



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**AS REPRESENTAÇÕES DAS
EDUCADORAS DE INFÂNCIA NA
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialidade Educação Especial: Problemas de Cognição e
Multideficiência

SÓNIA ISABEL RAMOS JOAQUIM
2011



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

AS REPRESENTAÇÕES DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialidade Educação Especial: Problemas de Cognição e
Multideficiência

SÓNIA ISABEL RAMOS JOAQUIM
Sob a orientação de: Professora Doutora **MARINA FUERTES**
2011

A presente tese não foi escrita segundo o novo acordo ortográfico.

Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos... Foi o tempo que tu perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante.

Antoine de Saint-Exupéry, *O Príncipezinho*

À minha Família

Resumo

O movimento Inclusivo inicia-se de forma lenta nos anos 60. No ano de 1994, o reconhecimento da Declaração de Salamanca torna-se um marco determinante, operando uma grande mudança nas mentalidades e nos sistemas. Neste documento, afirma-se o direito de todos os alunos à frequência da escola regular. Desde então, a Inclusão e os seus intervenientes têm motivado diversas investigações.

O presente estudo exploratório foi conduzido com o objectivo de conhecer as representações das Educadoras de Infância face à Inclusão. Para o efeito, foram realizadas entrevistas a vinte educadoras com formação, idades e tempos de serviço distintos. Todas as entrevistadas tinham experiência recente de Inclusão de crianças com NEE nos seus grupos.

A maioria das educadoras entrevistadas posicionam-se a favor da inclusão, mormente, consideraram haver entraves que dificultam o processo inclusivo: a escassa formação na área das NEE, a dificuldade de acesso a recursos materiais e humanos e a problemática da criança com NEE (se for uma problemática grave). Para colmatar estas necessidades, solicitam ajuda a outros profissionais, através da troca de experiências e de informações que consideram úteis. A maioria das educadoras refere trabalhar em equipa com a educadora de Intervenção Precoce.

Um dos aspectos a salientar é a dificuldade evidenciada pelas educadoras na compreensão de determinados conceitos relativos à prática pedagógica, denominadamente, o conceito de diferenciação curricular. As educadoras, na sua maioria, afirmam não fazer trabalho diferenciado, quando, na realidade, programam em conjunto com a Educadora da Equipa da Intervenção Precoce. Em conjunto individualizam um plano de trabalho a desenvolver com a criança com NEE. Quotidianamente, mencionam dar mais tempo e acompanhar personalizadas a criança com NEE.

Palavras-chave: NEE; Inclusão; Educação de Infância

Abstract

Inclusive movement sprung slowly in the sixties. In the year of 1994, the recognition of the Salamanca Declaration turned out to be a marking point, which operated a major change in the mentalities and systems. This document states the right of all students to regular school attendance. Since then, Inclusion and its actors have motivated several studies.

The present study was conducted in order to meet the representations of Childhood Educators towards Inclusion. To this end, interviews were conducted with 20 Educators whose training, ages and professional time experience were different. All interviewees had recently faced inclusive experiences with Special Needs children in their classes.

The majority of Educators involved stand out in favor of Inclusion, especially considering factors such as the existence of barriers that hinder inclusive process, inadequate training in the area of Special Needs, the difficulty of access to material and human resources and the intrinsic problem of the SEN children (if considered a serious problem). To meet these needs, these Educators request assistance from other professionals through the exchange of experiences and information they consider useful, over more referring to the team work with the Early Intervention Educator.

As far as the results obtained in the study are concerned, one of the most relevant aspects is the difficulty that Educators face in understanding certain concepts related to educational practice, such as the concept of curriculum differentiation. The majority of the Educators state that they are not really committing to a differentiated work when they are in fact doing it, since they admit to program the developing procedures for the Special Needs Child with the help of the Early Intervention Educator and mention to spend more time in the personalized support to the child.

Keywords: Special Needs, Inclusion, Childhood Education

Agradecimentos

Quando realizamos um trabalho de investigação, vários são os contributos que nos são prestados e muitas as pessoas a quem ficamos profundamente gratos. De entre todas as ajudas recebidas, não posso deixar de agradecer:

À Professora Doutora Marina Fuertes, pois sem a sua preciosa orientação, todo este trabalho teria sido improdutivo e, por isso, lhe estou profundamente grata. Pelo apoio e disponibilidade prestados e pelas palavras animadoras.

Aos meus pais por me terem sempre encorajado a ir mais além.

Ao meu marido e filhos, por toda a força dada e por todos os momentos em que me permitiram continuar com o meu trabalho, incentivando-me sempre a seguir em frente neste meu objectivo.

Às Instituições que permitiram que efectuasse a recolha das entrevistas dentro do seu espaço e a todas as docentes que acederam entrar neste estudo.

A todos os que me ajudaram e acompanharam neste projecto.

Lista de Siglas

APIE- Associação Portuguesa de Investigação Educacional

ATL- Actividades de Tempos Livres

IP- Intervenção Precoce

IPSS – Instituto Particular de Solidariedade Social

NEE- Necessidades Educativas Especiais

Índice

Resumo	3
Abstract	4
Agradecimentos	5
Lista de Siglas	6
Índice	7
Índice de Quadros e Tabelas	8
Introdução	9
PARTE I- Revisão da Literatura	11
1. A Inclusão de crianças com NEE	12
1.1 A criação das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar.....	18
1.2 A Inclusão de crianças com NEE em Jardim de Infância	20
2. Conceito de NEE	21
3. Decreto-Lei nº3 de 2008 de 7 de Janeiro.....	23
4. Decreto-Lei nº281 de 2009 de 6 de Outubro.....	28
5. Práticas Inclusivas	30
6. Estudos Nacionais	38
7. Síntese	41
PARTE II- Estudo Empírico	46
1. Metodologia	46
2. Apresentação dos resultados.....	58
2.1.Posicionamento relativamente à inclusão.....	58
2.2. Experiência de Inclusão.....	59
2.3.Conhecer o trabalho do docente.....	61
2.4.Conhecer se o docente desenvolve um trabalho diferenciado.....	62
2.5.Conhecer as rotinas diárias da criança com NEE	64
2.6.Conhecer a opinião do docente relativamente ao relacionamento estabelecido entre crianças com e sem NEE.....	65
PARTE III- Discussão dos Resultados	81
1. Posicionamento relativamente à inclusão	82
2. Experiência inclusiva	88
3. Conhecer o trabalho do docente.....	90
4. Conhecer se o docente desenvolve um trabalho diferenciado	91
5. Rotinas Diárias	93
6. Relacionamento entre as crianças com e sem NEE	94
7. As crianças aceitam a inclusão.....	95
8. Considerações Finais	97
BIBLIOGRAFIA	101
ANEXOS	106

Índice de Quadros e Tabelas

Quadro 1 – Da Integração à inclusão escolar.....	15
Quadro 2 – Modelos tradicionais de educação e Modelos de Educação Inclusiva	16
Quadro 3 – Amostra.....	47
Quadro 4 – Guião das Entrevistas	54
Tabela 1 – Grelha Síntese.....	67

Introdução

Numa época em que a inclusão assume grande protagonismo na nossa sociedade, parece-nos fundamental saber o que pensa sobre a inclusão quem, diariamente, é responsável pelo processo inclusivo. O nosso estudo tem como objectivo procurar compreender como os Educadores de Infância percebem a inclusão de crianças com NEE, no Jardim de Infância.

A opção de realização deste estudo intitulado “As representações das Educadoras de infância na inclusão de crianças com NEE em classes regulares” surgiu como consequência da minha experiência profissional. Todos os anos, surgem cada vez mais crianças com NEE a ingressarem no Jardim de Infância, no entanto, parece-me que existem dificuldades sentidas pelas docentes relativamente ao processo inclusivo.

A amostra deste estudo foi constituída por vinte docentes, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 25 e os 53 anos. O tempo de serviço das profissionais varia entre os três e os vinte e cinco anos. A totalidade das Educadoras lecciona em três estabelecimentos de ensino diferentes, IPSS situadas na zona de Sintra. Os sujeitos foram seleccionados de acordo com o tipo de amostra de conveniência. Não obstante, foram estabelecidos os seguintes critérios de participação: a formação base em educação de infância, terem crianças com NEE incluídas na sua classe de Jardim de Infância, ou terem trabalhado com crianças com NEE, nos últimos dois anos.

A totalidade das profissionais que constitui a amostra possui Licenciatura. Quatro docentes estão a frequentar o Mestrado em Educação Especial, duas o Mestrado em Ciências da Natureza e uma a frequentar o Mestrado em Administração Escolar.

O método de recolha de dados utilizado foi a realização de entrevistas semi-directivas e respectiva análise de conteúdo. A finalidade das entrevistas realizadas foi a recolha de dados de opinião que nos permitiram averiguar as representações das educadoras sobre as suas práticas educativas, experiências e posicionamento relativamente à inclusão.

Pretendemos com este trabalho, levantar questões relativamente à inclusão e conhecer o posicionamento dos Educadores de Infância relativamente a este tema, assim como procurar entender um pouco as suas experiências inclusivas.

Neste sentido, organizámos o nosso estudo em três partes distintas.

Na primeira parte do estudo, procurámos traçar o estado da arte sobre temas como a Inclusão de crianças com NEE, a criação das orientações curriculares para o Jardim de Infância e a inclusão de crianças com NEE, em Jardim de Infância.

Numa segunda parte, é apresentado o estudo empírico explicitando a metodologia adoptada, incluindo os objectivos delineados, a caracterização da amostra, o método de recolha de dados e o guião da entrevista (onde são apresentados os grandes blocos temáticos e os objectivos específicos das questões das entrevistas realizadas). Para finalizar, são apresentados e discutidos os resultados obtidos.

PARTE I

REVISÃO DA LITERATURA

PARTE I- Revisão da Literatura

1. A Inclusão de crianças com NEE

“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).

O modo como sociedade, ao longo da história, foi encarando as pessoas com deficiência, está intimamente ligado a factores económicos, sociais e culturais da época. Contudo, as pessoas diferentes foram sempre objecto de um tratamento especial. Ora, a educação tornou-se um dos maiores desafios políticos e sociais da humanidade, trazendo mudanças significativas ao sistema educativo, principalmente no campo da inclusão (Mariante e Silva, 2009, p.190, org. Gabriela Portugal).

Na segunda metade do século XX, advém uma enorme preocupação em torno dos direitos dos “deficientes” (expressão usada à época). Surgem documentos importantes neste domínio, tal como o “Warnock Report” (1978) e a “Public Law” (1974) que alertam para a necessidade de um plano individual de ensino para todas as crianças com NEE, o que pressupõe o direito de todos à escolaridade (igual acesso à educação), com a utilização diferenciada de recursos, para atingir fins semelhantes.

No tempo, surge a necessidade de se criarem condições de vida o mais próximas da vida normal na sociedade em que as crianças com NEE estão inseridas. Em Portugal, ao longo dos anos, foram sentidas algumas preocupações ao nível da educação da criança com deficiência, passando de uma perspectiva segregacionista, onde as crianças com NEE eram isoladas das outras crianças “ditas normais”, para uma perspectiva de inclusão, onde todas as crianças estudam juntas.

A partir de 1973, criam-se as Divisões do Ensino Especial do Ministério da Educação que começaram a intervir numa perspectiva de integração. Foi, então, publicada legislação referente à criação e organização da Divisão de Ensino Especial na Direcção-Geral do Ensino Básico e de uma Divisão de Ensino Especial e Profissional, na Direcção Geral de Ensino Secundário (Lopes, 1997, p.55,56).

Em 1976, “as Equipas de Educação Especial têm como finalidade promover a integração familiar e escolar das crianças com deficiência” (Lopes, 1997 p.56).

Segundo Correia (1997,p.19), a Educação Integrada é compreendida como o entendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim de infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam inseridos.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, prevê-se que a escola e o professor do ensino regular passem a responsabilizar-se pelo desenvolvimento de um plano de intervenção que visasse a integração e o ensino de todos os indivíduos, incluindo aqueles com NEE, com incapacidades motoras e mentais (art. nº 21).

No âmbito nacional, a Lei supracitada, veio consignar, pela primeira vez, em Portugal, alguns dos princípios fundamentais relativos à educação de alunos com necessidades especiais:

- O papel primordial do Estado na sua educação;
- A atribuição ao Ministério da Educação da responsabilidade pela educação especial, cabendo-lhe “definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação”;
- A prioridade dada ao ensino destes alunos nas estruturas regulares, ou seja, o “ensino integrado”, devendo garantir condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- O reconhecimento da necessidade de acesso a escolas especiais, “quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do

educando”, bem como a necessidade de se reconhecer o contributo da sociedade civil, neste sector educativo.

Mormente, com a substituição do Decreto-Lei 174/77 pelo Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, emerge a actualização e a ampliação da integração dos alunos com NEE, nas escolas regulares.

A legislação supracitada de 1991, embora já revogada, responsabilizou a escola regular pela educação das crianças com NEE, garantindo o acesso à escolaridade obrigatória e gratuita. Estabeleceu, ainda, as condições de inclusão da criança com NEE no sistema escolar regular e as medidas necessárias, considerando a diversidade, desenvolvendo um Projecto Educativo próprio, onde os alunos podem seguir os seguintes tipos de currículo (art.º 110):

- Currículos escolares próprios tendo como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de incapacidade.

- Currículos alternativos que substituíam os currículos do regime educativo comum e que se destinavam a proporcionarem aprendizagens de conteúdos específicos.

Definia-se, também, que os alunos que apresentassem multideficiência deveriam ter um Plano Educativo Individual (PEI) e, para aqueles a quem tivesse sido recomendado o “ensino especial” (art.º 20 – alínea i), deveria haver um Programa Educativo (PE), delineados, respectivamente, no art.º 150 e 160 do referido Decreto-Lei.

Na Conferência Mundial de Salamanca, em 1994, consagram-se conceitos como “inclusão” e “escola inclusiva”. Com a Declaração de Salamanca, passou-se a considerar a inclusão dos alunos com NEE em classes regulares, como uma forma de democratização das oportunidades educativas. O termo **integração** é substituído pelo termo de **inclusão**, no sentido de escola para todos. Um dos grandes princípios enunciados na

Declaração de Salamanca, “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 óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (Sanches & Teodoro, 2006)

A Declaração de Princípios de Salamanca (1994) prevê que as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, e que as mesmas devem adequar o processo de aprendizagem, através de uma “pedagogia centrada na criança”, capaz de ir ao encontro das suas necessidades”. Como consta na mesma declaração: “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (...)”.

O conceito de inclusão passa pela Inserção do aluno com NEE, mesmo as de âmbito mais severo, na classe regular, sempre que isso seja possível, devendo receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades (Correia, 1997, p.34).

Para Ainscow (1995), (citado por Sanches & Teodoro, 2006), há um caminho longo a percorrer para chegar à escola inclusiva, como se pode ver no quadro seguinte:

Quadro 1- Da Integração à inclusão escolar (Ainscow, 1995)

Da Integração escolar/ Educação especial	À Inclusão escolar/ Educação inclusiva
Das Necessidades educativas especiais	À Educação para todos
Das medidas complementares aos alunos especiais	À resposta às necessidades educativas de todas as crianças e jovens
De um sistema educativo que se mantém inalterável nas suas linhas gerais	À reestruturação das escolas: -mudanças metodológicas e organizacionais; -sucesso nas aprendizagens para todas as crianças e jovens
Da perspectiva centrada na criança	Perspectiva centrada no currículo

Morgado (2003) distingue dois paradigmas: os **modelos tradicionais**, onde se assiste à **educação integrativa** e os **modelos de Educação Inclusiva**. O autor sintetiza e compara os dois modelos no quadro abaixo:

<u>Modelos tradicionais</u>	<u>Modelos de Educação Inclusiva</u>
1- Alguns alunos estão dentro da sala de aula;	1- Todos os alunos estão na sala de aula;
2- O professor é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem;	2- Equipas de profissionais partilham responsabilidades;
3- Os alunos aprendem com o professor e o professor resolve os problemas;	3- Os alunos e o professor desenvolvem o seu trabalho de forma cooperante;
4- Os alunos são agrupados por níveis de competência;	4- Os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea;
5- O processo de ensino dirige-se ao aluno médio;	5- O processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos;
6- A colocação do aluno no ano de escolaridade, corresponde ao conteúdo curricular desse ano;	6- As colocações de um aluno num ano de escolaridade e a estrutura curricular que é utilizada são independentes;
7- O ensino é demasiado passivo, competitivo e muito formal;	7- O ensino é activo, criativo e cooperado;
8- O apoio educativo é providenciado, sobretudo, fora da sala de aula;	8- O apoio educativo é desenvolvido, sobretudo, dentro da sala de aula;
9- Os alunos com NEE são, frequentemente, excluídos das actividades desenvolvidas;	9- As actividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos, ainda que a diferentes níveis;
10- O professor é responsável educativo dos alunos “sem problemas” e a equipa dos apoios educativos é responsável pelos alunos com NEE;	10- O professor da classe, o professor de apoio e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos;
11- Os alunos são avaliados, usando dispositivos normalizados;	11- Os alunos são avaliados, usando dispositivos diferenciados;
12- O sucesso dos alunos é avaliado, considerando os objectivos curriculares normalizados.	12- O sucesso é atingido, quando se atingem os objectivos do grupo e de cada aluno.

Quadro 2- Modelos tradicionais de educação e Modelos de Educação Inclusiva (Morgado, 2003, p.43).

Como podemos inferir do quadro anterior, a educação inclusiva implica outra visão sobre o que é ensinar e aprender. Assiste-se a “um movimento em

que o enfoque do problema é colocado nas oportunidades educativas e não no aluno” (UNESCO, 2005, p. 27).

O relatório da Unesco (2005) visa garantir o acesso à educação para todos e define:

“Educação para Todos” significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Tal implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças, com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protector. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo, para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas.

Neste âmbito, UNESCO (2005) refere que a Inclusão é:

- Um processo contínuo de integração da diversidade;
- É viver com a diferença e aprender com ela;
- É olhar para a diferença como algo positivo e estimulante das aprendizagens e das interações;
- É a preocupação com a identificação, atenuação e eliminação das barreiras;
- É com base numa diversidade de fontes, recolher, articular e avaliar informação, no sentido de se planificarem acções integradoras ao nível das políticas, práticas e culturas;
- É utilizar estratégias diferentes de forma a estimular a criatividade e a resolução de problemas;
- É referir-se à presença e participação de todos os alunos, no sentido de desenvolverem aprendizagens de qualidade;
- É a preocupação com os contextos onde decorrem essas aprendizagens;

- É ter em conta o ponto de vista dos alunos (a inclusão e as aprendizagens de qualidade reportam-se às aprendizagens ao longo da vida e não só às aprendizagens escolares).

1.1 A criação das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar

O ano de 1997, foi chave na educação pré-escolar portuguesa: criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar passando o Jardim de infância a ser também da responsabilidade do Estado. Visava-se, assim, garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças (Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho), enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado. No mesmo ano, foi dada orientação oficial acerca das características físicas dos jardins de infância. A educação pré-escolar foi, oficialmente, definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo.

A partir desse momento, outras medidas importantes para melhorar o ensino pré-escolar foram tomadas. De entre elas destaca-se, em 2001, a exigência do grau universitário para todos os Educadores de Infância, à semelhança do que acontecia já com os professores de todos os outros graus de ensino. “O estabelecimento do nível de licenciatura para leccionar em qualquer grau de ensino incluindo o pré-escolar, foi um passo decisivo e corajoso” (Vasconcelos 2005). Em simultâneo, o Governo faz publicar o Perfil Geral (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto) e os Perfis Específicos para os Educadores de Infância e Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (6-10 anos de idade), (Decreto-Lei n.º 241/2001), designando as competências que todos estes profissionais deveriam conter.

Reconhecendo que não existia uma coerência de contextos educativos e que cada educador trabalhava de forma diferente, dependendo a qualidade do sistema educativo das acções individuais dos docentes, foram estabelecidas as

“Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar”, pelo Departamento Geral de Educação Básica (Dionísio e Pereira, 2006).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho de 1997 (2ª série), decreta, assim, o princípio geral e objectivos pedagógicos. Os objectivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar são:

- “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.”

“A nova lei preconizava objectivos não apenas ligados ao desenvolvimento sócio emocional mas também intelectual, (...) afirmava o papel da educação pré-escolar na correcção de assimetrias sociais e na igualização de oportunidades” (Vasconcelos, 2000).

Neste contexto, as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar constitui um documento base para a educação pré-escolar. Segundo Vasconcelos (2000), as Orientações Curriculares tiveram um grande impacto nas práticas pedagógicas dos Educadores de Infância mais jovens, que encontraram, aí, um percurso mais estruturado para a organização das suas actividades educativas.

1.2 A Inclusão de crianças com NEE em Jardim de Infância

“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).

É função da escola e dos educadores respeitar a diferença e tomar essa diferença em conta no planeamento das actividades e aprendizagens. É aí que começa o reflexo da sociedade. O educador deverá diversificar as situações e promover oportunidades de aprendizagem para todos, adaptando o ambiente, os métodos e os currículos. A criança deve ser vista como um todo e não apenas pelo seu desempenho escolar.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar consideram e encorajam o apoio às incapacidades ou problemas das crianças: *“O respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões ‘normais’, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças. Nesta perspectiva de ‘escola inclusiva’, a educação pré-escolar deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que incluía todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais”.*

O sistema educativo português encontra-se numa fase de reestruturação das escolas públicas, de forma a torná-las “verdadeiras comunidades educativas” (Correia 2008, p.6), onde todas as crianças possam aprender e crescer integradas.

Uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança deve ser respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades (Correia, 2008, p.7).

Nas palavras de Odom (2007, p.12), no que diz respeito às crianças em idade pré-escolar, “é possível que haja menos diferenças ao nível do desenvolvimento entre as crianças com NEE e seus pares, do que sucede em turmas com crianças mais velhas.”.

A intervenção do Educador pressupõe “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades e para recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem (...)” (ME, 1997, p.138,139).

2. Conceito de NEE

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge publicado em 1978, com o Warnock Report.

“(...) uma em cada cinco crianças necessita provavelmente ao longo do seu percurso escolar de um atendimento em termos de Educação Especial (...) mas isto não significa que essas crianças sejam deficientes no sentido tradicional do termo. A maioria não possui provavelmente uma deficiência ou perturbação de carácter permanente. (...) Referir-nos-emos a esse grupo de crianças que eventualmente necessitem de qualquer tipo de apoio da Educação Especial durante a sua vida escolar, como crianças com necessidades educativas especiais.” (Warnoc Report, 1978).

Rosemary Davidson citando o Educacional act 1993:

“Um aluno tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que exigem adaptações das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, isto é, uma dificuldade significativamente maior em aprender do que a maioria dos alunos da mesma idade ou uma incapacidade ou incapacidades que o impedem de fazer uso das mesmas oportunidades que são dadas nas escolas a alunos da mesma idade.”.

Neste contexto, o conceito de NEE abrange todos os alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem, invulgares à maioria dos alunos da mesma idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem (Bairrão, 1998).

“No contexto actual de NEE devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas; étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Sendo assim a expressão N.E.E. refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm NEE, em algum momento da sua vida escolar”. (Declaração de Salamanca, 1994).

O Manual da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, 2008) refere que este conceito foi adoptado no nosso país, no final da década de 80, tendo, na década de 90, a publicação do Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, constituído um marco decisivo na garantia do direito de frequência das escolas regulares de muitos alunos que, até então, estavam a ser educados em ambientes segregadores.

É neste contexto que, na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro e do Decreto-Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro, relativos aos novos modelos de gestão curricular, respectivamente, nos ensinos básicos e secundário, os quais circunscrevem a modalidade de Educação Especial aos alunos com NEE de carácter prolongado, a DGIDC avança com a seguinte definição deste conceito, numa perspectiva mais próxima dos actuais modelos de intervenção nesta área:

“Consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado aqueles que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contextos escolar, familiar e comunitário, decorrentes da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do seu funcionamento num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (visão e audição); motor; cognitivo; comunicação, linguagem e fala; emocional e personalidade.” (Manual de Avaliação CIF).

3. Decreto-Lei nº3 de 2008 de 7 de Janeiro

A Educação Especial em Portugal, atravessa, actualmente, um processo de transformação, sobretudo, considerando a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Este decreto expressa a intenção de retirar as crianças e os jovens com incapacidades das instituições de ensino especial, permitindo-lhes usufruir de um novo espaço e de novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem - a escola regular. Com efeito, as práticas pedagógicas devem, progressivamente, ser conduzidas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as

características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelos professores de ensino regular e de educação especial.

O Decreto-Lei nº3 de 2008 de 7 de Janeiro defende as seguintes medidas educativas:

- Apoio pedagógico personalizado;
- **(a)** Reforço de estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;
- **(b)** Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- **(c)** Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou turma;
- **(d)** Desenvolvimento ou reforço das competências específicas;
- Os apoios **a) b) c)** são da responsabilidade da docente titular de turma/disciplina;
- O apoio **d)** é da responsabilidade dos docentes das disciplinas e/ou da Educação Especial;
- Adequações curriculares individuais - introdução de objectivos e conteúdos intermédios, em função das competências terminais de ciclo, face às dificuldades específicas do aluno; apoio individualizado dado pelo docente de educação especial, através do estímulo e reforço das competências específicas e aptidões envolvidas na aprendizagem, introduzindo-se objectivos e conteúdos em termos da sua funcionalidade;

- Adequações no processo de matrícula - escola fora da sua área da residência; escola de referência; ou escola com unidade de ensino estruturado ou unidade especializada de apoio a alunos com multideficiência ou surdocegueira; indicar se teve/tem adiamento de escolaridade; matrícula por regime de disciplinas;
- Adequações no processo de avaliação - alteração do tipo de provas, da forma e meios de comunicação, periodicidade, duração e local da avaliação; instrumentos de avaliação e/ou de certificação;
- Currículo específico individual - não está sujeitado ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação do regime comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual. O aluno deverá beneficiar de Plano Individual de Transição;
- Tecnologia de apoio - dispositivos facilitadores que se destinem a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno nos domínios da aprendizagem e vida profissional e social.

Todavia, apesar do referido, Correia (2008) salienta que, neste diploma, existem múltiplas perspectivas de retrocesso do percurso da educação especial. Uma delas está relacionada com a “redefinição” do conceito de NEE, na sequência do que já fora disposto no Decreto-Lei 6/2001. Assim, pode ler-se no artigo 1º, que os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em

dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Esta definição levou ao entendimento geral da sua restrição a alunos com incapacidades e disfuncionalidades diagnosticadas.

Alguns autores consideram que “ O Decreto-Lei nº3 de 2008 de 11 de Janeiro, é um conjunto de imprecisões e contradições e de interpretações infundadas, não se coaduna com os interesses dos alunos com NEE.” (Correia, 2008, p.70). O autor citado considera que a elaboração deste Decreto-Lei se prendeu, essencialmente, a interesses políticos, financeiros e sociais. Uma vez que não foi tido em conta a opinião de várias especialistas de renome, não existiu um debate nem uma discussão pública sobre o tema.

<http://educar.files.wordpress.com/2009/07/releducespecial.pdf>

O debate relativo à lei sugeriu algumas áreas de melhoria, Correia procurou rever esta informação (2008, online):

1. O Decreto-Lei nº3 de 2008 de 11 de Janeiro parece excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes (artigo 4.º, pontos 1 a 4), deixando de fora um elevado número de alunos, todos eles com NEE permanentes. São exemplo os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, das quais se destacam as dislexias, as disgrafias, as discalculias, as dispraxias e as dificuldades de aprendizagem não-verbais, todas elas condições permanentes. Deixa ainda de fora os alunos com perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperactividade, também estas condições, todas elas, permanentes. Esta aplicação tem permitido reduzir o número de alunos elegíveis por agrupamento.

2. O Decreto-Lei obriga, ainda, ao uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) para determinar a elegibilidade e

consequente elaboração do Programa Educativo Individual das crianças com possíveis NEE (artigo 6.º, ponto 3).

Esta situação mereceu forte contestação de vários especialistas da área que realçam, entre outros, o facto da aplicação deste instrumento como critério de avaliação das NEE ser “um equívoco”. De facto, a utilização, no terreno da educação, de um instrumento elaborado para o âmbito da saúde, está apenas a servir como forma de legitimar a separação entre alunos com e sem deficiência, o que vem contrariar toda a tendência registada anteriormente na educação especial.

3. O Decreto-Lei n.º 3/2008 também não esclarece conceitos (de inclusão, de educação especial, de necessidades educativas especiais...), deixando-os às mais variadas interpretações, nada condizentes com os direitos dos alunos com NEE e das suas famílias.

Para além da falta de preparação, sentindo a "pressão" do sistema quanto à melhoria dos resultados dos seus alunos ditos sem NEE, mas, simultaneamente, tendo que responder às necessidades dos alunos com NEE, cujas aprendizagens irregulares lhes exigem competências que não têm e que, caso não lhes seja proporcionado o acesso a serviços especializados adequados, que segundo o autor fará diminuir o sucesso escolar dos dois grupos de discentes.

Deste debate foram destacados alguns aspectos positivos da actual legislação:

- a) A obrigatoriedade da elaboração de um programa educativo individual para os alunos com NEE permanentes, aliás já consignado no Decreto-Lei nº 319/1991 de 23 de Agosto;
- b) A promoção da transição dos alunos com NEE permanentes para a vida pós-escolar;
- c) A confidencialidade de todo o processo de atendimento a alunos com NEE permanentes;
- d) A criação de departamentos de educação especial nos agrupamentos.

Neste sentido, esteve agendada uma comissão parlamentar para a revisão do supracitado Decreto na Assembleia da República que acabou por não ter lugar, devido à dissolução da Assembleia, no passado mês de Abril de 2011.

A legislação anterior foi um marco fundamental de mudança na escola pública, sendo que um novo documento constitua, igualmente, um significativo e firme passo em frente, não se ficando pela mera sistematização de normas dispersas ou o enquadramento de práticas enviesadas, ou possa ainda “adoecer” de hesitações e ambiguidades quanto aos princípios e à forma de os pôr em prática (Correia, 2008).

4. Decreto-Lei nº281 de 2009 de 6 de Outubro

Recentemente, surgiu o Decreto-Lei nº281 de 2009, relativo à Intervenção Precoce (IP). Este Decreto-lei visa a criação de um sistema nacional de intervenção precoce na infância (SNIPI). Subsequentemente, propõe-se “a intervenção precoce junto de crianças com **alterações ou em risco de apresentar alterações nas estruturas ou funções do corpo**, tendo em linha de conta o seu normal desenvolvimento, constitui um instrumento

político do maior alcance na concretização do direito à participação social dessas crianças e dos jovens adultos em que se irão tornar.” (decreto-lei nº281/2009). Não obstante, define o **PIIP**, plano individual de intervenção precoce.

No Artigo 3.º vêm consignadas as definições deste Decreto-Lei:

- a) «Intervenção precoce na infância (IPI)» define o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social;
- b) «Risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo» qualquer risco de alteração, ou alteração, que limite o normal desenvolvimento da criança e a sua participação, tendo em conta os referenciais de desenvolvimento próprios, consoante a idade e o contexto social;
- c) «Risco grave de atraso de desenvolvimento» a verificação de condições biológicas, psico-afectivas ou ambientais que implicam uma alta probabilidade de atraso relevante no desenvolvimento da criança.

No artigo são definidos como objectivos de IP:

- a) Assegurar às crianças a protecção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de acções de IPI em todo o território nacional;
- b) Detectar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo, ou risco grave de atraso de desenvolvimento;

- c) Intervir, após a detecção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento;
- d) Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação;
- e) Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social.

Este Decreto visa apoiar a criança e a família. Segundo o Decreto acima mencionado, pretende-se “assegurar a todos o direito à participação e à inclusão social não pode deixar de constituir prioridade política de um Governo comprometido com a qualidade da democracia e dos seus valores de coesão social. Quanto mais precocemente forem accionadas as intervenções e as políticas que afectam o crescimento e desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correcção das limitações funcionais de origem”.

Contrariamente ao Decreto-Lei nº3 de 2008 de 7 de Janeiro que visa dar acompanhamento apenas a crianças ou jovens “com deficiências comprovadas e de carácter permanente”.

5. Práticas Inclusivas

As práticas inclusivas pressupõem garantir a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil. Pretende-se ensinar, respeitando as diferenças, os interesses e características de cada criança. A educação inclusiva requer a aplicação de práticas educativas flexíveis que considerem a individualidade de cada um.

Uma boa prática inclusiva pressupõe criar:

“Uma 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.” (César, 2003,p.122, org, Rodrigues).

A prática inclusiva deve ter sempre em consideração a diferenciação curricular. A diferenciação curricular que se procura na inclusão, tem lugar num meio em que se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação assumida como um grupo heterogéneo (Rodrigues, 2003, p.92).

Não obstante, esta diferenciação pressupõe uma organização e gestão pedagógica superior àquela a que escola e professores estão habituados. Pressupõe que se leve em linha de conta que “os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagens distintos e podem mesmo atingir parâmetros de objectivos e competências diferentes” (Rodrigues, 2003, p.93).

No âmbito das práticas inclusivas, a aprendizagem de cooperação é considerada uma abordagem na “qual um grupo de crianças heterogéneo aprende em conjunto”, é uma técnica educacional utilizada para o desenvolvimento de interações positivas, entre alunos que frequentem salas de aula onde a diversidade é grande. Quando o docente planifica a aprendizagem em cooperação deve ponderar quatro parâmetros:

- Todos os elementos do grupo devem atingir o objectivo comum, todos os alunos devem assumir, em conjunto, tanto o processo de resolução da tarefa, como os resultados a atingirem;

- Os elementos do grupo devem ser responsabilizados individualmente por cada tarefa, devendo os alunos ter aptidão para terminar as tarefas;
- A aprendizagem em cooperação apela à colaboração, os princípios da colaboração devem realçar o apoio dado entre os pares;
- O professor deve pedir ao grupo que auto-avalie o trabalho feito.

(Correia, 2008, p.106)

O trabalho de cooperação proporciona a colaboração entre os pares, o trabalho do professor converge, essencialmente, na abordagem a utilizar, na preparação de materiais e no ensino de aptidões de colaboração. É com base na observação e na resolução de alguns problemas pela parte do professor que este planificará a próxima actividade, tendo em conta as dificuldades do aluno (Correia, 2008,p.108).

As técnicas utilizadas em sala de aula devem ser adaptadas às crianças que a frequentam. Estas técnicas são designadas de apoios estruturais, “porque envolvem planeamento cuidadoso e estruturado do ambiente, horários actividades e transcrições como o objectivo de proporcionar participação e aprendizagem.” (Sandall e Schwartz, 2003, p.57).

As autoras supramencionadas sugerem várias formas de estruturar o ambiente, para que o aluno tenha sucesso:

- Proporcionar um equilíbrio entre as actividades dirigidas por crianças e as actividades dirigidas por adultos. Proporcionar oportunidades para que as crianças façam escolhas autênticas;
- Conceber várias áreas na sala que sejam facilmente visionadas e tenham limites bem definidos. A educadora deve poder visualizar toda

a sala. As crianças devem poder reconhecer os limites das áreas de aprendizagem;

- Ter a certeza de que os materiais estão organizados e em bom estado de funcionamento. Os materiais devem ser funcionais e atractivos para as crianças e devem estar organizados de modo a que as crianças saibam o lugar a que os mesmos pertencem;
- Proporcionar actividades que permitam diversos tipos de resposta e que estejam relacionadas com as capacidades e interesses das crianças. Planear actividades que permitam escolhas e respostas variadas.

(Sandall e Schwartz, 2003, p.57)

5.1. Relações de colaboração entre adultos

Ainscow (1998) refere a necessidade do envolvimento de todos os professores da escola. Todavia, reconhece que esta seria uma mudança radical, pois a Escola Tradicional tem reforçado a ideia de que os alunos com NEE são da responsabilidade dos especialistas.

Mormente, segundo o autor, alguns docentes de Educação Especial ajudam a reforçar esta ideia, seguindo um modelo de escola tradicional, quando retiram a criança da sala, ou a isolam do grupo de crianças, para trabalhar com ela.

A inclusão de crianças com NEE no ensino regular implica que a educadora tenha de trabalhar com um ou mais técnicos que acompanham a criança, tornando-se necessário o trabalho em equipa. A partilha de informação entre a educadora do regular e o docente do ensino especial é essencial para uma inclusão de sucesso.

Lieber, Wolery, Horn, Tschantz, Beckman & Hanson (cit in Odom, 2007, p.74), após a implementação e análise de um programa-piloto que promovia a colaboração em equipa para as famílias e profissionais envolvidos em programas inclusivos, elaboraram recomendações para fomentar e promover o trabalho em equipa:

- Deve-se ter uma reacção positiva em relação à mudança. Aceitando conselhos de outros profissionais relativamente à prática pedagógica;
- Os educadores devem tomar a iniciativa para que exista mudança, organizar reuniões para debater a inclusão, planificar parcerias e partilhar “pontos de vista”;
- É essencial que o educador seja flexível. Quando se trabalha em conjunto, é essencial integrar várias perspectivas, planear segundo um pensamento conjunto, com vista a implementar mudanças e fazer compromissos;
- Desenvolver estratégias de comunicação e criar formas de comunicação. Neste programa, foram utilizados cadernos de apontamentos, possibilitando a comunicação entre pais e educadores, tornando viável a comunicação com a família, mesmo quando estas não conseguem ver o educador do filho. Todavia, é essencial haver tempo para a planificação das actividades, sendo imprescindível que a equipa, que acompanha a criança, se reúna para o efeito.

(Lieber, Wolery, Horn, Tschantz, Beckman, Hanson (cit in Odom, 2007, p.83, 84)

As práticas centradas na família é outro aspecto fundamental a trabalhar na inclusão. Dunst e Deal (1994) defendem que as práticas centradas na família devem considerar as seguintes características:

- **Abrangência e Flexibilidade** - O processo deve ser flexível, no sentido de permitir facilmente a reunião, troca e utilização de informação;
- **Individualidade** - A individualidade de características, contextos, rotinas, desejos e prioridades da família devem ser respeitados e tidos em consideração, pois só desta forma será possível traçar objectivos que potenciem o desenvolvimento das crianças;
- **Respeito pela Diferença** - A intervenção deve acolher e integrar especificidades culturais e os valores da família. A sua opinião deve ser respeitada, bem como a sua disponibilidade na partilha de informação e o seu grau de participação. O poder de decisão e as escolhas são da família, Os técnicos devem facilitar informação e disponibilizar meios e opções.

Numa perspectiva centrada na Família, as principais finalidades são conhecer a família, a criança e incluir a informação obtida no programa de intervenção. As famílias assumem, desta forma, um papel privilegiado na constituição da equipa de intervenção, enquanto participantes activos.

5.2. Recursos necessários à Inclusão

Actualmente, de acordo com o disposto no Decreto-Lei nº3 de 2008, de 7 de Janeiro, o aluno com NEE vê salvaguardado o seu direito de aceder à classe regular. A escola deve estar preparada para responder à problemática

de cada aluno de acordo com as suas características, incentivando à flexibilização do processo ensino/aprendizagem.

Costa (2006) refere que os recursos para dar resposta à educação inclusiva em Portugal têm-se multiplicado, no entanto, a eficácia desses recursos necessita ser analisada, tendo em conta os problemas actualmente encontrados nas escolas, entre eles a baixa qualificação profissional. Para a autora, o reforço da ideia de um sistema único de educação, pondo de parte o conceito de educação especial, acentua a necessidade de reformulação da capacitação de todos os docentes para lidarem com a diferença no contexto escolar. Para a autora e seus colaboradores, o ponto fulcral na promoção da educação inclusiva em Portugal reside no factor humano. “*Consiste nas opções das pessoas que actuam 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 actividades escolares, reflecte nas atitudes dos profissionais da escola e na aprendizagem de todos os alunos*” (Morgado, org. Gabriela Portugal, 2009, p. 192).

Contudo, o estudo elaborado por Gamelas (2003) refere a necessidade de existirem mais recursos materiais e humanos. Este estudo analisou a qualidade dos contextos pré escolares inclusivos. Os métodos de recolha de dados utilizados no estudo de Gamelas foram os questionários, uma escala de avaliação do ambiente em educação de infância e a observação de actividades no jardim de infância. A amostra incluía Jardins de Infância públicos, particulares e IPSS. No estudo, a autora refere a falta de recursos humanos. Outro aspecto referido neste estudo é o espaço das salas, 30% das salas tinha menos de dois metros quadrados por criança. Salienta-se, ainda, o facto da sala de actividades ser utilizada como dormitório, por não existirem espaços diferenciados. O estudo supracitado refere, igualmente, que um Jardim de infância de construção recente, não possuía rampas, nem elevadores que permitissem a uma criança de cadeira de rodas deslocar-se sozinha.

Não obstante as mudanças e investimentos feitos em Portugal, torna-se necessário distinguir quais são, efectivamente, os recursos disponibilizados ao

serviço de uma “*organização de aprendizagem*”, visando valores de sustentabilidade, qualidade, participação e autonomia para todos os alunos (Rodrigues, 2003).

A questão dos recursos disponibilizados para a Inclusão das crianças com NEE a que se referia David Rodrigues (2003) pode constituir factor de preocupação para as famílias destas crianças apesar de, na generalidade, a literatura referir que os pais possuem expectativas positivas relativamente à inclusão dos seus filhos com NEE, no sistema regular de ensino. Lima-Rodrigues e colegas (2007) reforçam esta opinião, quando referem “*Os pais dos alunos com NEE...têm uma percepção muito positiva sobre a educação dos seus filhos no sistema regular de ensino.*” (p.185).

Morgado (2009, p.178) refere um estudo efectuado por Rea (1997) que comparou dados relativos ao rendimento académico de alunos com dificuldades de aprendizagem a frequentar escolas com programas inclusivos, com alunos com características semelhantes a frequentar escolas com programas de natureza não integrada. “Os dois grupos eram semelhantes em idade, género, origem étnica, estatuto socioeconómico, nível intelectual, programas de educação especial.” Rea concluiu que os alunos que frequentavam programas inclusivos, obtiveram melhores resultados escolares, menos problemas ao nível de disciplina e de comportamento.

“Estudos realizados têm vindo a sustentar que a presença de alunos com dificuldades em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco escolar, assim como de alunos com sucesso académico.” (Morgado, 2009, p.179 cit. Walther Tomas, 1997, Stevens & Slavin, 1995).

5.3. Relações entre pares

“As interacções das crianças nos primeiros anos de vida envolvem três conceitos a considerar: amizade, aceitação social e rejeição social”. Estes

conceitos desenrolam-se, ou não, “*ao longo de um contínuo de relações que acontecem numa sala inclusiva*”. (Sandall e Schwartz, 2003, p.171).

Especialmente neste contexto, um dos principais objectivos que se colocam às crianças é o estabelecimento de relações sociais com os seus pares. Para as crianças com NEE, este objectivo é determinante no seu percurso de vida, pois a atitude dos seus pares, pode levar ao risco de exclusão ou segregação social, devido à sua diferença, ou à sua inclusão plena. O respeito pela diferença torna-se então, fundamental, valorizando “*sentimentos de partilha, participação e amizade*”. (Correia, 2003, p.30).

Odom (2007, p.59) considera que esta relação exige a análise de dois comportamentos sociais: “*A aceitação e a rejeição social*”, a criança que é socialmente aceite é aquela que apresenta “*competências sociais eficazes*”.

Sandall e Schwartz (2003) consideram que, para que as relações sociais se desenvolvam, é preciso criar oportunidades para interagir com sucesso, ou seja, os contextos organizativos afectam a participação das crianças. Aqui é fundamental o papel da educadora “ *na planificação e no apoio a estas actividades... e exige na maioria das vezes um equilíbrio delicado entre prestar ajuda e dar espaço para que as interacções se desenrolem*” (Sandall e Schwartz, 2003, p.172).

6. Estudos Nacionais

De forma a compreendermos melhor a realidade portuguesa, destacamos alguns trabalhos desenvolvidos ao nível nacional, na área da inclusão.

Segundo o estudo elaborado por Gamelas (2003), sobre o impacto dos contextos inclusivos no desenvolvimento de crianças com NEE, efectuado em vinte e três jardins de infância na área do Porto, tendo sido escolhida uma sala

por cada jardim de Infância, sendo em cada sala escolhidas duas crianças, uma com NEE e outra com desenvolvimento normal, o mesmo estudo englobava jardins de infância públicos, IPSS e jardins de infância particulares. Neste estudo, os resultados indicam que, num número significativo de salas (23%), a educadora responsável permanece, regularmente, sozinha com as crianças a seu cargo, situação que não parece a mais adequada à gestão de todo o processo educativo. Outra das conclusões do estudo foi a de que a maioria das educadoras planifica para o grande grupo, não individualizando o trabalho para a criança com NEE, de forma a responder às suas necessidades. Gamelas (2003) concluiu, no seu estudo, que, na maioria das vezes, o tipo de actividades realizadas, no que diz respeito à sua “estruturação”, ou no que diz respeito ao seu “conteúdo”, é idêntico para todas as crianças, com e sem NEE. A citada autora verificou que as crianças com NEE passam mais tempo sozinhas e sem fazer nada do que os seus pares com desenvolvimento normal. Desenvolvem menos actividades de estilo cooperativo e até mesmo paralelo. No entanto, salienta que as crianças com NEE nunca deixam de participar nas actividades de grupo.

O estudo analisou, de igual forma, como era elaborado o programa específico para a criança com NEE. Na maioria das salas, o trabalho era programado unicamente pela educadora do regular, em conjunto com a educadora do especial, não sendo envolvida nem a família, nem outros técnicos.

Sousa (2007) elaborou um estudo sobre diferentes concepções gerais de diferenciação curricular, cujo objectivo era caracterizar o pensamento e a acção de quatro professores do Terceiro Ciclo do Ensino Básico. Esta pesquisa indica que existe alguma “tendência” para se entender a diferenciação curricular como um recurso de emergência, mais do que uma prática estruturante de trabalho por parte dos professores que fizeram parte do estudo.

Segundo Sousa (2007) “ A diferenciação curricular era activada quando as dificuldades e os interesses se manifestavam ostensivamente na aula, constituindo mais um recurso de emergência através de qual se pretendia retomar rapidamente a normalidade”.

O estudo em causa indica que o trabalho curricular individual dos professores, participantes do estudo, tenha sido limitado pelos conteúdos curriculares. Torna-se, por isso, necessário reflectir sobre o que é a diferenciação curricular e como pode ser utilizada sem ser de uma forma estratificadora, “a sensibilidade para interpretar as situações educativas tendo em conta as experiências dos alunos constitui uma condição fundamental para que seja dada resposta a toda e qualquer dimensão da diferença que se revele na sala de aula e influencie a realização da aprendizagem” (Sousa, 2007)

Sublinhamos também um estudo na área da inclusão, realizado por Trindade e Rodrigues (2006), sobre Desenvolvimento Profissional e Educação Inclusiva: Análise de Percursos e Necessidades de Formação. A amostra deste estudo é constituída por oito docentes especializados e oito não especializados, a exercerem funções no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, no âmbito dos apoios educativos. A recolha dos dados foi realizada através de uma entrevista e semi-directiva e duas “checklists”. Os dados indicam que os dois grupos de estudo não tiveram, na sua formação inicial, qualquer referência aos conteúdos das necessidades educativas especiais, mas ambos referem terem-no tido na sua formação contínua. Os autores referem que os especializados dinamizam mais formação que os não especializados. Quanto às práticas educativas, os professores especializados centram-se mais no trabalho com a criança dentro de sala, os não especializados tinha maior tendência para dirigir a criança para fora da sala. Com a excepção de um dos docentes, todos referiram ter necessidade de formação na área das NEE.

Quanto às estratégias de formação preferidas, verificaram que existe um consenso entre as estratégias, ambos (especializados e não especializados) referem as metodologias baseadas na articulação teórica/ práticas e na troca de saberes e experiências.

7. Síntese

As grandes transformações sociais e de mentalidades, que se desenrolaram na segunda metade do século XX, foram o grande passo para a criação de igualdade de oportunidades educativas para crianças com NEE na escola regular. Contudo se, inicialmente, as crianças e jovens com deficiência estavam ao cuidado das suas famílias ou em instituições de tipo asilar, sem preocupações educativas, com o conceito de educação obrigatória e com a definição legal do seu papel, esta situação é alterada.

Actualmente, a educação tornou-se um dos maiores desafios políticos e sociais da humanidade, trazendo mudanças significativas ao sistema educativo, principalmente no campo da inclusão (Mariante e Silva, 2009, p.190, org. Gabriela Portugal).

O movimento Inclusivo começa de forma lenta nos anos 60, sucede-se uma enorme preocupação em torno dos direitos dos “deficientes” (expressão usada à época). Surgem documentos importantes neste domínio, tal como o “Warnock Report” (1978) e a “Public Law” (1974) que alertam para a necessidade de um plano individual de ensino para todas as crianças NEE, o que pressupõe o direito de todos à escolaridade.

Todavia, com o tempo, surge a necessidade de se criarem condições de vida o mais próximo da vida normal na sociedade em que as crianças com NEE estão inseridas. Ao longo dos anos foram-se sentindo algumas preocupações a nível da educação da criança com NEE em Portugal, passando de uma perspectiva segregacionista, onde as crianças com NEE eram isoladas das outras crianças ditas “normais”, para uma perspectiva de inclusão, onde todas as crianças estudam juntas.

O 25 de Abril de 1974 operou grandes mudanças no país, em todos os sectores, não sendo a Educação a excepção à regra. Tornou-se incontornável a questão da Integração dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Em 1975, foram criadas as primeiras equipas de Ensino Especial, porém, apenas uma década depois estas equipas vêem a sua existência oficializada.

Mormente, o sistema regular de ensino tardava em responder às crianças com NEE. Foram criadas, paralelamente ao sistema integrativo, instituições de Educação Especial. Estas Instituições ofereciam um leque de serviços às crianças, famílias e profissionais que o ensino regular mostrava incapacidade de oferecer.

A aceitação da Declaração de Salamanca (1994) por todos os países membros, operou uma grande mudança. Na Declaração o termo “Integração” é substituído por “Inclusão”, originando de certa forma, uma separação entre Escola tradicional e Inclusiva. Neste documento, são reconhecidos os direitos das crianças e jovens com NEE. É afirmada a particularidade de cada criança, assim como o dever do sistema de ensino em se adequar e responder à individualidade de cada um garantindo a sua cidadania plena. É, afirmado de forma expressa, o direito à frequência das escolas regulares de todos os alunos.

Em Portugal, nos anos 90, a aceitação da Declaração de Salamanca tornou clara a responsabilização da escola regular na educação das crianças com NEE. Surge, deste modo, a necessidade da criação de uma Escola mais Inclusiva. As conseqüentes mudanças ocorrem à semelhança dos outros países Europeus, embora com um algum desfasamento temporal.

Surge, então, a necessidade da criação de uma Escola mais Inclusiva, as mudanças ocorrem à semelhança dos outros países Europeus, embora com um algum desfasamento temporal.

Tal como em outros países Europeus, a educação especial e as instituições a ela ligadas, passam a ser progressivamente desmobilizadas, sendo substituídas pelo ensino integrado no sistema educativo público regular. É da responsabilidade da escola adaptar e arranjar situações de

aprendizagem, que incluam todas as crianças, sejam quais forem as suas dificuldades ou incapacidades.

Em 2008, entra em vigor o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Deste surge a reconstrução do sistema Educativo Especial, assim como se assiste à inserção de crianças com NEE nas escolas, abrangendo todos os graus de ensino.

O Decreto-Lei nº 3 de 2008 de 7 de Janeiro evoca princípios como: a justiça; solidariedade social; não exclusão e discriminação; igualdade de oportunidades; a participação dos pais e a confidencialidade de informação. É salvaguardado o dever da escola aceitar incondicionalmente a matrícula de qualquer criança independentemente das suas dificuldades. Adicionalmente, as crianças com NEE usufruem mesmo de prioridade de matrícula.

O decreto de 2008 faz referências à inclusão de todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e adequabilidade das respostas educativas. Refere ainda a possibilidade da criação de projectos de transição da escola para a vida profissional, consagra o princípio da participação dos pais e o direito dos mesmos acederem a toda a informação produzida sobre os seus filhos. Evoca, ainda, o direito ao reconhecimento da singularidade da criança e, à oferta de respostas educativas a si adequadas. Este Decreto-Lei define claramente critérios de elegibilidade incidindo nas limitações significativas e de carácter permanente.

Devido à definição do grupo alvo, o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, tem sido contestado por vários autores, tendo sido, recentemente, agendada uma comissão parlamentar para a revisão do decreto na Assembleia da República, que acabou por não ter lugar devido à dissolução da Assembleia, no passado mês de Abril de 2011.

Recentemente, foi publicado o Decreto-Lei nº281 de 2009, relativo à intervenção precoce (IP), este Decreto-Lei visa a criação de um sistema nacional de intervenção precoce na infância (SNIPI). Subsequentemente,

propõe-se “a intervenção precoce junto de crianças com alterações ou em risco de apresentar alterações nas estruturas ou funções do corpo, tendo em linha de conta o seu normal desenvolvimento, constitui um instrumento político do maior alcance e na concretização do direito à participação social dessas crianças e dos jovens e adultos em que se irão tornar”.

A Inclusão, em Portugal, tem sido alvo de análise por parte de alguns autores.

A literatura revela alguns entraves a uma educação verdadeiramente inclusiva como: a falta de recursos, a falta de formação dos professores e a sua insegurança para receber os alunos com NEE nas salas do ensino regular. Afirmam a necessidade de repensar a gestão da escola, assim como as práticas educativas.

A inclusão de crianças com NEE no ensino regular implica que a educadora terá de trabalhar com um ou mais técnicos que acompanham a criança, tornando-se necessário práticas efectivas de trabalho em equipa. A partilha de informação entre a educadora do regular e o docente do ensino especial é, essencial, para a inclusão com sucesso.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

PARTE II- Estudo Empírico

1. Metodologia

O presente trabalho insere-se no paradigma das metodologias qualitativas, ou seja, incide sobre fenómenos sociais apreendidos do ponto de vista dos sujeitos envolvidos.

Os quadros de representação dos sujeitos foram recolhidos através de entrevistas semi-directivas.

1.1. Objectivo Geral

Procuramos, neste estudo, conhecer as representações das Educadoras de Infância na inclusão de crianças com NEE em classes regulares.

O nosso objectivo é conhecer o ponto de vista das educadoras, sobre a forma como tem decorrido, nos últimos anos, a inclusão de crianças com NEE em classes regulares. Nesta perspectiva, queremos averiguar como se posicionam em termos de benefícios e obstáculos encontrados na sua prática

1.2. Sujeitos

Caracterização da amostra

Os sujeitos foram seleccionados de acordo com o tipo de amostra de conveniência. Não obstante, foram estabelecidos os seguintes critérios de participação: a formação base em educação de infância, terem crianças com NEE incluídas na sua classe de Jardim de Infância, ou terem trabalhado com crianças com NEE, nos últimos dois anos.

Quadro 3- Amostra

		<u>N= 20</u>	<u>Média</u>
<u>Idades</u>	Mínima	25 Anos	38,95
	Máxima	53 Anos	
<u>Tempo serviço</u>	Mínima	3 Anos	15,5
	Máxima	25 Anos	
<u>Licenciatura</u>		20	20

As entrevistas foram efectuadas a vinte Educadoras de Infância, todas a trabalharem em IPSS, na zona de Sintra

As educadoras tinham idades compreendidas entre os 25 anos e os 53 anos, entre três a vinte e cinco anos de serviço, todas licenciadas em Educação de Infância. Quatro encontravam-se a frequentar o Mestrado em Educação Especial, duas a frequentar Mestrado em Ciências da Natureza, uma a frequentar o Mestrado em Administração Escolar.

As entrevistas foram realizadas em três IPSS, todas localizadas na zona de Sintra. Nos critérios de selecção, exigia-se que as educadoras tivessem crianças com NEE incluídas nas suas salas de Jardim de Infância, nesse momento, ou tivessem trabalhado com crianças com NEE, nos últimos dois anos.

As instituições onde decorreu a recolha de dados, foram fundadas em 1977, 1966, 1956, respectivamente. São todos Centros Sociais e Paroquiais e estão ligadas à igreja católica, tendo como base a iniciação à vida cristã e a transmissão dos valores cristãos.

A primeira Instituição onde foram realizadas as entrevistas, funciona com as valências de Jardim de Infância e de ATL, com duzentas e sessenta e cinco crianças (duzentas e quinze de Jardim de Infância e cinquenta de ATL).

A Instituição tem um total de quarenta e cinco funcionários. Destes, dez são Educadoras de Infância. Têm técnicos do exterior que trabalham em equipa com a instituição, psicóloga, terapeuta da fala e educadores da equipa de intervenção precoce.

O Centro funciona com nove salas de Jardim de Infância, três salas de crianças com três anos, três salas de crianças com quatro anos, três salas de crianças com cinco anos, duas salas de ATL. A Instituição, neste momento, tem cinco crianças que pertencem ao Decreto-Lei 3 de 2008, de 7 de Janeiro, são todas crianças com NEE ligeiras.

A segunda Instituição funciona com as Valências de Jardim de Infância, ATL, 1ºCiclo, Lar e Centro de Dia, dando apoio a duzentas e cinquenta crianças e cem idosos.

A Instituição tem um total de sessenta e seis funcionários. Destes, oito são Educadores de Infância. Têm técnicos do exterior que dão apoio à instituição, psicóloga, terapeuta da fala, educadora da equipa de intervenção precoce e terapeuta ocupacional.

A Instituição funciona com oito salas de Jardim de Infância, duas salas de dois anos, duas salas de três anos, duas salas de quatro anos, duas salas de cinco anos. A Primária funciona em duas salas, 1ª e 2ª classe e 3ª e 4ª classe. O Lar funciona com cinquenta idosos e o Centro de dia dá apoio a outros cinquenta idosos.

O Jardim de Infância, neste momento, tem três crianças que pertencem ao Decreto-Lei 3 de 2008, de 7 de Janeiro, duas com NEE ligeiras e uma com NEE graves (criança com grandes limitações físicas).

A terceira Instituição funciona com as valências de Jardim de Infância e de ATL, dando apoio a cento e cinquenta crianças, cem de Jardim de Infância e cinquenta de ATL.

A Instituição tem um total de vinte e cinco funcionários. Destes, cinco são Educadores de Infância. Tem um técnico exterior (educadora de Intervenção de Infância) a trabalhar com a instituição. Funciona com quatro salas de Jardim de Infância, uma sala de três anos, duas salas de quatro anos, duas salas de cinco anos. O ATL está dividido em duas salas.

O Jardim de Infância tem, neste momento, quatro crianças que pertencem ao Decreto-Lei 3 de 2008, de 7 de Janeiro, todas com NEE ligeiras.

Todas as educadoras aceitaram ser entrevistadas, conheciam o tema da entrevista e acharam importante passar o seu testemunho.

As Direcções das Instituições não se opuseram às entrevistas, permitindo que estas fossem feitas e gravadas dentro das suas instalações. Todas as Instituições cederam um espaço calmo e isolado para que as entrevistas não fossem interrompidas e onde estiveram presentes unicamente entrevistador e entrevistado. As Coordenadoras das Instituições explicaram às educadoras o tema do estudo e seleccionaram as que correspondiam aos critérios exigidos pelo estudo. As educadoras interessadas participaram, dando o seu testemunho.

As entrevistas foram recolhidas durante os meses de Março e Abril de 2010, foi garantida confidencialidade sobre os testemunhos recolhidos, foi explicada a importância que a participação das intervenientes tinha para o estudo. Agradeceu-se às Instituições por permitirem que o estudo fosse realizado dentro do seu espaço e pela sua participação.

1.3. Entrevistas

Método de recolha de dados

O método de recolha de dados utilizado para a realização deste estudo foi a observação indirecta, através da realização de entrevistas semi-directivas.

A finalidade das entrevistas realizadas consistiu na recolha de dados de opinião que permitiram fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo. Esta é uma técnica de recolha de informação geralmente conduzida e usada em abordagens qualitativas que visa a “recolha de dados de opinião que permitem, não só fornecer pistas para a caracterização do processo de estudo, como, também, conhecer, sob alguns aspectos de estudo, os intervenientes no processo”. (Estrela, 1990)

A vantagem do instrumento de pesquisa escolhido, entrevistas semi-directivas, relativamente a outras técnicas, deve-se ao facto de terem em conta os seguintes factores: menos questões mal entendidas e respostas impróprias, menos respostas incompletas, maior taxa de respostas, maior controlo sobre o ambiente no qual os testemunhos são recolhidos.

Em virtude de se tratar de entrevistas de investigação, é necessário, segundo Estrela (1990), ter em conta alguns princípios:

1. Evitar, tanto quanto possível, dirigir a entrevista;
2. Não restringir a temática abordada;
3. Esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado.

Segundo Estrela, tendo em conta o primeiro princípio, deve-se “dar a palavra” ao entrevistado, não impedindo a sua expressão. O entrevistado poderá abordar o tema como considerar conveniente e durante o tempo que desejar, sem a interferência do entrevistador.

Também se deve evitar, através do modo de colocar as questões, influenciar o entrevistado

De uma forma geral, pretende-se, na condução da entrevista, uma orientação semi-directiva, não deixando de fazer uma estruturação prévia da entrevista. A estruturação foi desenvolvida em termos de objectivos gerais e específicos.

Tendo em conta o princípio exposto no ponto 2, procurou-se salvaguardar a possibilidade de alargamento, no decorrer da entrevista, dos temas propostos ao entrevistado, não deixando os mesmos, no entanto, de estar ligados directa ou indirectamente aos temas centrais.

Verifica-se, por vezes, que o entrevistado fornece informação que se pensava obter numa fase mais adiantada da entrevista, de forma espontânea, sendo que, assim, ficam já tratados aspectos posteriores.

Em relação ao ponto 3, a liberdade que se deve dar ao entrevistado não deverá ser incompatível com a necessidade de esclarecer alguns quadros de referência do entrevistado, procurando que esclareça conceitos e situações.

Seguidamente à elaboração do Pré-projecto da dissertação, elaborou-se o guião da entrevista.

Para a elaboração do mesmo, foram definidos os blocos temáticos e os objectivos específicos para cada bloco. Seguidamente, foram formuladas as questões que visavam dar resposta aos objectivos traçados em cada bloco temático.

Por fim, foram realizadas algumas observações em cada bloco temático, às quais deveríamos atender, no sentido de orientar a condução das entrevistas, para que, desta forma, pudessem ser atingidos os objectivos de cada bloco temático.

O primeiro bloco temático tem como objectivo legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. Foi definida a posição do entrevistador no processo de investigação, assim como as finalidades e características principais da investigação. Foi, de igual forma, explicitada a utilização dos dados recolhidos e garantido o seu carácter confidencial.

No sentido de motivar o entrevistado, foi pedida a sua colaboração e explicitada a importância da mesma para a realização do estudo.

Foram elaborados mais três blocos temáticos, nomeadamente: Representações dos Educadores de Infância na Inclusão, Relação docente/criança com NEE e Relação das outras crianças/criança com NEE.

O segundo bloco temático tem como objectivo conhecer o posicionamento das educadoras relativamente à inclusão: como tinham decorrido as suas experiências inclusivas? Pretendia-se, de igual modo, compreender quais os pontos que consideravam positivos ou negativos no sistema inclusivo.

O terceiro bloco temático pretende compreender como é programado o trabalho para a criança com NEE, como decorrem as rotinas diárias e como são elaboradas as actividades de sala.

O quarto bloco temático tem como objectivo compreender como é que o docente vê o relacionamento estabelecido entre as crianças com e sem NEE.

Embora as questões do guião fossem compartimentadas em blocos, a articulação das questões dependeu da ordem contextual. Desta forma, evitou-se a compartimentação dos temas e o “interrogatório” do entrevistado.

Tendo em conta o objectivo de testar as questões elaboradas no guião da entrevista, foram realizadas entrevistas numa primeira fase a quatro Educadoras de Infância. Não sendo necessário proceder a qualquer alteração ao guião, foram, então, realizadas as entrevistas a vinte educadoras de infância do ensino regular, a trabalhar em Jardins de Infância comparticipados pelo estado, no sentido de conhecer as representações das mesmas.

Para que o estudo tivesse fiabilidade, depois de realizadas as entrevistas, foi realizada a análise de conteúdo de cada uma delas. Para cada entrevista foi elaborada uma grelha de análise onde foram descritas as categorias, subcategorias, indicadores e frequência dos mesmos.

Com base na análise de conteúdo das várias entrevistas, foi elaborada uma segunda grelha síntese. A função da mesma foi sintetizar o cruzamento dos dados resultantes das análises de conteúdo de cada entrevista.

Da referida grelha, constavam as categorias, as subcategorias, os indicadores, a frequência dos mesmos e, ainda, o número total de entrevistados em cada subcategoria, para se poder aferir a concordância com a ideia expressa.

Depois de analisada a grelha dos resultados obtidos, procedeu-se à apresentação dos mesmos.

Quadro 4 - GUIÃO DE ENTREVISTA

Objectivo Geral: Conhecer as representações dos Educadores de Infância sobre a inclusão

BLOCO TEMÁTICO	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<p>Legitimação da entrevista e motivação</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informar, em linhas gerais, sobre os objectivos do trabalho - Pedir a ajuda do docente, na medida em que as suas informações são absolutamente necessárias para o êxito do trabalho. - Assegurar o carácter confidencial das informações recolhidas. 	<p>Discurso breve</p> <p>Claro</p> <p>Esclarecedor</p>

BLOCO TEMÁTICO	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
Representações das Educadoras de Infância na Inclusão	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer a experiência do docente. - Conhecer as representações do docente acerca da inclusão.	<ul style="list-style-type: none">- Já teve crianças incluídas na sua sala? Como viveu essa experiência? - Actualmente, qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com NEE?	<ul style="list-style-type: none">- Experiência pessoal do docente na inclusão - Grau de envolvimento do docente -Posicionamento (Sentimento e valores) do docente sobre a inclusão - Se tivesse que enumerar os aspectos positivo e negativos, quais seriam? (esta pergunta só é feita, se o docente não tiver referido estes aspectos antes)

BLOCO TEMÁTICO	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<p>Relação docente/ criança com NEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o trabalho do docente - Conhecer se o docente desenvolve um trabalho diferenciado 	<ul style="list-style-type: none"> - Em relação ao trabalho que desenvolve na sala, que tipo de trabalho desenvolve com os alunos com NEE? - Como descreve as rotinas diárias? Como descreve o planeamento e implementação das actividades com estas crianças? 	<p>Dificuldades da criança ou da docente</p> <p>Dificuldades em relação à criança ou ao grupo</p> <p>Saber o nível de empenho do docente no sucesso do aluno</p> <p>Ter noção dos conhecimentos do docente</p> <p>Se o docente não referir que faz trabalho diferenciado, perguntar directamente de que forma trabalha com estas crianças.</p>

BLOCO TEMÁTICO	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<p>Relação das outras crianças/ criança com NEE</p> <p>Relação das outras crianças/ criança com NEE</p>	<p>- Conhecer a opinião do docente relativamente ao relacionamento estabelecido entre crianças com e sem NEE</p> <p>- Conhecer a opinião do docente relativamente ao que as crianças sentem em relação a inclusão.</p>	<p>- Como descreve, segundo a sua experiência, o relacionamento estabelecido entre crianças com e sem NEE?</p> <p>- Do ponto de vista das crianças, como é que julga que as crianças sem NEE vivem e sentem a inclusão de crianças com NEE?</p>	<p>Compreender como o docente vê o relacionamento entre as crianças.</p>

Segundo modelo de Estrela (1990, p. 346 – 347)

2. Apresentação dos resultados

Neste trabalho, procurámos conhecer as representações das Educadoras de Infância na Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Para o efeito, foram realizadas vinte entrevistas a Educadoras de Infância que trabalhavam, ou tinham trabalhado, nos últimos dois anos, com crianças com NEE, incluídas em classes regulares de Jardim de infância.

2.1. Posicionamento relativamente à inclusão

Quando questionadas sobre a sua posição em relação à inclusão de crianças com NEE, em classes regulares. A maioria das entrevistadas, dezassete em vinte, revelou que está de acordo com a inclusão de crianças com NEE no ensino regular. Contudo, as educadoras consideraram haver entraves à inclusão. Quatro em vinte estão de acordo, desde que estejam disponíveis apoios e recursos humanos que consideram necessários. Seis em vinte estão de acordo com a inclusão, se a criança não tiver uma problemática considerada grave. Somente sete em vinte consideraram que estão de acordo com a inclusão de crianças com NEE, não colocando qualquer obstáculo.

Em suma, muito embora a maioria das educadoras se posicione de acordo com a inclusão, considera que existem ainda muitos obstáculos no processo inclusivo.

Com efeito, a inclusão de crianças com problemáticas graves é encarada de forma desfavorável pelas entrevistadas, devido à falta de recursos humanos e materiais, às dificuldades em gerir o grupo e aos escassos apoios técnicos.

Das educadoras entrevistadas, somente duas em vinte se posicionam directamente contra a inclusão de crianças com NEE, no ensino regular. Referem que “o ensino em Portugal não está preparado para a inclusão”. As entrevistadas consideram que a sua Instituição e elas próprias não estão, ainda, preparados para a inclusão.

2.2. Experiência de Inclusão

Não obstante o que referiram sobre a inclusão em geral, no que respeita à prática, a maioria das entrevistadas, treze em vinte, revelou ter tido uma experiência inclusiva positiva. As crianças com NEE são tidas como “uma mais-valia para o grupo”. Quando se referem às suas experiências de inclusão, dez, em vinte entrevistas, consideram que o convívio entre as crianças, com e sem NEE é um dos factores positivos nas suas experiências inclusivas.

Uma das vinte entrevistadas referiu a importância que tem para as famílias das crianças com NEE, a inclusão da criança numa classe regular, “considera que a família irá criar uma expectativa maior em relação ao desenvolvimento futuro da criança”, a inclusão é considerada como um “reforço positivo” para a família da criança com NEE.

No que respeita aos factores que proporcionaram uma experiência inclusiva positiva, as educadoras salientam alguns como: “a inclusão ser uma oportunidade para as crianças sem NEE aprenderem a lidar com a diferença”, referem que é uma forma de as crianças compreenderem e aceitarem naturalmente a diferença, tornando-se mais tolerantes. A inclusão é encarada como uma forma de aprendizagem, tanto para as restantes crianças do grupo, como para a própria educadora.

As entrevistadas mencionam, também, que a criança com NEE se desenvolve melhor, quando incluída numa sala de ensino regular, sendo-lhe proporcionada uma variedade de aprendizagens, tendo a possibilidade de conviver com crianças que habitam na sua área de residência.

A maioria das entrevistadas relata que as experiências que têm tido de inclusão têm sido vividas de forma calma e tranquila. Destas, quatro em vinte, referem a equipa de intervenção precoce como uma aliada, facilitando e esclarecendo as dúvidas que surgem no trabalho diário com estas crianças. Das vinte educadoras, duas consideram que a troca de ideias com colegas e outros técnicos do ensino sobre as necessidades das crianças com NEE, tem

proporcionado um bom ambiente de trabalho, permitindo uma partilha de conhecimentos e técnicas úteis para a inclusão.

Das entrevistadas, uma minoria, cinco em vinte, percepcionou a experiência inclusiva de forma negativa, os motivos expostos são “a agitação que as crianças com NEE provocavam no grupo e o desgaste que os docentes têm ao trabalhar com estas crianças.”

Outra razão apresentada como desfavorável para a experiência inclusiva, é facto das educadoras considerarem que têm falta de formação para trabalhar com estas crianças, “A formação inicial não contempla a Inclusão”.

Em síntese, a experiência inclusiva foi vivida de forma positiva pela maioria das docentes, que, apesar de terem tido obstáculos, relatam ter conseguido ultrapassá-los. É referida a falta de conhecimentos técnicos que as educadoras têm para trabalhar com as crianças com NEE, mas também é salientado que, sempre que surgiram dúvidas, as educadoras pesquisaram de forma a compreenderem as problemáticas com que trabalharam. De igual forma, foi referido que a equipa de intervenção precoce funcionou como uma aliada, permitindo que a inclusão destas crianças fosse feita de forma positiva, “a parceria Educadora, equipa de Intervenção precoce é positiva”.

Quando questionadas sobre os aspectos positivos e negativos da inclusão de crianças com NEE, a maioria das docentes, dezassete em vinte, referiu ambos.

Os aspectos positivos referidos foram: o facto de a inclusão ser vista como um desafio na carreira do docente, “A experiência de inclusão obriga a outro empenho, da parte do docente...”, “Senti que tinha de responder às necessidades da criança com NEE, tive de investir mais no meu trabalho, o que foi muito positivo.”. As educadoras consideram que as crianças com NEE são importantes para todos os adultos e restante grupo de crianças, como é exposto “As crianças sem NEE tornam-se mais disponíveis, mais atentas para os problemas da sociedade”. As entrevistadas encaram a inclusão como sendo benéfica para a criança com NEE. Neste sentido, é exposto que “É nas escolas ditas normais que as crianças com NEE aprendem os contextos curriculares.” e

que “As crianças com NEE são crianças que precisam de exemplo social, regras limites da sociedade normal.”

Com efeito, as entrevistadas consideram que a inclusão tem aspectos objectivamente positivos, referem que a própria docente é incentivada a pesquisar e a investir no seu trabalho. As educadoras consideram que a escassez de conhecimentos que têm na área das NEE, leva à procura de um melhor desempenho ao nível profissional. Em síntese, as educadoras consideram que o processo educativo é beneficiado com a inclusão.

Os aspectos negativos revelados pelas entrevistadas são: a falta de formação das educadoras em NEE (referido por cinco em vinte); a falta de apoios técnicos (referido por cinco em vinte); as estruturas físicas e o equipamento das instituições não estarem preparadas para receberem estas crianças; a falta de recursos humanos (referido por onze em vinte); o número de crianças por grupo (quatro em vinte). É, ainda, mencionado que o docente tem um desgaste maior a trabalhar com estas crianças (um em vinte).

Com efeito, a maioria dos aspectos negativos apontados são problemas exteriores à criança com NEE. Somente é referido por seis em vinte educadoras que as limitações graves das crianças com NEE são um obstáculo à inclusão.

Das entrevistadas, apenas uma referiu só existirem aspectos positivos na inclusão de crianças com NEE, “o adulto e a instituição é que têm de se adaptar às necessidades das crianças.”

Uma diminuta parte das docentes (duas em vinte) somente apontaram aspectos negativos na inclusão, alguns dos quais idênticos aos mencionados acima: a falta de formação na área das NEE, a pouca preparação que os docentes têm para trabalhar com crianças diferentes e o facto de estas crianças destabilizarem o grupo. Foi até referido que, “por vezes, o docente tem atitudes com as crianças com NEE que tem consciência que não deveria ter”.

2.3. Conhecer o trabalho do docente

A maioria das educadoras trabalha em conjunto com outros técnicos, para programar os objectivos e actividades a realizar com a criança com NEE,

algumas das docentes declararam trabalhar em conjunto com a educadora da equipa de intervenção precoce (oito em vinte), outras referem que programam com todos os técnicos intervenientes no processo educativo (quatro em vinte). Conclua-se que doze das vinte entrevistadas planeiam o trabalho para a criança com NEE em colaboração com outros técnicos, tendo em conta as necessidades da criança.

As educadoras encaram o trabalho com outros técnicos de forma muito positiva, consideram que o apoio do educador de intervenção precoce é muito importante, algumas referiram que se sentiram permanentemente apoiadas pela equipa de intervenção precoce e que, quando necessitam de ajuda, a ela recorrem. “A educadora do ensino especial ajudava a esclarecer dúvidas sobre a criança com NEE.”.

Das vinte entrevistadas, oito divulgaram que o trabalho programado para a criança com NEE é planeado exclusivamente pela educadora de intervenção precoce, algumas referiram que “a educadora de intervenção precoce é quem utiliza e aplica o plano individual de trabalho”. Outras das entrevistadas referiram que planeavam sozinhas o trabalho a fazer com a criança, “por não sentirem necessidade de planear o trabalho em equipa”.

2.4. Conhecer se o docente desenvolve um trabalho diferenciado

Durante as entrevistas, apercebemo-nos que o conceito de trabalho diferenciado não é claro para algumas das educadoras, percebemos que o conceito de trabalho diferenciado é visto de forma negativa, as entrevistadas consideram que “a criança com NEE iria sentir-se posta de parte por fazer trabalho diferente dos outros”. Nesse âmbito, é referido que “Faz o mesmo trabalho que os colegas, para não sentir aquela diferença.”. O trabalho diferenciado é considerado dispensável por parte de algumas das docentes “Não faço trabalho diferenciado nem nunca fiz. Porque as crianças não o exigem.”.

Percebemos, durante algumas das entrevistas, que as educadoras compreendem que as crianças com NEE necessitam de um trabalho adequado às suas necessidades, mas desconhecem ao certo como podem fazê-lo. Uma

vez mais, a falta de formação e de preparação dos docentes, como já foi supradito, aparenta colocar entraves ao processo educativo.

A maioria das educadoras referiu não fazer trabalho diferenciado, porém, quase todas consideram que a criança necessita de um acompanhamento diferente durante as actividades.

Mais de metade das docentes revelou que não faz trabalho diferenciado (doze em vinte), as educadoras referiram que facultam mais tempo à criança para acabar o trabalho, dão mais apoio e acompanhamento à criança com NEE, no entanto, o trabalho que desenvolvem com a criança com NEE é igual ao trabalho do restante grupo, “dá-se uma atenção especial, segundo a necessidade da criança, o mesmo trabalho.”.

Parece-nos que, apesar das dificuldades das educadoras em estruturarem um trabalho adequado às necessidades da criança, as docentes compreendem as suas dificuldades, proporcionando, desta forma, mais tempo à criança e um apoio personalizado, havendo assim diferenciação pedagógica.

Apenas 1/4 das entrevistadas revelou fazer trabalho diferenciado para as crianças com NEE, “o trabalho é diferenciado para a criança com NEE porque ela não irá atingir os mesmos objectivos”, as actividades são programadas, tendo em conta a problemática da criança, “o trabalho feito com a criança com NEE depende da necessidade da criança.”.

Das vinte entrevistadas, uma diz que faz trabalho diferenciado para a criança com NEE e para qualquer criança que necessite: “trabalho o mesmo tema que os outros, mas adaptado para a criança com NEE e não só, porque cada criança tem o seu ritmo de trabalho.”.

Duas das docentes referem que a criança faz trabalho diferenciado, mas que também faz o trabalho de sala, sempre que são feitos trabalhos ou actividades de grupo, a criança participa como todas as outras crianças da classe, “a criança faz trabalho diferenciado durante os recreios ou horário da ginástica das restantes crianças do grupo”. Quando são feitas actividades individuais, a criança com NEE faz trabalho adequado às suas necessidades.

2.5. Conhecer as rotinas diárias da criança com NEE

No que respeita às rotinas diárias das crianças com NEE, as educadoras revelaram opiniões diferentes, mais de 1/3 referiu que não existiam alterações nas rotinas, a criança com NEE cumpre as mesmas rotinas das outras crianças, “Cumpre as rotinas exactamente como os outros, igual.”.

Uma pequena parte das educadoras, duas em vinte, referiram “tentar” que a criança cumpra as mesmas rotinas, mas com algumas adaptações, “as rotinas vão depender das necessidades da criança”, “A criança que tenho, neste momento, dorme a sesta e o restante grupo não, por isso, algumas rotinas têm de ser diferentes”.

Uma das entrevistadas considerou que a alteração das rotinas é uma forma de exclusão: “...Tenta-se fazer com que as rotinas sejam iguais para que haja inclusão”, mais uma vez, deparamo-nos com as dificuldades de algumas docentes em compreenderem os conceitos. Esta entrevistada considera que a adaptação das rotinas às necessidades da criança é um factor negativo e não um direito que a criança tem de ser diferente.

Das entrevistadas, mais de 1/3 revelou permitir a alteração de rotinas, caso a criança não consiga acompanhar o restante grupo, criam-se rotinas próprias e adequadas a esta criança. “Se forem problemas comportamentais, pode haver alterações de rotina.”. É, identicamente, referido que podem existir alterações nas rotinas das crianças para o adulto não ficar sobrecarregado. “Se necessário, para não haver um desgaste tão grande de quem acompanha a criança, as rotinas podem ser diferentes.”. Em suma, as rotinas da criança são alteradas, não de acordo com as suas necessidades, mas tendo em conta o adulto que a acompanha.

Das vinte educadoras, quatro revelaram dificuldades em gerir as rotinas diárias com estas crianças. Consideraram que as crianças com NEE vêm alterar e transtornar as rotinas do restante grupo de crianças, como é referido

“Esta criança alterava as rotinas dela e a dos outros.”, “a criança com NEE faz birras e interrompe as rotinas dos outros.”.

2.6. Conhecer a opinião do docente relativamente ao relacionamento estabelecido entre crianças com e sem NEE

Quando questionadas sobre o relacionamento estabelecido entre crianças com e sem NEE, a maioria das entrevistadas, dezasseis em vinte, considerou que o relacionamento é positivo. Referem que é muito importante que as crianças saibam lidar com a diferença. Consideraram, ainda, que as crianças aprendem a respeitar os outros.

Segundo as entrevistadas, as crianças com NEE sentem-se bem, quando estão incluídas em escolas regulares. Nestes casos, as crianças com NEE são aceites e compreendidas como qualquer outra criança, as crianças “ajudam” e compreendem a que tem NEE. Citando uma das entrevistadas, “As crianças sentem-se muito felizes por poder ajudar, por ir ao encontro dos outros.”.

A maioria das educadoras considerou que a inclusão traz benefícios para as crianças com NEE, para a sua família e para as outras crianças. As educadoras informam que “os avanços da criança com NEE são festejados por todas as crianças, as crianças compreendem a diferença e ficam felizes por poder ajudar.”.

Apesar de todos os entraves que foram referidos anteriormente, as educadoras consideram que a inclusão é aceite pelas crianças sem NEE, a inclusão é tida como uma experiência positiva para as crianças com e sem NEE.

Das entrevistadas, quatro em vinte vêem o relacionamento entre crianças com e sem NEE de forma negativa, referem que as crianças “ditas normais”, por vezes, não querem estar com a criança com NEE. As crianças põe de parte a que tem NEE, têm tendência a “rebaixá-la”. É mesmo referido que a criança com NEE, por vezes, é “agressiva”, levando as outras a excluí-la.

Quando questionadas sobre a forma como consideram que as crianças aceitam a diferença, quinze em vinte, referem que, na sua opinião, as crianças aceitam a diferença. Aceitam a criança com NEE, como aceitam as outras. Relatando o que foi dito por uma das entrevistadas, afirmação que achamos relevante dar enfoque nesta dissertação, “para as crianças, ter uma cadeira de

rodas, uma canadiana, ou um penso no olho, ou falar mal, é igual. Desde que seja bem explicado à criança o problema da criança com NEE, a criança é aceite.”.

Das vinte inquiridas, cinco são de opinião que as crianças são intolerantes, que não aceitam a diferença. Mencionam que estas “apontam o dedo ao colega”, considerando que as crianças são cruéis, que as crianças “ditas normais” rejeitam o colega com NEE.

Um tema que não estava previsto no guião da entrevista, mas que é citado pela maioria das educadoras, diz respeito à importância do adulto no relacionamento entre as crianças. Durante as entrevistas, o comum das educadoras, treze em vinte, para estas causas de inclusão, apontaram o adulto como o principal mediador no relacionamento entre as crianças. As entrevistadas revelaram que se o adulto encarar a inclusão de forma positiva, as crianças vão encará-la de igual modo. O adulto é quem vai moldar o relacionamento entre as crianças. Se o adulto “educador” promover a inclusão como um processo natural que tem de acontecer”, as crianças aceitam e são participantes activos. “É preciso realmente haver um trabalho da parte do adulto para sensibilizar as crianças.”.

**Tabela 1 - Grelha síntese
Análise de Conteúdo**

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Posicionamento em relação à inclusão de crianças com NEE	Concordam com NEE no ensino regular	-Estão de acordo com a inclusão	7
		-Estão de acordo com a inclusão, desde que haja apoios e pessoal necessário	4
	Concordam com restrições	-Concordam com a inclusão, desde que a criança com NEE não tenha problemáticas graves	6
	Não concordam com a inclusão	-Não concordam com a inclusão	2
	Não responde	-As crianças com NEE são colocadas nos jardins de infância, mas não existe inclusão	1
Experiências de prática inclusiva	Experiência inclusiva positiva	- Experiência de inclusão vivida de forma positiva - As crianças com NEE são uma mais-valia para todos - As crianças sem NEE têm experiências positivas de inclusão -A criança com NEE vai compreender e	13

As Representações das Educadoras de Infância na Inclusão de Crianças com NEE

	Experiência inclusiva negativa	<p>aprender melhor as regras sociais</p> <ul style="list-style-type: none">-A criança com NEE é aceite pelas outras crianças, não se apercebe que é diferente, vai crescer mais feliz-Não se deve excluir as crianças com NEE e colocá-las numa escola só com crianças com NEE-A inclusão é sempre positiva para as crianças com NEE e para as outras-É muito importante para os pais da criança com NEE a inclusão-A inclusão permite aos pais das crianças com NEE criarem uma expectativa maior em relação à criança, acreditando que a criança pode desenvolver- Experiência inclusiva vivida de forma negativa-Falta de formação para trabalhar NEE- Falta de pessoas para se poder trabalhar em condições com crianças com NEE	5
--	---------------------------------------	---	----------

As Representações das Educadoras de Infância na Inclusão de Crianças com NEE

	Não respondem	<ul style="list-style-type: none">-Poucos apoios para a criança com NEE-O número de crianças por sala não permite um apoio adequado à criança com NEE-A inclusão tem um aspecto negativo, a educadora tem mais desgaste-Pede-se apoio à equipa de intervenção precoce, mas a chegada de apoio demora-A inclusão tem um lado negativo, existe sempre uma agitação maior do grupo de crianças-A inclusão não resulta para as crianças, nem para as que têm NEE, nem para o restante grupo-As crianças “coitadas” têm de levar com os comportamentos alterados da criança com NEE-A experiência inclusiva, por um lado foi bom, outras vezes era mais complicado-A experiência inclusiva, uns dias correu bem, uns dias correu pior	2
--	----------------------	--	----------

As Representações das Educadoras de Infância na Inclusão de Crianças com NEE

Vantagens e desvantagens da inclusão	Referiram aspectos positivos e negativos	<ul style="list-style-type: none">- A inclusão é um desafio, partilha-se dúvidas e dificuldades com colegas, procura-se aprender sobre as NEE- As crianças com NEE são uma mais-valia para todos-A inclusão é uma forma de enriquecimento humano-As crianças sem NEE têm experiências positivas de inclusão- Falta de pessoas para se poder trabalhar em condições com crianças com NEE-Poucos apoios para a criança com NEE-Os educadores não têm formação para trabalhar com crianças com NEE-O número de crianças por sala não permite um apoio adequado à criança com NEE-A inclusão tem um aspecto negativo, a educadora tem mais desgaste-Pede-se apoio à equipa de intervenção precoce, mas a chegada de apoio demora	16
---	---	---	-----------

As Representações das Educadoras de Infância na Inclusão de Crianças com NEE

	Só referiram aspectos positivos	<p>- Crianças com NEE com problemas muito graves, não devem ser incluídas, porque necessitam de outros apoios</p> <p>-A inclusão é uma coisa natural que tem de acontecer, o adulto e a instituição é que têm de se adaptar às necessidades da criança com NEE</p>	1
	Só referiram aspectos negativos	<p>-A formação inicial não contempla a inclusão</p> <p>- Não estamos preparados para trabalhar com crianças com NEE</p> <p>-A inclusão não resulta nem para as crianças com NEE, nem sem NEE</p> <p>-Temos atitudes que, muitas vezes, temos consciência que não devíamos ter</p>	2
	Não responde	<p>-É um bocado complicado</p>	1

<p>Estratégias do docente com a criança com NEE</p>	<p>Trabalho programado em conjunto com a educadora de intervenção precoce</p>	<p>-Fez a adaptação da criança com NEE com a colaboração das colegas/psicóloga</p> <p>- A equipa de intervenção precoce facilitou a inclusão da criança com NEE</p> <p>-O projecto que nós temos: educadora do regular/ educadora de intervenção precoce para a criança com NEE tem dado frutos muito bons e positivos</p> <p>-Trabalho estruturado em conjunto com a educadora de educação precoce</p>	<p>8</p>
	<p>Trabalho programado em equipa com todos os intervenientes</p>	<p>-O trabalho é programado em conjunto com a educadora do regular, com a educadora de intervenção precoce e com técnicos e médicos que acompanham a criança</p> <p>-Nas reuniões com a equipa que acompanha a criança, a educadora avalia o desempenho da criança com NEE</p> <p>-Fez a adaptação da criança com NEE em colaboração com as colegas/psicóloga</p> <p>-O hospital, onde a criança com NEE era acompanhado, deu alguns pontos de trabalho que deviam ser seguidos, esses</p>	<p>4</p>

<p>Estratégias de trabalho utilizadas pelo docente/planificação</p>	<p>Trabalho individual</p>	<p>pontos eram trabalhados com a criança pela educadora do regular, mas de forma discreta</p> <p>- Às crianças sobre as quais não há orientação, porque têm apoio fora, a educadora elabora um programa de trabalho, de forma a desenvolver as áreas que a criança necessita</p> <p>- A educadora de intervenção precoce e a do regular elaboraram o Plano individual de trabalho, mas nunca mais a educadora do regular teve acesso a ele</p> <p>- Nunca planeou com a educadora de intervenção precoce, não vê necessidade de planear</p> <p>- A educadora de intervenção precoce retira a criança da sala e faz actividades diferentes das dos outros</p> <p>- O plano individual de trabalho só é trabalhado pela educadora de intervenção precoce</p>	<p>8</p>
	<p>Trabalho diferenciado</p>	<p>- Fiz trabalho diferenciado para a criança com NEE</p>	<p>5</p>

As Representações das Educadoras de Infância na Inclusão de Crianças com NEE

	<p>Consideram que não fazem trabalho diferenciado</p>	<ul style="list-style-type: none">-O programa implementado é flexível, cumpre-se ou não, conforme as necessidades da criança-A criança faz trabalho diferenciado durante os recreios ou horários de ginástica do restante grupo-Fiz trabalho diferenciado para ajudar a criança com NEE a ultrapassar as suas dificuldades-O trabalho é igual para todos, a criança com NEE pode ter mais tempo para fazer o trabalho, ou fazê-lo mais tarde, é mais acompanhada-Não faz trabalho diferenciado para a criança com NEE- A criança com NEE não faz trabalho diferenciado nem nunca fez- A criança com NEE faz o mesmo trabalho que os colegas, o ritmo de trabalho é que é diferente	<p>12</p>
--	--	--	------------------

As Representações das Educadoras de Infância na Inclusão de Crianças com NEE

	<p>Trabalho diferenciado para todas crianças</p>	<p>-Dificuldades em estruturar trabalho para crianças com deficiências graves</p> <p>-Para se dar atenção a esta criança estamos a deixar os outros para trás</p> <p>-O trabalho é pensado em função do grupo de crianças</p> <p>-O trabalho é adaptado à criança com NEE e não só porque cada criança tem o seu ritmo de trabalho</p>	<p>1</p>
	<p>Trabalho diferenciado, mas também acompanha o trabalho de sala</p>	<p>-Para além do projecto de sala, trabalha-se também o plano estabelecido para a criança</p> <p>-As crianças com NEE estão sempre integradas nas actividades de grande grupo</p>	<p>2</p>
<p>Rotinas da criança com NEE</p>	<p>Sem alteração de rotinas</p>	<p>-As rotinas são idênticas às das outras crianças</p>	<p>7</p>
	<p>Rotinas com adaptações</p>	<p>-Tenta-se que as rotinas sejam iguais para a criança não se sentir excluída</p> <p>-Para a criança não sentir a diferença, tenta-se que as rotinas sejam as mais idênticas possíveis</p>	<p>2</p>

	<p>Permite-se a alteração de rotinas</p>	<p>-Se as necessidades da criança com NEE não se adaptam às rotinas do grupo, as rotinas são diferentes</p> <p>-Há dias em que a criança com NEE acompanha as rotinas, outros não</p> <p>-Caso não seja possível, permite-se a alteração de rotinas</p> <p>-As rotinas dependem da criança</p>	<p>7</p>
	<p>Dificuldades em gerir as rotinas</p>	<p>-A criança com NEE faz birras e interrompe as rotinas das outras crianças</p> <p>-As rotinas com a criança com NEE são um pouco complicadas</p> <p>-Esta criança alterava as rotinas dela e as dos outros</p> <p>- Quando as NEE são muito graves tem de ser o adulto a fazer tudo, são complicadas as rotinas</p>	<p>4</p>

<p>Relação das outras crianças/ criança com NEE</p>	<p>O relacionamento é positivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -O relacionamento é bom para todas as crianças, com e sem NEE -Só lidando com crianças com NEE, é que as crianças aprendem a lidar e a respeitar a diferença -É importante as crianças com NEE lidarem com as crianças ditas normais -As crianças com NEE estão inseridas, são bem aceites e sentem-se bem no grupo -As crianças com NEE aceitam-se a si próprias -As crianças não se apercebem que a criança com NEE é diferente / as crianças são extraordinárias. Para as crianças uma criança com NEE é igual -A criança com NEE é vista pelas outras crianças como uma colega que precisa de mais ajuda -As crianças sentem-se muito felizes por poder ajudar, por ir ao encontro dos outros -As crianças sem NEE conseguem muitas 	<p>16</p>
--	---	---	------------------

As Representações das Educadoras de Infância na Inclusão de Crianças com NEE

	<p style="text-align: center;">O relacionamento é negativo</p>	<p>vezes transmitir à criança com NEE conhecimentos que o próprio educador não consegue</p> <p>-As vitórias da criança com NEE, são festejadas por todo o grupo. Todo o grupo se envolve, em torno dos avanços da criança com NEE</p> <p>-Temos de respeitar quando as crianças sem NEE, não querem estar com criança com NEE.</p> <p>-As outras crianças apontam o dedo e tendencialmente rebaixam a criança com NEE</p> <p>-A criança com NEE é agressiva e ficou conhecida pelos outros</p>	<p>4</p>
<p>Relação das outras crianças/ criança com NEE</p>	<p>O relacionamento/ inclusão só é positiva se o adulto for mediador</p>	<p>-O relacionamento entre as crianças com e sem NEE, depende do adulto</p> <p>-É o adulto e os técnicos que têm de fazer com que a criança com NEE seja aceite</p> <p>-O educador tem de servir de mediador entre as crianças com e sem NEE</p> <p>- Tem de ser o adulto a manipular os</p>	<p>13</p>

As Representações das Educadoras de Infância na Inclusão de Crianças com NEE

<p>Relação das outras crianças/ criança com NEE</p>	<p>Não referem o adulto como mediador</p>	<p>comportamentos para conseguir dar a volta à situação</p> <p>-Se o adulto aceitar a criança com NEE, as crianças também aceitam</p> <p>-É preciso um trabalho da parte do adulto, para sensibilizar as crianças</p> <p>-As crianças só questionam a inclusão se o adulto que as acompanha questionar</p>	<p>7</p>
	<p>As crianças aceitam diferença</p>	<p>-As crianças aceitam a criança com NEE como aceitam os outros, fazem parte do grupo</p> <p>-As crianças tanto apontam o dedo à criança com NEE como a outro colega, os conflitos que existem também existem com as outras crianças</p> <p>-As crianças não estão habituadas a ver as diferenças que os adultos fazem, as crianças não são intolerantes</p> <p>-Até aos quatro anos as crianças não vêm as crianças com NEE como diferentes</p>	<p>15</p>

As Representações das Educadoras de Infância na Inclusão de Crianças com NEE

	As crianças não aceitam a diferença	<ul style="list-style-type: none">-O relacionamento com crianças com NEE moderadas, é bom para o grupo de crianças-As crianças sem NEE olham para as crianças com NEE de forma igual-Aos cinco anos as crianças são um pouco cruéis-As crianças não são tolerantes, apontam o dedo à diferença-A criança com NEE é rejeitada-As crianças com NEE graves não têm um bom relacionamento com o grupo	3
	Não respondem		2

PARTE III

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

PARTE III- Discussão dos Resultados

No presente estudo, procurámos conhecer as representações de vinte educadoras sobre a inclusão de crianças com NEE. Neste sentido, organizámos as entrevistas em torno dos seguintes tópicos:

- Posicionamento relativamente à inclusão;
- Experiência inclusiva;
- Conhecer o trabalho do docente;
- Conhecer se o docente desenvolve um trabalho diferenciado;
- Rotinas Diárias;
- Relacionamento entre as crianças com e sem NEE;
- Qual a opinião do docente relativamente a se as crianças sem NEE aceitam a inclusão.

O trabalho apresentado é um estudo exploratório qualitativo, incidindo sobre fenómenos sociais, apreendidos do ponto de vista dos sujeitos envolvidos. Para o efeito, foram recolhidas vinte entrevistas semi-directivas.

Embora numa pequena amostra, estes resultados oferecem-nos uma janela de observação para as representações das educadoras que trabalham com crianças com NEE.

....

1. Posicionamento relativamente à inclusão

Em primeiro lugar, verificámos que as Educadoras de Infância possuem uma opinião favorável acerca da Inclusão. De acordo com a análise dos testemunhos recolhidos, a maioria das educadoras concorda com a inclusão de crianças com NEE no ensino regular. Contudo, metade concorda com a inclusão, mas com algumas recomendações. As dificuldades sentidas são: a falta de apoios adequados para a criança com NEE, a existência de fracos recursos humanos e materiais e restrições à inclusão de crianças com NEE graves.

Os dados indicam que estas educadoras aceitam a inclusão, estão de acordo com o processo inclusivo, manifestando, principalmente, preocupação relativamente ao nosso sistema educativo, considerando que não está preparado para a inclusão. À excepção de uma educadora, todas consideraram que existem aspectos negativos e positivos na inclusão.

Das vinte entrevistadas só duas não estão de acordo com a inclusão de crianças com NEE, o que sugere que só uma pequena parte das educadoras não aceita a inclusão.

Em súpula, embora a maioria das educadoras se posicione de acordo com a inclusão de crianças com NEE, acabam por colocar obstáculos a essa inclusão. Especulámos que, embora os docentes estejam abertos a uma escola inclusiva, existem, ainda, muitos impedimentos a ser ultrapassados.

Gamelas (2003) elaborou um estudo sobre o impacto dos contextos inclusivos no desenvolvimento de crianças com NEE, efectuado em vinte e três jardins de infância na área do Porto, tendo sido escolhida uma sala por cada jardim de Infância, sendo em cada sala escolhidas duas crianças, uma com NEE e outra com desenvolvimento normal, o estudo englobava jardins de infância públicos, IPSS e jardins-de-infância particulares. Os métodos de recolha de dados utilizados no estudo de Gamelas foram os questionários, uma escala de avaliação do ambiente em educação de infância e a observação de actividades no jardim de infância. Neste estudo, os resultados indicam que, num número significativo de salas, a educadora responsável permanece regularmente sozinha com as crianças a seu cargo, situação que não parece a mais adequada à gestão de todo o processo educativo. Esta condição vai ao encontro do nosso estudo, quando referimos a falta de recursos humanos como um dos aspectos mencionados pelas docentes e que constitui um obstáculo à inclusão.

Os resultados do nosso estudo, relativamente à carência de formação das educadoras na área das NEE, são suportados pela literatura. Efectivamente, num estudo efectuado por Gamelas (2003), a maioria das educadoras “considera” não ter formação na área das NEE, Gamelas (2003,

p.12) cita (Graham e Bryant, 1993) que “sinalizam a formação profissional como um forte indicador de qualidade.” Segundo a autora, a falta de formação coloca em dúvida o modo como são geridos os aspectos curriculares, “de estrutura e de gestão de actividades no sentido de responder às necessidades individuais das crianças incluídas.”,

Ora, no nosso estudo, os dados indicam que uma das grandes necessidades das educadoras é a **formação**, muitas revelam-nos a falta de conhecimentos e de preparação para trabalharem com crianças com NEE. O facto de algumas das educadoras estarem de acordo com a inclusão, mas excluírem as crianças com NEE graves, tanto quanto apurámos, deve-se à falta de formação e de preparação que têm para trabalhar com problemáticas mais complicadas. A dificuldade em gerir o grupo, quando têm crianças com NEE incluídas, mais uma vez nos aponta para a falta de formação. Ainscow (1998, p.12) afirma que a formação é necessária e implica “modelos diversificados”, que não se centrem só na simples “aquisição de saberes”, mas que proporcionem “situações empíricas”. Para Ainscow a simples formação teórica é insuficiente (1998).

Os problemas não se prendem com a criança, mas com o processo de inclusão. Dentro do conjunto das educadoras que consideraram que as suas experiências inclusivas decorreram negativamente, apenas uma considerou que tal dificuldade se devia às características das crianças incluídas. Segundo o relatório da Unesco (2005, p.27) “(...) a Educação Inclusiva implica outras formas de olhar a “tarefa” de ensinar, assim como a de aprender (...) começamos assistir a um movimento em que o enfoque do problema é colocado na escola e não no aluno (...)”.

Sumariamente, as educadoras apesar de estarem de acordo com a inclusão de crianças com NEE no Jardim de Infância, encontram demasiados impedimentos no nosso sistema de ensino. A falta de apoios, a pouca formação, os espaços que não são adequados, a falta de materiais que levam a que algumas das docentes só estejam de acordo com a inclusão desde que a problemática da criança não seja grave. Previsivelmente, é mais fácil ter êxito com uma criança que tenha uma NEE ligeira (por exemplo um atraso de

desenvolvimento), do que com uma criança com NEE consideradas grave (como autismo ou o atraso mental).

Odom, Schwartz (2007, p.133) e investigadores do “Early Childhood Research Institute on Inclusion”, durante um projecto de investigação sobre a inclusão na educação pré-escolar, elaboraram o resumo dos resultados obtidos em diversos estudos, criando vários pontos síntese sobre os resultados obtidos. Retirámos um extracto que reconhecemos adequado à realidade sentida pelos docentes do nosso estudo.

“É necessário apoio adequado para fazer com que os ambientes inclusivos sejam eficazes.

O apoio inclui formação, pessoal, materiais, tempo para a planificação e consulta contínua.

O apoio deve ser prestado de diversas formas adequando-se às necessidades únicas de cada criança envolvida na inclusão.”

Citando Rodrigues (p.167. 2006), “torna-se necessário preparar a escola para incluir nela o aluno com NEE, a fim de que os benefícios sejam múltiplos para todos os envolvidos com a educação: alunos, professores e a sociedade em geral”. Os resultados do nosso estudo sugerem que é necessária a efectivação de um sistema de ensino inclusivo no qual professores e escolas se sintam aptos a atender às necessidades da criança com NEE.

Neste sentido, a generalidade das educadoras não situa o problema na criança com NEE, atribuindo ao processo de inclusão as dificuldades vividas, nomeadamente: a falta de recursos humanos e materiais, o elevado rácio de crianças por turma, a falta de apoios para a criança com necessidades especiais e a falta de formação das educadoras no domínio das NEE.

Segundo a Associação Portuguesa de Investigação Educacional (APIE) na maior parte dos casos, os professores não estão preparados para trabalhar

com as crianças com NEE que estão nas suas turmas, nem as escolas oferecem os recursos necessários à inclusão destas crianças (2011).

Esta ideia reproduz as preocupações das educadoras do nosso estudo, apesar de os docentes, na sua maioria, terem tido experiências inclusivas positivas e se posicionarem de acordo com a inclusão, o facto de quase a totalidade dos docentes enumerar os mesmos aspectos negativos do sistema inclusivo, leva-nos a reflectir sobre a realidade portuguesa. Estas mesmas preocupações aparecem em vários estudos e são citadas por vários autores: pela Associação Portuguesa de Investigação Educacional (APIE), por Miranda Correia, por Franco, Riço e Galésio, por Rodrigues, entre outros.

Relativamente à falta de recursos materiais e humanos que as educadoras referem como barreira à inclusão, um estudo da Associação Portuguesa de Investigação Educacional (APIE) vem apoiar esta concepção. Esta associação defende que é necessária uma maior atribuição de verbas às escolas, para que as mesmas possam ser dotadas de recursos, de forma a reestruturá-la e poder atender a todas as crianças, nomeadamente, no que concerne às questões físicas. Torna-se necessário proceder a adaptações de edifícios e instalações, dotando-os de rampas, ascensores e outros ajustamentos (2011).

Contudo, unicamente uma das entrevistadas referiu só aspectos positivos, por considerar que a inclusão é uma coisa natural que tem de acontecer, o adulto e a instituição é que têm de se adaptar às necessidades das crianças.

Um estudo elaborado por Trindade e Rodrigues (2006), sobre o desenvolvimento profissional e Educação Inclusiva, percurso de formação, práticas educativas e necessidades de formação, englobava a actividade de oito docentes de apoio educativo especializados e oito docentes não especializados a exercerem funções no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, no âmbito dos Apoios Educativos. A recolha de dados foi feita através de uma entrevista semi-directiva e duas “checklists”. Os resultados deste estudo vão ao encontro dos nossos. A totalidade dos docentes não teve, na sua formação

inicial, qualquer contacto com conteúdos de NEE. Este grupo de docentes considera, de igual modo, ter necessidade de formação na área das NEE.

Segundo o Ministério da Educação, na conferência de 4 de Setembro de 2006, sobre Educação Especial:

“a formação inicial deve ter em conta a necessidade de preparar todos os professores para lidar com a diversidade e para o reconhecimento das diferenças entre os seus alunos, sendo de salientar a importância de promover a articulação entre a formação inicial, contínua e especializada.”.

Miranda Correia considera que deveria ser feita uma análise dos planos de estudo das licenciaturas em educação, “comparando o seu conteúdo com as competências profissionais exigidas pela escola de hoje (...)”(2008, p.53). O mesmo autor reflecte ainda sobre a necessidade que as Escolas “devem ter preocupando-se com a formação do seu pessoal de acordo com os objectivos educacionais traçados”(2008, p.52). O autor propõe a implementação de um modelo de “formação em contexto”. Este género de formação deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais, “como o próprio nome diz” deve ser feita no local onde o docente exerce a sua actividade (2008, p.53).

Quanto à falta de recursos humanos, Miranda Correia considera “imprescindível” a existência de recursos humanos, factor que “torna possível uma boa prestação de serviços para os alunos com NEE.” (2008,p.45).

Sublinhamos que, com excepção de duas das entrevistadas, que relataram que a sua experiência inclusiva correu de forma negativa e que se posicionaram contra a inclusão de crianças com NEE nas classes regulares, as restantes que consideraram ter tido experiências negativas, posicionam-se a favor da inclusão de crianças com NEE. Por outras palavras, as experiências negativas não impediram as educadoras de conceberem a inclusão como processo positivo para a educação e para o desenvolvimento da criança.

Não obstante, para as entrevistadas existe, ainda, um longo caminho a percorrer, o nosso ensino necessita de sofrer grandes alterações, tanto ao nível de recursos humanos e materiais, como de formação inicial.

2. Experiência inclusiva

Incluir pode ser positivo mas existem dificuldades práticas. A segunda ideia relevante que fica do nosso estudo é que; **metade das educadoras vivenciou a inclusão de forma positiva.** Com efeito, parece que com o decorrer do tempo estas educadoras se têm vindo a adaptar a um sistema escolar mais inclusivo. Parece-nos que as primeiras experiências que as docentes tiveram podem não ter sucedido da melhor forma, devido aos relatos das entrevistadas que nos expuseram as suas dúvidas e dificuldades, que nos relataram que sentiram necessidade de se informar sobre determinadas problemáticas e que expressam ter-se apoiado na educadora de intervenção precoce para as ajudar a ultrapassar os obstáculos.

Os resultados do nosso estudo indicam que as educadoras se empenham para transporem as suas dificuldades, de forma a aprimorarem a sua forma de ensino. Segundo as entrevistadas, apesar das barreiras existentes, as mesmas têm feito pesquisa: na internet e em livros; têm esclarecido as suas dúvidas em reunião de equipa e com técnicos de intervenção precoce, para proporcionarem vivências adequadas às crianças com NEE.

Autores como Correia, Mariante e Silva corroboram a ideia de que os docentes se têm empenhado para que a inclusão decorra de forma positiva para a criança com NEE, Correia (p.147, 2008) considera que pais, professores e profissionais de educação desejam o melhor para as crianças com NEE e, obviamente, a sua colocação num contexto educacional regular. No mesmo sentido, Mariante e Silva (p.193,2009) consideram que apesar de nem todos os docentes terem aderido totalmente ao movimento inclusivo, existem docentes “entusiasmados e com vontade de implementar mudanças”.

Segundo um estudo elaborado por Silva e Onofre (2007, Org. Rodrigues), sobre o conhecimento prático e pessoal do professor; a dinâmica dos contextos de inclusão e o interesse em verificar, em que medida a experiência de ensino condiciona as variáveis a analisar. A metodologia utilizada neste estudo foi de “investigação de carácter interpretativo – a observação participante e a entrevista semi-estruturada.” A amostra foi constituída por quatro turmas do primeiro ciclo a “funcionarem em contexto inclusivo”, duas turmas com professores entre os quatro e os seis anos de serviço, duas turmas com professores entre os 25 e os 35 anos de serviço.

Os resultados, deste estudo, indicaram que todos os professores, revelaram empenhamento na acção e gestão de sala de aula, os professores com maior experiência, apresentavam maior sentimento de segurança e competência pedagógica. Apesar não termos considerado os anos de experiência das docentes, as educadoras deste estudo referem que têm vindo a adquirir segurança no seu trabalho com crianças com NEE à medida que ganham experiência profissional.

Outra ideia que surge no nosso estudo é que o relacionamento estabelecido entre a educadora do regular e a educadora de intervenção precoce facilitou o processo de inclusão. Na verdade, as entrevistadas sentiram-se apoiadas e compreendidas por esta colega. A prestação desta técnica respondeu às dúvidas que tinham e ajudou-as as no planeamento das actividades e na interacção com a criança incluída.

Num programa sobre relações de colaboração entre adultos, realizado por Lieber, Wolery, Horn, Tschantz, Beckaman e Hansom (2007, p.83, Org.Odom) com o objectivo de criar mais oportunidades de verificou-se que “ é essencial para os profissionais que fornecem serviços inclusivos às crianças, desenvolvam relações de trabalho colaborativas”. Subsequentemente, os autores aconselham que quando as crianças com NEE são incluídas em programas do pré-escolar, torna-se necessário trabalhar em equipa. (...) Os educadores especializados e os educadores de infância, os profissionais de serviços de educação especial (...) devem trabalhar em conjunto para satisfazer as necessidades de cada criança (2007, p.74).

3. Conhecer o trabalho do docente

Mais de metade dos docentes programa e planifica o seu trabalho em equipa, com a educadora de intervenção precoce ou com a equipa que acompanha a criança com NEE. No entanto, uma parte das educadoras ainda faz a sua programação individualmente.

As educadoras que revelaram programar o seu trabalho individualmente, referiram existir um relacionamento pouco consistente com a educadora de intervenção precoce. O trabalho não é feito em conjunto, “cada uma faz o seu trabalho com a criança não existindo uma linha de trabalho comum.”

Segundo Miranda Correia (2008, p.23 cit Giangreco & cols.(1995) Philipps, Sapona e Ludbic (1995), os professores consideram que a oportunidade de trabalhar em conjunto com outros profissionais os ajuda a quebrar o isolamento em que muitos deles vivem e a desenvolver amizades mais duradouras fora da sala de aula.

Neste ponto consideramos que o facto da maioria das educadoras fazer a planificação/programação para a criança com NEE em colaboração com outros técnicos é benéfico para a criança e para o seu desenvolvimento, facilitando a sua inclusão possibilitando a criança a desenvolver o seu potencial.

“Os alunos com NEES precisam, muitas vezes, de usufruir de um conjunto de serviços de apoio especializados pelo que os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com outros profissionais de educação como, por exemplo o professor de educação especial, um psicólogo, um médico, um técnico de serviço social ou um terapeuta.” (Miranda Correia, 2008, p.51).

4. Conhecer se o docente desenvolve um trabalho diferenciado

De acordo com a análise dos dados recolhidos a maioria das docentes afirmam que não fazem trabalho diferenciado com as crianças com NEE, o que vem contradizer os resultados anteriores, tendo em conta que as educadoras dizem programar o trabalho em conjunto com a educadora de intervenção precoce, especificamente para a criança com NEE... É importante salientar que a maioria das educadoras revela dar um acompanhamento “mais personalizado” à criança com NEE, o que só por si é uma forma de diferenciação pedagógica.

Perante estes resultados importa discutir o conceito de trabalho diferenciado. Pelos testemunhos recolhidos as educadoras, consideram que fazer trabalho diferenciado é excluir a criança, marcá-la como sendo uma criança diferente. A diferenciação pedagógica pretende incluir e não excluir a criança com NEE, utilizando os recursos que se possui, deverá adaptar-se as actividades às crianças e não o contrário. Cada criança tem o seu ritmo e o seu tempo de trabalho, as actividades devem ser apropriadas à criança com NEE e a todas as crianças que necessitem. Segundo Morgado (2009, p.180 cit Visser,1993) “a diferenciação será o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança, em situação de grupo e através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem.”

“A diferenciação curricular tem sido conceptualizada por alguns autores como um instrumento para lidar com a diversidade infantil” (Morgado, 2009). Embora a diferenciação curricular tenha sido estruturada segundo uma lógica não inclusiva, neste momento a “igualdade de oportunidades”, só pode ser conseguida através da diferenciação pedagógica, onde cada um tem a oportunidade de aprender ao seu ritmo, onde as actividades são adaptadas às necessidades de cada criança.

Sousa (2006, Org. Rodrigues) realizaram uma pesquisa sobre a diferenciação curricular inclusiva numa amostra de quatro professoras do 3º ciclo do ensino básico, através de entrevistas e de observação directa em contexto de sala de aula. Os resultados obtidos neste estudo vão de encontro ao nosso, uma das conclusões é que os professores consideram que a diferenciação curricular consiste em dar assistência ao aluno em dificuldade, e ocasionalmente também aos interesses, constituindo mais um recurso de emergência do que uma prática estruturante. A dificuldade que os professores deste estudo demonstraram em compreender e utilizar correctamente, de forma inclusiva a diferenciação pedagógica (curricular), é idêntica às dificuldades sentidas pelas nossas educadoras. O que nos leva mais uma vez a reflectir sobre as necessidades de formação que os nossos docentes, de qualquer nível de ensino, têm na área das NEE.

O estudo de Gamelas (2003) reflecte uma realidade que podemos também verificar no nosso estudo, a maioria das educadoras planifica para o grande grupo, não individualizando o trabalho para a criança com NEE, de forma a responder às suas necessidades. Gamelas (2003) refere que no seu estudo concluiu que, na maioria das vezes, o tipo de actividades realizadas, no que diz respeito à sua “estruturação”, assim como no que diz respeito ao seu “conteúdo” é idêntico para todas as crianças com e sem NEE.

No nosso estudo, a maioria das educadoras revelou dar um acompanhamento personalizado à criança com NEE, assistindo mais a criança e dando-lhe mais tempo para executar a actividade, sendo, no entanto, a mesma actividade para todos.

Uma perspectiva que encontra contradição em autores como Franco, Riço e Galésio (cit Riço, 1998), “ adaptar um currículo é sempre menos inclusivo que construir currículos diferenciados”.

“Convém sublinhar que nem sempre é fácil eles (educadores, professores) praticarem um ensino altamente individualizado, intensivo e baseado em planificações consistentes” (Miranda Correia, 2008, p. 23 cit Hallahan & Kauffman, 1997).

As docentes referem que fazem trabalho igual ao das outras crianças, mas que dão mais acompanhamento, ou mais tempo para a actividade.

Segundo Almeida e Rodrigues (2006, p.36 cit Wang,1997) “A preparação das lições/actividades é considerada uma tarefa que leva muito tempo e energia aos professores e educadores”.

As crianças com Necessidades Educativas Especiais necessitam também de educadores que possam avaliar as suas necessidades e competências e que promovam aquelas que são essenciais ao seu desenvolvimento. Estas crianças requerem contextos adaptados de forma a maximizar as suas capacidades. (Gamelas, 2003, p.37 cit Graham e Bryant,1993)

Miranda Correia menciona que “o que acontece é que, embora a maioria dos professores que têm de lidar com estes alunos procurem dar o seu melhor, eles sentem-se pouco à vontade, uma vez que muitos deles não têm formação adequada, não sentem o apoio do sistema, nem sentem o apoio dos pais (...)” (2008, p.79).

5. Rotinas Diárias

Quanto às rotinas diárias, não existe um consenso. As educadoras dividem-se nas suas respostas, sete das educadoras permite a alteração de rotinas, enquanto outras sete não permitem essa mesma alteração. Das restantes, duas das educadoras dizem que as crianças cumprem as mesmas rotinas do restante grupo, porém com adaptações. Quatro das entrevistadas tem dificuldades em gerir as rotinas, quando tem crianças com NEE incluídas.

Conforme o estudo elaborado por Gamelas (2003) as características físicas das instituições não permitem muitas vezes a existência de rotinas diferentes para a criança com NEE, o período de sono e descanso acontece na própria sala de actividades, o que “leva a educadora a optar por um período de descanso colectivo”. Por se tratar de salas inclusivas, “parece não haver

grandes alternativas para as crianças que por severidade da sua deficiência” precisam de descansar mais do que as restantes.

Segundo Teixeira (2011), uma boa organização na sala de aula exige a presença de regras claras, quer no que respeita ao comportamento, quer na forma de execução das tarefas e actividades de aprendizagem. No entanto, todo esse processo de organização e funcionamento deve passar pelo respeito mútuo, pela aceitação e compreensão das necessidades do outro, pelo processo aberto e dinâmico de negociação, onde o aluno se sinta responsável e participante. (<http://www.slideshare.net/Mekinho20/crianas-com-nee,2011>)

Em conclusão, relativamente aos dados que recolhemos, existem vários posicionamentos relativamente às rotinas diárias das crianças com NEE.

6. Relacionamento entre as crianças com e sem NEE

Quanto ao relacionamento estabelecido entre as crianças com e sem NEE, a maioria das educadoras considera ser benéfico o relacionamento.

Segundo a investigação de Odom, Zercher, Marquart, Li, Sandall e Wolfberg (2007, p.59), com base na recolha de descrições feitas por educadores e pais de oitenta crianças com NEE e trinta e duas sem NEE, as crianças com NEE que são socialmente aceites pelos colegas e que têm algumas características comuns “tinham competências sociais eficazes, amigos chegados, conseguiam comunicar as suas ideias aos outros, eram carinhosas com os outros, participavam em brincadeiras de faz-de-conta, conseguiam comunicar as suas ideias aos outros (...) pareciam compreender as acções dos outros.” Ora, no presente estudo, a maioria das educadoras considera benéfico o relacionamento estabelecido entre as crianças com e sem NEE, tendo em conta a mesma a investigação de Odom et al, (2007), as crianças com NEE correm o risco de serem socialmente rejeitadas pelos seus colegas, “mas nem todas as crianças o são, uma percentagem considerável parece ser bem aceite”.

Odom, Schwartz e Investigadores do ECRIL (2007, p.132) durante o projecto de investigação sobre a inclusão na educação pré-escolar, fizeram a síntese de resultados de diversos estudos, criando vários pontos síntese sobre os resultados obtidos. Um dos pontos síntese apresentado é “A inclusão pode ser benéfica para as crianças com e sem NEE”. As conclusões deste ponto basearam-se nas observações e nas entrevistas feitas a pais e educadores, mormente, constatou-se que as crianças com NEE participam activamente na sala de aula (enquanto grupo), tanto como “os colegas sem NEE”. As crianças com NEE passavam a maior parte do tempo em pequeno ou grande grupo com os colegas sem NEE, na investigação “Cerca de dois terços das crianças com NEE (...) foram bem aceites ou pelo menos não foram socialmente rejeitadas”.

Correia (1997, p.167) menciona: “ os alunos ditos ‘normais’ podem constituir um factor fundamental para o êxito da integração através das interacções positivas que desenvolvem com os seus colegas, ajudando-os e assumindo o papel de tutores e amigos”.

7. As crianças aceitam a inclusão

No nosso estudo, a maioria das educadoras considera que as crianças aceitam a inclusão de crianças com NEE. A generalidade das entrevistadas refere que considera positivo para ambas as partes a inclusão das crianças com e sem NEE.

Quanto ao relacionamento entre as crianças com e sem NEE, a Associação Portuguesa de Investigação Educacional (APIE) acrescenta que o grupo de crianças da escola tem um papel primordial no desenvolvimento e inclusão da criança com NEE. Se o adulto promover um trabalho cooperativo entre o grupo de crianças, cria-se um sistema de entreaajuda e desenvolvem-se sentimentos e valores de extrema importância para a sua própria construção como pessoas, cidadãos do mundo e para a construção de uma sociedade mais tolerante e solidária. (<http://cerfapie.blogs.sapo.pt/50910.html>)

Neste sentido, Miranda Correia refere que “filosofia adjacente à escola de hoje prende-se com o sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam.” (2008, p.46).

Pensamos que seria interessante realizar um estudo sobre a perspectiva que as crianças de Jardim de Infância têm sobre a inclusão. Embora as educadoras sugiram que as crianças aceitam a inclusão, seria relevante elaborar um estudo exploratório em que as crianças fossem inquiridas quanto ao que sentem relativamente aos colegas com NEE.

Outro factor relevante do presente estudo foi o facto de treze das educadoras referirem que o adulto é quem define a inclusão da criança com NEE. De acordo com o nosso estudo, as educadoras consideram que se o docente aceitar e promover a inclusão da criança com NEE, o grupo de crianças também aceita.

Odom et al (2007) na sua investigação realça a importância do adulto no relacionamento estabelecido entre as crianças. “As intervenções naturalistas têm um impacto poderoso sobre as atitudes das crianças, actividades de integração social, treino de competências sociais (...) é necessário que o educador experimente vários tipos de abordagem educativa em crianças diferentes. Deve-se escolher uma abordagem que se adapte ao tipo de criança, os educadores deveram ter sempre em ‘mente’ que para que qualquer abordagem seja bem-sucedida tem de ser considerada ‘divertida’ pelas crianças com NEE e pelos seus pares.”

A investigação de Odom vem corroborar a informação recolhida nas nossas entrevistas, o adulto é entendido pelas educadoras do nosso estudo, como o principal mediador nos relacionamentos estabelecidos entre as crianças.

“ Os professores desempenham um papel crucial no que respeita inserção física, académica e social dos alunos com NEE na classe regular. Sensibilizar os alunos sobre os tipos de diferenças que existem entre as crianças, incluindo os que apresentam NEE, é um dos

aspectos no qual o professor se deverá empenhar” (Miranda Correia, 2008, p.101).

8. Considerações Finais

Ao longo do nosso estudo, podemos compreender que não existem “fórmulas mágicas” para alcançar uma inclusão de sucesso nas nossas escolas, contudo, existem caminhos que nos conduzem mais facilmente a esta meta. A criança com NEE, como qualquer outra criança, necessita de se sentir física, social e emocionalmente incluída na sua escola.

Embora seja de salientar que consideramos que a inclusão é positiva para as crianças com NEE e para as outras crianças, reconhecemos que é necessário reflectir sobre as dificuldades sentidas pelos docentes. No nosso estudo, como em vários estudos citados neste trabalho, ficou patente que os obstáculos sentidos pelos docentes são predominantemente os mesmos, falta de formação, escassez de recursos humanos e materiais e o facto das estruturas dos edifícios não estarem adaptadas às crianças com NEE.

Seria importante realizar um estudo para compreendermos de que modo as dificuldades sentidas pelos docentes prejudicam realmente o processo de inclusão.

Durante a recolha das entrevistas, reunimos alguns elementos que indicam que, a maioria dos docentes se posicionou de acordo com a inclusão e considera que as suas experiências decorreram positivamente. Não obstante, as educadoras realçam as dificuldades sentidas neste percurso. Noutros estudos, nacionais e no seio do mesmo mestrado, sobre inclusão em Jardim de Infância, encontramos resultados que divergem dos nossos. Num estudo realizado por Coelho (2010), cuja metodologia utilizada são as entrevistas semi-directivas, com o tema “NEE Inclusão e relação escola família”, a amostra é constituída por vinte e uma educadoras de Infância a trabalharem em onze Jardins de Infância diferentes, oito da rede pública e três privados, os

resultados obtidos indicam que a maioria das educadoras se posiciona contra a inclusão de crianças com NEE.

As questões que nos ficam são: Será que as Educadoras são, realmente, a favor da inclusão de crianças com NEE, em classes regulares? Poderá existir uma realidade inclusiva diferente no ensino Público e nas IPSS?

Seria pertinente levar a cabo um estudo onde se comparasse a inclusão de crianças com NEE em IPSS e no ensino Público para melhor compreendermos como funcionam as duas realidades.

Sentimos que a maioria dos docentes se encontra “aprisionado” dentro do nosso sistema de ensino, tentando dentro dos recursos disponíveis proporcionar às crianças com e sem NEE experiências inclusivas positivas. Poderia o sistema educativo funcionar de maneira diferente em Portugal?

Acreditamos que o obstáculo principal está relacionado com a falta de formação que a maioria dos docentes tem na área das NEE e com as práticas educativas a utilizar em turmas inclusivas.

Segundo Ferreira (2007), a inclusão a tempo inteiro em classes regulares tem inúmeras vantagens, das quais salientamos:

- Os alunos com dificuldades severas de aprendizagem, que estão a tempo inteiro na sala regular, apresentam melhores desempenhos nas “respostas académicas activas” e níveis mais baixos de comportamentos desviantes, do que os seus colegas a frequentar as salas de apoio;

- Os alunos com NEE incluídos nas salas de aula regulares têm uma melhor aceitação pelos colegas do que os alunos com NEE que recebem apoio fora da sala de aula regular;

- As crianças “ditas normais” não são prejudicadas nas suas aprendizagens e apresentam um maior envolvimento na realização de tarefas quando têm na sua sala crianças com dificuldades severas;

- A aprendizagem das crianças com NEE pode também ser realizada por processos de antecipação e modelagem, resultantes do convívio com os seus pares;
- Os ambientes inclusivos propiciam múltiplas experiências que beneficiam o desenvolvimento de todos os alunos.

No que respeita à relação entre pares, seria deveras interessante efectuar um estudo com crianças de Jardim de Infância, com o objectivo de se compreender como as elas vêem a inclusão e o que pensam sobre os colegas com NEE. Neste trabalho de recolha de opinião fica a faltar observações em sala de aula para cruzar os estes dados.

Em suma, a criança com NEE deverá sentir-se acolhida e desejada, sentir, igualmente, que é pertença daquela escola, assim como o sentem todas as outras crianças que a frequentam. Cabe ao docente e à escola tentar ultrapassar os obstáculos que possam existir, de modo a proporcionar à criança e à sua família uma inclusão plena e bem sucedida.

Consideramos que ainda existem muitas arestas a limar no nosso sistema de ensino, para que este se torne realmente inclusivo. Torna-se necessário um maior envolvimento de todos, governo, docentes e família. Subsiste a necessidade de haver mais apoios, tanto financeiros, como ao nível dos recursos humanos e técnicos. Deveria fomentar-se o trabalho em equipa como prática comum, solicitando uma maior colaboração da família das crianças com NEE, no processo educativo.

Ao terminar esta dissertação e, em guisa de ideia de reflexão, gostaríamos de aludir ao pensamento de Santos (2001, citado por Rodrigues, 2003, p.94), quando afirma que “Todos têm direito a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. Wang, M. & Porter, G. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M.(1998). *Necessidades Especiais na sala de Aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Instituto de Inovação Educacional.

Associação Portuguesa de Investigação Educacional (2011).
<http://cerfapieblogs.sapo.pt/50910.html> . Consultado a 20/05/2011.

Bairrão, J. e Vasconcelos, T. (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica*. Inovação.

Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais – subsídios para o sistema de educação*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

Breia, G. Almeida, I. & Colôa, J. (2004). *Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC

Coelho, R. (2010) NEE: INCLUSÃO; RELAÇÃO ESCOLA – FAMILIA. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa.

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

Correia, L.M. (2001). *Educação inclusiva e educação apropriada*. In D.Rodrigues (org.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M., (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* . Colecção Educação Especial 13. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. 2ª Edição. Porto Editora.

Correia, L. (2008) *Educação Especial: aspectos positivos e negativos do Decreto- Lei 3/2008*. In. <http://www.educare.pt/educare/opinião.Artigo.aspx> .Consultado em 20/06/2010.

Correia, L.M. (2011).
<http://www.madeiraedu.pt/Opini%C3%A3oDecretoLein%C2%BA32008/tabid/927/Default.aspx> . Consultado 27/07/2010.

Decreto- Lei nº281 de 2009 de 6 de Outubro

Decreto- Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008

Decreto- Lei nº 319/91 de 23 de Agosto.

Dionísio, M.L. Pereira I.(2006). *Perspectiva*, Florianópolis
<http://www.perspectiva.ufsc.br~>

Estrela (1990). *Teoria e Prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (2001). *Investigação e Educação: Métodos e Técnicas*. EDUCA.

Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Franco, V., Riço, M.C., & Galésio, M. *Inclusão e construção de contextos inclusivos*. In Patricio, M.F. (org.) (2002) *Globalização e Diversidade – A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.

Gamelas, A.M. (2003). *Contributos para o Estudo da Ecologia de Contextos Pré-escolares Inclusivos*. Departamento de Educação Básica.

- Lima-Rodrigues, L. (Coordenação) (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Forum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana.
- Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Ministério Da Educação, (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério Da Educação (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA
- Odom, S. (2007). *Alargando a Roda*. Porto: Porto Editora.
- Organização Das Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque: ONU.
- Portugal, G. (org.) (2009). *Ideias, Projectos e Inovação no Mundo da Infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, D. (org.), (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues (org.) (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos em Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana, vol. 1.
- Rodrigues (org.) (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos em Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana, vol. 2.
- Saint-Exupéry, A.(2001). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.

Sanches, I. Teodoro, A. (2006) *Da Integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 2006, 8,63-83.

Sandall, S. R. Schwartz I.(2003) *Construindo blocos. Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora

Sim-Sim, I. (Coordenação e Introdução), (2005) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Educação Hoje: Texto Editores.

Spodek, B. (org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2005). *Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Pós-modernidade*.

<http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>. Consultado a 3/05/2011

Tilstone, C. Florian, L. & Rose, R. (1998). *Promover a Educação Inclusiva*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for all*. Paris: UNESCO

Warnock, M. (1978). *Special education needs: Report of committee of inquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

ANEXOS

ANEXOS

Entrevista nº1

Validação da Entrevista

Olá boa tarde, estou a fazer o Mestrado em Educação Especial, e estou a fazer entrevistas para conhecer as representações das Educadoras de Infância na inclusão de crianças com NEE.

A informação que me vai dar é muito importante, os seus dados são de carácter confidencial, a Instituição onde trabalha não vai ser referida. No entanto as suas respostas vão ser muito importantes para o meu trabalho.

- Já teve crianças incluídas na sua sala?

Já

-Como viveu essa experiência?

É difícil, temos de integrar as crianças, temos de as adaptar ao meio, por que elas não estão muitas vezes adaptadas a nível social, temos de fazer esse trabalho de adaptação às outras crianças e ao meio físico e ao meio humano, e às vezes é um bocadinho difícil porque as outras crianças muitas vezes não as aceitam como nós gostaríamos que as aceitassem.

- Actualmente, qual é a sua opinião sobre a inclusão crianças com NEE?

Estou de acordo, acho que é importante para o desenvolvimento das crianças ajuda-as a crescer muito mais depressa. Embora nem sempre nós possamos dar aquilo que nós gostaríamos de dar, a nível de trabalho individual, porque em grande grupo é muito difícil e às vezes ficamos um bocadinho frustradas porque não podemos ajudá-los nesse sentido.

Eu acho que é importante eles estarem incluídos com as crianças ditas normais.

-Se tivesse que enumerar quais os aspectos que considera positivos e negativos?

A nível social considero positivo, porque estão integrados no meio onde embora sejam diferentes, acho que os ajuda o facto de estarem com crianças que têm outras características.

As outras crianças ditas normais também é positivo porque à alguém a quem elas podem ajudar e as crianças gostam imenso dessa parte poderem ajudar os outros, isso é importante até na vida futura, poderem ajudar os outros e os outros poderem ajudar-nos a nós.

Negativos eu acho que a falta de apoios, eu fico um bocadinho frustrada por não poder ajudar mais essas crianças, essa é a minha grande frustração, negativa é esse o único aspecto que considero.

- Em relação ao trabalho que desenvolve na sala, que tipo de trabalho desenvolve com os alunos com NEE?

Normalmente os trabalhos que eu dou às crianças são todos iguais, depois tento personalizar um bocadinho o trabalho com essa criança, embora ela esteja inserida no grande grupo eu tento estar ao pé da criança para ver quais são as suas dificuldades e dar-lhe uma ajuda mais individualizada, embora nós tentemos que ela esteja sempre inserida no grupo e nós tentemos que os trabalhos sejam iguais.

- Como descreve as rotinas diárias?

A criança que tenho neste momento integrada, consegue desempenhar todas as tarefas iguais aos outros, é uma criança com necessidades educativas especiais, mas não é grave é moderada e portanto ela consegue desempenhar todas as tarefas, tem autonomia, na refeição.

- Como descreve as rotinas diárias?

Eu acho que está bem estruturado, o projecto que nós temos a nível de objectivos a atingir, cognição a nível de autonomia e de motricidade eu acho

que está (ah...), tem tido frutos muito bons e positivos. Trabalho em equipa com a colega da equipa de intervenção precoce, conjuntamente fazemos o plano para as necessidades desta criança.

- Do ponto de vista das crianças, como é que julga que as crianças sem NEE vivem e sentem a inclusão de crianças com NEE?

Segundo a experiência que tenho?

-Sim

Nem sempre são positivas, nem sempre são negativas. O adulto tem de ter um peso muito grande para manter o equilíbrio. Porque as crianças nem sempre aceitam os outros que têm problemas, tem de ser um adulto a tentar manipular, entre aspas, os comportamentos para conseguir dar a volta à situação muitas vezes. Porque eles muitas vezes. Se a criança tem problemas, às vezes não compreendem e muitas vezes não os aceitam. E nesse papel cabemos a nós fazer essa mediação.

- Do ponto de vista das crianças, como é que julga que as crianças sem NEE vivem e sentem a inclusão de crianças com NEE?

Nunca perguntei, a uma criança nem ao grupo, por exemplo em relação à criança que tenho na minha sala, se eles acham bem ou mal ele lá estar, no entanto acho que era um trabalho interessante de se fazer, saber realmente a opinião das crianças.

Eu acho que a criança que tenho na sala é bem aceite pelos outros, no entanto eu note que as outras crianças apontem aquilo que ele não consegue fazer, e muitas vezes apontam ele não consegue isto ou aquilo. Elas tendencialmente rebaixam-no, porque ele não consegue atingir os objectivos, embora eu esteja sempre a defender e a dizer que cada um faz como sabe e tentar que eles não apontem o dedo a ninguém. No entanto acho que seria interessante saber qual a opinião das crianças.

Análise de Conteúdo

Entrevista nº1

Análise de conteúdo	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Experiências de Inclusão	Aspectos negativos da inclusão	1ºA inclusão é um trabalho difícil, temos de integrar a criança.	1
	-A inclusão é um trabalho difícil, trabalhoso	2ºTemos de adaptar a criança com NEE ao meio, parte social 3ºÀs vezes é um bocadinho difícil	1 1
	-As outras crianças não aceitam as crianças com NEE como se gostaria	4ºAs outras crianças não as aceitam como nós gostaríamos	1
	Frustração do educador por não poder trabalhar com as crianças com NEE como gostaria	5ºA nível de trabalho individual nem sempre podemos dar aquilo que gostaríamos	1
		6ºTrabalhar com crianças com NEE em grande grupo é muito difícil, às vezes fico um bocadinho frustrada por não poder ajudar.	1
	Falta de apoios	7ºConsidero que a falta de apoios que temos é negativo	1
	A favor da inclusão	8º Estou de acordo coma inclusão, acho que é importante as crianças com NEE estarem incluídas com as crianças ditas normais	1
	Aspectos positivos da inclusão	9ºA inclusão é importante para o desenvolvimento	1

As Representações das Educadoras de Infância na Inclusão de Crianças com NEE

	<p>-É importante para as crianças com NEE</p>	<p>das crianças 10ºA inclusão ajuda as crianças com NEE a saber viver em sociedade</p>	<p>1</p>
	<p>-É importante para as outras crianças, aprendem a ajudar</p>	<p>11ºA inclusão é positiva para as crianças ditas normais, porque podem ajudar a criança com NEE</p>	<p>1</p>
<p>Empenho da docente no desenvolvimento da criança com NEE Estratégias</p>	<p>Trabalhos iguais</p>	<p>1ºOs trabalhos são iguais, tento personalizar um bocadinho o trabalho da criança com NEE 2ºTentamos que os trabalhos sejam iguais</p>	<p>1</p>
	<p>A criança com NEE tem mais apoio nas actividades, mas sempre inserida dentro do grupo</p>	<p>3ºA criança com NEE tem uma ajuda mais individualizada 4ºTentamos que a criança com NEE esteja inserida no grande grupo</p>	<p>1</p>
	<p>As rotinas são idênticas às das outras crianças</p>	<p>5ºA criança que tenho neste momento integrada consegue desempenhar todas as tarefas iguais aos outros</p>	<p>1</p>
	<p>Trabalho desenvolvido conjuntamente com a equipa de intervenção precoce</p>	<p>6ºTrabalho em conjunto com a educadora de intervenção precoce, conjuntamente fazemos o plano para as necessidades da criança com NEE 7ºO projecto que nós temos está bem estruturado, temos os objectivos a atingir</p>	<p>2</p>
	<p>O trabalho desenvolvido com a criança tem sido positivo</p>	<p>8ºO projecto que nós temos, têm dado frutos muito bons e positivos</p>	<p>1</p>
<p>Relação das outras crianças/ criança com NEE</p>	<p>A relação entre as crianças com e sem NEE nem sempre é positiva, nem sempre é</p>	<p>1º A relação entre as crianças com e sem NEE nem sempre é positiva nem sempre é negativa 2ºAs crianças nem sempre aceitam os outros que</p>	<p>2</p>

As Representações das Educadoras de Infância na Inclusão de Crianças com NEE

	negativa		
	As crianças sem NEE rebaixam a criança com NEE	têm problemas 3ºNo entanto as outras crianças apontam o dedo ao que a criança com NEE consegue ou não fazer 4ºAs outras crianças tendencialmente rebaixam a criança com NEE, porque não consegue atingir os objectivos	2
	O adulto tem de saber gerir o grupo de forma a servir de mediador, evitando que a criança seja apontada	5ºEu estou sempre a defender a criança com NEE e a dizer que cada um faz como sabe 6ºSobre a relação entre as crianças com e sem NEE, o adulto tem de ter um peso muito grande para manter o equilíbrio 7ºSobre a relação entre as crianças com e sem NEE, tem de ser o adulto a manipular os comportamentos, para conseguir dar a volta à situação.	1 1 1
	Não sabe qual a opinião das crianças sobre a inclusão	8ºNunca perguntei a nenhuma criança da sala se acha bem ou mal lá estar a criança com NEE	1
	Pensa que seria interessante fazer um estudo sobre a opinião das crianças	9ºAcho que seria um trabalho interessante perguntar às crianças a sua opinião sobre a inclusão	1
	A criança que tem neste momento incluído na sala é bem aceite	7ºAcho que a criança com NEE que tenho na sala é bem aceite pelos outros	1