

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Projeto - Área de Problemas Cognitivos e Motores, da Pós-Graduação em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, o presente estudo pretende espelhar o trabalho desenvolvido, acerca dos fatores que influenciam a percepção dos Educadores de Infância sobre a inclusão no Jardim de Infância.

Temos percebido que ao longo do tempo, a temática e discussão sobre a inclusão e Educação Especial tem vindo a estar cada vez mais presente nos estudos e análises realizados no domínio da educação. A procura do conhecimento sobre a temática da Educação Especial e sobretudo, a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no sistema de ensino são centrais na elaboração de programas pedagógicos ajustados, assim como, nas boas práticas necessárias ao desempenho das funções dos profissionais, neste caso dos Educadores de Infância.

O início do percurso escolar das crianças com NEE, tal como as outras, é no Jardim-de-infância, estabelecimento onde serão adquiridas todas as bases de socialização, de identidade, de formação de competências pessoais e sociais, que vão sendo aperfeiçoadas ao longo do caminho, sendo muitas vezes identificadas determinadas características que diferem num ou noutro aluno, demonstrando a necessidade especial.

A escolha do tema apoia-se no intuito de perceber o papel dos profissionais na inclusão no Jardim de Infância, resultante do interesse do investigador, enquanto educador de infância e futuro profissional na área da Educação Especial. Enquanto promotor da inclusão na educação pré-escolar, o educador de infância adota na sua prática, as características e princípios inerentes ao conceito de inclusão, como, heterogeneidade de cada criança no grupo e o respeito pela mesma, assim como pela diferença social e/ou cultural. Neste sentido, consideramos que, face às alterações do contexto socioeconómico e cultural do nosso país, a formação docente nesta área, impõe-se como um desafio, que exige respostas inovadoras ao nível pedagógico e de ação dos educadores na construção de uma escola inclusiva.

Conforme referimos anteriormente, este estudo tem como primordial objetivo compreender como os Educadores de Infância percebem a inclusão de crianças com NEE no contexto do Jardim de Infância, e nesse sentido, parece existir um aumento das dificuldades sentidas, no processo de inclusão, manifestadas pelos educadores, que nos

impulsiona a questionar: *Em que medida os Educadores de Infância se sentem realmente preparados para responderem às crianças com Necessidades Educativas Especiais na sua prática profissionalizante de Jardim de Infância?*

Assim, alguns fatores de análise foram determinados como centrais no desenvolvimento da pesquisa e estudo da amostra. Pretendemos portanto, integrar e responder a três objetivos mais específicos:

-Clarificar até que ponto a formação inicial dos Educadores de Infância os preparou para responder às crianças com Necessidades Educativas Especiais;

-Identificar a existência de motivação para aprofundar as questões da Educação Especial para a formação contínua;

-Apurar quais os procedimentos e estratégias adotados pelos Educadores de Infância, quando têm nas suas salas crianças com NEE.

O presente trabalho divide-se assim em duas partes.

A Parte I consiste na contextualização da problemática, no qual são expostos os constrangimentos inerentes ao tema em estudo, tendo em conta o panorama da prática de inclusão no contexto de Jardim de Infância, bem como os objetivos e considerações metodológicas associadas ao desenvolvimento e análise do tema. A Fundamentação Teórica, onde faremos uma breve abordagem a algumas ideias, como o papel e a função do Educador de Infância, as Características que este deve ter, as Mudanças na sociedade e no paradigma da Educação Pré-escolar, os Objetivos da Educação Pré-Escolar, a Inclusão e a formação de Educadores de Infância, a Legislação e a Educação Inclusiva, apresentando desta forma a perspetiva de alguns autores de referência na área, bem como uma abordagem mais generalista acerca da percepção dos educadores de infância face à inclusão e seus efeitos.

A Parte II, vincada pelo estudo empírico, consiste na descrição e abordagem da caracterização da amostra, procedimentos de investigação, material e métodos utilizados na análise dos dados, assim como, os procedimentos estatísticos desenvolvidos. Como estrutura metodológica será realizado um inquérito junto de Educadores de Infância que trabalham, ou trabalharam, com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Trata-se de uma abordagem qualitativa sobre a conceção individual destes educadores, onde será aplicado um inquérito em que estes poderão assinalar várias questões pertinentes sobre a sua perspetiva da inclusão no Jardim de Infância. Posteriormente será realizada a

análise, apresentação e discussão dos resultados obtidos neste estudo, bem como, algumas considerações finais do investigador.

O trabalho termina com a conclusão do estudo apresentado, seguida de uma reflexão pessoal e finalizando com a bibliografia e os anexos, que em muito enriquecem e complementam o trabalho.

Os anexos incluem alguns materiais relevantes à investigação, que suportam algumas questões, tendo em conta a temática desenvolvida.

PARTE I

Fundamentação Teórica

A educação inclusiva tal como a escola inclusiva, são temas bastante discutidos (Correia, 2003; Carvalho, 2004; Hegarty, 2006), sendo esta última, entendida como um sistema onde, “todos têm lugar, são aceites, apoiam e são apoiados pelos seus colegas, e outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que veem as suas necessidades educativas serem satisfeitas” (Stainback & Stainback, citados por Odom, 2007: 17).

Contudo o tema da inclusão suscita desde logo o levantamento de crenças e dúvidas junto da classe docente, relacionados com uma série de fatores emocionais e práticos de aprendizagem, assim como, os sentimentos de autoeficácia no ensino em ambientes inclusivos, estão, segundo Almeida e Rodrigues (2006), relacionados com o êxito e qualidade da inclusão no contexto escolar.

As crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) apresentam um conjunto de perturbações do desenvolvimento que se manifestam na maioria das vezes, aproximadamente aos 3 anos de idade, implicando negativamente o desenvolvimento psico-neurológico saudável da criança. Estas implicações observam-se ao nível da comunicação e interação social, sendo acompanhado em grande parte dos casos, por dificuldades cognitivas associadas.

Rivière (2004) refere que tais perturbações são diagnosticadas entre os 2,5 a 4 anos de idade, embora grande parte dos pais se aperceba de algum problema ao longo do primeiro ano de vida do filho. Por outro lado, observamos que entre o diagnóstico e o início de uma intervenção adequada às suas características, a criança terá ultrapassado a fase de desenvolvimento do seu potencial, que ocorre desde o nascimento aos três anos da criança.

Torna-se fulcral a importância do trabalho desenvolvido nos Jardim-de-infância, no que respeita ao despiste de possíveis perturbações ou anomalias no desenvolvimento e comportamento manifestado pelas crianças que, indicem NEE.

Neste contexto, verificamos que tanto no nosso país como a nível internacional, são desenvolvidos diversos estudos acerca da inclusão de crianças com NEE, dirigidos à análise das percepções dos professores, nomeadamente do 1º, 2º e 3º ciclo, sendo escassa a informação dirigida à análise da percepção dos educadores neste âmbito (Ainscow, 1997; Marchesi, 2001; Camisão, 2004; Ribeiro, 2008; Braga, 2010).

A realidade da inclusão de crianças com NEE acaba por ser ineficaz face ao desejado atualmente, apesar dos discursos e esforços a favor da inclusão escolar, assim

como da elaboração e criação de documentos e legislações que estabelecem as boas práticas pedagógicas neste domínio.

A inclusão sustentada pela legislação, conforme veremos no capítulo seguinte, parece não garantir as boas práticas pedagógicas inclusivas, previstas no sistema, assim, segundo Serra (2008), a inclusão isenta de uma estrutura de apoio, constituída por, formação adequada dos educadores/professores, colegas em sala de aula e familiares, pode significar a pior das exclusões.

Ainscow e Ferreira (2003), referem que a inclusão existe quando o sistema educativo estiver adequado com os recursos e metodologias capazes de responder às necessidades do sistema educativo, de maneira a que as capacidades das crianças sejam promovidas fomentando a inclusão e participação social ativa.

Lima-Rodrigues et al (2007) consideram que no domínio da Educação Inclusiva, as boas práticas não são “as melhores práticas existentes”, mas antes, o caminho da escola no sentido de ultrapassar desafios para se tornarem mais inclusivas.

1. Estado da Arte

As pesquisas e estudos que têm vindo a ser desenvolvidos por vários autores ao longo da história, conduzem-nos à perspectiva dos filósofos europeus Locke e Rousseau, que entre o século XVII ao XVIII, nos propõem uma mudança de paradigma face à ideia de ser criança. Se até aí as crianças eram consideradas adultos em miniatura, Locke e Rousseau começam a admiti-las como seres únicos, com características próprias, cuja principal necessidade se prende com a orientação e proteção promovidas pelo adulto, na condução do desenvolvimento das suas competências. Assim, observamos que o estudo e pesquisa acerca da história da educação da infância, é partilhada por diversos autores contemporâneos (Meisels & Shonkoff, 2000; Bairrão & Almeida, 2002; Dunst, 2002; Guralnick, 2005; Serrano, 2007).

A educação é parte integrante da vida do indivíduo, desde o seu nascimento, altura em que inicia as primeiras aprendizagens. Inicialmente estas ocorrem, no seio familiar e posteriormente estendem-se ao contexto escolar e social, até à idade adulta. Trata-se portanto, de um processo gradual e progressivo, que lhe permite desenvolver-se enquanto

pessoa e cidadão preparado para os desafios da vida, considerando que o homem é um ser social que nasce, cresce e se desenvolve no seio de uma sociedade. Contudo, este percurso implica a integração de diversas aprendizagens, que passam pela adoção de modelos sociais, que lhe oferecem identidade e pertença a determinada sociedade, nomeadamente em termos de padrões comunicacionais, de regras e valores, princípios que o definem enquanto ser humano autónomo e responsável.

Segundo Pires (2006), tanto em Portugal como noutros países da Europa e Estados Unidos, ao longo da história, a Educação de Infância desenvolveu-se através das mudanças e acontecimentos surgidos nos domínios sociais, culturais, políticos e económicos dos países. Dunst (2000) considera que os modelos de educação infantil surgidos no século XIX, baseiam a sua influência nos conceitos da intervenção precoce, uma vez que, são modelos que consideram as experiências pré-escolares determinantes no processo de desenvolvimento da criança, da mesma forma que a psicologia do desenvolvimento e o movimento da Educação Especial (EE), influenciam os modelos da intervenção precoce e as suas práticas.

Atendendo a uma breve abordagem histórica, observamos que o movimento inclusivo, ainda que discretamente, inicia-se nos anos 60. Contudo em 1994, através da Declaração de Salamanca¹ o mesmo assume-se como um marco determinante na mudança de mentalidades e essencialmente, nos sistemas sociais e de ensino, afirmando-se o direito à frequência da escola regular para todos. “O grande desafio que se coloca nos dias de hoje, (...) é que todas as crianças possam beneficiar de uma educação de qualidade e que, portanto, todas possam aprender. Não se trata, por isso, apenas de integração ou inclusão escolar, mas de qualidade educativa, para todos” (Sim - Sim, 2005, p.7). A organização social foi sendo ao longo dos tempos, orientada para a atribuição de causas extrínsecas ao indivíduo como fundamento da sua deficiência, sendo vistos como pessoas diferentes e com necessidades especiais. Neste sentido, a educação seguiu igualmente essa linha de ação, tornando-se um dos maiores desafios políticos e sociais da humanidade, que segundo Mariante e Silva (2009, p.190), transferiram importantes mudanças no sistema educativo fundamentalmente na área da inclusão na educação.

¹ A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial.

Assim, surgem grandes preocupações no domínio dos direitos da pessoa com deficiência², na segunda metade do século XX, originando a redação de documentos importantes como o Warnock Report (1978) e a Public Law (1974), que essencialmente, chamavam a atenção para a necessidade de ser elaborado um plano de ensino individualizado, dirigido a todas as crianças com NEE, atendendo às suas características, que prevê o direito de todos à escolaridade, mas com uso diferenciado de recursos com objetivos idênticos na aquisição de competências e conhecimentos.

No contexto português algumas preocupações relativamente à educação da criança com NEE começaram a ser encaradas sob uma perspectiva de isolamento das outras crianças, para a perspectiva de inclusão com outras crianças na sala de aula. Assim, do ano 1973 em diante surgiram através do Ministério da Educação português, as Divisões do Ensino Especial, que desenvolveram o seu trabalho no âmbito da integração, tendo sido publicada legislação sobre a criação e organização da Divisão de Ensino Especial, no ensino básico, profissional e secundário, conforme refere Lopes (1997, p.55,56), acrescentando que em 1976, “(...) as Equipas de Educação Especial têm como finalidade promover a integração familiar e escolar das crianças com deficiência (...)” (Lopes, 1997 p.56).

A educação integrada, segundo Correia (1997, p.19), caracteriza-se pela compreensão educativa de carácter específico, concedido a crianças com NEE, no contexto familiar, escolar ou outros nos quais a criança se encontra inserida.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo³, pressupõe que o contexto escolar, assim como, o desempenho do professor do ensino regular se responsabilizem pelo desenvolvimento de um plano de intervenção estruturado que disponha a integração e o ensino de todos os indivíduos, no qual se incluem aqueles com NEE, com incapacidades motoras e mentais.⁴

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo declara alguns dos princípios fundamentais relativos à educação de alunos com NEE. Entre estes princípios destacamos, o papel primordial do Estado na sua educação; a atribuição ao Ministério da Educação da responsabilidade pela educação especial, no que respeita essencialmente à definição de normas gerais da educação especial, em termos pedagógicos e técnicos, bem

² A expressão usada na época era “deficiente”

³ Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto

⁴ Art.º 21

como, de apoio e fiscalização no seu cumprimento e aplicação; a prioridade ao ensino desses alunos no sistema regular, isto é, acesso ao ensino integrado, garantindo as condições necessárias ao seu desenvolvimento e benefício das suas capacidades; a identificação da necessidade de acesso a escolas especiais, bem como, da necessidade de participação da sociedade civil neste sector.

Os alunos que apresentem multideficiência estão abrangidos pelo Plano Educativo Individual (PEI) e, para aqueles a quem tivesse sido recomendado o “ensino especial” estariam abrangidos por um Programa Educativo (PE).

A Declaração de Salamanca considera a inclusão dos alunos com NEE no ensino regulares, uma forma de democratização das oportunidades educativas, tendo o termo integração sido substituído pelo termo inclusão. Esta declaração, segundo Sanches e Teodoro (2006), “(...) propõe que a educação se deve processar em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além de proporcionarem uma educação adequada à maioria das crianças e promoverem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo”.

A Declaração de Princípios de Salamanca (1994) estipula ainda que, “[o] princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (...)”.

2. O papel do Educador de Infância

O exercício profissional dos educadores de infância, ao longo do tempo, tem vindo a demonstrar-se cada vez mais complexo, devido a diversos fatores, que se relacionam, nomeadamente com, a crescente complexidade que a sociedade atravessa, seja pela sua heterogeneidade, em que qualquer fenómeno se constitui por uma infinidade de variáveis, seja pela rápida transformação dos seus elementos estruturais. Pela presença de algum conflito entre as estruturas sociais: a escola, a família e a sociedade. Estes conflitos entendem-se como sendo típicos, uma vez que, numa sociedade em transformação, na

qual o equilíbrio dos sistemas de valores, económicos, de emprego e dos processos produtivos tende a deixar de existir, pela maior heterogeneidade dos alunos, quanto à substância dos saberes adquiridos e das aptidões de interpretação do que lhes é transmitido, seja em termos estéticos ou de sistema de representações. A necessidade destes profissionais se valorizarem enquanto agentes educativos ativos e necessários à sociedade, impondo-se como profissão e não apenas como um grupo que realiza atividades múltiplas num mesmo espaço.

Todo este contexto implica que os educadores de infância, adotem novas posturas face ao ensino, ao conhecimento, ao processo de aprendizagem, à escola e à sociedade, assim como, na relação pedagógica e de gestão pessoal necessária, mantida com os alunos e as famílias.

No sentido de contrariar estas circunstâncias, parece necessário compreender a emergência e importância de adaptação de um novo modelo de formação, que vem contrariar a ordem estabelecida e os movimentos orientados para o conformismo.

É importante adotar por vezes, alguns mecanismos flexíveis nos modelos de formação, que promovam a redução de algumas resistências, nomeadamente advinda do tecido social à inovação, no sentido de desenvolverem esse processo em tempo útil, para que o mesmo se renove, segundo Martins (1998), gerando assim movimentos de modernização, que permitem manter o conceito do saber nunca adquirido.

O educador de infância deve ser uma pessoa disponível, ativa e preparada no sentido de conhecer o seu grupo de trabalho.

Por norma, o educador é reconhecido pelas crianças como um modelo e referência, que exerce uma influência importante na vida e desenvolvimento da criança, devendo por isso, estar consciente da importância do seu papel, ao nível da imparcialidade, no sentido de promover a tomada de decisão individual de cada uma, adotando contudo uma postura orientadora nas escolhas e respeitando a liberdade de cada uma.

O educador não deve em qualquer circunstância demonstrar atitudes agressivas, discriminatórias ou conflituosas, pois estas irão certamente influenciar negativamente a criança nas suas escolhas e, conseqüentemente, o seu pensamento.

Neste sentido, o educador deve gerir e organizar o seu grupo mantendo comportamentos positivos, que promovam a troca de conhecimentos, assumindo atitudes de flexibilidade, recetividade, críticas inovadoras e de procura de novas abordagens e

conhecimentos que favoreçam a aprendizagem dos alunos e estabelecer objetivos claros para o desenvolvimento do trabalho do grupo.

O papel do educador de infância além de se assumir central no trabalho com o grupo de crianças, assume-se igualmente importante no trabalho de equipa desenvolvido com a comunidade educativa, na formação dos alunos, assim como, no reconhecimento do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, devendo por isso, autoavaliar-se genuinamente, tendo como base o desempenho dos alunos.

Ser uma referência em termos de comportamento ético e cívico, sabendo zelar pelo cumprimento do seu trabalho, atendendo à qualidade dos seus atos nas dimensões técnicas, humanas e políticas, são fatores que contribuem para a sua caracterização profissional. Assim, a sua atividade profissional rege-se pela reflexão e definição do processo educativo que pretende aplicar, atendendo ao ajuste e adequação constante do mesmo em conformidade com as necessidades das crianças e dos seus níveis de desenvolvimento. As suas intenções e práticas pedagógicas definem-se por meio da reflexão que o educador elabora acerca da sua ação.

2.1 Função do Educador de Infância

De acordo com Pardal (1993), o desempenho das funções e papéis assumidos pelo professor, devem ir ao encontro das características sociais do meio em que este intervém, e nesse sentido, esses papéis e funções, não podem ser entendidos de forma semelhante, nem no tempo nem no espaço.

O educador de infância parece assumir um papel redutor nas sociedades fechadas, sendo visto como um agente educativo que se limita a transmitir um conjunto de princípios e valores que lhe são impostos pelo sistema. Por outro lado, nas sociedades abertas, o professor é entendido como um representante da escola e da diversidade sociocultural. Contudo, os papéis do educador na sociedade não obedecem a uma ordem social, nem a movimentos ideológicos que a sustenta.

No que respeita à heterogeneidade sociocultural, o educador contemporâneo assume-se no sistema educativo, a usufruir de uma ampla área de ação, no qual se movimenta e impõe, por forma a não ser compreendido como um instrumento genuíno, ao serviço de um sistema de ideias. Contudo, cabe-lhe também a função de promover o

bem-estar e motivação das crianças, através do conhecimento académico e pessoal adquirido, alcançando os objetivos a que profissionalmente se propõe.

As atuais funções do educador, comparativamente ao passado, são mais complexas, pelo que aquela se manifesta, como transmissor e agente de intervenção em qualquer sociedade, sendo este papel, como vimos, mais perceptível e esperado em sociedades de carácter absolutista.

Compreendemos portanto que, nas sociedades fechadas e geridas por supraestruturas dominadoras, os poderes estabelecidos se apreendem de maneira obsidente, pela integração do papel do professor e da escola, enquanto agentes de controlo da ordem social.

Nas sociedades industrializadas e de carácter democrático, Pardal, (1993) refere que, seguindo a rigidez dos princípios normativos anteriores, os educadores de infância no âmbito da sua heterogeneidade profissional e académica, tornam-se presentes e efetivos na escola da sociedade, em toda a sua complexidade.

Neste contexto, observamos que se configura uma redução no papel submisso, face aos interesses de uma elite e, cada vez mais, como mediador entre os objetivos definidos para uma sociedade e dos interesses das crianças.

As incertezas das mudanças sociais, verificadas atualmente, assim como, o desenvolvimento da sociedade exigem, um profissional qualificado e ativo nos movimentos de mudança, face à evolução social.

A necessidade de explorar o conhecimento de métodos de investigação e de ação impõe-se cada vez mais, aos alunos e aos agentes educativos. Por isso, atualmente, na nossa opinião, as crianças necessitam de proximidade e conhecimento de instrumentos que o dotem para agir em situações desafiantes no âmbito da construção da sua aprendizagem.

Assim, segundo a visão de Pinto (1987), o educador, além das funções de agente instrutor de conhecimento, deve ser entendido também como facilitador, no que diz respeito ao fator da estimulação das crianças e da sua aprendizagem. Desta forma, parece-nos importante referir que, o educador de infância na visão de Pardal (1993), é um profissional que exerce movimentos de colaboração com a sociedade, promovendo a proatividade e autonomia dos alunos no contexto escolar, assim como, a valorização do seu próprio estatuto na sociedade.

2.2. Características do Educador de Infância

Relativamente às qualidades e características da figura do educador de infância, e tendo em conta a pesquisa e investigação, realizada pela investigadora, percebemos que atualmente, têm vindo a ser desenvolvidos diversos estudos e estratégias de formação, que enquadram dois grandes modelos de caracterização destes profissionais, ou seja, o modelo normativo e o modelo relacional.

O modelo normativo caracteriza-se por um modelo de ensino eficaz, uma vez que implica a existência de uma formação centrada nas competências comportamentais ou no domínio de métodos pedagógico-didáticos.

O modelo relacional salienta que não existe um perfil adequado que defina o professor ideal e normativo comum a todos os agentes educativos, devendo a formação ser centrada no desenvolvimento dirigida ao reforço e desenvolvimento pessoal, nas dimensões da autoconfiança, do autoconceito, da motivação e de atitudes adequadas em relação à prática pedagógica.

Compreendemos que o fator da motivação parece estar na base do comportamento e da aprendizagem das crianças, pelo que estas se podem manifestar por norma, de forma individual e em situações específicas, tendo em conta a visão e postura adequada do professor.

A análise dos efeitos das expectativas e dos fatores de influência sobre a criança, constituem-se elementos importantes no desenvolvimento das visões adequadas acerca da relação pedagógica e da aquisição de conhecimentos e de bem-estar destas.

Verificamos porém que a manifestação de atitudes de desvalorização das capacidades da criança, por parte do educador, poderá desenvolver um autoconceito negativo de si mesma. Por outro lado, se lhe for dada a oportunidade de experienciar atitudes de confiança no seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, ela desenvolve um pensamento divergente, dedicando-se mais às atividades e ações propostas, alcançando resultados positivos.

Neste contexto, consideramos que a adoção de atitudes promotoras de equilíbrio, estabilidade e segurança, que fomentem a construção de uma autoimagem realista e positiva da criança, tanto no contexto da escola como no da família, parece ser fulcral na obtenção de objetivos comuns.

Segundo Rogers (1972), e à semelhança do que temos vindo a refletir, as funções do educador, enquanto agente de desenvolvimento humano, devem orientar-se pela criação de uma relação prazerosa, posicionando-se numa postura não-diretiva face ao grupo.

Neste sentido, Cunha (1989) entende que, a relação pedagógica deve basear-se na autonomia oferecida à criança, contrariando assim, a ideia do estabelecimento de uma relação autoritária.

Este autor afirma ainda que, uma relação sustentada em ações e princípios, que fomentem o diálogo e a compreensão, a negociação criativa e o respeito, as expectativas positivas e a encantamento, deve ser promovida no âmbito do trabalho desenvolvido na sala com as crianças, deixando que se difundam a outros agentes educativos, como a família por exemplo.

Importa referir que a satisfação do profissional com o trabalho que desenvolve junto das crianças em contexto letivo, devem constituir-se como momentos prazerosos que se estendem às relações estabelecidas com a família das crianças.

Apesar de ser difícil estabelecer uma definição absoluta acerca do perfil de educador ideal em termos normativos, para Estrela e Estrela (1977), as pesquisas e estudos que incluem um modelo comportamentalista não se distinguem pela analogia, parecendo-nos que as qualidades destacadas no modelo relacional, sejam indispensáveis no desenvolvimento de uma relação pedagógica satisfatória para os agentes educativos, no processo de ensino-aprendizagem.

3. Mudanças na Sociedade e no paradigma da Educação Pré-escolar

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que a “educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da

criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997).

As transformações sociais, políticas e económicas foram bastante críticas nos últimos anos, no domínio social, político e económico que, ao refletimos acerca da sociedade no início dos anos 70, verificamos que alguns aspetos do sistema educativo, transportados para a realidade atual, diferenciam-se discretamente.

Contudo, ao refletirmos sobre essas mudanças percebemos que parecem ser suficientes para justificar as tentativas de reforma do ensino levadas a cabo em todos os países europeus, muito embora, tais reformas tenham surgido numa fase de “desencanto”, sendo vistas ainda com algum ceticismo. Neste contexto, verificamos que a sociedade parece ter deixado de acreditar na educação, enquanto dimensão promissora de um futuro melhor, gerando nos agentes educativos, de uma forma geral, um sentimento de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo a par com a degradação da sua imagem social da educação.

Parece ser interessante refletir, na forma como os sistemas educativos europeus se foram alterando nos últimos anos, dissipando radicalmente a imagem social do ensino e conseqüentemente dos agentes educativos.

Assim, a transferência de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas, gera desde logo, um aumento quantitativo de educadores/professores e alunos, que naturalmente origina novos desafios qualitativos, que impõem a resolução de uma reflexão profunda. Neste sentido, compreendemos o “desencanto” e desmotivação que afeta grande parte dos agentes educativos, que por sua vez, não conseguem adotar atitudes pró-ativas face a esses desafios, tentando redefinir o seu papel perante uma nova realidade emergente.

O sentimento de “frustração” parece afetar atualmente grande parte dos educadores/professores, quando por comparação, recordamos a situação do sistema de ensino de há alguns anos. Porém, compreendemos que também um sentimento de insegurança possa estar na origem do ceticismo e da recusa destes agentes educativos relativamente às novas políticas de reforma educativa.

4. Objetivos da Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar na nossa opinião, é fundamental para o desenvolvimento das crianças, assumindo um papel importante na garantia da sua formação, facilitando aprendizagens e aquisição de autonomia, possibilitando-lhes o contato e assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de competências, que lhes permitam ultrapassar desafios escolares no futuro.

Consideramos que o contributo constituído pela combinação da educação pré-escolar e da família resulta numa estrutura positiva, que vem reforçar o desenvolvimento da criança, motivando-as e tornando-as mais seguras na sua individualidade.

Atendendo às dificuldades inerentes às famílias hoje em dia, parece ser impreterível a frequência do ensino pré-escolar, na medida em que este tem vindo a adquirir um papel social importante na vida das famílias e das crianças. Neste sentido, um dos objetivos dos equipamentos pré-escolares, acaba por direcionar-se para uma vertente social mais efetiva ao cuidado básico das crianças, garantindo por exemplo, a alimentação e colmatando outro tipo de negligência, através do processo de inclusão no ensino pré-escolar, como forma de intervenção em primeira linha.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo⁵, consideramos pertinente a referência de alguns objetivos importantes previstos no ensino pré-escolar. Assim, neste nível de ensino, estão previstos os seguintes objetivos:

- Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- Contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança;
- Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;

⁵ art.º 5º, ponto 1

- Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica;
- Promover hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

Na educação pré-escolar entendemos ser uma mais-valia e principal objetivo, o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e integrado com a escola, família e sociedade, no sentido de se poder apoiar cada criança no seu percurso educativo, através da aquisição de competências, promovendo-lhes valores e responsabilidade de forma sustentada, ao mesmo tempo que as estimulamos na sua progressiva autonomia e adaptação social, sem nunca negligenciar as características individuais de cada uma.

5. A Inclusão e a formação de Educadores de Infância

Iniciamos a abordagem a este tão importante conceito “Inclusão” apresentando-o como uma utopia, dado a sua grande complexidade. Decidimos, por isso, explorar a sua definição na voz de vários autores, sendo que a sua aplicação prática muito mais complexa do que a abordagem teórica.

Apoiar e promover o desenvolvimento das crianças em ambientes inclusivos tem sido o enfoque principal na era das sociedades cada vez mais heterogêneas. É na socialização precoce que se estabelecem as bases para lidar com a diversidade, para respeitar as pessoas que são diferentes e para a descoberta das semelhanças entre todos (Kron, Serrano e Afonso, 2009).

A Inclusão de uma criança/aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) deveria pressupor que o profissional que a acompanha tivesse uma boa formação neste âmbito, para a ajudar a evoluir e a adaptar-se à realidade escolar e à sua própria realidade.

Segundo Silva (2009), a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular implica mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, da organização e da gestão na sala de aula e na própria escola enquanto instituição.

Assim, segundo Cuberos (1993),[a] integração de alunos com deficiências implica, entre outras coisas, a necessidade de formar e qualificar professores, a elaboração e adaptação de esquemas curriculares, a orientação e intervenção psicopedagógica, a inovação e investigação educativa dos processos integradores, a adaptação dos recursos humanos e materiais, cuja melhoria tornará possível um novo modelo de educação especial e possibilitará um ensino de maior qualidade.

Na perspetiva de Leitão (2010), a Inclusão é um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. O mesmo autor reforça ainda que, a Inclusão é antes de tudo, uma questão de direitos e valores, ou seja, é a condição da educação democrática.

A partir do momento em que a escola acolhe “todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” conforme previsto na Declaração de Princípios de Salamanca (1994: 3), os professores do ensino regular, e da Educação Pré-escolar, deparam-se com uma grande diversidade de alunos heterogéneos dentro da mesma sala de aula.

Pretende-se assim salientar que a “imposição” de crianças com NEE pressupõe um apoio em termos de formação (inicial e contínua) por parte dos docentes. Segundo Kron, Serrano e Afonso (2009), “[a] chave para manter a eficácia dos professores e para apoiar um crescimento contínuo é um desenvolvimento profissional de elevada qualidade”.

Além disso, tal como é referido na obra “*Crescendo juntos: Passos para a inclusão na educação de infância.*”⁶, um trabalho competente não depende apenas da boa vontade, mas também das possibilidades de formação contínua individual e em equipa e da cooperação existente na equipa e com os apoios especializados. É fundamental a grande eficácia quando existe uma cultura de cooperação e trabalho de equipa eficaz. Neste sentido, no processo de inclusão parece-nos fundamental a participação de todos os intervenientes num ambiente de democrático, tendo em consideração as necessidades de todos.

Será importante refletir sobre os papéis desempenhados pelos profissionais como ponto fundamental na inclusão. “Apesar de todos nós termos uma imagem mental daquilo que os diferentes profissionais devem fazer num sistema inclusivo, estas imagens são

⁶Maria Kron, Ana Serrano e Joana Afonso. 2014.

geralmente difíceis de traduzir em palavras de uma forma clara” (Kron, Serrano e Afonso, 2009).

Será portanto importante definir objetivos comuns e no nosso caso será a inclusão no contexto de jardim-de-infância. Para Booth, Ainscow e Kingston (2006, p.3 in (Kron, Serrano e Afonso, 2009),

[a] inclusão nos primeiros anos de vida e nos cuidados para a infância tem tanto a ver com a participação dos profissionais, como com o envolvimento das crianças. A participação implica brincar, aprender e trabalhar em colaboração com os outros. A inclusão tem a ver com a redução de todas as barreiras ao brincar, aprender e participar para todas as crianças.

A inclusão, assim como as práticas inclusivas devem garantir a todas as crianças um ensino de qualidade, que se caracteriza pela dinâmica, sendo funcional e benéfico para o seu desenvolvimento. Por isso, compreendemos que a educação inclusiva exige que sejam aplicadas práticas educativas flexíveis que atentem à identidade de cada um. Assim, observamos as boas praticas inclusivas, no contexto educativo, distinguem-se, segundo César, (2003, p.122), pela criação de

[u]ma escola de todos e para todos, em que a cada aluno seja dada uma voz, (...) garantindo que a escola deixa de ser um lugar privilegiado apenas para alguns, para passar a ser um espaço-tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao ser ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada.

A prática inclusiva implica acima de tudo, refletir acerca da diferenciação curricular, que por sua vez, fragmenta um grupo com base em determinados pressupostos e categorias, ao mesmo tempo que os educa em conjunto. Na perspetiva de Rodrigues (2003, p.92), esta visão procura aproveitar o potencial educativo da diversidade do grupo, assumido como heterogéneo.

Não obstante, o mesmo autor refere que, esta diferenciação prevê que exista por parte dos professores e educadores, uma gestão e organização pedagógica acrescida e atípica, uma vez que, aqueles têm de ter em conta que, “os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagens distintos e podem mesmo atingir parâmetros de objetivos e competências diferentes” (Rodrigues, 2003, p.93).

As práticas inclusivas indicam-nos que a aprendizagem de cooperação, pode ser refletida como uma abordagem de aprendizagem coletiva num grupo de crianças heterogéneo, sendo por isso, uma técnica educativa dirigida, essencialmente neste âmbito, para o desenvolvimento de interações positivas entre pares. Assim, a planificação no

domínio da aprendizagem em cooperação deve obedecer a alguns critérios básicos, que sustentem a diversidade por objetivos comuns. Neste contexto, Correia (2008, p.106) destaca fundamentalmente, que na aprendizagem cooperativa um plano deve integrar que:

- Todos os elementos devem estar aptos a atingir o objetivo comum do grupo (no processo de resolução da tarefa como nos resultados alcançados);

- Deve existir a responsabilização individual face a cada uma das tarefas propostas, atendendo às competências e aptidões de cada um na sua execução e conclusão;

- Deve existir colaboração entre pares no desenvolvimento do trabalho do grupo e nas relações estabelecidas;

- O grupo deve ser capaz de autoavaliar o trabalho realizado.

O educador/professor deve manter uma postura de supervisão, de mediação e resolução de desafios, no sentido de sustentar as dificuldades sentidas pelos alunos na planificação de atividades futuras (Correia, 2008,p.108). Neste sentido, as técnicas de aprendizagem, também designadas de apoios estruturais, que se utilizam no contexto de sala de aula, devem ser, impreterivelmente, ajustadas às crianças e ao grupo. Sandall e Schwartz (2003, p.57) entendem este ajuste necessário “porque envolvem planeamento cuidadoso e estruturado do ambiente, horários, atividades e transcrições como o objetivo de proporcionar participação e aprendizagem”.

Sandall e Schwartz (2003, p. 57), vêm sugerir também, novas configurações na estruturação do ambiente escolar, que promovam o sucesso e bem-estar dos que dele usufruem. Assim, o espaço deve ser organizado por áreas que, facilitem a mobilidade segura das crianças, estejam bem delimitadas e definidas por espaços de aprendizagem, e sobre a qual o educador tenha uma visão panorâmica geral; deve proporcionar atividades ajustadas às competências das crianças no sentido destas serem autónomas nas suas escolhas; disponibilizar materiais funcionais e atrativos adequados às crianças, mantendo-os organizados para que o manuseamento e acessibilidade aos mesmos, por parte das crianças, esteja facilitado; planear e concretizar atividades que promovam diversas experiências relacionadas com as capacidades, competências e interesses das crianças.

Ainscow (1998) defende o envolvimento de todos os professores da escola como uma necessidade, reconhecendo-a como uma transformação fundamental no sistema educativo tradicional, referindo que os alunos com NEE são da responsabilidade dos

técnicos especialistas. Segundo o mesmo autor, alguns educadores/professores da área do ensino especial, corroboram desta visão, ao adotarem um modelo tradicional, desenvolvendo com a criança um trabalho individual e isolado, ou seja, não inclusivo.

O processo de inclusão de crianças com NEE no ensino regular, vem implicar um esforço por parte da educadora no que respeita à integração de um trabalho em equipa, que exige multidisciplinariedade, e por sua vez, partilha de informação e experiências, sendo estas essenciais para a inclusão da criança.

Neste contexto, algumas recomendações que pretendem promover o trabalho em equipa, foram ajustadas, segundo Lieber et al (2007, p.74, in Odom), após a implementação e análise de um programa inclusivo, cujo objetivo seria promover a colaboração em equipa, abrangendo para isso famílias e profissionais. Assim, as recomendações propostas pelo autor são as seguintes:

- Aceitar positivamente as mudanças, demonstrando-se disponível à receção de opiniões de outros profissionais face à prática pedagógica;
- Os educadores devem ser pró-ativos na mudança, promovendo e organizando encontros e reuniões para o debate da inclusão;
- Os educadores devem ser flexível de modo a integrar várias perspetivas no planeamento e elaboração de um pensamento conjunto no sentido de promover mudanças e estabelecer compromissos;
- Os educadores devem promover o desenvolvimento de estratégias de comunicação e criar formas de comunicação.

A literatura refere-nos que as famílias com crianças com NEE, de uma maneira geral possuem expectativas positivas relativamente à inclusão das mesmas, no sistema educativo regular, muito embora para David Rodrigues (2003) a questão dos recursos disponibilizados para a inclusão das crianças com NEE, possa vir a constituir-se no futuro, um fator de preocupação para estas famílias.

Perante alguns estudos realizados no âmbito da inclusão de crianças com NEE no sistema educativo regular, Morgado (2009, p.178) destaca um, que comparou dados que referiam o rendimento académico de alunos com dificuldades de aprendizagem integrados em escolas inclusivas, com alunos caracteristicamente semelhantes, integrados em escolas com programas de natureza não inclusiva, tendo sido concluído que os primeiros obtiveram melhores resultados académicos, além de apresentarem baixos níveis de indisciplina e mau comportamento.

A formação dos professores de Educação Especial é abordada com detalhe e salienta-se:

- A divisão em seis Domínios específicos: Cognitivo e Motor, Audição e Surdez, Visão, Comunicação e Linguagem e Intervenção Precoce na Infância;
- A organização do currículo, determinada por lei;
- Os níveis das competências a desenvolverem: de análise crítica, de intervenção, de supervisão e de avaliação e de consultoria.

Através de um texto de David Rodrigues e Jorge Nogueira percebemos a panorâmica histórica sobre a evolução da Educação Especial, em Portugal, desde 1941, ao ser criado um Curso para Professores de Educação Especial (E.E.), ao serem instituídas “classes especiais” que acolhiam alunos com vários tipos de deficiência e de dificuldades escolares, passando pelo período do 25 de Abril de 1974 que gerou profundas mudanças sociais que se refletiram na remodelação da Educação geral e em particular na Educação Especial e até aos nossos dias. Fornece-nos dados estatísticos demonstrativos da crescente integração dos alunos com condições de deficiência nas escolas regulares, da importância da rede paralela de instituições de Educação Especial⁷ que vieram colmatar a insuficiência da oferta oficial, fruto da aliança entre pais e técnicos (CERCIS), (Rodrigues e Nogueira; 2011).

6. O conceito de Necessidades Educativas Especiais

O conceito de NEE foi estabelecido no *Relatório Warnock*, apresentado ao parlamento do Reino Unido, no ano 1978. Mais tarde, o conceito acabou por ser redefinido a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tendo passado a englobar todas as crianças e jovens, que evidenciem dificuldades de aprendizagem e / ou deficiências. Assim, este documento contempla todas as crianças que apresentem algum tipo atraso ou desvantagem, bem como, todas as crianças desfavorecidas ou em situação de risco, originárias de populações remotas ou nómadas que pertençam a minorias étnicas ou culturais, ou outras que possam apresentar problemas comportamentais ou de natureza emocional.

O aluno com NEE, através do disposto no Decreto-Lei nº3 de 2008, de 7 de Janeiro, vê o seu direito de acesso ao ensino regular, assegurado e protegido. Neste aspeto, a escola deve estar organizada no sentido de dar resposta aos desafios apresentados por

⁷ Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Criança Inadaptadas, C.R.L. (CERCI)

cada criança, tendo em conta como temos referido, as suas características e competências, estimulando a flexibilidade do processo de aprendizagem.

Com respeito à Educação Especial são criados documentos e medidas específicas com o fim de implementar a inclusão, conforme veremos mais à frente. Essas medidas integram um Currículo Específico Individual, Centros de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (CRTIC), Plano Individual de Transição, Escolas e Agrupamentos de Referência, e Unidades de Apoio Especializado, Unidades de Ensino Estruturado e Escolas de Referência para a Intervenção Precoce.

7. Legislação

7.1. A Educação Inclusiva

A educação inclusiva caracteriza-se como um processo de ampliação da participação e acesso de todas as crianças ao ensino regular. Trata-se portanto, de uma reestruturação cultural e política, das práticas educativas nas escolas, de modo a que as mesmas possam responder à diversidade dos alunos. A educação inclusiva implica a adoção de uma abordagem mais humanística e democrática, sob uma visão compreensiva da criança nas suas particularidades, no sentido de favorecer o seu desenvolvimento pessoal e social.

Segundo a discussão explorada e refletida *International Disability and Development Consortium* (IDDC) (1998)⁸, um sistema educativo só é inclusivo quando admite no seu conceito, os seguintes princípios:

- Todas as crianças podem aprender;
- Respeita as diferenças nas crianças (idade, sexo, etnia, língua, deficiência, classe social, estado de saúde);
- Permite que as estruturas, sistemas e metodologias se ajustem às necessidades de cada criança;
- Promove estratégias em prol de uma sociedade mais inclusiva;
- Processo dinâmico e ativo;
- Sistema aberto em termos espaciais e no número de crianças com acesso aos recursos materiais necessários.

Para Zimmermann e Strieder (2010), a educação inclusiva implica mudança de perspetiva educativa, que permite alargar as perspetivas e os horizontes no desenvolvimento de sociedades inclusivas. Neste sentido, a educação inclusiva consiste

⁸ Realizado em Agra, na Índia.

na indistinção dos seres humanos, não obstante a pressão social, que insiste em padronizar os seres sociais à medida do que comumente se entende por “normalidade”.

Apoiando-nos nos suportes legislativos que enquadram a Educação Inclusiva, nomeadamente a Declaração de Princípios de Salamanca, sendo esta uma Proclamação Internacional “sobre princípios, políticas e práticas, na área das Necessidades Educativas Especiais”, que tem orientado e norteado a legislação mais específica, consideramos importante compreender a este nível, a integração da mesma no contexto da nossa realidade.

A Declaração de Princípios de Salamanca aponta para que se “[i]nvistam maiores esforços em estratégias de identificação e Intervenção Precoces, bem como nos aspetos vocacionais da educação inclusiva”. Também indica a pertinência em que as escolas “[g]arantam que, no contexto de uma mudança sistémica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas”.

Declara ainda que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter e por isso as escolas inclusivas, escolas essas que devem reconhecer e responder às necessidades diversas dos seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

A nível nacional a evolução legislativa verificada desde a criação de um Curso para professores de Educação Especial em 1941 até aos nossos dias, pode dividir-se em 2 períodos: Antes e Pós Decretos-Lei 20/2006 e 3/2008. Estes foram fundamentais para a regulamentação referente à integração de crianças com NEE no ensino regular.

Compreendemos que relativamente à educação inclusiva em Portugal, os recursos que a integram, têm-se multiplicado, conforme defende Costa (2006), contudo, a sua eficiência necessita de alguma análise e reajuste, atendendo maioritariamente, aos desafios que vão surgindo no âmbito escolar. Esta autora, considera ainda que a existência de um sistema único de educação seria positivo neste domínio, ao afastar a ideia de educação especial, e acolhendo a necessidade de reestruturação das competências profissionais ao nível da educação inclusiva em contexto escolar.

Morgado (2009, p. 192) refere o fator humano, essencial na intervenção e promoção da educação inclusiva em Portugal, reforçando que a mesma,

[c]onsiste nas opções das pessoas que atuam nos diferentes serviços, sendo que a adesão aos princípios da educação inclusiva e as implicações desses princípios nos procedimentos de organização, gestão e desenvolvimento das atividades escolares, reflete nas atitudes dos profissionais da escola e na aprendizagem de todos os alunos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, define Educação Especial (EE) como modalidade integrada no sistema geral de educação, articulando o Decreto-lei nº 319/91 que atribui aos alunos com NEE, o direito de integrar o sistema educativo regular, sendo o Decreto-lei nº 3/2008, o documento legal que sustenta o conceito de Educação Especial e Inclusiva, no contexto legislativo português.

São criados neste âmbito, dois programas promotores da integração destas crianças no contexto escolar ou profissional, ou seja, o Programa Educativo Individual (PEI) e é criado o Plano Individual de Transição (PIT).

Os Agrupamentos de escolas passaram a ser a resposta educativa em Portugal, dado que incluem vários níveis de ensino e ao terem gestão comum podem mais facilmente racionalizar os recursos educacionais.

Os Decretos-lei nº 20/2006 e o nº 3/2008 são apontados, por diversos autores de referência nesta área, como fundamentais para a criação de uma carreira dos professores de Educação Especial, com autonomia e estatuto próprio integrado no Departamento das Expressões.

Nogueira (2011) realça os resultados alcançados nos cerca de 35 anos das políticas direcionadas para a integração e inclusão de alunos que colocam Portugal no grupo de países europeus com maior taxa de inclusão.

A educação inclusiva, não surgiu ao acaso, ela é um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas, uma época que exige que nós abandonemos muitos dos nossos estereótipos e preconceitos, na identificação do verdadeiro objeto que está a ser delineado, o ser humano. (Silveira, 2005).

Uma escola inclusiva é portanto, uma escola que estimula e promove a aprendizagem na criança, até ao limite das suas capacidades (Correia, 2008, p.7).

Os princípios afirmados na Declaração de Princípios de Salamanca e consignados no Decreto-lei nº 3/2008, “implicam o respeito pelas diferenças e uma escola capaz de acolher e reter no seu seio grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos”.

Ainda segundo o Decreto lei nº 3/2008 é importante destacar que, “(...) a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecussão do objetivo de promover competencias universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.”

Segundo Morgado (2003) existem dois paradigmas no contexto educativo, os modelos tradicionais e os modelos de educação inclusiva, sendo estes entendidos como novas visões de ensino e aprendizagem.

No relatório da *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization* (UNESCO) (2005) vem estabelecida a garantia do acesso à educação para todos, que essencialmente significa que, todas as crianças devem ter acesso a uma educação básica de qualidade.

Esta garantia pressupõe a criação de condições no sistema de ensino e nos programas educativos, que facilitem a aprendizagem de todas as crianças, independentemente das suas competências ou capacidades. O desenvolvimento de um ambiente favorável à aprendizagem é parte fundamental dos esforços de todos os países do mundo, no sentido de melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às escolas.

Assim, a UNESCO (2005) considera a inclusão como:

- Um processo contínuo de integração da diversidade;
- Um processo de desenvolvimento dessa diversidade na vida social e escolar;
- Um processo de integração da diversidade, como algo positivo e motivador das aprendizagens e das interações;
- Um processo que integra a preocupação com a identificação, atenuação e eliminação das barreiras;
- Um processo sustentado numa diversidade de fontes de informação, no sentido de se planificarem ações integradoras ao nível das políticas, práticas e culturas;
- Um processo que implementa estratégias como forma de estimulação da criatividade e de resolução de problemas;
- Um processo que exige presença e participação de todos os alunos, para que desenvolvam aprendizagens de qualidade;
- Um processo que reconhece a preocupação com os contextos onde decorrem essas aprendizagens;

PARTE II

Metodologia e Estudo Empírico

1. Considerações Metodológicas

A reflexão e compreensão da prática educativa em contexto de Jardim-de-infância, assim como das questões que a mesma levanta relativamente à inclusão de alunos com NEE no desenvolvimento da criança, parece ser cada vez mais, uma necessidade a ser abordada na área da Educação de Infância. Neste sentido, a compreensão de aspetos globais da Educação Especial, intrínsecos à prática educacional parecem adquirir significados, cada vez mais importantes no desenvolvimento do ser humano.

Importa referir que a análise e compreensão do processo de inclusão na prática educativa dos educadores, bem como a sua presença no contexto do jardim-de-infância, sustenta a análise relativamente às pesquisas desenvolvidas ao longo do tempo, sendo esta visão explorada, segundo as influências, interesses e contextos escolares que as crianças integram.

A metodologia utilizada na investigação e elaboração deste trabalho foi suportada pela pesquisa bibliográfica, assim como na análise da prática curricular e conhecimento académico adquirido ao longo do Ciclo de Estudos.

Assim sendo, apuramos, numa amostra de 42 educadores de infância, as suas percepções, no sentido de avaliar as práticas educativas adotadas por estes, bem como a necessidade de integrarem uma formação específica em NEE.

2. Procedimentos

Como instrumento de recolha de dados, optamos pela aplicação de um questionário através do Google, que foi enviado inicialmente por *email* a Educadores de Infância da relação da investigadora, solicitando o seu reenvio a outros contatos. Contudo, devido à escassez de respostas iniciais e adesão à colaboração solicitada, optamos por divulgar através da rede social *Facebook*, em duas páginas exclusivas a educadores de infância, tendo obtido um significativo número de respostas.

O estudo teve como objetivo, avaliar a perceção destes profissionais face à inclusão na Educação Pré-escolar, assim como, a importância da formação académica e profissional no domínio das NEE.

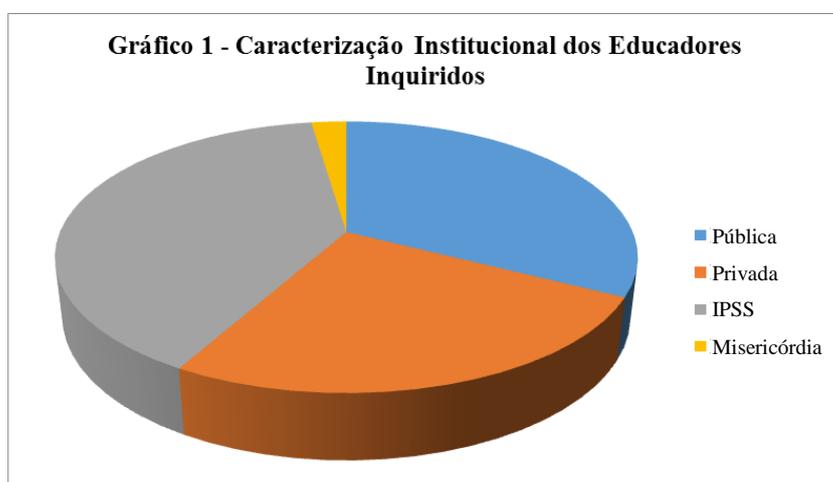
3. Caracterização da Amostra

O inquérito decorreu entre maio e finais de junho de 2015 (ver Carimbo de data/hora no Anexo 3). Todos os participantes exercem a função como educadores de infância e, unicamente por uma questão de melhor tratamento dos dados, a cada inquirido foi atribuído um número por ordem de devolução das respetivas respostas.

Este estudo foi assim aplicado *online* através de questionário submetido na plataforma do *Google docs* e divulgado na rede social *Facebook*.

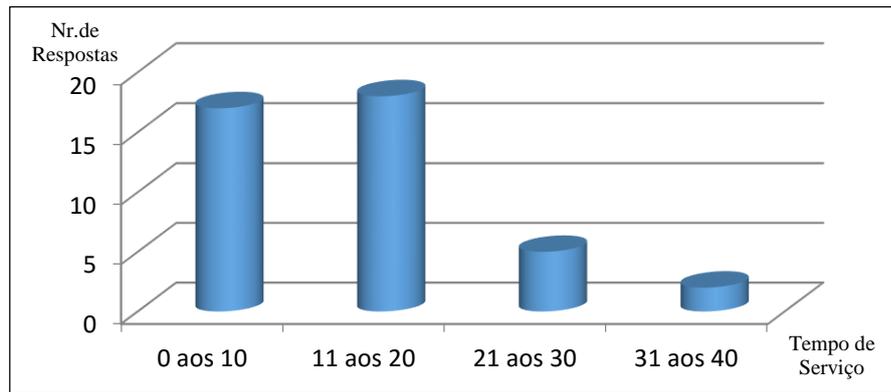
A amostra caracteriza-se por 42 educadores de infância ativos, todos de sexo feminino, que exercem atividade em IPSS, Misericórdias e função pública (Gráfico 1).

Gráfico 1- Proveniência da amostra



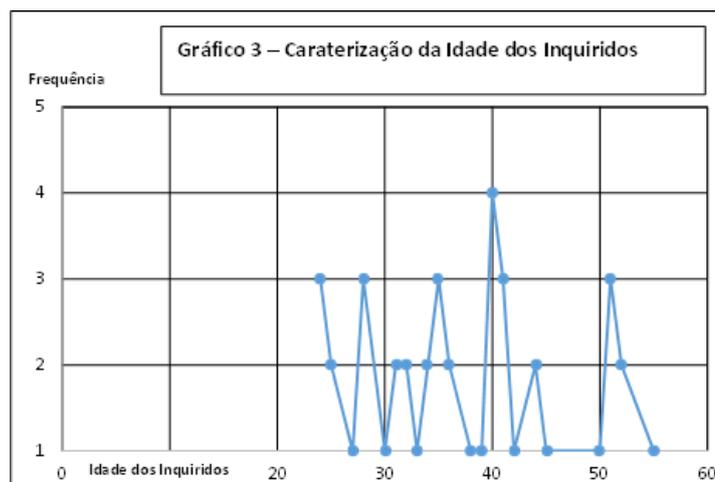
O número de anos de serviço dos profissionais representados pela amostra são igualmente variáveis, conforme verificamos no Gráfico 2, que podemos observar abaixo.

Gráfico2.Tempo de serviços dos inquiridos



A idade dos inquiridos varia entre os 24 e os 55 anos, conforme podemos perceber no Gráfico 3, sendo que a maior frequência de idade, aproxima-se dos 40 anos. A média de idades é 37 anos.

Gráfico 3- Idades dos inquiridos



Cada educador de infância participou no preenchimento de um questionário (Anexo 2), constituído por algumas perguntas referentes à sua experiência profissional com crianças com NEE, assim como a sua preparação e formação académica neste domínio, dando especial atenção ao processo de inclusão das mesmas no contexto de jardim-de-infância.

Todos os educadores que compõem a amostra participaram voluntariamente no estudo.

4. Material e Métodos

Neste estudo utilizamos o questionário como instrumento de recolha e avaliação de dados, aplicando-o a educadores de infância ativos no terreno, no ano letivo 2014/2015, que estivessem a desenvolver ou tivessem desenvolvido o seu trabalho junto de crianças com NEE.

Elaborar um questionário não é uma tarefa fácil, contudo a dedicação e empenho na sua construção, pode constituir-se como fator importante no desenvolvimento do trabalho de investigação.

O questionário é uma técnica de investigação constituída por uma série de questões apresentadas por escrito aos participantes ou colaboradores no estudo, por isso, deve ser aplicado a indivíduos, cujos conhecimentos possam ser favoráveis ao trabalho desenvolvido pelo investigador.

As questões colocadas num questionário devem ser curtas e adequadas à pesquisa, atendendo a três princípios básicos: clareza, coerência e neutralidade. Também existem dois tipos de questões que constituem um questionário, que são as questões que implicam respostas abertas e questões que implicam respostas fechadas.

As primeiras permitem que o inquirido elabore e construa uma resposta própria, oferecendo liberdade de expressão, as segundas, são aquelas respostas, nas quais o inquirido somente escolhe uma das opções oferecidas pelo investigador e que melhor se enquadre na sua opinião.

Neste sentido a construção do questionário terá grande influência nos resultados obtidos e por isso, é necessário que sejam tomados alguns cuidados, nomeadamente com a formulação das perguntas, o seu conteúdo, a sua escolha e formulação, a quantidade e ordem de ideias expostas.

Foram-nos devolvidos cerca de 42 questionários, com questões fechadas e abertas, administrados de forma direta.

As questões apresentadas no inquérito por questionário foram selecionadas em função dos objetivos traçados para esta investigação e de acordo com os conceitos abordados na revisão da literatura, estando relacionadas com as unidades de análise. Na elaboração e estruturação do questionário, foram ainda determinados objetivos

específicos que auxiliaram a formulação das questões, ou seja, que as mesmas permitissem obter dados facilitadores e produtores da análise das percepções dos profissionais acerca do trabalho de inclusão no jardim-de-infância, assim como, da identificação das características das crianças com NEE e patologias associadas.

Numa fase precedente da aplicação do questionário, o mesmo foi testado por uma educadora de infância de forma a validá-lo na sua estrutura e percetividade.

5. Procedimentos Estatísticos

O tratamento estatístico dos dados realizou-se com um *software* frequentemente utilizado nas ciências sociais.

Os dados inseridos pelos participantes, foram automaticamente transferidos pelo Google para uma folha do programa *Microsoft Excel*, transportados para *Word* e interpretados a partir daí pelo investigador (Anexo 3).

A primeira tarefa da análise dos dados foi proceder à verificação da normalidade da distribuição e a homogeneidade de variáveis. Em algumas situações, verificamos que a utilização de o modelo estatístico paramétrico pode tornar-se complicado, uma vez que os dados contrariam a presumível normalidade.

Neste contexto, e face aos constrangimentos que surgiram, recorreremos a outras alternativas não-paramétricas, de modo a realizar a comparação das medianas da amostra.

6. Apresentação e Discussão dos Resultados

O tratamento estatístico permite seguir uma apresentação de resultados, tendo em conta os objetivos definidos para o estudo, respondendo deste modo, e de forma adequada, às questões levantadas e que deram origem à investigação.

Neste sentido, no presente capítulo tentaremos espelhar os resultados obtidos com a recolha e análise de dados da investigação, referentes às variáveis observadas estatisticamente, acompanhadas da conclusão deste estudo.

Percepção dos Educadores sobre a Inclusão no Jardim de Infância

Importa referir que a realização deste inquérito teve em conta três questões centrais e a sua análise impôs-se com alguma dificuldade, tendo sido impressionante o resultado da amostra, relativamente ao número de crianças e patologias distintas que apresentam, abrangidas pelos educadores de infância participantes no estudo.

De forma a melhor compreendermos essa variabilidade, no Quadro 1, exibido a seguir, estão nomeadas e quantificadas todas as patologias referidas por cada um dos participantes do inquérito, no contexto de trabalho em Educação Pré-escolar. Esta análise foi realizada com base nos dados obtidos na questão nr.6 do inquérito *Que tipo de patologia/s apresentavam a/s crianças?*

Quadro 1- Tipologia das patologias

Nº do Inquérito	Patologias referidas	Total de patologias por inquirido
1	- Perturbação do Espectro do Autismo	3
	-Deficiência do Desenvolvimento Intelectual e Desenvolvemental	
	- Atraso Global do Desenvolvimento	
2	- Perturbação do Espectro do Autismo	4
	-Deficiência do Desenvolvimento Intelectual e Desenvolvemental	
	- Atraso Global do Desenvolvimento	
	- Surdez	
3	- Perturbação do Espectro do Autismo	3
	- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	
	- Atraso Global do Desenvolvimento	
4	- Atraso Global do Desenvolvimento	1
5	- Trissomia 21	4
	- Perturbação do Espectro do Autismo	
	- Deficiência do Desenvolvimento Intelectual e Desenvolvemental	
	- Paralisia Cerebral	
6	- Trissomia 21	4
	- Perturbação do Espectro do Autismo	
	- Atraso Global do Desenvolvimento	
	- Paralisia Cerebral	
7	- Atraso Global do Desenvolvimento	1
8	- Perturbação do Espectro do Autismo	2
	- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	
	- Atraso Global do Desenvolvimento	
	- Paralisia Cerebral	
9	- Trissomia 21	8
	- Perturbação do Espectro do Autismo	
	- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	
	- Deficiência do Desenvolvimento Intelectual e Desenvolvemental	
	- Perturbação da Comunicação	
	- Surdez	
	- Atraso Global do Desenvolvimento	
- Paralisia Cerebral		
10	- Perturbação do Espectro do Autismo	4
	- Deficiência do Desenvolvimento Intelectual e Desenvolvemental	
	- Atraso Global de Desenvolvimento	
	- Paralisia Cerebral	
11	- Perturbação do Espectro do Autismo	4
	- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	

Percepção dos Educadores sobre a Inclusão no Jardim de Infância

	- Surdez	
	- Paralisia Cerebral	
12	- Trissomia 21	3
	- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	
	- Atraso Global do Desenvolvimento	
13	- Trissomia 21	6
	- Surdez	
	- Perturbação da Comunicação	
	- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	
	- Atraso Global do Desenvolvimento	
	- Deficiência Motora	
14	- Trissomia 21	1
15	- Perturbação do Espectro do Autismo	1
16	- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	2
	- Atraso Global do Desenvolvimento	
17	- Trissomia 21	6
	- Perturbação do Espectro do Autismo	
	- Deficiência do Desenvolvimento Intelectual e Desenvolvemental	
	- Surdez	
	- Atraso Global do Desenvolvimento	
	- Paralisia Cerebral	
18	- Perturbação do Espectro do Autismo	4
	- Atraso Global do Desenvolvimento	
	- Paralisia Cerebral	
	- Deficiência Motora	
19	- Síndrome de West	1
20	- Trissomia 21	4
	- Perturbação do Espectro do Autismo	
	- Atraso Global do Desenvolvimento	
	- Surdez	
21	- Trissomia 21	5
	- Perturbação do Espectro do Autismo	
	- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	
	- Deficiência do Desenvolvimento Intelectual e Desenvolvemental	
	- Paralisia Cerebral	
22	- Atraso Global do Desenvolvimento	2
	- Deficiência Motora	
23	- Perturbação do Espectro do Autismo	2
	- Paralisia Cerebral	
24	- Trissomia 21	1
25	- Deficiência do Desenvolvimento Intelectual e Desenvolvemental	2
	- Perturbação da Comunicação	
26	- Perturbação do Espectro do Autismo	1
27	- Não está diagnosticado (<= 1 ano)	1
28	- Perturbação do Espectro do Autismo	2
	- Traqueotomia	
29	- Deficiência Motora	1
30	- Perturbação do Espectro do Autismo	4
	- Deficiência do Desenvolvimento Intelectual e Desenvolvemental	
	- Perturbação da Comunicação	
	- Atraso Global do Desenvolvimento	
31	- Trissomia 21	1
32	- Paralisia Cerebral	1
33	- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	1
34	- Trissomia 21	4
	- Perturbação do Espectro do Autismo	
	- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	
	- Cegueira	
35	- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	1
36	- Trissomia 21	4
	- Perturbação do Espectro do Autismo	

Percepção dos Educadores sobre a Inclusão no Jardim de Infância

	- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	
	- Paralisia Cerebral	
37	- Perturbação da Comunicação	1
38	- Trissomia 21	8
	- Perturbação do Espectro do Autismo	
	- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	
	- Paralisia Cerebral	
	- Deficiência do Desenvolvimento Intelectual e Desenvolvemental	
	- Perturbação da Comunicação	
	- Atraso Global do Desenvolvimento	
39	- Deficiência Motora	5
	- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	
	- Perturbação da Comunicação	
	- Atraso Global do Desenvolvimento	
	- Paralisia Cerebral	
40	- Atraso Global do Desenvolvimento	1
41	- Perturbação do Espectro do Autismo	2
	- Perturbação da Comunicação	
42	- Trissomia 21	3
	- Perturbação da Comunicação	
	- Paralisia Cerebral	

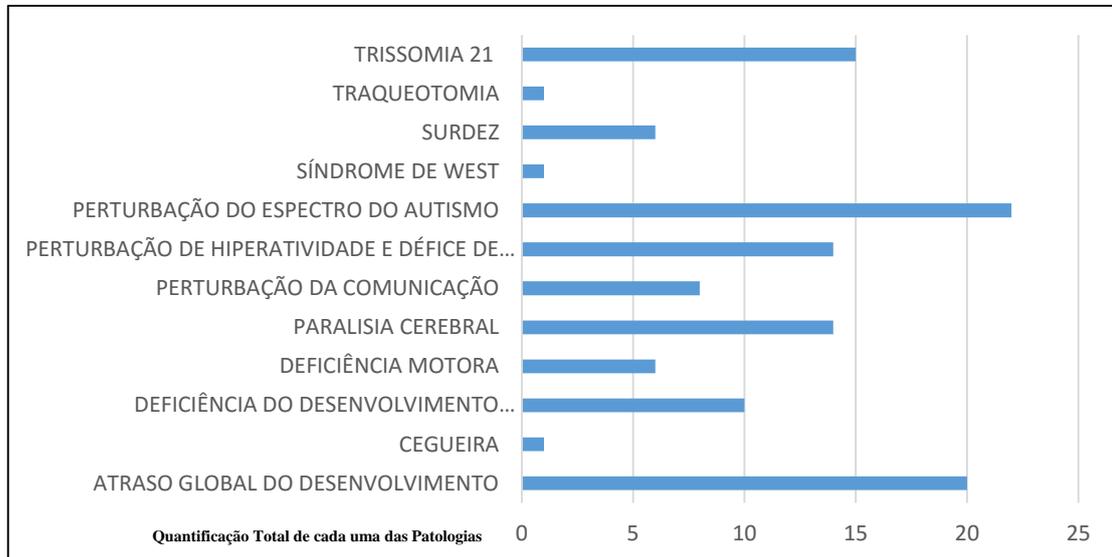
Assim, o referencial e distribuição das patologias globais e suas possíveis variações, distribui-se da seguinte forma:

- Atraso Global do Desenvolvimento – 20
- Cegueira – 1
- Deficiência do Desenvolvimento Intelectual e Desenvolvemental -10
- Deficiência Motora – 6
- Paralisia Cerebral – 14
- Perturbação da Comunicação – 8
- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção – 14
- Perturbação do Espectro do Autismo - 22
- Síndrome de West – 1
- Surdez - 6
- Traqueotomia - 1
- Trissomia 21 – 15

No Gráfico 4 apresentado abaixo, podemos observar esquematicamente esta análise quantitativa, que nos permite compreender melhor as patologias mais comuns nas crianças com NEE em contexto de Educação Pré-Escolar (neste estudo). Assim, percebemos que de uma forma muito equiparada, se destaca a frequência de crianças de 5 grupos: Perturbação do Espectro do Autismo, o Atraso Global do Desenvolvimento, a

Trissomia 21, a Paralisia Cerebral e a Perturbação Défice de Atenção e Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção.

Gráfico 4- Representação das patologias em Estudo



Constatamos que quase a totalidade das (40 educadoras) inquiridas que compõem a amostra já trabalharam com crianças com NEE e apenas 2 não tiveram essa experiência, no entanto essas duas educadoras contradizem-se, porque respondem à questão *Que tipo de patologia/s apresentava/m as criança/s*, indicando o nr.23 ter trabalhado com Atraso Global de Desenvolvimento e Deficiência Motora e o nr.º40 ter tido experiência com Atraso Global do Desenvolvimento. A validarmos esta questão, parece-nos assim poder concluir que 100% da amostra teve prática pedagógica com crianças que apresentavam algum tipo de NEE.

No que respeita à deteção das patologias é importante referir que a grande maioria dos inquiridos dão resposta múltipla à questão nr.7 *Normalmente as patologias com que se deparou foram detetadas por quem?* Contabilizamos 25 citações para os Educadores, 29 para os Médicos/Pediatras, 19 para os pais e 1 para vários. De realçar o papel dos educadores nesta tarefa que demonstra que apesar de, nem todos terem formação específica na área da Educação Especial, mostram sensibilidade para o efeito.

A questão nr.8 *Considera que a sua formação inicial o preparou para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais?*, diz respeito a um dos principais

objetivos do nosso trabalho. Constataram-se 30 respostas negativas (71%), 11 positivas (26%) e uma resposta em branco.

Quanto à questão nr.9 *Na sua formação inicial teve alguma disciplina que abordou diretamente a educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais?* 11 respostas foram não (26%), 3 não se recordam e 28 responderam afirmativamente (67%). Em sequência surge a questão nr.10 *No caso de ter respondido afirmativamente, considera que foi suficiente?*, em que a totalidade responde que essa disciplina não foi suficiente. Surgem alguns comentários, que passamos a transcrever, com a possibilidade de melhor especificar: “Falta de aprofundamento de conteúdos”; “É indispensável a formação contínua e a autoformação”; “Cada caso é um caso. Não há crianças perfeitas!”; “Até termos de lidar com isso na prática e termos de arranjar estratégias para lidar com as particularidades de todas as crianças, nunca há-de ser suficiente”; “Faltou uma abordagem mais específica da própria atuação com estas crianças.”

Do total, 22 educadoras (52 %) realizaram formação específica, posterior à formação de base, dirigida à área das NEE. De salientar, 6 respostas com formação na área Cognitivo-motor, as outras frequentaram formações variadas (Apoio Educativo, Autismo, Dislexia, “Linguagem” gestual, avaliação, CIF, PEI, surdez, NEE, Perturbações de linguagem, Multideficiência ...). É de salientar que a iniciativa dessa formação partiu dos próprios profissionais, apenas duas respostas apontam para ambas, ou seja o profissional e a Instituição de Educação (Inquérito nr.14).

Conforme apuramos nas respostas, apenas 22 dos 42 inquiridos (52 %) afirmam que consideram uma mais-valia a formação nesta área, os restantes não respondem. Conseguimos ter mais alguma percepção das opiniões, quando 10 das respostas são complementadas pela justificação, todas com caráter positivo (ver anexo 3, resposta à pergunta nr.16).

Ainda sobre a formação, analisando a questão nr.17 *Considera continuar a investir na formação nesta área?* obtivemos 5 respostas positivas e 2 negativas. Três das educadoras referem interesse em aprofundarem os seus conhecimentos na Especialização em Intervenção Precoce, as restantes referem: “A Formação é sempre uma mais valia, no sentido de nos dar ferramentas para e estratégias para lidar com estas crianças”; “A realidade da nossa escola inclui criança com estas características que necessitam de ser

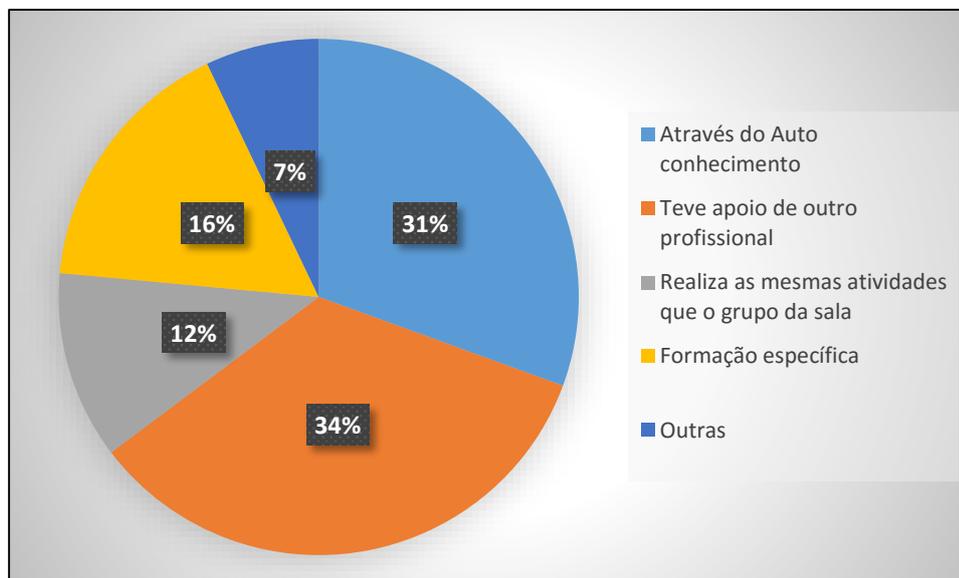
integradas e estimuladas.”; “Acompanhar a investigação e repensar metodologias”; “Estar a par das "últimas" descobertas!”, etc.

Passamos para a análise da *Atuação perante a deteção de crianças com características especiais*, 21 inquiridos referem duas atuações. Há 3 educadores que referem nunca ter detetado, 37 (88 %) referem ter alertado os pais e 23 (55%) encaminharam para o médico/ Psicólogo. De referir que na especificação alguns intervenientes procuram descrever a sequência da sua atuação.

À questão nr.21 *As crianças com que trabalha/ou trabalhou tiveram apoio de um profissional de Educação Especial?* verificamos 8 respostas negativas, 33 positivas e 1 não respondeu. Na especificação (pergunta nr.22), é referida a *Formação dos especialistas que acompanharam as crianças*, assim 14% dos inquiridos responderam que foram orientados por esses especialistas, 24% dizem que não tiveram orientação e 19% não responderam (pergunta nr.23). Quanto à questão nr.24 os educadores pormenorizaram o *Tipo de orientação recebida* (ver anexo 3).

O Gráfico 5 refere-se à questão nr.25 *Como encontra estratégias para trabalhar com estas crianças?*. Esta questão permitia escolher entre 5 alternativas que podiam ser cumulativas.

Gráfico 5- Representação das estratégias adotadas



Na sequência da pergunta anterior, surge a questão *Considera essas estratégias suficientes?*, assim contamos 16 respostas “Não”, 7 “Sim”, 17 “Talvez” e 2 sem resposta.

Embora consideremos que seja uma área difícil de trabalhar, devido a todo o contexto envolvente e a atenção maior que implica, 22 (52%) das inquiridas referem estar preparadas para o trabalho com NEE, 19 (45%) referem o contrário e 1 não respondeu. Na especificação (pergunta nr.28), apenas 12 (29%) deram respostas que podemos caracterizar por alegações às dificuldades encontradas sobretudo devido à grande diversidade de patologias.

Dos 42 inquiridos verificamos que 26 (62%) realizaram atividades específicas para estas crianças e 14 (33%) não realizaram ou adequaram as suas atividades ao contexto e características do público-alvo com quem trabalharam. Na questão nr.30 encontramos as *Sugestões de atuação na prática* destes profissionais que resumidamente poderemos caracterizar por: atividades adaptadas e participação nas mesmas do grupo; trabalho individualizado e apoio de outros profissionais.

Quanto ao espaço físico (pergunta nr.31) 26 (62%) dos inquiridos indicaram que realizaram alterações na sala para estas crianças, 12 (29%) não realizaram e 4 não responderam. Dessas alterações realizadas 19 % foram no “Espaço Físico” e 52% em “Recursos Materiais”.

Encontramos um grupo de estratégias muito interessantes, adotadas por estes profissionais que passamos a transcrever:

Quadro 2 – Alterações na sala de atividades (resposta à pergunta nr.33)

- Organização do espaço e escolha dos materiais para as atividades conforme as necessidades da criança. Utilização de pistas visuais. Organização da rotina.”
- Apoio de imagens, símbolos, material concreto, tecnologias de apoio.”
- Tabela de rotinas, decomposição das tarefas e identificação dos espaços com recurso a fotografias e/ou símbolos SPC. Simplificar a tarefa e dando apoio personalizado.
- Os casos que tive não eram profundos ou de grande gravidade. Por isso mesmo que estavam adaptados e eram capazes de participar na organização da sala.
- Lápis, tesouras adequadas, jogos, materiais de motricidade.
- Mais materiais que estimulem o desenvolvimento da criança e que a motive.
- Para além dos espaços físicos, os materiais mais específicos e articular equipas.
- Realizei alterações a diferentes níveis, embora apenas possa selecionar uma opção. Trabalho com crianças surdas, logo apresento alguns exemplos: - Exposição de informações através de imagens e/ou fotografias nas paredes - Apoio constante de imagens reais e/ou fictícias - Catalogação de todos os materiais, em português escrito junto à imagem e ao gesto - Conhecimento de Língua Gestual Portuguesa - Realização de muitas experiências científicas explicativas de factos - Elaboração de quadros de presenças, calendário, comportamento, meteorologia, etc.

- Visitas de estudo frequentes
- Falar sempre de frente para a criança, sem barreiras e ruídos exagerados
- Jogos, livros, brinquedos...
- Materiais específicos
- Neste momento tenho uma criança com trissomia 21 a integrar um grupo de 1/2 anos. Estão a ser feitas alterações, principalmente no que diz respeito ao momento da refeição, para que a criança possa sentar-se à mesa com os colegas, visto que ainda não tem a capacidade física para se manter sentada numa cadeira.
- Materiais adaptados às dificuldades, propostos e dinamizados pela equipa
- Retirar alguns materiais da sala
- Adequar os instrumentos de trabalho à necessidade da criança apresentada, proporcionando a interação com as outras crianças.
- Jogos adequados, materiais diferentes e mais específico às necessidades da criança.
- Mudança de móveis
- Adaptações para passar cadeira de rodas, por exemplo.
- Mudanças na organização da sala de atividades e na disposição dos materiais

Passando à análise da questão nr.34 *Considera que essas crianças devam ser integradas com um grupo de crianças do ensino regular?* apuramos que a grande maioria das respostas é afirmativa (88%), mas encontramos 3 negativas e 2 que não responderam. As 2 respostas negativas acrescentam à frente que “Algumas necessidades mais profundas, acho que devem ter outro acompanhamento do que o ensino regular” e “depende da nee”. Além destes comentários à questão nr.35 *Queira especificar* encontramos muitos outros, contudo queremos salientar a resposta do inquirido nr.10: “Concordo com a inclusão, no entanto, no caso das crianças com surdez moderada a profunda, beneficiam das aprendizagens em pequeno grupo, onde a mensagem é transmitida, para além da oralidade e de imagens, também em Língua Gestual Portuguesa. Assim, pela minha experiência, entendo que o facto de estas crianças terem «aulas» em pequeno grupo, estando integrada numa escola regular, as beneficia e existe a integração nas atividades comuns e nos recreios. Nas restantes patologias, acredito totalmente na integração em turmas do regular, tendo apoio individualizado.”

Investigando a pergunta nr.38 *Das suas vivências como reagem as outras crianças?* encontramos um consenso de 36 respostas “Apoiam”, 5 “Afastam-se”, 5 “Não se manifestam” e 1 resposta em branco. Quando solicitadas para especificar, apuramos muitas respostas similares e algumas divergentes, de salientar: “Espírito de colaboração e de interajuda.”; “As crianças são naturalmente tolerantes e replicam o modelo, ajudando muito estas crianças”; “normalmente as outras crianças mostram-se muito protetoras.”; “Apoiam de haver sensibilidade por parte dos docentes/adultos que estão com elas. Pois a sociedade tem que ser sensível a estas crianças, pois somos todos potenciais

"deficientes", com limitações. Há que sensibilizar as crianças ditas "normais" desde logo.”; “As outras crianças tem uma atitude de proteção e prestam todo o apoio à criança com NEE.”; “A intervenção, sensibilização e o exemplo dos docentes, das auxiliares e dos familiares neste âmbito é essencial”; “Dentro do grupo todas as crianças são diferentes... umas afastam-se. Outras são um estímulo...”; “Muitas vezes nos jogos livres a criança não quer brincar com quem tem nee.”. Existe uma resposta que se distingue pelas maiúsculas, fazendo entender que para este profissional não pode ser de outra forma: “RESPEITAM!”.

Quanto ao *Conhecimento da legislação*, verificamos que dentro da amostra de 42 educadores, 29 (69%) demonstram ter conhecimento do Decreto-Lei nº 3/2008 e 13 não o conhecem.

Finalmente, consideramos muito pertinente o fato de todas as inquiridas terem respondido à última questão (ver anexo 3) *Na sua opinião o que entende por inclusão no seu contexto de trabalho?*, as respostas revelam um grande envolvimento por parte das profissionais no âmbito da inclusão, algumas sugerem, pela sua experiência, que são necessárias condições específicas para o realizar com eficácia e a grande maioria revela motivação por fazer a diferença. Destacamos a resposta da inquirida nr.10: “Cada criança é única e singular. Acredito na inclusão, desde que haja integração. Cada criança com necessidades educativas especiais tem as suas especificidades que devem ser tidas em conta quando é avaliada. Acredito que nem sempre podemos simplesmente colocar a criança numa escola e turma do ensino regular sem, em primeiro lugar, verificar se a escola tem condições necessárias para a receber. Se não tiver, então como podemos esperar que a criança se sinta incluída ou integrada. Nem sempre uma criança terá bons resultados académicos e/ou emocionais se simplesmente generalizarmos. Penso que a integração é muito importante, desde que feita corretamente.”; a resposta da inquirida nr.37 revela alguma incapacidade perante a sua colocação em terreno com estas crianças: “Inclusão não se refere apenas a crianças com NEE, conforme este questionário leva a crer. É preciso ter isso em atenção. Na licenciatura tive 1 semana de estágio numa instituição com crianças deficientes, mas na escola não abordaram essa questão. Não me sinto minimamente preparada para ter crianças com NEE na sala.” Salientamos ainda a resposta da inquirida nr.41: “Inclusão é, ou deveria ser, uma rotina igual, ainda que adaptada, para todas as crianças. Todas as crianças aprendem de modo diferente, a

inclusão está em conseguir diferentes maneiras de as ensinar a todas, sem excluir ninguém deste processo.” e finalmente a opinião da nr.38: “Inclusão não é somente incluir alunos com NEE no ensino regular mas sim aceitar que alguns alunos precisam de um ambiente (físico, material e humano) diferente daquele que existe nas escolas do ensino regular. Os adultos defendem a inclusão mas essa inclusão não deve ser "cega", devem pensar nos alunos com NEE e se realmente devem ser "sujeitos" a um ambiente escolar que não lhes é fundamental para a vida. São diferentes (especiais) e essa "diferença", por vezes, exige escolas diferentes!”

O universo que serviu de base ao nosso estudo é naturalmente muito limitado, no entanto, vamos tentar tirar algumas conclusões tendo em conta a nossa amostra.

Atendendo aos três principais objetivos que nos propusemos verificar com esta amostra, passamos a fazer algumas considerações que consideramos relevantes.

-Clarificar até que ponto a formação inicial dos Educadores de Infância os preparou para responder às crianças com Necessidades Educativas Especiais;

Conclui-se que a formação inicial dos Educadores de Infância é, atualmente, deficitária para a tarefa da inclusão. Há um sentimento de falta de preparação/formação por parte da grande maioria dos inquiridos, apenas atenuada pela forte sensibilidade que estes manifestam perante esta problemática.

-Identificar a existência de motivação para aprofundar as questões da Educação Especial para a formação contínua.

Os inquiridos revelam uma grande motivação pela formação contínua nesta área, sendo eles que a procuram para poderem assim melhorar a sua formação pessoal e a sua prática profissional.

-Apurar quais os procedimentos e estratégias adotados pelos Educadores de Infância, quando têm nas suas salas crianças com NEE.

Apuramos que os procedimentos e estratégias que o estudo aponta dependem fundamentalmente do tipo de patologia que a criança tem e da escola que a recebe.

O trabalho de equipa de toda a comunidade escolar e a boa coordenação dos profissionais é referida como fundamental para a inclusão.

Encontramos muitas referências à falta de recursos físicos que permitam uma adequada adaptação do espaço e materiais.

Quanto às estratégias, os inquiridos indicam que por vezes existe a orientação por parte de profissionais especializados. Os Educadores de Infância têm o cuidado de incluir estas crianças nas atividades da sala e de as adaptar quando necessário.

Também apuramos, que uma das grandes motivações para a inclusão é o papel das outras crianças e o exemplo dos adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na segunda metade do século XX foram verificadas grandes mudanças nas mentalidades e na estrutura social, no domínio das NEE. Estas transformações foram ocorrendo através da criação de igualdade de oportunidades educativas para crianças com NEE na escola regular, sendo que até aí estas crianças viviam excluídas da sociedade e do sistema educativo regular da mesma.

Deparávamo-nos com situações que em tudo revelavam efetivamente, mentalidades ultrapassadas e até desumanas face ao desafio da diferença. Ou seja, o indivíduo com deficiência estava “preso” aos cuidados da sua família ou “asilado” numa instituição que lhe presta à partida esses cuidados, mas não obedece a qualquer preocupação educativa.

Todavia, o sistema educativo foi sofrendo algumas transformações significativas, provocadas pelos desafios constantes que a educação foi inferindo na dimensão política e social da humanidade, principalmente no que respeita à dinâmica da inclusão, originando o movimento inclusivo que, conforme constatamos teve o seu início nos anos 60.

Em Portugal, o 25 de abril de 1974 gerou enormes mudanças em todos os setores, tendo o setor educativo a obrigatoriedade de integrar os alunos com NEE nas escolas regulares. No ano seguinte foram criadas as primeiras equipas de Ensino Especial, contudo, as crianças com NEE eram vítimas de um sistema regular de ensino obsoleto que tardava em integrar estes alunos.

Ao mesmo tempo criaram-se as instituições de Educação Especial, que de forma mais célere e ajustada davam resposta e davam um leque de serviços e condições às crianças, famílias e profissionais que no ensino regular seriam impensáveis.

Conforme pudemos analisar, a Declaração de Salamanca (1994), aceite por todos os países membros, veio substituir o termo integração por inclusão, gerando a distinção entre dois sistemas de ensino: a escola tradicional e a escola inclusiva.

Mais tarde, nos anos 90, em Portugal, a aceitação da Declaração de Salamanca tornou clara a responsabilização da escola regular na educação das crianças com NEE.

À semelhança de outros países da Europa, a educação especial e as instituições especializadas são transferidas para o sistema de ensino integrado, ou seja, é da responsabilidade da escola de ensino regular, adequar metodologias de aprendizagem, a todos, mesmo às crianças com NEE.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, surge a reestruturação do sistema Educativo Especial, assistindo-se assim, à inserção de crianças com NEE nas escolas. Institui-se finalmente na legislação EE, os princípios da justiça; solidariedade social; igualdade de oportunidades; não exclusão e discriminação; confidencialidade de informação, assim como, a inclusão de todos os alunos, a diversidade, a flexibilidade e a adequabilidade das respostas educativas.

A temática da inclusão, tem sido alvo de análise e pesquisa e conforme verificamos, parece haver uma aposta na profissionalização de técnicos especialistas neste domínio. Contudo, a formação de educadores e professores tem também alcançado resultados que nos parecem, bastante positivos.

Da pesquisa e estudos elaborados ao longo deste trabalho, consideramos que o tema da inclusão, em contexto pré-escolar tem sido visto como objeto importante a ser trabalhado, parecendo existir manifestamente, por parte dos educadores, alguma sensibilidade e atenção a situações diagnósticas, assim como, de planeamento pedagógico, com vista ao trabalho inclusivo.

Se no início deste estudo, existiram alguns constrangimentos, nomeadamente ao nível da adesão no preenchimento do inquérito aplicado aos profissionais, por outro, após a divulgação nas redes sociais, compreendemos que esta temática da inclusão na educação pré-escolar, ainda pode ser muito explorada, quer em termos de paradigma como de estratégias e instrumentos pedagógicos.

Consideramos que, os conhecimentos académicos são centrais na boa conduta do percurso profissional do educador de infância, temos ainda em conta a experiência que este adquire no terreno, no contacto direto com as crianças e o seu crescimento pessoal e profissional.

Segundo o nosso inquérito, existe um défice de preparação na formação inicial do Educador de Infância, no que se refere à inclusão. Para os novos formandos, este défice deverá ser colmatado com a formação específica incluída no seu currículo de formação base. Relativamente aos Educadores de Infância em exercício e a todos os outros

Professores, será necessária a implementação de uma Formação Contínua, para que a inclusão aumente as possibilidades de sucesso.

Neste sentido, entendemos que o principal na educação é estarmos disponíveis para nos entregarmos à nossa atividade e para recebermos o que de melhor as crianças têm para nos dar, ajustando-nos às suas necessidades.

BIBLIOGRAFIA

COLLARES, C. ; MOISES, M.. 1996. *Preconceitos no quotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.

CORREIA, L. M. 2003. *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

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

CUBEROS, et. al. 1993. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

CURY, Augusto. 2004. *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Ed. Pergaminho, Viseu, p.17.

FLICK, U. 2004. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.

PORTUGAL. Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto - Regime Educativo Especial, 1991.

PORTUGAL. Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro - Educação Especial, 2008.

KRON, Maria; SERRANO, Ana e AFONSO, Joana. 2014. *Crescendo juntos: Passos para a inclusão na educação de infância*. 1ª Edição. Porto: Porto Editora.

LEITÃO, F. R. 2010. *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso Española de Ediciones.

MITTLER, P. 2003. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

MOREIRA, C. D. 2007. *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

NOGUEIRA, D.R. (2011) *Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções*. Ensaio.

NUNES, L. et. al. 1998. *Pesquisas em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras.

OPPEIHEIM, A.N. 1979. *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London: Heineman Educacional Books Ltd.

RODRIGUES, David. 2003. *Educação Inclusiva – As Boas Notícias e as Más Práticas*. In Rodrigues David (Org.). *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. 2006. *Inclusão em educação: culturas políticas e práticas*. São Paulo: Cortez

SILVA, M. 2004. *Diversidade na aprendizagem das pessoas com necessidades especiais*. Curitiba: Lesde.

SERRANO, A.M. & CORREIA, L.M. 2003. *Inclusão e Intervenção Precoce: Para um começo educacional promissor*. In L.M. Correia (Org). *Inclusão e necessidades Educativas especiais – Um Guia para educadores e professores*. Porto: Porto editora.

UNESCO. 1994. *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO: ED-94/WS/18.

Teses e dissertações:

RIBEIRO, M. (2003). *As crianças e o ser diferente*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.

MODESTO, V. (2008). *A inclusão escolar: um olhar para a diversidade - As representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasília.

MONTE, F. (2006). *Inclusão na educação infantil: concepções e perspectivas de educadoras de creche*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade Católica de Brasília.

MONTEIRO, I. (2000). Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Minho.

Artigos de Revistas

CORREIA, ISABEL. 1993. A pessoa do educador. Conferência apresentada no V encontro Nacional da APEI. *Aula Magna*, p.26

COSTA, W.; ALMEIDA, A. M.. 1999. Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento quotidiano dos indivíduos e grupos sociais. *Revista de Educação*, v.8, n.13, p.250-280.

SANCHES, P. 2005. A Educação Inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no Século XXI. Inclusão: *Revista da Educação Especial*, Ano I, n.1, Out.

Webgrafia:

STRIEDER, R.; ZIMMERMANN, R.L.G. A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem.

Disponível em www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/10_a_inclusao_cp10.pdf.

ANEXOS

Anexo 1 – Esquema Geral da Investigação

Anexo 2 – Questionário *online* aplicado no estudo de caso

Anexo 3 – Grelha de Respostas ao Questionário