tabela apresentada, procede-se à análise de conteúdo das perceções dos participantes (PEPE) relativamente à diferenciação pedagógica e à inclusão no contexto da Educação Pré-escolar, considerando a frequência e distribuição das unidades de registo (UR) pelas diferentes categorias e subcategorias, de forma a identificar tendências e padrões.

Categoria 1: Diferenciação Pedagógica

Esta categoria integra um total de 9 unidades de registo, distribuídas por quatro subcategorias, refletindo a forma como os participantes compreendem e valorizam as práticas pedagógicas adaptadas às especificidades de cada criança.

Adaptação ao perfil individual da criança (3 UR):

É a subcategoria mais referida dentro da categoria. Os participantes expressam a perceção de que a diferenciação pedagógica consiste, sobretudo, na adequação do ensino às características e necessidades individuais de cada criança. As citações evidenciam uma compreensão centrada na personalização da aprendizagem, com destaque para a importância de atender à individualidade das crianças.

Estratégias diversificadas de ensino (2 UR):

Os participantes referem a necessidade de usar diferentes métodos, técnicas e estratégias para alcançar os objetivos educativos com todas as crianças, o que demonstra uma percepção de que a diferenciação implica flexibilidade e criatividade pedagógica por parte dos educadores.

Resposta às necessidades e potencialidades (2 UR):

Esta subcategoria enfatiza a importância de compreender e responder tanto às necessidades como às potencialidades de cada criança, refletindo uma visão positiva e abrangente do desenvolvimento infantil.

Igualdade no processo de aprendizagem (2 UR):

Por fim, há uma preocupação expressa com a equidade no acesso e sucesso escolar, o que indica que a diferenciação pedagógica é entendida como uma estratégia para garantir que todos aprendam de forma eficaz, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem.

Tendência identificada:

Os dados mostram que os participantes reconhecem a diferenciação pedagógica como uma prática intencional, flexível e centrada na criança, que visa garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem através da adaptação do ensino às necessidades individuais. A frequência de UR sugere uma compreensão generalizada e consistente entre os participantes sobre o papel da diferenciação na promoção de uma educação mais justa e inclusiva.

Categoria 2: Inclusão

Com um total de 16 unidades de registo, esta categoria é significativamente mais referida do que a anterior, sendo também mais diversificada, abrangendo seis subcategorias, o que revela uma preocupação abrangente e rica compreensão sobre os princípios da inclusão.

Participação no sistema educativo (4 UR):

É a subcategoria mais mencionada, refletindo a ideia de que a inclusão está diretamente relacionada com o direito de todas as crianças a frequentar e participar ativamente no sistema educativo. As respostas dos participantes denotam uma visão clara de que o Jardim de Infância deve ser aberto a todos, sem qualquer tipo de exclusão.

Acolhimento e valorização da diversidade (3 UR):

Os participantes expressam que a inclusão envolve acolher, aceitar e valorizar as diferenças individuais, promovendo um ambiente onde todos se sintam respeitados e bem-vindos. Esta percepção evidencia uma atitude positiva face à diversidade, reconhecendo-a como um valor a ser integrado na prática educativa.

Igualdade de direitos e oportunidades (3 UR):

Os discursos apontam para a importância de garantir os mesmos direitos a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais ou culturais. Tal evidencia uma concepção da inclusão como um princípio de justiça social.

Ambiente inclusivo e acolhedor (2 UR):

Esta subcategoria complementa as anteriores ao sublinhar a necessidade de criar ambientes educativos onde todas as crianças se sintam seguras, respeitadas e integradas, reforçando o papel do educador enquanto facilitador da inclusão.

Combate à exclusão e preconceito (2 UR):

A inclusão é também compreendida como um processo de eliminação de barreiras, sejam elas físicas, sociais ou atitudinais, o que demonstra uma consciência crítica dos obstáculos existentes e a necessidade de os superar.

Participação nas atividades (2 UR):

Finalmente, alguns participantes destacam a importância de permitir a todas as crianças participar ativamente nas atividades escolares, o que está em linha com os princípios da educação inclusiva e da participação plena.

Tendência identificada:

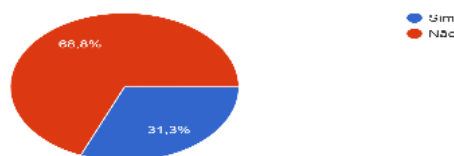
As percepções dos participantes demonstram uma compreensão abrangente e humanista da inclusão, que vai além da mera integração física na Educação Pré-escolar, abrangendo a valorização da diversidade, a equidade de oportunidades e a participação ativa. A distribuição das UR por várias subcategorias sugere que os participantes reconhecem a inclusão como um processo multifacetado, que requer ações concretas em múltiplas dimensões da prática educativa.

Para compreender melhor a percepção dos profissionais sobre a presença de crianças com necessidades educativas específicas (NEE) nas suas salas, a Figura 10 ilustra a distribuição das respostas sobre a questão: "Existem crianças com NEE na tua sala?". O gráfico circular revela que uma grande maioria (88,85%) assinalou a opção "sim", indicando a presença significativa de crianças com necessidades específicas, enquanto 31,3% dos participantes indicaram que não existem tais crianças nas suas salas. A análise deste gráfico complementa a discussão sobre a prática educativa inclusiva, oferecendo uma visão mais clara sobre as necessidades reais no contexto da Educação Pré-escolar.

Figura 10 – Gráfico do n.º de crianças que necessitam de acompanhamento específico NEE

2. Na sua sala, existem crianças que necessitam de acompanhamento específico, ou seja, com Necessidades Educativas Específicas?

32 respostas



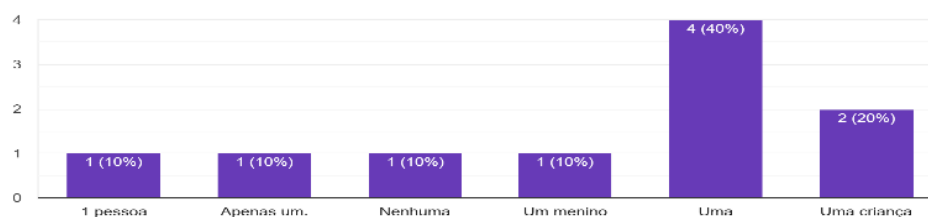
Quanto à questão sobre a existência de crianças com NEE na tua sala, a cor laranja representa a opção com mais respostas, ou seja, "sim", sendo assinalada por mais de metade dos profissionais, correspondendo a 88,85%. Já a cor azul representa aqueles que responderam "não", totalizando 31,3%.

A transição entre a Figura 10 e a Figura 11 permite aprofundar a análise sobre a presença de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE) nas salas de atividade. A Figura 10 revela que uma grande maioria dos profissionais (88,85%) identificam a presença de crianças com NEE, enquanto a Figura 11 vai explorar, com base nas respostas de 10 profissionais, a quantidade exata de crianças com NEE identificadas em cada sala. A análise desta questão revela uma tendência de uma única criança com NEE por sala, embora existam variações na interpretação dos dados

Figura 11 – Gráfico do n.º de crianças com NEE

2.1. Si existem, quantas são?

10 respostas



De 10 profissionais responderam a esta questão. A maioria (40%) respondeu "Uma", seguida por "Uma criança" (20%), enquanto outras opções receberam 10% cada. Isso indica uma tendência para a resposta "Uma", mas com variação na interpretação das demais.

. Na Figura 11, é apresentada a distribuição das respostas de 10 profissionais acerca da quantidade de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE) identificadas na Educação Pré-escolar. A maioria dos respondentes (40%) indicou "Uma", com variação nas outras respostas, evidenciando uma tendência, mas também uma interpretação diversificada sobre a questão.

A Figura 12 que se apresenta a seguir aborda a responsabilidade pela sinalização de crianças com NEE na Educação Pré-escolar, com base nas 34 respostas recolhidas. A análise revela que tanto os profissionais de Educação Pré-escolar como as famílias são vistas como responsáveis pela identificação das NEE, refletindo a importância de uma abordagem colaborativa entre o contexto escolar e familiar. As respostas também destacam a relevância dos psicólogos e psicopedagogos, enquanto a direção escolar e os coordenadores pedagógicos têm um papel considerado mais estratégico do que técnico.

Figura 12 - Responsável pela sinalização de crianças com Necessidades Educativas Específicas



Com base nas 34 respostas recolhidas, observou-se o seguinte:

Análise Estatística dos Resultados:

Educadoras de Infância e Família – 16 respostas cada (47,1%)

Estas duas categorias foram as mais assinaladas, cada uma com 47,1% das respostas.

Esta distribuição revela uma perceção clara de responsabilidade partilhada entre os profissionais da educação e os cuidadores diretos das crianças. A equivalência nas respostas sugere que tanto o meio escolar como o familiar são vistos como fundamentais para a identificação precoce das NEE. Esta perceção está alinhada com as orientações atuais sobre intervenção precoce e colaboração interinstitucional, especialmente em contextos de inclusão.

Psicólogos e Psicopedagogos – 12 respostas (35,3%)

Atribuição significativa, destacando a importância da avaliação especializada no reconhecimento de sinais de alerta no desenvolvimento infantil. Representa o reconhecimento da complementaridade entre a vertente pedagógica e a intervenção técnico-terapêutica no processo de sinalização.

Direção Escolar – 10 respostas (29,4%)

Uma proporção menor, embora ainda relevante. Pode indicar a percepção de que a liderança escolar deve assumir um papel mais estratégico ou coordenador, embora não necessariamente técnico, no processo de identificação e encaminhamento.

Coordenadores Pedagógicos – 6 respostas (17,6%). Percentagem relativamente baixa.

Apesar do papel destes profissionais na gestão curricular e acompanhamento pedagógico, não são vistos como protagonistas na sinalização de NEE, talvez por estarem mais afastados do contacto direto com as crianças.

1. Fonoaudiólogos – 2 respostas (5,9%)

Um número residual de respostas.

Este resultado pode estar relacionado com a baixa presença ou integração destes profissionais nos contextos educativos de São Tomé e Príncipe, ou com o desconhecimento do seu papel específico na deteção de dificuldades relacionadas com a linguagem e comunicação.

2. Outros – 0 respostas (0%)

Nenhum participante selecionou esta categoria.

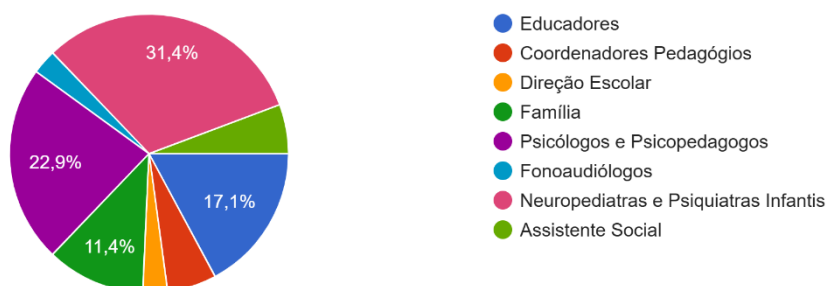
Isso sugere que as opções apresentadas foram consideradas abrangentes e representativas das possibilidades de atuação no contexto da EPE.

Dando continuidade à análise, a Figura 13 apresenta um gráfico circular que visa aprofundar a reflexão sobre a temática, centrando-se agora na percepção dos participantes relativamente a quem deve ser responsável pelo diagnóstico das crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE) na Educação Pré-escolar. Esta questão permite complementar a informação anteriormente discutida sobre a sinalização, alargando o foco para o processo subsequente de avaliação formal.

Figura 13 – Gráfico do responsável pelo diagnóstico de crianças com NEE na Educação Pré-escolar

4. Quem deve ser responsável pelo diagnóstico de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE) na Educação Pré-escolar (EPE)?

35 respostas



A figura apresentada refere-se à questão “Quem deve ser responsável pelo diagnóstico de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE) na Educação Pré-escolar (EPE)?”, tendo como base as respostas de 35 participantes. Através de um gráfico circular, são representadas as percentagens atribuídas a cada categoria profissional. A análise estatística da figura é a seguinte:

Distribuição das respostas:

Neuropsiquiatras e Psiquiatras Infantis: 31,4%

Esta categoria foi a mais escolhida pelos participantes, indicando que a maioria considera que o diagnóstico de NEE deve ser realizado por profissionais médicos especializados no desenvolvimento infantil.

Psicólogos e Psicopedagogos: 22,9%

Este grupo surge em segundo lugar, evidenciando a importância atribuída aos profissionais da saúde mental e da educação na identificação das NEE.

Educadores: 17,1%

Uma parte significativa dos inquiridos reconhece o papel dos educadores no processo de diagnóstico, embora este grupo não tenha formação especializada para formalizar diagnósticos clínicos.

Família: 11,4%

A família é considerada por alguns como parte integrante do processo, possivelmente pela sua proximidade e conhecimento do comportamento da criança no dia a dia.

Coordenação Pedagógica: 5,7%

Atribui-se um papel mais reduzido aos coordenadores pedagógicos, possivelmente pela percepção de que têm uma função mais organizacional do que clínica.

Assistente Social: 5,7%

Assim como os coordenadores, os assistentes sociais foram menos apontados, indicando que são vistos como apoio complementar, e não como principais responsáveis pelo diagnóstico.

Fonoaudiólogos: 2,9%

Apesar da sua especialização em linguagem e comunicação, foram menos referidos, o que pode indicar uma menor percepção do seu papel no diagnóstico global de NEE.

Interpretação:

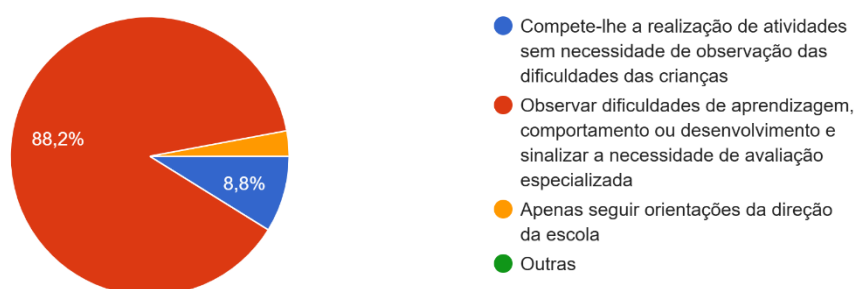
A análise dos dados revela uma clara valorização dos profissionais de saúde especializados – nomeadamente neuropsiquiatras infantis e psicólogos – como os principais responsáveis pelo diagnóstico das NEE em contexto pré-escolar. Contudo, observa-se também que há uma percentagem significativa de respostas que atribui algum grau de responsabilidade aos educadores e à família, refletindo uma perspetiva de colaboração multidisciplinar.

Após a análise das perceções sobre quem deve ser responsável pelo diagnóstico das crianças com NEE na Educação Pré-escolar, a Figura 14 explora agora as opiniões dos profissionais relativamente ao seu próprio papel na identificação dessas crianças, oferecendo uma perspetiva complementar ao envolvimento dos agentes educativos neste processo.

Figura 14 – Gráfico do papel dos profissionais da educação na identificação de crianças com NEE

5. Qual a sua opinião relativamente ao papel dos Profissionais da educação na identificação de crianças com NEE?

34 respostas



Nas opiniões do papel dos profissionais em identificar das crianças com necessidades educativas específicas, a cor laranja corresponde a 88,2% dos profissionais que expressaram a sua opinião, indicando que a identificação é feita através da observação das atividades de aprendizagem. A cor azul representa 8,8% dos profissionais, que afirmam que a sua função é realizar atividades sem necessidade de observar as dificuldades das crianças. O amarelo

refere-se aos que apenas seguem as orientações da direção da escola. Por fim, a cor verde corresponde a uma percentagem reduzida de respostas

A análise geral do estudo realizado nos dois jardins de infância no distrito de Mé-Zóchi, em São Tomé e Príncipe, revela alguns pontos importantes em relação à implementação da diferenciação pedagógica e à inclusão de crianças com necessidades educativas específicas (NEE). O estudo demonstra que, apesar de alguns progressos, há desafios significativos que precisam ser superados para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Pontos positivos do estudo:

Reconhecimento dos profissionais sobre a importância da adoção de prática da diferenciação pedagógica e da inclusão: O estudo destaca que, para a maioria dos profissionais, a diferenciação pedagógica é vista como uma estratégia importante para a inclusão de crianças com NEE. Isso sugere uma crescente conscientização sobre a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para atender às diversas necessidades das crianças.

Relevância da formação contínua: A ênfase na formação contínua dos profissionais de educação dos dois jardins são um aspeto positivo do estudo, uma vez que muitos profissionais ainda não dominam completamente os conceitos de inclusão e diferenciação pedagógica. A formação contínua é, de facto, fundamental para melhorar a qualidade da educação, especialmente no que diz respeito ao atendimento às crianças com necessidades educativas específicas.

A utilização do inquérito por questionário misto, com questões fechadas e abertas, permitiu uma análise mais aprofundada das perceções dos profissionais, possibilitando uma compreensão detalhada das práticas pedagógicas e da forma como estes interpretam os conceitos abordados. Pontos de melhoria e desafios:

Baixo nível de aplicação das práticas diferenciadas: Apesar de muitos profissionais reconhecerem a importância da diferenciação pedagógica, uma parte significativa ainda não aplica essas práticas de forma consistente. Isso aponta para uma lacuna entre o conhecimento teórico e a implementação prática, sugerindo que a formação e o apoio oferecidos não são suficientes.

Desafios na implementação: O estudo revelou que há dificuldades significativas relacionadas com a escassez de materiais didáticos adaptados, a falta de infraestruturas adequadas e o elevado número de crianças por sala. Esses fatores dificultam a adaptação eficaz das atividades pedagógicas às necessidades individuais das crianças, comprometendo a qualidade da educação inclusiva.

Falta de metodologias estruturadas: Embora os profissionais reconheçam a importância da observação e do acompanhamento das crianças, a ausência de metodologias mais estruturadas e ferramentas de avaliação específicas limita a capacidade de identificar e apoiar as crianças com NEE de maneira mais eficaz.

Colaboração limitada: Embora a colaboração com a comunidade educativa seja apontada como um fator importante para o sucesso da diferenciação pedagógica, o estudo não detalha de forma clara o nível de cooperação entre os diferentes agentes educativos (professores, escolas, famílias, etc.). A falta de uma colaboração mais estreita pode ser uma limitação na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Para garantir que os objetivos de inclusão e diferenciação pedagógica sejam plenamente atingidos, é fundamental intensificar a formação contínua dos profissionais, fornecer mais recursos e materiais adequados, melhorar as infraestruturas das escolas e criar um sistema de avaliação mais estruturado. Além disso, uma maior colaboração entre os profissionais de educação Pré-escolares, as famílias e a comunidade educativa em geral pode ajudar a criar um ambiente mais favorável para a implementação bem-sucedida de práticas pedagógicas inclusivas.

A implementação eficaz dessas práticas exigirá uma abordagem mais integrada e um apoio contínuo aos profissionais da educação, garantindo que todas as crianças, incluindo aquelas com NEE, possam ter acesso a uma educação equitativa e de qualidade

Após a análise das opiniões expressas no gráfico da Figura 14, que revela a percepção dos profissionais sobre a sua responsabilidade na identificação de crianças com NEE, torna-se pertinente aprofundar essa temática através de uma abordagem qualitativa. Para isso, apresenta-se de seguida a Tabela 2, que categoriza e organiza as unidades de registo extraídas das respostas dos profissionais participantes, permitindo uma compreensão mais detalhada do papel dos mesmos na identificação e apoio às crianças com necessidades educativas específicas.

***Tabela 2-** Identificação de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE) e o papel dos profissionais de Educação Pré-escolar.*

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (PEPE)	Σ UR
Identificação e Sinalização	Identificação de crianças com NEE	“É identificar as crianças com necessidade e informar os pais especialista nesta área.” Deve estar atento às necessidades de cada criança e identificar as que apresentam necessidades educativas especiais.”	2
Apoio e Intervenção	Apoio à criança e à família	“Dá acompanhamento à essa criança ajudando a família.” Ajudar as crianças a superar barreiras e a desenvolver-se.” “ em certas atividades”.	3
Acompanhamento e Observação	Observação sistemática	“Observação e Avaliação.” “Observação.” “Observa as crianças ao chegar na escola, ter atenção com os comportamentos das crianças, saber lidar com cada problema de cada uma criança.” Acompanhamento e observação nas atividades, e ajuda.”	4
Desenvolvimento Pedagógico	Atividades lúdicas e pedagógicas inclusivas	“Jogos, brincadeiras de mímica, danças.” Acompanhar ao longo das atividades seja ela pedagógica.”	2
Socialização e Preparação	Integração e preparação para a vida	“Transmitir conhecimento, orientar, promover a socialização e a inclusão, e preparar as crianças para a vida adulta.”	1
Colaboração	Intervenientes diversos	“Educadores ou outros utentes.”	1
Indicadores de NEE	Comportamentos desafiantes	“A criança toma muito agressiva, não respeita os colegas, sentir-se muito deprimido.”	1

Análise de Conteúdo da Questão 5.1

As respostas obtidas à questão “Qual (quais)?” revelam a perceção dos participantes relativamente às práticas de identificação e acompanhamento de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE) no contexto da Educação Pré-escolar.

A primeira categoria identificada diz respeito à **Identificação e Sinalização** de crianças com NEE, evidenciando a importância atribuída à deteção precoce e ao envolvimento dos pais e especialistas na área. Este aspeto reforça o papel ativo do educador na observação contínua

das crianças e na sinalização de comportamentos ou dificuldades que possam requerer atenção diferenciada.

Outra categoria expressiva é o **Apoio e Intervenção**, na qual os participantes destacam a necessidade de apoiar não apenas a criança, mas também a sua família, através de acompanhamento contínuo e ajuda nas atividades diárias. Este apoio visa superar barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento.

A **Observação e Acompanhamento** surge como prática central no trabalho com crianças com NEE. A observação sistemática é mencionada como estratégia fundamental para reconhecer dificuldades e adaptar as respostas pedagógicas, confirmando o valor da avaliação contínua no processo educativo.

No que diz respeito ao **Desenvolvimento Pedagógico**, são referidas atividades lúdicas como brincadeiras, jogos e danças, demonstrando a valorização de metodologias que respeitam o ritmo e os interesses da criança, favorecendo a sua inclusão e desenvolvimento global.

Uma única resposta aborda a **Socialização e Preparação para a Vida**, apontando a função do educador na promoção da inclusão social e na preparação das crianças para a vida adulta. Esta perspectiva demonstra uma visão holística da educação, alinhada com os princípios da educação inclusiva.

A **Colaboração** entre diferentes intervenientes, como educadores e outros profissionais, é também mencionada, ainda que de forma breve. Por fim, uma resposta destaca **Indicadores de NEE** através da descrição de comportamentos como agressividade e tristeza, sublinhando a importância da atenção aos sinais emocionais e comportamentais no processo de identificação.

Em síntese, os dados evidenciam uma preocupação significativa dos educadores com a identificação, o acompanhamento e a intervenção junto de crianças com NEE, com destaque para práticas observacionais, trabalho colaborativo e estratégias lúdicas como promotoras de inclusão e desenvolvimento.

A Tabela 3 apresentada a seguir, por sua vez, amplia a discussão sobre as estratégias utilizadas pelos profissionais para identificar essas crianças. A categorização das respostas em subcategorias como “Observação sistemática”, “Avaliação e acompanhamento”, “Interação e diálogo”, entre outras, reflete uma diversidade de práticas adotadas no quotidiano escolar. A observação direta, a comunicação com a família, a adaptação do ambiente educativo e as atividades pedagógicas específicas são algumas das principais estratégias apontadas. A análise dessas categorias e subcategorias permite compreender como as práticas de diferenciação pedagógica e inclusão são implementadas no contexto da

Educação Pré-escolar, ressaltando a importância de um trabalho colaborativo e contínuo entre educadores, famílias e outros profissionais da educação.

Tabela 3 – Estratégias oferecida para identificar crianças com NEE

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (UR)	PEPE	∑ UR
Observação sistemática	Observação direta no quotidiano escolar	“Observar diariamente”; “Observando a criança no seu dia a dia dentro e fora da sala de aula”; “Observação comunicação envolvimento da família”; “Através da observação e diálogo”	25	12
	Observação durante atividades e brincadeiras	“Através das atividades e observando as brincadeiras delas”; “Durante a atividade, observar como ela vai lidar com certas tarefas”; “Observação nas atividades”		7
Avaliação e acompanhamento	Avaliações diferenciadas	“Avaliações diferenciadas que consideram as necessidades específicas de cada criança”		1
	Acompanhamento contínuo nas tarefas escolares	“Acompanhar as suas atividades dia a dia”; “Acompanhar sempre para ver as suas dificuldades”; “Observação, acompanhamento no desenvolvimento das atividades diárias”		3
Interação e diálogo	Comunicação com a criança e família	“Observação comunicação envolvimento da família”; “Diálogo”		2
Atividades pedagógicas específicas	Propostas de atividades direcionadas	“Fazendo atividades com eles com orientação”; “Pequenos trabalhos em pequenos grupos e individuais”		2
Indicadores comportamentais	Comportamentos diferenciados observáveis	“Elas são mais explosivas, não conseguem ficar sentadas”; “Ela tem		2

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (UR)	PEPE	Σ UR
		um ritmo de aprendizagem muito lento, são muito explosivos”		
Ambiente educativo	Adaptação do espaço/material	“Sala com muito material adequado para cada deficiência”; “Professores profissionais na área”; “Colaboração de todos: famílias e sociedade”		1

Notas:

- **PEPE** representa o número de participantes que expressaram ideias em cada subcategoria. Estimado com base na contagem de menções únicas.
- As **UR (Unidades de Registo)** representam excertos relevantes agrupados por subcategoria.
- Algumas respostas integram mais do que uma subcategoria e são contadas em ambas, mas apenas uma vez no total de PEPE, por participante.

Nota: A coluna Σ UR refere-se ao número de vezes que a subcategoria foi mencionada nos registos analisados.

Análise de Conteúdo

Análise de Conteúdo da Tabela 3 – Estratégias para Identificar Crianças com NEE

A Tabela 6 apresenta uma sistematização das estratégias referidas pelos participantes para a identificação de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE), agrupadas em categorias e subcategorias, com base nas unidades de registo extraídas das respostas ao questionário.

A categoria mais representativa é “Observação sistemática”, com um total de 12 unidades de registo (UR), das quais 5 foram identificadas no Programa Educativo de Pré-Escolar (PEPE). Esta categoria desdobra-se em duas subcategorias: “Observação direta no quotidiano escolar”, que recolheu o maior número de UR (5 no PEPE e 7 no total), destacando-se a prática de observação diária da criança em diferentes contextos, e “Observação durante atividades e brincadeiras”, com 7 UR, refletindo a importância atribuída às situações lúdicas e pedagógicas como momentos privilegiados para a identificação de sinais de NEE.

A categoria “Avaliação e acompanhamento” surge também com relevância, embora com menor expressão (4 UR no total), englobando duas subcategorias: “Avaliações

diferenciadas” e “Acompanhamento contínuo nas tarefas escolares”, salientando a importância da monitorização sistemática do progresso das crianças, com adaptações às suas necessidades individuais.

Seguem-se as categorias “Interação e diálogo”, “Atividades pedagógicas específicas” e “Indicadores comportamentais”, cada uma com 2 UR. Estas evidenciam o papel da comunicação com a criança e a família, a implementação de atividades orientadas, bem como a observação de comportamentos diferenciados como indicadores de possíveis NEE.

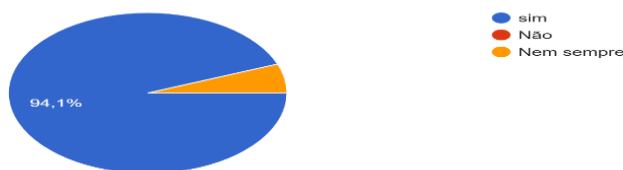
Por fim, a categoria “Ambiente educativo”, com apenas 1 UR, refere-se à adaptação do espaço e dos materiais, demonstrando alguma consciência da influência do contexto físico e social na identificação e resposta às necessidades das crianças.

Esta análise revela que os educadores reconhecem, sobretudo, a observação sistemática e contextualizada como a principal estratégia de identificação de NEE, sendo complementada por práticas avaliativas, interativas e adaptativas, ainda que com menor incidência. Tal resultado evidencia a valorização de uma abordagem centrada na criança e no seu quotidiano escolar, em consonância com os princípios da diferenciação pedagógica e da inclusão.

Após a análise da Tabela 3, que sistematiza as estratégias de identificação de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE), é relevante agora transitar para a Figura nº 15, que ilustra os resultados de uma questão sobre a participação da família no processo educativo. A figura revela uma opinião esmagadora dos profissionais participantes, com 94,1% a considerarem que a família deve participar ativamente na definição de estratégias pedagógicas, destacando a importância dessa colaboração no apoio ao desenvolvimento da criança. Esta transição evidencia a conexão entre as estratégias de identificação das NEE e a parceria entre escola e família, essencial para uma abordagem inclusiva e centrada na criança.

Figura 15 – Gráfico das estratégias pedagógicas para o apoio ao desenvolvimento da criança

7. Na sua opinião a família deve participar ativamente na definição de estratégias pedagógicas para o apoio ao desenvolvimento da criança?
34 respostas



A esmagadora maioria dos respondentes (94,1%) considera que sim, a família deve participar ativamente nesse processo. Este dado revela uma forte valorização da parceria entre a escola e a família na construção de estratégias educativas.

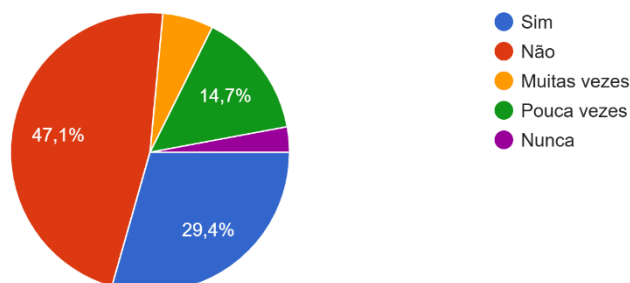
Uma pequena percentagem (aproximadamente 5,9%) respondeu "Nem sempre", sugerindo que, para alguns, essa participação pode depender de contextos ou situações específicas. Não há registo de respostas negativas ("Não").

Este resultado indica um claro reconhecimento da importância da colaboração familiar no desenvolvimento da criança, o que pode refletir uma visão mais holística e integrada da educação. Após analisar os dados apresentados na Figura 15, que destacam a importância atribuída pelos respondentes à participação da família no processo pedagógico, é pertinente avançar para a Figura 16, que aborda a frequência com que os profissionais de Educação Pré-escolar adotam atividades e estratégias diferenciadas em contextos de Necessidades Educativas Específicas (NEE). A Figura 16 apresentada a seguir permite aprofundar a reflexão sobre a prática pedagógica na inclusão, especialmente no que se refere à adaptação de estratégias de ensino para atender às necessidades de todas as crianças na sala de atividades.

Figura 16 – Gráfico da frequência com que os profissionais de Educação Pré-escolar realizam atividades e utilizam estratégias diferenciadas na sala de atividades com crianças

8. Costuma realizar atividades e usar estratégias diferenciadas na sala de atividades com as crianças com NEE?

34 respostas



Foram recolhidas 34 respostas, distribuídas da seguinte forma:

47,1% responderam "Não", indicando que quase metade dos inquiridos não utiliza estratégias diferenciadas na sua prática educativa.

29,4% afirmaram "Sim", mostrando que uma parte significativa dos professores adota tais estratégias.

14,7% mencionaram que utilizam estratégias diferenciadas "**Poucas vezes**", sugerindo que há alguma aplicação, mas sem regularidade.

Uma pequena percentagem de inquiridos assinalou "**Muitas vezes**" e "**Nunca**", demonstrando que há um número reduzido de professores que aplicam estratégias diferenciadas de forma muito frequente ou que nunca o fazem.

Após a análise da figura 16, que apresenta os resultados da frequência com que os profissionais de Educação Pré-escolar utilizam estratégias diferenciadas para crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE), segue-se a tabela 4. Esta tabela detalha as categorias e subcategorias das estratégias frequentemente adotadas por 15 profissionais da Educação Pré-escolar em São Tomé e Príncipe, que indicaram utilizar tais abordagens com regularidade. As informações são apresentadas de forma a proporcionar uma análise mais profunda das estratégias em prática, destacando a diversidade e a frequência de implementação de tais métodos educativos.

Tabela 4 - Estratégias utilizadas com crianças com NEE

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (UR)	PEPE	Σ UR
Expressão artística	Música e encenação	"Canção com incensação", "As estratégias que costumo usar canção com incensação", "música e encenação na sala"	3	3
Apoio individualizado	Atenção/Atendimento individualizado	"Atendimento individual, para cada criança", "Dar mais atenção à esta criança"	2	2
	Observação individualizada	"Olhar o seu desenvolvimento dia a dia"	1	1
Participação ativa	Envolvimento em atividades	"Nas atividades sempre colocar eles pra participar", "Fazer atividades constantes a essas crianças"	2	2
	Escolha da criança	"Dando oportunidade de a criança escolher a sua atividade"	1	1
Brincadeira pedagógica	Jogos e brincadeiras	"Jogos", "Oferecer vários jogos, brincadeiras", "Da - lhes tarefas para ocupar esse tempo"	3	3
Estimulação motivacional	Atividades que despertam interesse e curiosidade	"Fazendo atividades que despertam interesse e curiosidade", "atividades que chamam atenção delas"	2	2
PPE	Ausência de crianças com NEE / Resposta negativa	"Porque não tenho crianças com NEE", "Não"	2	2

Análise de conteúdo

A análise das respostas dadas por 15 participantes revela a adoção de estratégias diversificadas para apoiar crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE), destacando-se a valorização da expressão artística, nomeadamente música e encenação (3 UR), como forma de captação de atenção e envolvimento das crianças.

Também é evidente a preocupação com o atendimento individualizado, expressa tanto no apoio direto à criança como na observação do seu desenvolvimento diário, o que revela uma abordagem centrada na criança e nas suas necessidades específicas.

A brincadeira pedagógica surge como uma estratégia frequente (3 UR), sobretudo com o uso de jogos e tarefas lúdicas, o que reflete a importância atribuída ao caráter lúdico na Educação Pré-escolar.

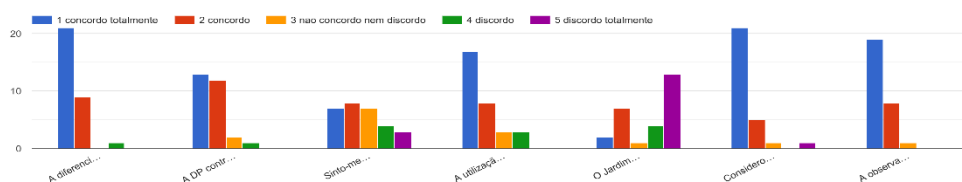
Alguns profissionais evidenciam o estímulo à participação ativa e à autonomia da criança, dando-lhe a possibilidade de escolher as atividades ou sendo envolvida ativamente nas propostas educativas. Este tipo de estratégia pode promover o desenvolvimento da autoestima e da iniciativa.

Por fim, há referências à ausência de crianças com NEE (2 respostas), o que pode indicar uma perceção limitada das necessidades educativas específicas ou uma eventual lacuna na formação ou identificação dessas necessidades por parte dos educadores.

A Tabela 4 apresenta as estratégias referidas pelos participantes relativamente à sua prática com crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE) no contexto da Educação Pré-escolar. Através da análise qualitativa das respostas obtidas, identificaram-se várias categorias e subcategorias que refletem a diversidade de abordagens adotadas no terreno, desde atividades expressivas até ao apoio individualizado. Estas estratégias revelam uma tentativa de responder às necessidades específicas das crianças, promovendo a sua inclusão e participação ativa nas atividades. Segue-se a Figura 17, que complementa esta análise através da perspetiva dos participantes sobre a adequação de diferentes práticas de diferenciação pedagógica na sua sala de atividade de Educação Pré-escolar (EPE).

Figura 17 – Gráfico das práticas de diferenciação pedagógica na sala de atividade de EPE

9. Assinale com um (X) a opção que considera adequada para práticas de diferenciação pedagógica na sua sala de atividade de EPE (1- Concordo totalmente 2) Concordo 3) Não concordo nem discordo; 4) Discordo 5) Discordo totalmente



A figura representa os resultados de uma questão do inquérito dirigida aos profissionais de Educação Pré-escolar, relativamente às práticas de diferenciação pedagógica nas suas salas de atividade. As respostas foram dadas com base numa escala de Likert de cinco pontos, com as seguintes opções: 1-Concordo totalmente (azul); 2 – Concordo (vermelho); 3 - Não concordo nem discordo (amarelo); 4 – Discordo (verde); 5 - Discordo totalmente (roxo).

A análise dos dados permite observar o seguinte: a diferenciação pedagógica é uma prática necessária”. A maioria dos profissionais assinalou "concordo totalmente", evidenciando um forte consenso relativamente à importância desta abordagem. Apenas uma pequena minoria revelou uma posição neutra ou de ligeira concordância, sendo praticamente inexistentes as respostas discordantes.

“A diferenciação pedagógica contribui para a inclusão”: As respostas concentraram-se sobretudo nas categorias "concordo totalmente" e "concordo", confirmando a perceção amplamente positiva da relação entre diferenciação pedagógica e inclusão. As discordâncias foram residuais.

“Sinto-me preparado/a para implementar a diferenciação pedagógica” Neste item, as respostas distribuíram-se de forma mais equilibrada pelas cinco opções da escala, o que indica uma diversidade de perceções entre os/as educadores/as. O menor número de respostas na opção "concordo totalmente" sugere que existe alguma insegurança ou falta de preparação para aplicar esta prática de forma eficaz.

“A utilização de materiais diversificados facilita a diferenciação pedagógica” Verifica-se um elevado número de respostas nas opções mais concordantes, o que demonstra o reconhecimento generalizado da utilidade dos materiais diversificados no processo de diferenciação. As respostas discordantes foram pouco expressivas.

“Os Jardins de Infância I e II estão adaptados à diferenciação pedagógica”. A maioria dos profissionais/as posicionou-se nos níveis mais baixos da escala, com destaque para a opção "discordo totalmente". Esta tendência revela uma perceção negativa

relativamente às condições físicas e organizacionais dos contextos educativos, que parecem não estar suficientemente preparados para apoiar práticas diferenciadas.

“Considero a diferenciação pedagógica importante para o sucesso educativo”
Tal como nas primeiras afirmações, observa-se uma forte valorização da diferenciação pedagógica, com uma elevada percentagem de respostas em "concordo totalmente" e muito poucas manifestações de discordância.

“A observação é uma ferramenta útil na diferenciação pedagógica”
Mais de metade dos/as participantes assinalou "concordo totalmente", seguida da opção "concordo". Esta tendência confirma que a observação é amplamente reconhecida como uma estratégia essencial para adaptar o ensino às necessidades das crianças.

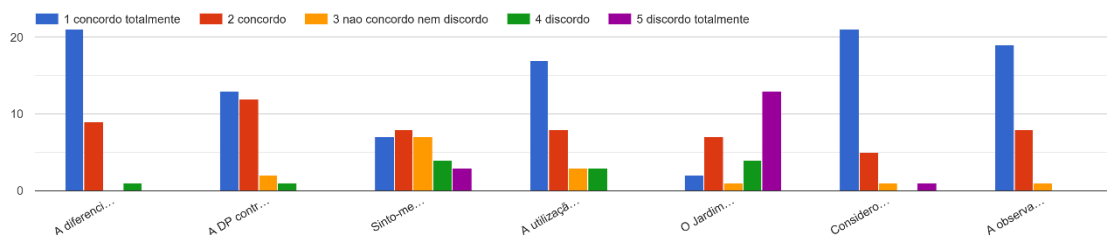
Síntese dos resultados:

Os dados evidenciam uma valorização expressiva das práticas de diferenciação pedagógica no contexto da Educação Pré-escolar, tanto pela sua relevância para a inclusão como para a promoção do sucesso educativo. No entanto, também foram identificadas duas limitações principais: a perceção de que os Jardins de Infância não se encontram devidamente adaptados e a sensação de falta de preparação por parte de alguns/as educadores/as. Por outro lado, destaca-se o papel positivo atribuído à utilização de materiais diversificados e à observação enquanto estratégias facilitadoras da diferenciação.

Após a análise dos dados representados na Figura 17, que evidenciam as perceções dos/as profissionais de Educação Pré-escolar relativamente às práticas de diferenciação pedagógica nas suas salas de atividade, importa agora aprofundar a reflexão sobre outro eixo essencial do processo educativo: as práticas de inclusão. A Figura 16 apresenta uma análise estatística descritiva das respostas a uma nova questão do inquérito, na qual se procurou conhecer em que medida os profissionais de infância consideram adequadas determinadas práticas inclusivas no contexto da Educação Pré-escolar (EPE). À semelhança da questão anterior, as respostas foram recolhidas com base numa escala de Likert de cinco pontos, permitindo identificar tendências e padrões nas representações dos/as participantes quanto à promoção de contextos educativos verdadeiramente inclusivos. A análise dos dados seguintes permitirá compreender melhor o compromisso dos profissionais com a inclusão, bem como identificar eventuais fragilidades ou áreas que carecem de reforço formativo e organizacional.

Figura 18 – Gráfico das práticas de inclusão na sua sala de atividade de EPE

9. Assinale com um (X) a opção que considera adequada para práticas de diferenciação pedagógica na sua sala de atividade de EPE (1- Concordo totalmente 2) Concordo 3) Não concordo nem discordo; 4) Discordo 5) Discordo totalmente



Análise Estatística Descritiva

A presente análise incide sobre a percepção dos profissionais de Educação Pré-escolar (EPE) relativamente às práticas de diferenciação pedagógica (DP) nas suas salas de atividade. Para tal, foi utilizada uma escala de Likert com cinco opções de resposta: (1) Concordo totalmente (azul), (2) Concordo (vermelho), (3) Não concordo nem discordo (amarelo), (4) Discordo (verde) e (5) Discordo totalmente (roxo).

Resultados por item

- 1. A importância da diferenciação pedagógica.** Relativamente à primeira questão, uma maioria significativa dos participantes (mais de 20 respostas) indicou "Concordo totalmente". Um número considerável assinalou "Concordo", enquanto as respostas de discordância foram praticamente inexistentes. Verifica-se um forte consenso quanto à importância atribuída à diferenciação pedagógica.
- 2. Diferenciação pedagógica com crianças com necessidades educativas específicas (NEE).** Nesta dimensão, os valores de "Concordo totalmente" e "Concordo" são semelhantes (cerca de 13 a 14 respostas cada). Foram registadas poucas respostas em "Não concordo nem discordo" e em opções de discordância. Existe uma aceitação generalizada da diferenciação com crianças NEE, embora com um grau de consenso ligeiramente inferior ao verificado na questão anterior.
- 3. Sentimento de preparação para diferenciar.** Relativamente à percepção de preparação pessoal, registou-se um número mais reduzido de respostas em "Concordo totalmente" (cerca de 8). As respostas distribuíram-se mais equitativamente entre "Concordo", "Não concordo nem discordo" e algumas expressões de discordância. Embora reconheçam a importância da diferenciação, os educadores mostram-se menos confiantes quanto à sua própria preparação para a implementar.

4. **Utilização de materiais diversificados** No que respeita à utilização de materiais diversificados, predominou a opção "Concordo totalmente" (cerca de 17 respostas), seguindo-se um pequeno número em "Concordo" e quase nenhuma resposta de discordância. Existe um forte consenso acerca da relevância da utilização de materiais diversificados como estratégia de diferenciação.
5. **Existência de recursos adequados nos jardins de infância.** As respostas mostraram-se bastante distribuídas, com destaque para um peso significativo na opção "Discordo totalmente". Muito poucos participantes assinalaram "Concordo totalmente". A maioria dos profissionais não considera que existam recursos adequados nas suas instituições para a implementação eficaz da diferenciação pedagógica.
6. **Diferenciação pedagógica e sucesso educativo.** Tal como observado na primeira questão, a maioria dos participantes escolheu "Concordo totalmente" (mais de 20 respostas), registando-se muito poucas discordâncias. Os educadores manifestam uma forte convicção de que a diferenciação pedagógica contribui positivamente para o sucesso educativo.
7. **Importância da observação para a diferenciação pedagógica.** Nesta dimensão, também predominou a resposta "Concordo totalmente" (cerca de 20 respostas), seguida por "Concordo", com um número irrelevante de discordâncias. Existe um consenso alargado relativamente à importância da observação pedagógica como suporte essencial à diferenciação.

Síntese Global

De um modo geral, os dados revelam que os profissionais de Educação Pré-escolar atribuem elevada importância à diferenciação pedagógica, reconhecendo o seu papel na promoção do sucesso educativo. Os aspetos que suscitam maior consenso são a importância da diferenciação pedagógica, a utilização de materiais diversificados, a prática da observação pedagógica e a relação entre diferenciação e sucesso educativo. Contudo, identificam-se áreas de menor consenso, nomeadamente no que se refere ao sentimento de preparação dos profissionais para diferenciar e à perceção da existência de recursos adequados nas instituições de EPE. Assim, conclui-se que, embora a diferenciação pedagógica seja altamente valorizada, persistem constrangimentos ao nível da formação profissional e da disponibilização de recursos materiais.

A seguir segue a tabela solicitada com a organização das **categorias, subcategorias, unidades de registo (UR)**, identificação dos participantes (PEPE – sigla para "Participante do Estudo de Perceções sobre Educação Pré-escolar", numerados de PEPE1 a PEPE29) e o total de unidades de registo por subcategoria (Σ UR). Esta análise baseia-se em codificação temática qualitativa das 29 respostas sobre a visão da diferenciação pedagógica com crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE):

A análise quantitativa representada na Figura 18, que evidencia a perceção global dos profissionais de EPE quanto às práticas de diferenciação pedagógica em contexto de sala, passa-se agora à análise qualitativa das respostas abertas. A Tabela 5 apresenta a organização temática das categorias, subcategorias e unidades de registo relativas à visão dos participantes sobre a prática da diferenciação pedagógica com crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

Tabela 5: Análise de conteúdo – Visão sobre a prática da diferenciação pedagógica com crianças com NEE

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (UR)	PEPE	Σ UR
Valorização da prática	Prática essencial e positiva	“É uma prática eficaz”, “prática positiva”, “fundamental para garantir aprendizagem”, “vem dinamizar o ensino”, “muito importante”, “prática essencial”	PEPE1, PEPE2, PEPE5, PEPE8, PEPE11, PEPE17, PEPE21, PEPE23	8
	Igualdade de oportunidades	“criar oportunidades iguais”, “promover igualdade de oportunidades”, “toda criança tem direito”, “dar oportunidade consoante a necessidade”	PEPE11, PEPE19, PEPE25, PEPE27	4
	Inclusão e integração	“visa integrar todos”, “sentirem-se incluídas”, “promover inclusão”,	PEPE6, PEPE15, PEPE16, PEPE7	4

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (UR)	PEPE	Σ UR
Condições para eficácia da prática	Necessidade de formação	“respeito e desenvolvimento de cada criança” “educadores não estão preparados”, “formação contínua”, “falta de formação”, “deveria ter alguém capacitado”, “ministério poderia promover formação”	PEPE4, PEPE6, PEPE22, PEPE24	5
	Acompanhamento institucional	“acompanhamento do ministério”, “apoio institucional”, “condições de trabalho digno”	PEPE2, PEPE9, PEPE22	3
	Recursos materiais e espaços	“espaço é primordial”, “condições necessárias nas escolas”, “condições de trabalho”	PEPE2, PEPE4	3
Desenvolvimento infantil	Desenvolvimento integral (académico, social, pessoal)	“desenvolvimento académico, pessoal e social”, “atingir o seu potencial máximo”, “desenvolvimento das atividades”, “valioso para o desenvolvimento”	PEPE16, PEPE20, PEPE22, PEPE26	4
Reconhecimento da diversidade	Respeito pelas diferenças e necessidades individuais	“cada aluno tem ritmos e estilos de aprendizagem diferentes”, “entender as necessidades individuais”, “mais atenção”	PEPE8, PEPE13, PEPE14	3
	Observação e proximidade	“capacidade de observar a criança”, “estar mais perto delas”, “para elas sentirem-se protegidas”	PEPE29	2

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (UR)	PEPE	∑ UR
Críticas e limitações	Prática pouco implementada ou limitada	“não há inclusão”, “questões não devem ficar no papel”, “não tem muito conhecimento sobre o tema”	PEPE4, PEPE9, PEPE14	3

Observações: As respostas foram agrupadas tematicamente com base no conteúdo semântico, e alguns participantes contribuíram para mais do que uma subcategoria. A sigla PEPE serve para anonimizar os participantes, numerados de PEPE1 a PEPE29. A coluna ∑ UR indica o número total de unidades de registo por subcategoria.

Análise de Conteúdo – Visão sobre a prática da diferenciação pedagógica com crianças com NEE.

A análise de conteúdo revela uma valorização significativa da diferenciação pedagógica por parte dos participantes, especialmente no que concerne à sua utilidade na promoção da inclusão e do sucesso educativo de crianças com necessidades educativas específicas (NEE).

Categoria 1: Valorização da prática

Nesta categoria, sobressaem três subcategorias que evidenciam uma perceção maioritariamente positiva:

Prática essencial e positiva (8 UR): A diferenciação pedagógica é descrita como uma prática “eficaz”, “positiva” e “essencial”, sendo considerada “fundamental para garantir aprendizagem” e capaz de “dinamizar o ensino”. Esta visão é partilhada por oito participantes (PEPE1, PEPE2, PEPE5, entre outros), refletindo uma apreciação clara do seu impacto educativo.

Igualdade de oportunidades (4 UR): Os educadores reconhecem a diferenciação como um meio de promover a equidade, expressando ideias como “criar oportunidades iguais” e “toda criança tem direito”, destacando a importância de adaptar a intervenção educativa às necessidades específicas de cada criança (PEPE11, PEPE19, etc.).

Inclusão e integração (4 UR): A prática é também valorizada pelo seu contributo para a inclusão social e educativa, promovendo “respeito” e “sentimento de pertença” (PEPE6, PEPE15, entre outros).

Categoria 2: Condições para a eficácia da prática

Os participantes referem, contudo, um conjunto de fatores condicionantes da eficácia da diferenciação pedagógica:

Necessidade de formação (5 UR): A falta de formação adequada dos educadores é destacada como um dos principais entraves. Frases como “educadores não estão preparados” ou “falta de formação” sugerem uma necessidade premente de investimento em formação contínua e especializada (PEPE4, PEPE6, etc.).

Acompanhamento institucional (3 UR): Os educadores assinalam a ausência de apoio institucional, como o “acompanhamento do ministério” ou melhores “condições de trabalho”, como obstáculos à prática eficaz da diferenciação (PEPE2, PEPE9...).

Recursos materiais e espaços (3 UR): A escassez de recursos e de condições físicas adequadas nas escolas é igualmente mencionada como uma limitação importante (PEPE2, PEPE4).

Categoria 3: Desenvolvimento infantil, Desenvolvimento integral (4 UR): A diferenciação é entendida como promotora do desenvolvimento global das crianças – académico, pessoal e social. Expressões como “atingir o seu potencial máximo” refletem uma visão holística da criança (PEPE16, PEPE20, etc.).

Categoria 4: Reconhecimento da diversidade: Respeito pelas diferenças e necessidades individuais (3 UR):

Há um reconhecimento da diversidade existente nas salas de aula, com os educadores a salientarem a necessidade de compreender os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (PEPE8, PEPE13...).

Observação e proximidade (2 UR): A importância da observação atenta e da criação de laços de proximidade com as crianças é também referida, ainda que por um número mais reduzido de participantes (PEPE29).

Categoria 5: Críticas e limitações: Prática pouco implementada ou limitada (3 UR): Apesar da valorização teórica, alguns educadores reconhecem que a diferenciação pedagógica está ainda pouco implementada, ou é aplicada de forma insuficiente na prática. Comentários como “questões não devem ficar no papel” ou “não há inclusão” evidenciam a distância entre o discurso e a ação (PEPE4, PEPE9, PEPE14).

3.2 Análise reflexiva

O estudo realizado nos jardins de infância I e II do distrito de Mé-Zóchi I evidencia avanços e desafios na adoção da diferenciação pedagógica e inclusão de crianças com necessidades educativas específicas (NEE).

Os aspetos positivos a considerar são o reconhecimento crescente, por parte dos profissionais da Educação Pré-escolar, da importância da diferenciação pedagógica como estratégia de inclusão; valorização da formação contínua, essencial para consolidar conhecimentos e melhorar práticas educativas e Utilização de técnica mista (quantitativa e qualitativa), que permitiu uma análise aprofundada das perceções dos profissionais.

Os desafios identificados são baixa aplicação prática das estratégias diferenciadas, revelando uma distância entre o conhecimento teórico e a prática efetiva; carência de materiais didáticos adaptados, infraestruturas inadequadas e salas sobrelotadas, dificultando a personalização do ensino; ausência de metodologias estruturadas e ferramentas de avaliação adequadas, limitando o acompanhamento eficaz das crianças com NEE.; colaboração insuficiente entre profissionais, famílias e comunidade educativa, enfraquecendo a adoção de práticas inclusivas.

Como recomendações gerais são reforçar a formação contínua dos profissionais de Educação Pré-escolar; investir em recursos, materiais e melhoria das infraestruturas; desenvolver sistemas de avaliação estruturados e promover a cooperação entre todos os agentes educativos para consolidar uma abordagem inclusiva e eficaz. A continuidade deste trabalho poderá passar pela realização de estudos longitudinais, alargando a amostra a outros distritos do país, e aprofundando a análise sobre o impacto das estratégias diferenciadas no desenvolvimento das crianças com NEE. Só assim se poderá construir uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade para todas as crianças de São Tomé e Príncipe. Deixamos isso para futuras investigações.

Considerações finais

A presente dissertação centrou-se na análise da importância da diferenciação pedagógica (DP) e da educação inclusiva no contexto da Educação Pré-escolar em São Tomé e Príncipe, com especial enfoque nas crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE). Este estudo procurou aprofundar a compreensão acerca das perceções, conhecimentos e práticas dos profissionais da educação relativamente à diferenciação pedagógica, bem como as estratégias adotadas para garantir uma educação inclusiva efetiva e de qualidade. Pretendeu-se, assim, dar visibilidade à forma como os educadores concebem e operacionalizam práticas pedagógicas que respondam à heterogeneidade dos grupos, promovendo o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente das suas capacidades ou limitações.

A investigação reveste-se de uma importância crescente, particularmente perante a realidade atual que evidencia uma diversidade cada vez mais acentuada de perfis infantis nos contextos educativos. Num contexto educativo cada vez mais orientado para a equidade e inclusão, a diferenciação pedagógica (DP) assume um papel central na resposta à diversidade de necessidades das crianças, em particular das crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE). *Como é que os profissionais da Educação Pré-escolar em São Tomé e Príncipe percecionam, valorizam e adotam a diferenciação pedagógica enquanto estratégia promotora de inclusão das crianças com Necessidades Educativas Específicas?*

Perante este cenário, importa compreender qual o grau de familiarização e preparação dos educadores de infância relativamente aos princípios da diferenciação pedagógica e da educação inclusiva, bem como as estratégias que utilizam para garantir uma resposta educativa eficaz às necessidades individuais das crianças. Ao mesmo tempo, torna-se fundamental analisar as perceções dos profissionais sobre o impacto da diferenciação pedagógica na promoção da inclusão, particularmente no que se refere à participação e ao desenvolvimento das crianças com NEE.

Assim, a presente investigação surge da necessidade de explorar e refletir sobre as práticas e representações dos profissionais da Educação Pré-escolar em São Tomé e Príncipe relativamente à diferenciação pedagógica e à inclusão, procurando dar resposta às seguintes questões: (i) Qual o nível de familiarização e preparação dos profissionais relativamente à diferenciação pedagógica e à inclusão? (ii) Quais são as estratégias utilizadas para garantir uma diferenciação pedagógica eficaz? (iii) Qual é a visão dos profissionais sobre a prática da diferenciação pedagógica na inclusão de crianças com NEE?

Para alcançar uma compreensão mais aprofundada destas questões, o estudo propôs-se atingir os seguintes objetivos: i) Avaliar o nível de familiaridade com os conceitos de diferenciação pedagógica e inclusão e a sua aplicação no contexto educativo; ii) Identificar as práticas pedagógicas utilizadas na inclusão de crianças com NEE; iii) Analisar as percepções dos profissionais sobre a eficácia da diferenciação pedagógica na promoção de uma educação inclusiva. A urgência de proporcionar uma educação que seja verdadeiramente equitativa, acessível e inclusiva torna-se imperativa para assegurar que nenhuma criança seja deixada para trás. Esta preocupação está em consonância com os princípios consagrados em documentos orientadores de referência internacional, como os emanados pela UNESCO, e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, os quais defendem o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, pautada pelo respeito à diversidade e livre de qualquer forma de discriminação. A adaptação destes princípios ao contexto são-tomense representa não só um desafio pedagógico e organizacional, mas também uma oportunidade de reconfiguração positiva das práticas educativas, no sentido de uma maior equidade e justiça social.

A análise dos dados recolhidos junto de profissionais de educação de dois jardins de infância do distrito de Mé-Zóchi revelou uma realidade marcada por avanços significativos, ainda que coexistam com entraves estruturais e deficiências formativas que comprometem a implementação plena da diferenciação pedagógica. Por um lado, destaca-se uma progressiva valorização e apropriação do conceito de DP como ferramenta essencial para a promoção da inclusão; por outro, evidenciam-se lacunas que exigem intervenção a diversos níveis. Os dados indicam que a inclusão tende a ser mais mencionada do que a diferenciação pedagógica, o que pode sugerir uma maior familiaridade dos profissionais com o primeiro conceito, possivelmente por força da sua presença mais constante nos discursos institucionais e formativos. Ainda assim, ambas as dimensões são entendidas de forma positiva, com ênfase nos princípios da igualdade de oportunidades, da valorização da diversidade e da resposta ajustada às particularidades de cada criança. Neste sentido, as duas abordagens não são percecionadas como excludentes, mas sim como complementares e mutuamente dependentes.

Esta compreensão constitui um ponto de partida promissor para o reforço de práticas pedagógicas mais sensíveis à diferença e promotoras de equidade. Os dados obtidos refletem, simultaneamente, a importância da formação dos profissionais e o papel da escola como espaço de reflexão e desenvolvimento profissional contínuo. Cerca de 47% dos participantes demonstraram possuir um entendimento sobre o conceito de diferenciação

pedagógica, indiciando experiência prática ou formação prévia no domínio. No entanto, a existência de mais de metade dos profissionais com dificuldades de conceptualização ou com um conhecimento superficial do tema denuncia fragilidades no sistema formativo, tanto ao nível inicial como contínuo. Este cenário reforça a necessidade de investir na capacitação dos educadores, através de ações de formação centradas na prática pedagógica e adaptadas ao contexto real das instituições.

Importa, pois, destacar que a diferenciação pedagógica deve ser encarada não apenas como uma técnica ou um conjunto de procedimentos pontuais, mas sim como uma abordagem pedagógica ampla e integradora. Implica uma atitude proativa, flexível e reflexiva, sustentada num planeamento didático que respeita e valoriza a singularidade de cada criança, reconhecendo as suas potencialidades e necessidades específicas. Neste quadro, os educadores são desafiados a abandonar uma lógica padronizada e generalista de ensino, adotando práticas que privilegiem a personalização da aprendizagem, a modulação dos recursos e a diversificação de metodologias, de modo a garantir o envolvimento e a participação efetiva de todos.

As estratégias relatadas pelos profissionais inquiridos revelam, de forma encorajadora, uma inclinação para a personalização das intervenções educativas, sendo referidas práticas como a observação sistemática, o acompanhamento individualizado, a flexibilização curricular e o recurso a atividades lúdicas e artísticas como facilitadores do processo de inclusão. Contudo, verifica-se que estas práticas ainda não se encontram amplamente disseminadas, nem são, muitas vezes, aplicadas de forma sistemática. Apenas 29,4% dos profissionais afirmam utilizar com regularidade estratégias diferenciadas, o que levanta preocupações sérias no que respeita à efetiva implementação da inclusão. Esta discrepância entre o conhecimento e a prática poderá estar relacionada com obstáculos de ordem estrutural, nomeadamente a escassez de recursos humanos especializados, a limitação de materiais adaptados, a sobrecarga de tarefas atribuídas aos educadores e, ainda, as limitações físicas e logísticas dos espaços educativos.

Adicionalmente, a colaboração entre os diversos agentes educativos – educadores, famílias, técnicos especializados e comunidade – emerge como um fator essencial para o êxito da inclusão. A investigação evidenciou que, embora esta colaboração seja reconhecida como relevante, encontra-se ainda em estágios iniciais, carecendo de maior estruturação e continuidade. A construção de redes de apoio efetivas é fundamental para o desenvolvimento de respostas integradas e coerentes às necessidades das crianças. O envolvimento das famílias, enquanto parceiros educativos privilegiados, reveste-se de particular importância,

possibilitando uma melhor articulação entre o meio familiar e o ambiente escolar, promovendo a continuidade pedagógica e reforçando o sentimento de pertença e valorização da criança.

A constatação de que alguns profissionais afirmam não ter crianças com NEE nas suas salas levanta duas hipóteses relevantes: por um lado, pode tratar-se de uma realidade objetiva; por outro, pode indicar um desconhecimento ou uma dificuldade na identificação precoce de sinais de alerta. Esta situação alerta para a necessidade urgente de reforçar a formação em áreas como a avaliação diagnóstica, a observação sistemática e o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, para que os educadores possam desempenhar de forma eficaz o seu papel na deteção e sinalização de situações que exijam apoio específico. A intervenção atempada é um elemento-chave para assegurar a inclusão desde os primeiros anos de vida escolar, prevenindo situações de exclusão e promovendo trajetos educativos mais ajustados às necessidades individuais.

Apesar dos esforços já empreendidos, os dados demonstram que a abordagem pedagógica dominante ainda não reflete uma perspetiva verdadeiramente holística e inclusiva. Nota-se uma escassa menção à adaptação do espaço físico, à reorganização dos tempos e à modulação das atividades para responder à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Ora, uma verdadeira inclusão pressupõe uma transformação profunda do ambiente educativo, que ultrapassa a simples aplicação de estratégias diferenciadas. Implica a criação de contextos flexíveis, acessíveis e promotores de participação ativa, onde cada criança possa desenvolver-se plenamente, sentindo-se respeitada e valorizada.

A análise conduzida também permite concluir que os constrangimentos identificados transcendem a esfera individual dos educadores e se inscrevem em problemáticas mais amplas, de ordem institucional e sistémica. A insuficiência de políticas educativas robustas, a carência de recursos humanos e materiais, e a fragilidade das condições de trabalho constituem entraves significativos à implementação eficaz da diferenciação pedagógica. Neste sentido, a transformação da prática educativa exige um compromisso articulado entre diferentes níveis de decisão, que envolva os educadores, as instituições escolares, os decisores políticos e a sociedade civil. É necessário garantir não apenas a formação adequada, mas também a criação de condições objetivas que sustentem o trabalho colaborativo e incentivem a inovação pedagógica.

Esta investigação fornece contributos valiosos para a compreensão das realidades vividas no terreno, apontando caminhos possíveis para a construção de uma Educação Pré-escolar mais justa, inclusiva e adaptada às necessidades das crianças com NEE em São Tomé e Príncipe.

As evidências recolhidas reforçam a urgência de se investir de forma sistemática na qualificação dos profissionais, na dotação de recursos apropriados e na consolidação de uma cultura escolar inclusiva, onde a diversidade seja assumida como valor e não como obstáculo.

Em suma, a diferenciação pedagógica revela-se como um instrumento indispensável à efetivação dos princípios da educação inclusiva. No entanto, a sua concretização plena exige a conjugação de múltiplos fatores: o domínio técnico e reflexivo por parte dos educadores, o suporte institucional adequado, a existência de recursos apropriados e o envolvimento ativo de todos os agentes da comunidade educativa. O grande desafio reside, assim, em transformar os princípios em práticas quotidianas que assegurem o direito à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente das suas particularidades.

Torna-se, por isso, essencial delinear estratégias que envolvam ações formativas contínuas e especializadas, a criação de condições estruturais que favoreçam a diferenciação, e o fortalecimento de redes colaborativas no seio da comunidade educativa. O desenvolvimento de programas de mentoria, o intercâmbio de boas práticas entre instituições, e a promoção de momentos de reflexão coletiva podem funcionar como catalisadores de mudança e de reforço da cultura de colaboração.

Só através de uma abordagem coerente, sistémica e sustentada será possível construir um sistema educativo verdadeiramente inclusivo desde a primeira infância. Tal compromisso exige vontade política, envolvimento comunitário e, sobretudo, uma visão humanista da educação, que reconheça em cada criança um sujeito de direitos e um potencial único a ser promovido.

Por fim, esta dissertação abre caminho para futuras investigações que possam aprofundar o estudo das práticas pedagógicas diferenciadas, monitorizar os efeitos das formações implementadas e explorar de forma mais aprofundada as interações entre os diferentes intervenientes no processo educativo. A riqueza deste campo reside, precisamente, na sua capacidade de inspirar transformações reais nas políticas e nas práticas, contribuindo para uma educação mais humanista, democrática e centrada nas necessidades de cada criança. O futuro da educação inclusiva em São Tomé e Príncipe depende, em larga medida, da valorização do papel dos educadores como agentes de mudança e da construção coletiva de uma escola que acolha, escute e respeite cada criança como verdadeiramente única.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P, UAb. & CIES, (2021) Revista portuguesa, *Educação inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso* Editora: ISCTE-IUL

Almeida, S. G. I. M. (2014). *Potencialidades e desafios do desenvolvimento de um projeto e Twinning em Educação Pré-escolar*. Editora Instituto Politécnico de Leiria]. IC-Online. <http://hdl.handle.net/10400.8/159>.

Almeida, I, F, M. (2015). *Participação de alunos com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular de ensino nas atividades*. Editora ISPA

Alves, A., & Matsukura, T. (2012). *O uso de recursos de tecnologia assistiva por crianças com deficiência física na escola regular: A percepção dos professores*. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 20 (1), 83–92. <https://doi.org/10.4322/cto.2012.038>

Alegre, M. I. C. (2018). *A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em São Tomé e Príncipe: Conceções e práticas de educadores e professores*. Instituto Politécnico de Lisboa.

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativa e práticas de investigação educacional*. 1ª edição, universidade aberta.

Barbosa, I. F. (2019). *Diferenciação pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico: Estudo qualitativo com professores do 1.º ciclo*. ISEC Lisboa.

C, A, M. (2018). *A inclusão de crianças com NEE em STP, conceções e práticas de educadores e professores*. Editora, IPL.

Boralho, M, L. (2019). *A Inclusão de crianças com NEE nos jardins de infância: opinião das educadoras*. Fundação Selesinos de Évora.

Cândido, S. (2021), *Diferenciação pedagógica e autoeficácia docente: Perceções dos professores do ensino básico*. ISPA.

Clérigo, B; Alves, R; Piscacalho, I; & Cardoso, J. M. (2017), *Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva*. Editora, revista da UILPS

Correia, G. (2017), *A utilização de tecnologia e estratégias de diferenciação pedagógica para promover aprendizagens na Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta.

Ferreira, A, R; S. (2022). *Conceções e práticas de diferenciação Pedagógica na docência em pré-profissionalização*. Editora Paula Frassinetti.

Formosinho, J., Machado, J & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradução e inovação nas práticas docentes*. Editora: Sílabo.

Galvão, M., Pluye, P. & Ricarte, I. (2018) *Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação*. Editora: INCID.

- Grapiglia, X, Segatto, C. & Pavão, S. (2021) *Metodologias ativas: um avanço significativo nos processos educacionais e a preocupação de um modismo diante do desconhecido*.
- Gomes, J. (2018-2019). *Educação inclusão ou integração decCrianças com NEE? Um estudo numa sala de jardim de infância*. Editora, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Gonçalves. C.S, V. (2018). *Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Pré-escolar. Um estudo qualitativo com educação pré-escola. Um estudo qualitativo com educadores de infância*. Editora iseclisboa
- Guimarães, J. Cristofoleti, Cristofoleti & C. Perovano, P.(org.). (2020). “*Práticas inclusivas em foco*” Editora. Encontrografia.
- Henrique, R. (2016), *Refletindo sobre a prática pedagógica em educação de infância e ensino do 1.º ciclo estratégias de diferenciação pedagógica nos primeiros anos de vida*, Editora: IPL
- Lopes, S.C, M. (2010). *O papel da diferenciação pedagógica na “construção” de uma escola inclusiva, universidade portuguesa; celeste @ upt.pt*
- Maia1, V. & Freire, S. (2020). *A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva*. Edição, Revista Exitus. V.10-
- Mariol, I.O. (2021). *A diferenciação pedagógica numa sala de jardim de infância: potencialidades e desafios*. Edição Politécnico de Lisboa
- Mascarenhas; B. (2022). *Educação inclusiva em STP: Desafios, constrangimentos*. Editora: ENDICA / Escola.
- Menezes, A. et al. (2019). *Metodologia científica e a aplicação na educação à distância*. Editora PE.
- Mesquita, E. & Roldão. M, C. (2017). *Formação inicial de professor: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Editora: Sílabo
- Moura, E.; Romos, R; Simões, S & Yufei, Li (2021). *Técnicas de Análise de Conteúdo: Uma Reflexão Crítica*. Editora: Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
- M.H. (2011) *Diferenciação pedagógica: da teoria à prática*. Edição EUL
- Padres & Madrano (2018). *1.º Seminário internacional arte, palavra e leitura na 1ª infância* Editora Fonseca Coordenação Editorial.
- Paiva, S, (2024). *Necessidade educativa especial (NEE): O que são e quais os direitos dos alunos?* <https://www.tomaconta.com/blog/necessidades-educativas-especiais>.
- Paixão, I, M, C. (2016). *A importância de tecnologia de apoio na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Editora: Escola Superior de Educação João de Deus
- Patrocínio, R. (2017). *Como me vê e como me respondes? a diferenciação pedagógica e a participação da criança no processo de ensino – aprendizagem*. Editora, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Pavão, A. C & Pavão, S, M. (2021) *Metodologias ativas na educação/inclusiva*. Editora: FACOS-UFSM

Pereira, F, A. (2011) *Educação inclusiva e educação especial*. Editora, Coordenação, Direção Geral de inovação e desenvolvimento curricular de serviços da educação especial e do apoio sócio-educativo.

Piccolo.G,M. (2022). *Inclusão como princípio inegociável: Contribuição à educação infantil*. Editora: Departamento de ciências humanas universidade de Araraquara.

Pinhranda, S.M.A.M. (2009). Pedagógica no 1º C.E.B. Universidade da Beira

Piscalho.I. (2014). *O desenvolvimento de uma política de apoio a crianças com necessidades educativas especiais em S.T.P. Atas do XII da SPC*. Editora, Departamento de Educação e Currículo do Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, Santarém, isabelpiscalho@ese.ipsantarem.pt

Pedrosa., J, V. (2021). *Promover a inclusão e o sucesso Educativo das comunidades ciganas - Guião pedagógico para a Educação Pré-escolar*. Editor Ministério da educação/direção-Geral da Educação (DGE).

Ribeiro. M, C. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*. Edição: Instituto Politécnico de Bragança

Rodrigues, B. & Fernandes, F. (2021). *As metodologias ativas para promoção do ensino de ciências: o lúdico como metodologia de ensino*.

Rocha, A.P. (2022). A Diferenciação Pedagógica na aula de Matemática do 2º CEB- Perspetivas de Professores e de Alunos. Editora Frassinetti

Sá, P, Costa, P, A, & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação*. Editora: Universidade de Aveiro

Sampaio. C. & Morgad. J. (2014). *A atitudes dos professores do primeiro ciclo de educação inclusiva de aluno com necessidades educativas especiais*. Editora instituto superior de psicologiaaplicada catarina g_f_s@hotmail.com

Sampaio. C, M Santos. M, S & Mesquita. (2002). *Do conceito de educação a educação no neoliberalismo*. Editora, Revista diálogo educacional

Silva. E, B. (2011). *Professores e escolas: Imagem social e desafio de profissão*. Editora: Fonte da palavra.

Silva, E.V. O & Trindade, M, C, L, S. (2020). *Caminhos teóricos para uma pedagogia de infância: um estudo das bases epistemológicas*. Editora.AL

Sousa, M., Martins, M.& Silva, C. (2018). Artigo: *A educação inclusiva: os aspetos e princípios da inclusão social no âmbito educacional*. Editora, ISSP

Traqueia, A; Pacheco, E. & Taveira, E. (2015 á 2019). *Reflexão crítica sobre métodos e técnica de recolha de dados*. Editora Universidade de Aveiro.

Viríssimo, I.M. (2012). *A expressão musical na Educação Pré-escolar (estudo a apresentar no relatório Final)*. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/381a97f2-432b-4329-94ff-04f1528ebad>

Lei-Quadro de Pré-escolar de STP n.º 4/97, Número 34, I Série

Lei n.º 4/2018 *Lei de Bases do Sistema Educativo de STP-Diário da República I Série*

Lei n.º 02/2021 *Lei-Quadro da Educação Espacial SÃO TOMÉ e Príncipe* Número 5 I SÉRIE

Lei n.º 03/2022 *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar SÃO TOMÉ e Príncipe* Número 13 I SÉRIE

<https://educacional.com.br/praticas-pedagogicas/atividades-ludicas-educacao-infantil>.

<https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>

ANEXOS

Anexos 1 Solicitação a Diretora da Educação Pré-escolar para a permissão de aplicação do inquérito por questionário em PDF e a seguir em Word



Carta de pedido de
autorização para apli

Excelentíssima Senhora Diretora da Educação Pré-escolar de São Tomé e Príncipe

Dr.^a. Rosa Oliveira

Assunto: Autorização de recolha de dados e Validação do estudo sobre a Diferenciação Pedagógica e Inclusão: Visão dos profissionais de Educação Pré-escolar de São Tomé e Príncipe.

Eu, Agnaite Santos de Ceita, estudante de **Mestrado em Supervisão Pedagógica e Inovação em Educação e Mestrado em Educação, Cooperação e Inovação Pedagógica, no quadro do protocolo da dupla diplomacia existente entre Universidade de São Tomé (USTP) e Instituto Politécnico de Bragança (IPB)**, encontro-me, sob orientação do professor Doutor Luís Castanheira e Professora Mestre Maria Georgina da Costa, a realizar um estudo que tem por objetivo:

1. Conhecer a visão dos profissionais da Educação Pré-escolar sobre o conceito da Diferenciação Pedagógica e inclusão em STP.

Atendendo a que o estudo abrangerá as auxiliares pedagógicas e educadoras de infância, dos dois jardins de infância do distrito de Mé-Zóchi (I e II); vimos pela presente solicitar os bons préstimos de Vossa Excelência no sentido de autorizar a recolha de informações nestes mesmos jardins. Mais acrescento que garantimos sempre o anonimato de todos os intervenientes.

Envio instrumento de recolha de dados em anexo.

Sem outro assunto de momento, aproveitamos o ensejo para Vos desejar sucessos e felicidades.

Bragança, Portugal em 13 de março de 2025.

A Requerente;

Agnaite Santos de Ceita.

Anexo 2, Cópia do formulário do inquérito por questionário

<https://forms.gle/NHJ639HM7ngkqq6M6>

Inquérito por Questionário Diferenciação Pedagógica na Educação Pré-escolar em São Tomé e Príncipe

Este inquérito é realizado no âmbito da dissertação do mestrado de dupla diplomação em Supervisão Pedagógica e Inovação em Educação, numa colaboração entre o Instituto Politécnico de Bragança e a Universidade de São Tomé e Príncipe (STP), sob a orientação do Professor Doutor Luís Castanheira e da Professora Mestre Maria Georgina. O objetivo deste inquérito é recolher informações sobre a perspetiva dos profissionais da Educação Pré-escolar (auxiliares pedagógicos e educadores de infância) em STP relativamente à diferenciação pedagógica e inclusão. Pretende-se, obter dados sobre o nível de familiarização com esta temática e as estratégias utilizadas na sua prática. Todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins de investigação científica e tratados de forma absolutamente confidencial e anónima, garantindo a total proteção da sua privacidade.

Solicita-se a sua colaboração Obrigado
Agnate Santos de Ceita

* Indica uma pergunta obrigatória

Aceito participar nesta investigação?

Sim, aceito participar

Dados pessoais

1.Sexo

Masculino

Feminino

Adicionar comentários individuais

2.Categoria Profissional

Auxiliar Pedagógico (a)

Educador(a) de Infância

Outras:

3.Formação Académica:

Até 11.º ano

12.º ano

Formação Profissional/Média

Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC)

Outros

3.1. Se optar por outros, qual(ais))

4. Grau académico?

12º ano

Formação Profissional/Média

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra:

4.1. Qual é a sua área de formação?

0 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

21 a 26 anos

Mais de 26 anos

Outra:

2 seção: Questões Gerais

1-Está familiarizado(a) com o conceito de diferenciação pedagógica (DP)?

Sim, sei o que significa

Já ouvi falar, mas não estou familiarizado(a) com o conceito

Não sei o que significa

Adicionar comentários individuais

1.1 Está familiarizado(a) com o conceito de Inclusão?

Sim, sei o que significa

já ouvir falar, mais não estou familiarizado(a)

Não sei o que significa

1.2. Se está familiarizado com os conceitos mencionado atrás, explique o que entende sobre eles?

2. Na sua sala, existem crianças que necessitam de acompanhamento específico, ou seja, com Necessidades Educativas Específicas?

Sim

Não

2.1. Si existem, quantas são?

3. Na sua opinião quem deve ser responsável pela sinalização de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE) na Educação Pré-escolar (EPE)?

Educadores de Infância

Coordenadores pedagógicos

Direção escolar

Família

Psicólogos e Psicopedagogos

Fonoaudiólogos

Outros

4. Quem deve ser responsável pelo **diagnóstico** de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE) na Educação Pré-escolar (EPE)?

Educadores

Coordenadores Pedagógicos

Direção Escolar

Família

Psicólogos e Psicopedagogos

Fonoaudiólogos

Neuro pediatra e Psiquiatras Infantis

Assistente Social

5. Qual a sua opinião relativamente ao papel dos Profissionais da educação na identificação de crianças com NEE?

Compete-lhe a realização de atividades sem necessidade de observação das dificuldades das crianças

Observar dificuldades de aprendizagem, comportamento ou desenvolvimento e sinalizar a necessidade de avaliação especializada

Apenas seguir orientações da direção da escola

Outras

Adicionar comentários individuais

5.1. Qual (ais)?

Adicionar comentários individuais

6. Como profissional educativo, que estratégias utiliza para identificar essas crianças com necessidades educativas específicas?

7. Na sua opinião a família deve participar ativamente na definição de estratégias pedagógicas para o apoio ao desenvolvimento da criança?

sim

Não

Nem sempre

Adicionar comentários individuais

8. Costuma realizar atividades e usar estratégias diferenciadas na sala de atividades com as crianças com NEE?

Sim

Não

Muitas vezes

Poucas vezes

Nunca

8.1. Se respondeu sim/ muitas vezes na questão anterior, refira que estratégias costumas a utilizar?

9. Assinale com um (X) a opção que considera adequada para práticas de diferenciação pedagógica na sua sala de atividade de EPE (1- Concordo totalmente 2) Concordo 3) Não concordo nem discordo; 4) Discordo 5) Discordo totalmente

1 concordo totalmente

2 concordo

3 não concordo nem discordo

4 discordo

5 discordo totalmente

A diferenciação pedagógica (DP) é essencial para atender às necessidades individuais das crianças na EPE

A DP contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais das crianças

A utilização de atividades diferenciadas tem um impacto positivo na motivação e no envolvimento das crianças.

O Jardim de Infância fornece recursos e formação apropriados para apoiar a prática de diferenciação pedagógica

Considero importante incluir as famílias no processo de diferenciação pedagógica na educação das crianças.

A observação sistemática das crianças é fundamental para ajustar as práticas pedagógicas às suas necessidades.

10. Assinale com um (X) a opção que considera adequada para práticas inclusão na sua sala de atividade de EPE (1- Concordo totalmente 2) Concordo 3) Não concordo nem discordo; 4) Discordo 5) Discordo totalmente

1) Concordo totalmente

2) Concordo

3) Não concordo nem discordo

4) Discordo

5) Discordo totalmente

Adapte materiais: Use recursos acessíveis para estudantes com diferentes habilidades

Estimule o respeito: Ensine sobre empatia, respeito às diferenças e o valor da diversidade.

Crie oportunidades iguais: Certifique-se de que todas as crianças possam participar de atividades escolares.

Treine e eduque: Ofereça capacitações sobre diversidade e inclusão para toda a equipe.

Adapte materiais: Use recursos acessíveis para estudantes com diferentes habilidades

Estimule o respeito: Ensine sobre empatia, respeito às diferenças e o valor da diversidade.

Crie oportunidades iguais: Certifique-se de que todos as crianças possam participar de atividades escolares.

Uma criança integrada não está incluída

Treine e eduque: Ofereça capacitações sobre diversidade e inclusão para toda a equipe.

11.-Qual é a sua visão sobre a prática da diferenciação pedagógica com crianças com Necessidades Educativas Específicas?