

Formação de Assistentes Operacionais com funções de Ação Educativa, suas atitudes e práticas educativas: Um contributo para a educação inclusiva

Dora Isabel Henriques Aranha dos Santos

Dissertação destinada à obtenção do grau de Mestre em Necessidades
Educativas Especiais - Área de Especialização em Cognição e Motricidade



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Abril de 2013

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Dissertação em Necessidades Educativas Especiais – Área de
Especialização em Cognição e Motricidade

**Formação de Assistentes Operacionais com funções de
Ação Educativa, suas atitudes e práticas educativas:
Um contributo para a educação inclusiva**

Autor: Lic. Dora Isabel Henriques Aranha dos Santos

Orientação: Professora Doutora Sofia Freire

Abril de 2013

AGRADECIMENTOS

Em especial gostaria de evidenciar o meu apreço e agradecimento à Doutora Sofia Freire pelas sugestões, pelos livros, pelos saberes partilhados, pela tolerância e pela exigência, mas sobretudo pela compreensão e pela disponibilidade inesgotável oferecida durante a orientação desta investigação, através dos seus comentários, correções e críticas pertinentes.

À minha família que me apoiou com todo amor, carinho e compreensão das minhas ausências, para poder alcançar mais uma etapa muito importante na minha vida.

Ao meu marido, aos meus filhos Beatriz e Rodrigo que cresceram ao longo deste trabalho e ao mesmo tempo me transmitiram força e ânimo para eu poder alcançar os meus objetivos.

Aos amigos que privaram da minha ausência, o meu muito obrigada pela força, apoio e incentivo na concretização deste sonho.

Agradeço também a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste estudo.

Muito obrigada a todos.

RESUMO

Nos últimos anos, em Portugal assiste-se a um aumento de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) a frequentar o ensino regular. Nesta perspetiva a inclusão de crianças com NEE no ensino regular transformou-se numa mudança complexa porque, tendo como objetivo melhorar a vidas das crianças, fez com que os estilos de vida e comportamentos de indivíduos se alterassem. Neste sentido, este estudo tem como objetivo de compreender as perspetivas das Assistentes Operacionais com funções de Ação Educativa em relação à sua formação, às suas atitudes face à inclusão de crianças com NEE nas salas do Jardim-de-infância. A investigação é de natureza qualitativa, optou-se por utilizar como método de recolha de dados a entrevista.

Os participantes deste estudo foram Educadoras de Infância e Assistentes Operacionais com funções de Ação Educativa de uma Instituição Particular de Solidariedade Social. Os resultados mostram que as Assistentes Operacionais com funções de Ação Educativa desempenham as suas funções de forma insegura devido à falta de formação profissional. Revelam ainda, uma preocupação face à educação inclusiva com crianças com NEE.

Palavras-chave: Formação profissional; Assistentes Operacionais com funções de Ação Educativa; Inclusão; Práticas inclusivas

ABSTRACT

In the last years, in Portugal, the number of children with NEE attending the regular teaching has increased. In this perspective, the inclusion of children with NEE in the regular teaching, being the goal to improve children's life, caused a complex change in the lifestyle and behavior of individuals. In this sense, this study has the purpose to understand the perspectives of the Educative Action Assistants concerning their learning, their attitudes before the inclusion of children with NEE in the classrooms of Kindergartens. The investigation has qualitative nature, and the interview has been the method of collecting data. The participants of this study are Infancy Teachers and Educative Action Assistants of a Private Institution of Social Solidarity. The results show that the Educative Action Assistants perform their tasks in an insecure way due to the short of professional learning. This study reveals also a concern before inclusive education with children with NEE.

Key-words: Training; Assistants Operating functions of Educational Action; Inclusion; Inclusive Practices

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	vi
ÍNDICE DE QUADROS	vi
CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 2. BREVE OLHAR HISTÓRICO SOBRE A INCLUSÃO	7
CAPÍTULO 3. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	13
CAPÍTULO 4. METODOLOGIA.....	25
4.1 PARTICIPANTES.....	26
4.2 MÉTODOS DE RECOLHA DOS DADOS	29
4.3 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS.....	31
4.4 PROCEDIMENTO	33
CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	35
5.1. TIPO DE FORMAÇÃO DAS AAE	35
5.2. ATITUDES DAS AAE EM RELAÇÃO À INCLUSÃO.....	37
5.3. PRÁTICAS DAS AAE.....	40
5.4 PERSPETIVA DAS EDUCADORAS	43
a) Formação das educadoras	43
b) Atitude em relação à inclusão	45
c) Avaliação da formação das AAE.....	47
d) Avaliação das práticas das AAE.....	48
CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	51
CAPÍTULO 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	58
APÊNDICES.....	62
APÊNDICE 1: CARTA DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A RECOLHA DE DADOS.....	62

APÊNDICE 2: GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ÀS AAE.....63

APÊNDICE 3: GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ÀS EI.....67

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 4.1 – ORGANOGRAMA DA INSTITUIÇÃO.....27

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 4.1 – CARATERIZAÇÃO DAS AAE29

QUADRO 4.2 – CARATERIZAÇÃO DAS EI29

QUADRO 4.3 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE.....32

QUADRO 5.1 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA AAE.....35

QUADRO 5.2 – ATITUDES DAS AAE EM RELAÇÃO À INCLUSÃO.....37

QUADRO 5.3 – PRÁTICAS DAS AAE.....40

QUADRO 5.4 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS EI.....44

QUADRO 5.5 – ATITUDES DAS EI EM RELAÇÃO À INCLUSÃO.....46

QUADRO 5.6 – PERSPETIVAS DAS EI EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS AAE.....48

QUADRO 5.7 – PERSPETIVAS DAS EI EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DAS AAE.....49

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

A evolução da resposta educativa às crianças com deficiência e necessidades educativas especiais (NEE) culminou, na década 90 do século passado, com a publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Neste documento vêm explicitados os princípios da inclusão que passaram a configurar muitos documentos de política educativa que têm regulado a educação em Portugal, e em particular, a educação dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais (Bérnard da Costa, 1999).

Com efeito, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular continua a ser muito significativo em numerosos países (Serra, 2005) e orienta-se por alguns dos princípios inclusivos explícitos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Por exemplo, o princípio de que,

*“... as escolas se devem ajustar **a todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da 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 (p. 6; ênfase no original).*

Desde a publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a reflexão em torno da escola e educação inclusivas tem vindo a intensificar-se e, hoje em dia, é amplamente reconhecido que a escola inclusiva é uma escola de qualidade onde os alunos com NEE, realizem aprendizagens ativamente em conjunto com as restantes crianças, fazendo com que se sintam integradas e que, por sua vez, a escola tenha uma atitude responsabilidade pelo aluno (Ainscow, 1991; Correia, 2001; Rodrigues, 2003). Contudo, tal como refere Rodrigues (2003), o papel importante que a escola tem em relação à inclusão deve “ser apresentada na forma de dilemas, vistos como vários caminhos possíveis e para problematizar e entender um problema” (p.92), ou seja não existe um só caminho para a escola inclusiva, mas este é construído tendo em conta casos particulares.

Independentemente dos caminhos possíveis para se criar escolas inclusivas, há aspetos referidos na literatura como sendo essenciais, nomeadamente a criação de uma cultura de colaboração (Freire, 2008). Com efeito, inúmeros estudos indicam que, para

que a inclusão seja bem-sucedida, é essencial que os diversos profissionais (terapeutas, educadores, professores e trabalhadores não docentes) trabalhem de forma colaborativa (Morgado, 1999; Serra, 2005). Com efeito, a colaboração envolve um enorme potencial de intervenção que faz com que se minimize as dificuldades das crianças e que as suas aprendizagens possam ser significativas (Serra, 2005).

Outro aspeto apontado como essencial na construção de uma escola inclusiva prende-se com as atitudes e com uma mudança de atitudes dos profissionais envolvidos (aliás, de toda a comunidade educativa). Com efeito, para que todo este processo seja bem-sucedido, é fundamental que as atitudes dos professores face à inclusão sejam positivas. Alguns estudos demonstraram que as atitudes dos professores face às crianças com NEE dependem muito das crenças que estes possuem sobre a inclusão (Elliott, 2008; Freire & César, 2003; Meijer, 2003). As atitudes de cada indivíduo relacionam-se com o que ele vê e ouve, o que ele pensa e fala (Meijer, 2003) e segundo Avramidis e Norwich (2002), as atitudes negativas ou neutras dos professores face à educação inclusiva podem mudar com o tempo. Um fator que pode facilitar essa mudança, segundo os mesmos autores, é a prática e a experiência de ter um aluno com NEE incluído na sala de aula.

Finalmente, a literatura também aponta a necessidade de formação consistente e continuada para facilitar e sustentar as mudanças esperadas (não só a nível de atitudes, como também a nível de práticas e formas de entender a escola, as funções dos diferentes agentes educativos, e até a própria ideia de inclusão) (Avramidis & Norwich, 2002; Campos, 2002; Florian, 2003). De acordo com Florian (2003), a formação contínua constitui-se como um motor essencial das transformações que devem ocorrer nas escolas. Com efeito, segundo Campos (2002), a profissão de professor exige uma grande flexibilidade, uma vez que lhe é pedido que seja capaz de definir e desenvolver planos de intervenção junto dos alunos de forma muito distinta e para que tal aconteça não basta uma formação inicial, é necessária uma formação contínua. Ou seja, os profissionais de educação são constantemente desafiados a reciclar conceções em relação não só à educação inclusiva mas também a todo nível do ambiente escolar. Para além disso, é extremamente importante que os professores compreendam que é fundamental que todos os alunos se sintam como um todo na sala de aula, o que implica adotar uma perspetiva educativa de acordo com a qual não há diferenças qualitativas entre uma criança referenciada e uma criança do ensino regular (Evans, 1997, cit por Florian, 2003).

Em suma, a educação especial e a educação regular que, ao longo da história se constituíam como dois sistemas educativos distintos, com a evolução dos tempos, foram gradualmente convergindo (Correia, 2005; Madureira & Leite, 2003). Com a emergência dos ideais inclusivos, a diversidade entre alunos passou a ser aceite (Frade & Rodrigues, 1998) sendo que o reconhecimento de que “todos diferentes, todos iguais”, levou a uma responsabilização de toda a comunidade educativa pela educação dos alunos com deficiência ou NEE (Frade & Rodrigues, 1998). Com efeito, passou a caber à escola, professores e pessoal não docente, um papel fundamental na inclusão de todos os alunos, o que obriga a uma mudança dos modelos e abordagens educativas, valores e atitudes e, mesmo ambiente e cultura de escola (Freire, 2008).

A ideia de que a inclusão é um direito de todas as crianças, a par de estudos apontando os benefícios da inclusão de crianças com NEE logo desde os níveis pré-escolares (Correia & Serrano, 2003), deu um contributo importante para a valorização do ensino pré-escolar. Segundo Elking (2007), a valorização da educação pré-escolar têm vindo a ganhar mais consistência ao longo dos anos, sendo que “a qualidade da educação pré-escolar deve ser o modelo para a educação a todos os níveis” (Elking, 2007, p. 200). Segundo o Ministério da Educação (2000), a oferta de uma educação básica de qualidade para todos os cidadãos é um fator da maior relevância para a promoção do indivíduo enquanto cidadão e enquanto pessoa, ao mesmo tempo que pode constituir-se como um elemento chave da construção de uma sociedade democrática e aberta ao saber e à inovação.

Estas mudanças vieram colocar grandes desafios aos profissionais da infância. Por um lado, observa-se uma valorização das suas funções, o que eleva o grau de exigência, por outro lado, assiste-se a uma tendência de universalidade do ensino infantil e o movimento de inclusão (crianças que antes não seriam encontradas nos jardim-de-infância regulares, passam a estar lá e a exigir uma resposta adequada às suas necessidades). Ora, neste contexto de mudança e de valorização da educação pré-escolar, a formação contínua passou a ser considerada como um aspeto central e refletiu-se na mudança a nível da formação dos educadores e professores do 1º ciclo. Para além disso, neste enquadramento de diferenciação pedagógica e neste contexto de colaboração, o pessoal não docente começou a emergir como figura extremamente importante, e em particular as Assistentes Operacionais com funções de Ação

Educativa¹. Com efeito, cada vez mais as AAE são chamadas a desempenhar um papel na inclusão de todas as crianças, esperando-se que trabalhem colaborativamente com o educador, de forma a dar uma resposta adequada às necessidades das crianças, aos pais, etc. (Hegarty, 2001). “O assistente de ação educativa orienta-se agora para o apoio a alunos, docentes e encarregados de educação, no desenvolvimento do projeto educativo da escola” (Decreto-Lei nº184/ 2004, de 29 de julho).

Segundo Hegarty (2001), as AAE desempenham um papel fundamental na inclusão das crianças a nível da infância, ao cuidarem delas, ao apoiarem o educador, ao realizar atividades, nos aspetos organizacionais em toda a escola e com uma missão muito importante que é de facilitar a comunicação da criança com NEE com as restantes crianças. Essa valorização das funções das AAE tornaram essencial a sua formação profissional como forma de garantir um bom desempenho das suas funções. Contudo, apesar de se reconhecer e valorizar estas funções, paradoxalmente, em termos académicos estes atores educativos não têm despertado grande interesse. Os estudos centram-se sobretudo nos professores do ensino regular, do professor de ensino especial ou nos docentes de apoio e conhece-se pouco acerca da formação das AAE, das suas atitudes em relação à inclusão e às suas funções e de que forma estes aspetos se interrelacionam, afetando as suas práticas e contribuindo de forma pouco positiva para o sucesso educativo de todas as crianças.

¹ A partir de 1 de janeiro de 2009, transitaram para a carreira/ categoria de assistente operacional (ao abrigo do art.º 100º da Lei nº 12-A/2008 e art.º 7º do decreto-Lei nº 121/2008), os trabalhadores pertencentes às seguintes carreiras:

- Auxiliar agrícola
- Auxiliar de ação educativa
- Auxiliar de manutenção
- Auxiliar técnico
- Cozinheiro
- Costureiro
- Fiel de armazém
- Guarda-noturno
- Jardineiro
- Motorista de ligeiros
- Motorista de pesados
- Operário qualificado
- Tratador de animais.

Considerando que o termo assistente operacional abarca um conjunto vasto de funções de natureza muito distinta, e por considerarmos que este termo não é representativo das funções que estudámos no âmbito deste trabalho, iremos a partir deste ponto usar o termo Auxiliares de Ação Educativa (AAE), pois é a área de atividade que de facto estudámos.

Neste contexto emerge naturalmente uma interrogação: Qual a perspectiva que as auxiliares de ação educativa têm em relação à sua formação e em relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas salas de jardim-de-infância e de que forma estas afetam as suas práticas? Apesar de a literatura enfatizar a importância de se criarem contextos de colaboração, que facilitem a troca de olhares, experiências, informações, competências entre outros aspetos (Rodrigues, 2006), existe uma escassez de estudos focados nas auxiliares de ação educativa, nas suas atitudes, formação e práticas e de que forma estes aspetos poderão afetar a qualidade da experiência educativa dos alunos com necessidades educativas especiais. Assim, este estudo pretende ser um contributo para o conhecimento relativo a esta área do saber, e tem como objetivos:

- Conhecer a formação das AAE e o modo como elas a encaram, bem como a relação com o modo como estão na profissão e na escola;
- Conhecer as perspectivas das AAE em relação à inclusão, e em relação ao seu papel da escola e de que forma essas atitudes afetam a maneira como vivem as suas funções, o tipo de práticas que desenvolvem.

Para alcançar estes objetivos, estudámos um conjunto de AAE de uma Instituição Particular de Solidariedade Social bem como, um grupo de Educadoras de Infância na mesma Instituição.

Esta dissertação está organizada numa estrutura de sete capítulos. O Capítulo 1 destina-se à Introdução, efetua-se a apresentação geral do problema, identificando a temática a abordar e contextualizando-a na sociedade atual. Termina com a estrutura do estudo, onde apresenta de forma sintética a organização do trabalho e conteúdo de cada capítulo constituinte da nossa pesquisa. A Revisão da Literatura encontra-se dividida em dois capítulos que contemplam o enquadramento teórico e conceptual da dissertação. Sendo assim, no Capítulo 2 apresentamos um breve percurso histórico das políticas que defendem a inclusão e o que essas políticas mudaram no ensino especial, na forma de compreender a resposta educativa e qual o impacto que estas políticas internacionais tiveram em Portugal. O Capítulo 3 encontra-se organizado em torno de três linhas orientadoras principais, que pretendem dar a conhecer ao leitor os estudos e pesquisas elaboradas até ao momento, definindo e expondo conceitos, teorias e ideologias temáticas. Na primeira, apresentamos os contributos de diversos autores na

definição dos conceitos da educação inclusiva e quais as atitudes dos diferentes atores educativos face à educação inclusiva. Posteriormente expomos a importância da formação de professores e outros agentes educativos em Portugal, bem como os contributos da formação nas práticas relacionadas com as necessidades educativas especiais. Finalmente apresentamos a importância da formação específica dos educadores de infância e das AAE. O Capítulo 4 introduz a metodologia do estudo, sendo que apresentamos um enquadramento do estudo através de algumas considerações sobre a problemática, identificamos o problema, assim como, algumas questões que orientam a investigação. Apresentamos ainda, fundamentando, as opções metodológicas tomadas durante a investigação, entre elas os métodos de recolha de dados, os procedimentos e ainda o método de análise de dados. No Capítulo 5 apresentamos os resultados e no Capítulo 6 encontra-se a Discussão de Resultados, onde apresentamos uma breve análise dos dados recolhidos. Por último, Capítulo 7 as considerações finais, apresentamos as conclusões refletindo sobre os mesmos, refletimos acerca das limitações do trabalho desenvolvido no desenvolvimento pessoal e profissional do investigador bem como de alguns projetos de investigação futura a partir desta investigação.

CAPÍTULO 2. BREVE OLHAR HISTÓRICO SOBRE A INCLUSÃO

A educação especial tem sofrido grandes mudanças, mudanças quer na forma de entender a criança com deficiência, quer na forma de compreender a resposta educativa que a sociedade tem obrigação de dar a estas crianças.

No entanto estas mudanças foram realizadas de uma forma mais lenta em Portugal, a não deixando de influenciar as atitudes e práticas. Recuando ao ano de 1822, recorrendo à nossa história como primórdios da Educação Especial em Portugal altura em que D. João VI aceitou que fossem educados os cegos e os surdos. Em 1823 a pedido de José António Freitas foi criado em Lisboa o Instituto de Surdos-mudos e Cegos, admitindo alunos apenas a partir de 1824, posteriormente integrado e tutelado pela Casa Pia de Lisboa (Bérnard da Costa, 1981; Fernandes, 1989). Este foi extinto em 1860 e reativado em 1877 denominando-se Instituto Municipal de Surdos-Mudos. Importa ainda referir que na primeira metade do século XX, nomeadamente em 1916, surge um marco importante para a Educação Especial em Portugal, a fundação de um instituto pelo clínico e pedagogo António Aurélio da Costa Ferreira, onde realizava atendimento médico – pedagógico a crianças e jovens que manifestavam perturbações físicas e mentais (Fernandes, 1989). Durante muito tempo, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira foi dando resposta a crianças de todo o país que recorreriam a este tipo de atendimento.

Anos mais tarde em Portugal, 1941, iniciou um curso para Professores de Educação Especial, em Lisboa, formando as primeiras classes especiais para alunos com necessidades educativas especiais (Rodrigues & Nogueira, 2010). Na década de 50 e 60 foram aparecendo Associações que procuravam dar resposta às dificuldades escolares, nomeadamente à deficiência intelectual, paralesia cerebral, surdez, entre outros (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Mais tarde, Portugal após a revolução de 25 de Abril de 1974, a ideia da integração discutidas a nível internacional, como “Warnock Report” no Reino Unido (1978) ou “Public Law 94-142” nos EUA (1975), foram introduzidos na nossa legislação e adotados nas práticas (Rodrigues & Nogueira, 2010). Estes princípios estão registados na Constituição da República, publicada em 1976 nos artigos 71º a 74º.

À luz das novas políticas educativas em 1974, Portugal realizou um trabalho mais vasto na integração de alunos com deficiência nas escolas regulares. Ou seja, responsabilizou-se pela educação de crianças com deficiência e de acordo com Rodrigues e Nogueira (2010), surgiram assim, as associações “que procuravam dar um atendimento Escolar a diferentes tipos de dificuldades: deficiência intelectual, paralesia cerebral, surdez” (p. 98) proporcionando aos alunos cuidados específicos como: acompanhamento médico especializado e escolarização. Mais tarde estas cooperativas de ensino começaram a designar-se por CERCI².

Portugal para corporizar os princípios de integração, seguiu uma linha de pensamento e assim, nos anos 80 procedeu-se à elaboração de legislação e publicou-se a importante Lei nº. 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Esta lei visa a reestruturação da Educação, sendo de referir, neste enquadramento, a valorização que faz dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, reconhecendo-os e procurando integrá-los. Promove também o apoio a instituições específicas, quando é comprovada o tipo e grau de deficiências da criança (Felgueiras, 1994). Como vem referido no artigo 3º, alínea d) “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

Para além de promover uma “Escola para Todos”, esta lei veio fazer sobressair o conceito *necessidades educativas específicas* (NEE) definidas com base em critérios pedagógicos, como refere o 2º artigo alusivo aos princípios gerais da lei; 7º artigo, nomeadamente a alínea j) “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. Importa ainda referir os artigos 17º e 18º através dos quais se procurou objetivar e organizar a educação especial “preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados” (Lei n.º46/1986, de 14 de outubro). De acordo com Lima-Rodrigues et al. (2007), esta lei veio dar resposta à educação de crianças com necessidades educativas especiais, sugerindo áreas de formação profissional para pessoas com deficiência. Mais tarde, nos anos 90, a política

² Cooperativas de Educação e Reabilitação, procuram dar resposta pedagógica e social. Ainda hoje possuem áreas de formação profissional, emprego “*protegido*”, residenciais, intervenção precoce, valências ocupacionais para deficientes intelectuais profundos, formas de apoio às famílias, bem como suporte técnico especializado às crianças e suas famílias.

educativa veio comprometer as escolas do ensino regular com o intuito de dar resposta às crianças portadoras de deficiência na formação académica (Lima-Rodrigues et al., 2007), através da publicação do Decreto-Lei nº. 319/91, de 23 de agosto. Procurou assim, garantir que todos os indivíduos tivessem acesso à escola regular, bem como, assegurar apoios educativos e ajudas técnicas aos alunos com NEE e àqueles que poderiam necessitar, com os seguintes princípios: responsabilizar todos os professores e as escolas do ensino regular; um conhecimento por parte do profissional, o mais completo possível (escolar e sócio- familiar) do aluno, de modo a aplicar as medidas adequadas à situação; regulamentação de medidas que proporcionam Programas Educativos Individualizados (PEI) permitindo a flexibilidade dos currículos bem como da sua avaliação; planificação individualizada, flexível e adaptada a cada aluno específico proporcionando, assim, a práticas pedagógicas diferenciadas; a participação dos pais na avaliação e na realização dos programas educativos; a substituição do termo “deficiências” para “necessidades educativas especiais” inculcando um novo conceito; participação de professores de Educação Especial, como um recurso da Escola; abertura da escola proporcionando a participação de diferentes serviços (DL nº319/91, de 23 de Agosto).

Em 1997, surge uma alteração à lei que estava em vigor, ou seja, foi introduzido o Despacho Conjunto nº105/97, de 1 de julho, que formou equipas de coordenação local, com o intuito de existir uma colaboração entre as escolas e os professores do ensino especial. Este documento permitiu ao professor dar respostas as escolas coordenando com a gestão de recursos e articulando com os docentes do ensino especial. Sendo assim, este grupo específico, as equipas de coordenação, veio auxiliar os docentes do ensino regular para um acompanhamento mais pormenorizado para estas crianças. Para além disso, é criada a figura do docente de apoio educativo para crianças com necessidades educativas especiais (Rodrigues & Nogueira, 2010). Segundo Rodrigues e Nogueira (2010), as linhas importantes do Despacho-Conjunto nº 105/97, de 1 de julho são:

- *responsabilizar a Escola por todos os alunos, tendo em conta esta que encontrar as estratégias e formas de intervenção adequadas para o sucesso educativo;*
- *assegurar os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma Escola de qualidade, através de respostas articuladas e flexíveis;*
- *perspetivar soluções adequadas às condições atuais, mas procurando sempre uma evolução gradual no sentido de serem encontradas novas e mais amplas respostas;*
- *para além de centrar na Escola a responsabilidade de organizar respostas, é fomentada uma maior articulação entre os diferentes intervenientes do processo educativo, abrindo*

caminho para parcerias com serviços, instituições e autarquias locais, de forma a serem desenvolvidas intervenções articuladas. (p. 100)

Sendo assim, surge a primeira escola, onde todos os alunos devem aprender em conjunto, independentemente das suas dificuldades. Este novo movimento tem como base o princípio fundamental da Declaração de Salamanca³ (UNESCO, 1994):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (p. 11-12)

Em Portugal sentiu-se uma rápida aderência à educação inclusiva (inclusão), uma vez que o Despacho n.º 105/97, de 1 de Julho⁴ veio reestruturar os princípios, começando por substituir os professores de ensino especial por professores do apoio educativo, atribuindo-lhe como função, "prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem" (Despacho-Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, Ponto 3, alínea a). Ou seja, estas equipas procuram criar as condições, necessárias, que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas e uma mais eficaz gestão dos recursos especializados disponíveis, visando a melhoria da intervenção educativa. Citando Sanches e Teodoro (2007), para a orientação técnico-científica,

dos docentes que desempenham funções de apoio educativo especializado, são designadas equipas de coordenação, a nível concelho. O Despacho foi republicado, mas a análise da legislação subsequente permite constatar a sua oscilação mais para trás do que para a frente e a não aplicação dos princípios que o Despacho defendia. (p. 112)

³ A Declaração de Salamanca foi elaborada pelo Congresso Mundial sobre NEE realizado pelo governo espanhol em colaboração com a UNESCO, com a participação de 92 países e 25 organizações internacionais (Madureira, 2003, p.35)

⁴ Os lugares de apoio educativo podem ser alterados de acordo com as necessidades verificadas ao longo do ano letivo, mantendo-se sempre o lugar de afetação, para os efeitos previstos no ponto 7.3 do Despacho Conjunto 105/97, de 1 Julho, com a nova redação dada pelo Despacho N.º 10856/ 2005, de 13 de Maio.

No ano de 2008 o Ministério da Educação publicou o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro em substituição do Decreto-Lei nº 319/1991, de 23 de agosto com 19 anos de publicação, com o propósito de regular a classificação da Educação Especial. Este decreto veio clarificar e reorganizar a educação especial em Portugal, de tal forma a que fique adequado ao movimento inclusivo (Simeonsson & Ferreira, 2010).

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro introduz mudanças substantivas no modo de entender e responder aos alunos com deficiência e incapacidade, propondo mais um passo na direção de um pensamento e de uma pragmática inclusiva (Simeonsson & Ferreira, 2010). Um elemento central deste documento foi a substituição da necessidade de um diagnóstico médico ou psicológico na elegibilidade de alunos para a Educação Especial, pela descrição de um perfil de funcionalidade baseado numa avaliação biopsicossocial mediada pela utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (OMS, 2004a, 2004b). Assim, a população circunscrita aos serviços da educação especial passa a ser classificada pela CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade da Organização Mundial de Saúde de 2007. Este decreto pretende dar respostas educativas a todas as crianças com necessidades educativas especiais com

limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da 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 (1.º artigo, Capítulo I do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro)

Neste sentido, a lei prevê as várias dificuldades que os alunos têm, sendo elas provenientes do foro clínico, mental ou de limitações significativas ou de carácter permanente que se verifique nas diferentes áreas da sua funcionalidade. Engloba também os alunos com problemas como dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, dislexia-disortografia, alterações comportamentais e da personalidade ou decorrentes de alterações estruturais do indivíduo. Todo este processo de identificação depende dos critérios de aplicação da CIF (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Importa ainda referir outros aspetos da regulamentação do Decreto-Lei nº.3/2008, de 7 de janeiro, nomeadamente o alargamento da educação especial ao ensino particular, cooperativo e pré-escolar, bem como ao ensino básico e secundário (já contemplados pela lei anterior).

Assim, percorreu-se um grande caminho para se chegar à ideia de educação inclusiva e se criarem condições para a sua concretização nas escolas. Tal como referem, Booth e Ainscow (2002) e Ainscow (2000), a legislação é um aspeto fundamental para facilitar o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Contudo, é também fundamental criar culturas inclusivas e promover nos diferentes agentes educativos práticas que sejam facilitadoras da inclusão de todos os alunos. São estes os aspetos que iremos abordar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fez-se um grande percurso até chegarmos a um ponto em que a escola está verdadeiramente responsabilizada pela educação de crianças com NEE. Apesar da grande evolução observada e de a inclusão ser hoje em dia uma ideia amplamente aceita a nível político, o conceito ainda tem múltiplas interpretações e sentidos (Freire, 2008). Para além disso, apesar do termo estar altamente difundido nos discursos de muitos agentes educativos, ainda persiste alguma confusão entre os conceitos inclusão e integração (Freire, 2008). Ora, a integração e inclusão assentam em pilares concetuais muito distintos. Refere Freire (2008) que o direito ao movimento inclusivo independentemente da classe social, género ou características individuais faz com que se reflita sobre o sistema educativo, estabelecendo uma nova forma de compreensão e determinação dos problemas educacionais e transformação da sociedade incutindo os valores (respeito, partilha, ajuda, solidariedade) perante indivíduos com necessidades educativas especiais.

Alguns autores definem escola inclusiva como uma escola de qualidade onde os alunos com situações problemáticas aprendem participando em conjunto com as restantes crianças, de modo a que se sintam integradas e a escola sinta uma responsabilidade pelo aluno com situações problemáticas (Ainscow, 1991; Correia, 2001; Rodrigues, 2003). Com a escola inclusiva os alunos são um todo e não apenas uma presença física na escola e no grupo, ou seja, estar incluído é “sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (Rodrigues, 2003, p. 95). Sendo assim, a inclusão escolar deve “contemplar todas as crianças e jovens a quem são atribuídas necessidades educativas especiais” (Sanches & Teodoro, 2007, p.16) prevendo uma heterogeneidade no grupo e pretendendo “promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 69). Segundo Sanches (2005) uma escola inclusiva deve ser “promotora do sucesso de todos e de cada um, assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades” (p. 131).

De uma forma geral, podemos verificar que os autores, que mais se têm dedicado aos estudos sobre a inclusão, consideram que a inclusão ambiciona: que todos os alunos tenham uma educação igual e de qualidade; que os alunos no seu crescimento e desenvolvimento sejam vistos no seu todo; que todos tenham acesso a uma educação,

que respeite as suas necessidades e características; facilite a transição para a vida ativa, para que eles venham a mover na sociedade a que por direito pertencem com uma maior autonomia e independência; que a escola sirva de palco à diversidade cultural e educacional, apesar de ser constituída por alunos heterogéneos (Morgado, 2003).

Para que as escolas ofereçam uma educação inclusiva, estas devem preocupar-se com seis tipos de mudanças nos seus modelos educativos, sendo eles (Ainscow, 2000 cit por Rodrigues, 2003),

1. assumir, como ponto de partida, as práticas e conhecimento existentes;
2. ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem;
3. inventariar as barreiras à participação;
4. usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem;
5. desenvolver uma linguagem ligada à prática;
6. criar condições que incentivem aceitar riscos.

Assim, o processo educativo inclusivo requer um esforço de todos os responsáveis na resolução de problemas. Para além disso, deverá reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a garantir um desenvolvimento harmonioso de todos os seus alunos, através de currículos adaptados, de uma flexibilização da organização escolar, assim como, de aplicação de recursos e de uma cooperação articulada com a comunidade (Formosinho & Machado, 2008).

Assim, um aspeto essencial na construção de uma educação inclusiva é a cooperação, a partilha de saberes e a experiência entre as equipas de trabalho, para que não haja um isolamento nos espaços educativos, mas sim "boas práticas inclusivas" (Formosinho & Machado, 2008). Para além disso, construir uma educação inclusiva passa por uma rutura de práticas muito enraizadas, ou seja, a educação inclusiva "não se faz se não se introduzirem na sala de aula metodologias diferentes das que se utilizam habitualmente" (Sanches & Teodoro, 2007, p.112). Finalmente submete, os professores, lidar com barreiras variadas, tais como falta de recursos humanos e materiais e com as políticas não ajustadas às situações (Sanches & Teodoro, 2007), bem como exige um pensamento reflexivo sobre a diferença e sobre a disponibilidade que daí decorre e uma preocupação com a sua própria formação (Canário, 2000). De acordo com Cortesão (2001), face às dificuldades com que os professores se deparam nas suas escolas e com

a exigência que se lhes pedem referente às práticas inclusivas é importante que “se esteja mais consciente de quanto é importante refletir” (p.51).

Segundo Sanches e Teodoro (2007), “numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas” (p. 110). Esta perspectiva da escola inclusiva exigirá uma mudança das práticas educativas, das atitudes dos docentes e não docentes, nomeadamente mentalidades, crenças ou mitos que gerem. Como refere Sanches (2001) “um conjunto de regras administrativo-pedagógico e reestruturação de espaços e tempos-educativos” (p. 24). Importa ainda referir que estes aspetos requerem formação sobre os mesmos.

Na revisão da literatura que realizaram, Avramidis e Norwich (2002) encontraram estudos que indicam que as atitudes negativas ou neutras dos professores face a uma inovação tal como é a educação inclusiva pode mudar com o tempo. Ou seja, todos aqueles que implementaram esta educação ao longo dos últimos anos conseguiram ter mais atitudes positivas. O foco são as atitudes e de que forma estas facilitam ou não o desenvolvimento de práticas promotoras de inclusão. Estas atitudes são essenciais em qualquer programa inclusivo com êxito (Giges & Garcia, 2002; Steele, 2003), pois segundo Purkey (1984), “as atitudes e as expectativas dos professores têm um impacto significativo no autoconceito e no sucesso dos alunos” (p.38).

O conceito de atitude não é só visto como um sinónimo de postura mas como sinónimo de propósito, norma ou procedimento (Avramidis & Norwich, 2002). A atitude dos indivíduos põe-se à altura da importância do carácter, quer individual, quer ao nível interpessoal e quer em termos sociais e políticos. Ou seja, as atitudes de cada indivíduo estão relacionadas com o que vê, ouve, pensa ou da forma como fala com os outros, sendo elas atitudes positivas ou não.

Segundo Rodrigues (2006), a atitude dos professores é um elemento fundamental para que a escola inclusiva se desenvolva. Com efeito, referem Avramidis e Norwich (2002), as atitudes dos professores são cada vez mais comprometidas, ou seja atitudes com insegurança com as mudanças, ao mesmo tempo que os seus esforços e capacidades aumentam. Enquanto os professores mostrarem resistência a qualquer

política inovadora em relação à inclusão, têm mais dificuldades em expressar atitudes positivas no futuro.

O professor face à inclusão e aos direitos humanos é atingível o reforço que faz sobre um programa que vincula nas atitudes e na ética das suas práticas (Rodrigues, 2006). No mesmo sentido, Wilson (2000) refere que a educação inclusiva encontra-se absorvida de valores éticos e morais. Assim, os professores diferem eles próprios nas atitudes e crenças em relação a esta população (crianças com NEE). Ou seja, para um professor que tenha presente uma criança com NEE implica mais esforço próprio e precaução com as atitudes, pois, deduz-se que todos nós sofremos uma certa “influência” dos grupos sociais em que nos encontramos inseridos, e de ambientes que determinam e manifestam pensamentos, práticas ou teorias acerca de algo. Logo, os professores têm que ter uma atitude muito mais flexível e determinada nos seus atos com as crianças com NEE (Kendler, 1968, citado por Ajzen & Fishbein, 2005).

Apesar da popularidade do termo “atitude”, é difícil definir e demarcar o conceito (Trip & Sherrill, 1991; Malouf et. al., 1995, citado por Matos, 1999; Slininger et. al., 2000), uma vez que ainda não se encontrou uma definição aceite por todos os especialistas (Trip & Sherrill, 1991; Feldman, 2001). Santiago (1996, citado por Matos, 1999) justifica este facto, com a subsistência de uma instabilidade considerável nas definições de atitude (abordagens sociológicas, psicológicas, antropológicas, psicossociológicas), tornando-se difícil de restringir os seus elementos essenciais de forma definitiva. Krech e colaboradores (1975, citado por Pinheiro, 2001) expressam o conceito de atitude como uma organização duradoura de avaliações positivas ou negativas, sentimentos emocionais e tendências de ação, favoráveis ou desfavoráveis, em relação a objetos sociais. Vários autores surgem, que as atitudes são suscetíveis de variar quer em qualidade ou quantidade, manifestando-se com diferentes graus de intensidade e direção, podendo observar-se na predisposição do sujeito para determinado comportamento, conduzindo-o a agir (de forma particular), quando exposto ao objeto de atitude (Pinheiro, 2001).

Ao longo dos tempos a escola tem vindo a ter mudanças significativas, nomeadamente a nível da cultura, socialização e em vários domínios como da ciência e do conhecimento, sempre com o objetivo de ensinar melhor e sobretudo quem é “diferente”. Assim, para “muitos professores é atitude o aspeto fundamental para que a educação inclusiva se possa desenvolver” (Rodrigues, 2006, p.8)

Vários autores defendem que é, assim, urgente a modificação das atitudes e comportamentos para que a inclusão dos alunos seja realizada com um maior sucesso, ultrapassando estigmas e preconceitos que a sociedade impõe sobre estes indivíduos (Folson-Meek et al, 1999; Folson-Meek & Rizzo, 2002; Gorgatti et al, 2004). Mas, para além disso, o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças, tanto a nível da organização da escola como das relações entre os vários atores educativos. Tal como refere Serra (2005) há vários pontos que se devem ter em conta, quando se pretende desenvolver o modelo inclusivo,

um sentido de comunidade e de responsabilidade; uma liderança crente e eficaz; padrões de qualidade elevados; sentido de colaboração e cooperação (criação de parcerias, inclusive com pais); ambientes de aprendizagem flexíveis; estratégias de aprendizagem baseadas na investigação; novas formas de avaliação; desenvolvimento profissional continuado. (p.39)

Assim, segundo Serra (2005), a inclusão “passa a ser entendida como abordagem que desloca a sua ação para a escola enquanto organização, dando ênfase à reestruturação dos contextos” (p.38), permitindo responder às necessidades individuais de cada criança com necessidades educativas especiais.

Em relação ao parâmetro da colaboração e cooperação, a inclusão estimula uma interação entre os vários atores educativos (discentes, docentes e pessoal não docente), requerendo ambientes de interajuda, nos quais a confiança e o respeito mútuos são fatores fundamentais que levam ao encontro de estratégias, bem como ao ensino em cooperação e a aprendizagem em cooperação, tão essenciais à consolidação das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas apropriadas às suas necessidades (Serra, 2005). Para que esta colaboração seja exercida de uma forma inclusiva tem que ser criada em equipa uma planificação das atividades realizadas entre o professor de apoio educativo e o professor do ensino regular e não deixar essas atividades apenas para os tempos intermédios. Ou seja, a planificação para ser bem-sucedida tem que ser em conjunto "um exercício que depende da sintonia do professor com as expressões e as intenções dos membros do grupo" (Bruner, 1986, p.132).

Tal como já foi referido, a educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todas as populações, onde possam aprender em conjunto, independentemente das suas dificuldades ou potencialidades. Assim, uma das propostas da educação inclusiva centra-se na diferenciação curricular, como forma de dar resposta à diversidade promovendo uma prática que contemple diferentes metodologias que tenham em

atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003). Niza (1996) defende que a pedagogia diferenciada centrada na cooperação é uma mais-valia para a educação inclusiva. Quando tal não acontece, aquele grupo de crianças (turma) deixa de ser o centro da ação inclusiva, o que leva a ausência do trabalho de equipa entre o professor do ensino regular e o professor do apoio, surgindo assim as salas de apoio ou espaços isolados de trabalho com crianças com necessidades educativas especiais.

Se o professor for sensível a esta diversidade de “práticas inclusivas” tem que adquirir conhecimentos que possa colocá-los na sua sala de uma forma pedagógica adequada às características, interesses e problemáticas dos seus alunos (Cortesão, 2003; Perrenoud, 1997). Neste sentido pode verificar-se “boas práticas” quando existe uma pedagogia diferenciada, utilizando estratégias individualizadas de forma a que o aluno possa aceder ao currículo comum e às atividades comuns aos outros alunos, tendo em conta as barreiras e potencialidades de cada criança (Lima-Rodrigues et al., 2007). Assim, como resultado, desta cultura de colaboração é suposto que professores e educadores passem a trabalhar mais diretamente com as crianças com necessidades educativas especiais com a ajuda da equipa multidisciplinar (psicólogos, professor da educação especial), bem como outros agentes educativos e os pais (Serra, 2005). Neste contexto, também as assistentes/ auxiliares de ação educativa tornam-se grandes facilitadores na criação de ambientes inclusivos, nomeadamente nas programações individualizadas. Como refere Serra (2005),

assistentes/auxiliares de ação educativa (com o 12.º ano ou equivalente) que assumem as funções de organização de tarefas rotineiras – registo da assiduidade, vigilância nos recreios e autocarros, supervisão de refeições – e também a execução de conteúdos instrucionais, levando a cabo atividades programadas por educadores ou professores, prestando assistência ao educador/professor da turma, apoiando os alunos como previsto nas programações individualizadas, participando em reuniões de grupo/equipa. (p.41)

Mas para que esta colaboração/cooperação resulte é fundamental que a formação e valorização dos agentes educativos (pessoal docente e não docente) se torne uma preocupação das escolas para que os objetivos pretendidos sejam realizados de uma forma clara e coesa (Morgado, 1999; Serra, 2005).

Ao longo da década 80 do século passado, iniciou-se a formação, nas escolas superiores de educação (ESEs), que conferiam o grau de bacharel aos futuros educadores de infância, após a frequência de um curso de três anos. Na década de 90

emergiram, em parte fruto de uma crescente valorização da profissão, os primeiros cursos de licenciatura, com duração de quatro anos (Afonso & Canário, 2002).

Segundo Canário (2000) a “formação passa a ser uma componente essencial da gestão dos recursos humanos (...) é possível construir uma visão partilhada do futuro da organização” (p.4) onde estão subjacentes as suas finalidades, os meios de ação e os valores. A educação/formação fornece informações e promove a qualificação do trabalho. Ela é simultaneamente um instrumento de «sinalização» e um meio de «qualificação» do trabalho” (Bilhim, 2002, p.54). Atualmente a formação profissional e a formação contínua assumem especial importância ao nível do mercado de trabalho. Esta é encarada como uma exigência da sociedade atual, em que cada vez mais a informação, a cultura chega pelos mais diferentes meios, e em que as pessoas se apercebem que necessitam de saber mais, estar mais atualizadas, como forma de estarem mais preparadas tanto a nível pessoal como a nível profissional (Canário, 2000).

A necessidade de formação existe em todas as áreas profissionais, mas na educação é necessário uma atualização constante. Como podemos observar no ponto anterior com o aparecimento de novas leis, os profissionais necessitam de desenvolver novas competências, para poderem dar resposta às novas exigências profissionais.

Não podemos esquecer que esta necessidade é transversal a toda a organização educativa, desde os órgãos diretivos, corpo docente e não docente. Ou seja o Jardim de Infância deve ser visto como parte integrante de um todo.

Com a evolução dos tempos tem vindo a verificar-se que os profissionais de educação têm procurado mais formações para se atualizarem (Canário, 2000). Na sequência dessa atualização as escolas têm atribuído uma maior complexidade de funções ao pessoal não docente, nomeadamente às AAE (Almeida, Mota & Monteiro, 2001).

Nos últimos tempos tem-se vindo a verificar que as formações realizam-se em contextos de trabalho. Algumas entidades patronais assumem este tipo de formação como forma de motivar o trabalhador entre outros motivos. Ou seja, o formando ao receber formação no seu local de trabalho, vai apercebendo-se dos erros que comete, das suas fragilidades, dúvidas, e ao mesmo tempo vai aperfeiçoando a sua ação (Canário, 2000). Canário (2000) refere que “a articulação estreita das práticas formativas com os contextos de trabalho tem o seu fundamento no reconhecimento do valor formativo do ambiente de trabalho” (p.44). Segundo Almeida e colaboradores

(2001), estrutura o conceito de formação com base num conjunto de princípios que são relevantes neste contexto:

1.º princípio: “O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional” (Almeida et al., 2001, p. 26), este princípio refere as características pessoais do indivíduo. 2.º princípio: “A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber, do saber fazer e do saber ser” (Almeida et al., 2001, p. 26), neste princípio está implícita a noção motivacional; 3.º princípio: “A formação é sempre um processo de mudança institucional” (Almeida et al., 2001, p. 26), este princípio engloba as atitudes profissionais; 4.º princípio: “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas” (Almeida et al., 2001, p. 26); 5.º princípio: “A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação” (Almeida et al., 2001, p. 26), integra as competências do indivíduo na prática; 6.º princípio: “como dizia Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele” (Almeida et al., 2001, p. 26).

Antes de Portugal aderir à União Europeia, a formação profissional não tinha muita expressão. Só na década de 80 com a chegada de financiamento deu-se início a atividades formativas (Canário, 2000). De acordo com Garcia (1999), a formação ocorre de novo como “o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” (p.11). Sendo assim, a formação continua a assumir algo indispensável para qualquer profissional, na educação, como forma de garantir um bom desempenho nas suas funções.

A reestruturação do ensino superior à luz do novo enquadramento legal que define as habilitações profissionais para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário segundo o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, a formação inicial propõe-se desenvolver competências de investigação, conceção e produção, acompanhadas por uma reflexão ética da profissão de professor e do educador e dos seus papéis na educação no século XXI. Com a duração de seis semestres, o plano de estudos visa uma formação cultural alargada que sustente e dê sentido a uma orientação profissional mais específica do ciclo de formação subsequente (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro).

Se cabe aos educadores e professores a responsabilidade de desenvolverem processos pedagógicos que conduzam à melhoria do ensino e da aprendizagem, valorizando as modalidades formativas que permitam ao aluno aprender, surgem, necessariamente, algumas questões: as alterações dos programas de formação têm sido estruturadas no sentido de tornar a educação mais inclusiva? A formação dos professores tem conteúdos programáticos mais desenvolvidos na área das necessidades educativas especiais? (Serra, 2005). De facto é muito importante que os futuros professores adquiram conhecimentos de prováveis situações que poderão encontrar com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Rodrigues, 2006). No entanto, para adquirir todas estas competências, não basta uma formação académica, o professor tem que se atualizar frequentando formações profissionais (Campos, 2002).

Neste enquadramento, balizado pela formação dos professores na área da educação especial, Rodrigues (2003) refere que a formação contínua dá aos professores a oportunidade de se situarem na realidade das suas escolas. No entanto, a falta de partilha e de reflexão em conjunto, dificulta a apresentação dos problemas e transformam-nos em casos únicos. Ou seja, “é necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação” (Correia, 1994, citado in Correia et al., 1997, p. 162).

Ultimamente houve um aumento significativo de recursos humanos, em Portugal, nomeadamente de AAE, principalmente no ensino particular (IPSS)⁵, existindo uma auxiliar por sala e não uma para duas salas, como se vinha a verificar. Sendo assim, mesmo dentro das escolas, as AAE são vistas como um elemento com pouca formação apenas necessário para realizar trabalhos menores (Silva, 1998). Segundo este autor,

“O papel dos AAE., mais do que o de qualquer dos outros elementos, resume-se ao de executores de tarefas, cumpridores disciplinados de funções. Há uma desvalorização da sua pessoa enquanto elemento daquela organização. Não é deixado espaço para a tomada de iniciativa, nem para o diálogo. Constrói-se, assim, uma identidade profissional baseada na “desparticipação”. Há três condições essenciais para um bom A.A.E: disciplina, obediência-conformidade e pontualidade” (Silva, 1998, p. 9).

⁵ Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) são instituições constituídas sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos e desde que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico.

Segundo Garcia (1999) o conceito de formação ainda é visto como uma complexidade não só ao desenvolvimento da pessoa, como enquanto função social de transmissão de conhecimentos. No Decreto-Lei nº 515/99, de 24 de novembro vem expresso este direito à formação por parte dos AAE, nomeadamente no Artigo 5º, Direito à Formação.

“O direito à formação é garantido pelo acesso a ações de formação contínua regulares destinadas a atualizar e a aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais e ainda pelo apoio à autoformação, podendo visar objetivos de reconversão profissional, de mobilidade e de progressão na carreira.” (Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de novembro)

Em 2004 apareceu o Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho, que situa os AAE a nível legislativo, onde estabelece os seus direitos e os seus deveres. Bem como demonstra até que ponto a sua intervenção nos órgãos de decisão da comunidade educativa é defendida ao nível legislativo, ou seja, a participação destes está reconhecida neste Decreto-Lei e as AAE devem ser então encarados como elementos importantes dentro da comunidade educativa, com poder e voz ativa nas tomadas de decisão.

No Capítulo II, deste Decreto-Lei, o artigo 3º define o Direito específico:

O pessoal não docente goza dos direitos previstos na lei geral aplicável à função pública e tem o direito específico de participação no processo educativo, o qual se exerce na área do apoio à educação e ao ensino, na vida da escola e na relação escola-meio e compreende:

- a) A participação em discussões públicas relativas ao sistema educativo, com liberdade de iniciativa;
- b) A participação em eleições, elegendo e sendo eleito, para órgãos colegiais dos estabelecimentos de educação ou de ensino, nos termos da lei.

Assim, como o artigo 4º, visa os deveres específicos:

Para além dos deveres previstos na lei geral aplicável à função pública, são deveres específicos do pessoal não docente, apenas referenciámos os mais importantes para esta investigação:

- a) Contribuir para a plena formação, realização, bem-estar e segurança das crianças e alunos;
- c) Colaborar ativamente com todos os intervenientes no processo educativo;

f) Cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo na deteção de situações que exijam correção ou intervenção urgente, identificadas no âmbito do exercício continuado das respetivas funções;

Neste contexto, emergem o apoio educativo por parte das AAE, com a função principal de promover o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, incluindo as com necessidades especiais de educação, e de AAE. Com a função de cuidar de crianças com idade até aos 6 anos, incluindo crianças com necessidades específicas de educação, durante as suas atividades quotidianas e de tempos livres, garantindo a sua segurança e bem-estar e promovendo o seu desenvolvimento adequado. Para o exercício adequado destes deveres, há uma série de competências que são reconhecidas como essenciais, tais como :

- a) Relacionamento: tem uma relação com todos os intervenientes, sempre com base numa boa comunicação, tendo em conta que o objetivo último é a educação das crianças;
 - b) Trabalho de equipa e cooperação: capacidade para se integrar em equipas de trabalho e cooperar com outros de forma ativa;
 - c) Planeamento: planifica em conjunto com o educador as atividades que propõem
 - d) Conhecimentos e experiência: capacidade para aplicar, de forma adequada, os conhecimentos e experiência profissional essenciais para o desempenho das suas tarefas e atividades;
 - e) Iniciativa e autonomia: capacidade de atuar de modo proactivo e autónomo no dia-a-dia profissional e de ter iniciativas no sentido da resolução de problemas.
- (ANQ⁶, 2005)

Estas competências apontam para duas vertentes fundamentais: uma dimensão cognitiva e a outra cultural/social. Assim, é fundamental que a AAE apresente um perfil profissional adequado, com orientações do educador para poder dar resposta às necessidades das crianças, apresentando experiências que desenvolvam o bem-estar e o desejo de aprender, de experimentar na realização das atividades. Segundo Hegarty (2001), escolas inglesas usam desde muito há bastante tempo pessoal não docente para apoiar estas crianças com necessidades educativas especiais. Estes assistentes

⁶ANQ: Agência Nacional para a Qualificação é um instituto público integrado na administração indireta do Estado, sob a tutela dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições.

desempenham as atividades em conjunto com a equipa de modo a segurar e dar resposta aos alunos. Hegarty (2001) apresenta as funções das AAE, sendo elas:

- a) cuidar das necessidades físicas especialmente de jovens com condições de deficiência e em particular com deficiência motoras evidentes;
- b) apoio para atuar como um paraprofissional para desenvolver programas concebidos por terapeutas de fala ou fisioterapeutas;
- c) apoio ao professor – preparar materiais de ensino, preparar a aula e ajudar no trabalho prático;
- d) educação – implicar-se em atividades de ensino sobre a supervisão do professor, ouvir leituras dos alunos e fornecer modelos linguísticos;
- e) comunicação – estabelecer contatos com toda a escola no que respeita à preparação das lições, aspetos organizacionais, etc.;
- f) missão – facilitar canais de comunicação com alunos com problemas emocionais diferentes dos estabelecidos com os colegas e com os professores.

Num estudo realizado por Farrell e colaboradores (1999; citado in Hegarty, 2001) nas escolas do Reino Unido, foi assinalado um aumento significativo de assistentes de apoio educativo, como também foi visível a diversidade das suas funções e a falta de clarificação do seu papel, no entanto este estudo revela ainda a necessidade que estas profissionais têm de ter mais formação para que o seu desempenho seja mais significativo no desenvolvimento da educação inclusiva (Hegarty, 2001).

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA

Este estudo tem como objetivo geral contribuir para um melhor conhecimento sobre as perspetivas e práticas da AAE, num contexto inclusivo. Mais concretamente norteia este estudo a seguinte questão de investigação: “Qual a perspetiva que as AAE têm em relação à sua formação, em relação às suas atitudes face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas salas de jardim-de-infância e de que forma estas afetam as suas práticas?” Emergem, assim, os seguintes objetivos:

- Conhecer a formação das AAE e o modo como elas a encaram, bem como a relação com o modo como estão na profissão e na escola;
- Conhecer as perspetivas das AAE em relação à inclusão, e em relação ao seu papel da escola e de que forma essas atitudes afetam a maneira como vivem as suas funções, o tipo de práticas que desenvolvem.

Abrantes (1994) considera que a escolha da metodologia a utilizar num trabalho de investigação depende dos “(...) objetivos do estudo e do tipo de questões a que ele procura responder, da natureza do fenómeno estudado, e das condições em que esse fenómeno decorre” (p. 205). Tendo em consideração estes pressupostos, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa. Este tipo de investigação prende-se ao facto de o investigador estar a lidar com pessoas e não com máquinas. Uma metodologia quantitativa revela-se incapaz de lidar com aspetos intrínsecos à própria natureza humana e apesar de todos os avanços permitidos por esta metodologia alguns autores (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhout, 1998) que continuam a referir que esta é limitada, devido aos métodos que usa, e é aqui que surge a metodologia qualitativa. A abordagem qualitativa permite aceder aos significados dos indivíduos. Com efeito, para Bogdan e Biklen (1994), o facto de se descrever as situações vividas pelos participantes e interpretar os significados que estes lhes atribuem, bem como o facto de recolher dados no ambiente natural em que as ações ocorrem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa. De acordo com Patton (1990), a investigação qualitativa permite o estudo dos assuntos em profundidade e em detalhe, sendo pertinente nesta investigação, na medida em que o objeto de estudo é um fenómeno que se pretende compreender. Parafraseando Quivy e Campenhout (1998) a investigação na educação, tem um carácter sistémico, de constante questionamento, sendo uma área

de evolução constante, onde as questões relativas a elas vão surgindo de dia para dia. Assim, ao realizar esta investigação, decerto que nos dará resposta ao constante desejo de aprender e compreender as atitudes das AAE em relação à sua formação. Para além disso, constituem aspetos fundamentais compreender como é que as AAE interpretam a sua experiência e vivência, e como se posicionam em relação à inclusão, afetando a forma como vivem as suas funções. Assim sendo, a metodologia qualitativa pareceu a mais adequada.

4.1 PARTICIPANTES

De acordo com Quivy e Campenhout (1998) a escolha dos participantes deve ser ponderada segundo vários critérios, dentro dos quais se destacam: a margem de manobra dos investigadores, os prazos, os recursos, os contactos e as informações que se pretende recolher. Tendo em conta os que estes autores referiram seleccionámos as participantes segundo esses critérios: um número elevado de AAE, um número significativo de crianças com NEE, sendo assim os recursos e as informações que se pretendia recolher centrou-se numa só unidade da Instituição.

A instituição a partir da qual se contactaram os participantes é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), no distrito de Santarém. Com a evolução da sociedade as IPSS também acompanharam esse crescimento, assumindo-se como instituições educativas completamente diferentes daquilo que eram quando surgiram, a junção destes dois fatores leva a que necessitemos hoje em dia de um ensino pré-escolar virado para o futuro, nomeadamente com a inclusão de crianças com NEE. Sendo assim, cada vez mais se exige que as instituições possuam nos seus quadros pessoal com as competências necessárias para o desempenho das funções que lhes estão destinadas.

A instituição em estudo tem mais de vinte e cinco anos de existência, com cinco unidades distribuídas pelo distrito de Santarém, como podemos observar no organograma que se segue na Figura 4. 1. Importa ainda referir que neste trabalho mantivemos o anonimato da instituição, bem como das diferentes unidades que a compõem. Para além disso, socorremo-nos de siglas para identificar os participantes, protegendo assim os seus direitos, bem como os da Instituição e das crianças que a frequentam. A unidade onde o estudo foi realizado é referente à Unidade A,

nomeadamente no Pré-escolar, frequentada por 210 crianças. Deste número de utentes sete são crianças com NEE.

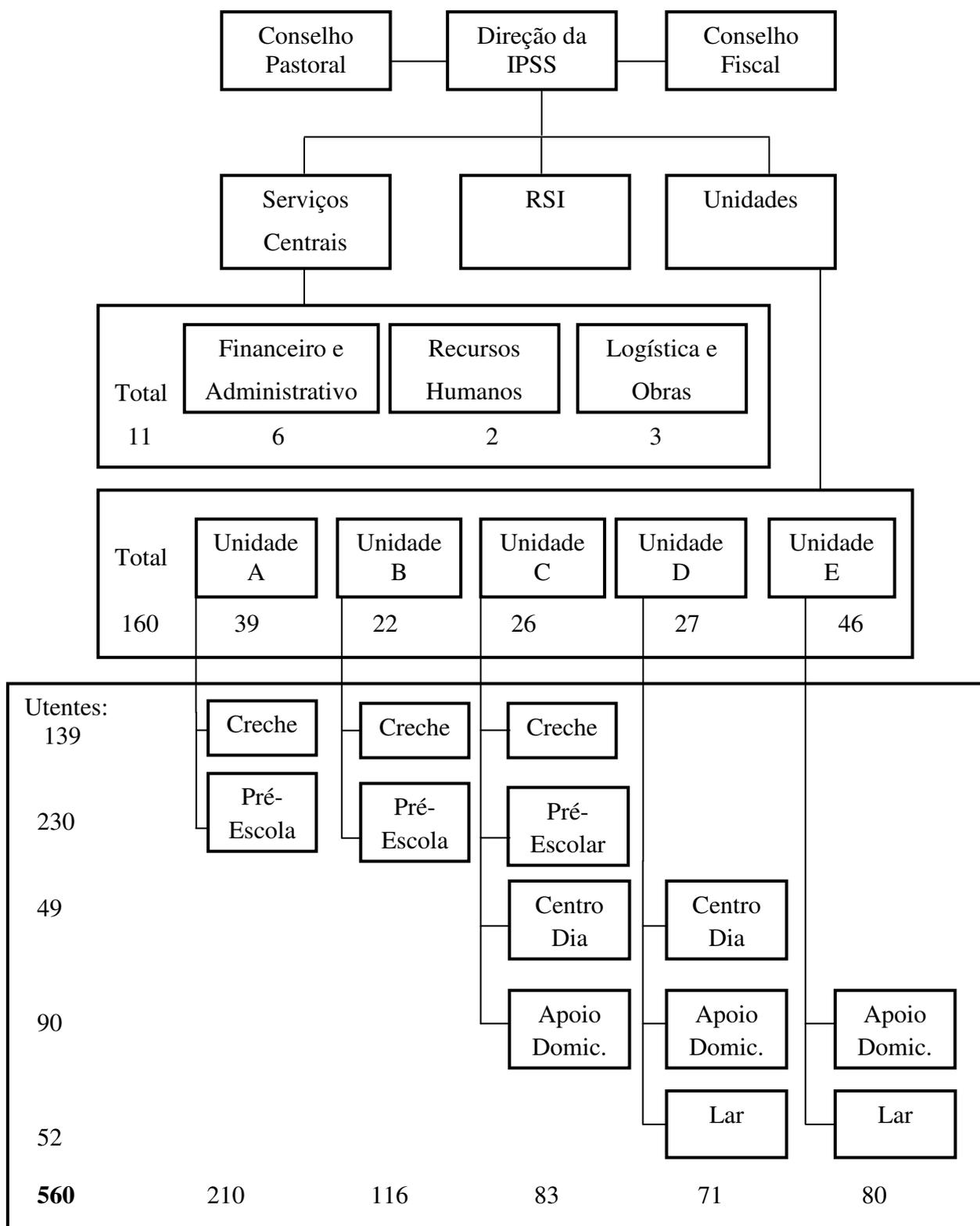


Figura 4.1. Organograma da Instituição

A existência de crianças com NEE na Instituição não tem qualquer restrição no ato da inscrição, sendo que a instituição aceita qualquer tipo de patologia. Assim, a seleção da instituição, nomeadamente da unidade que participou no estudo, foi feita em função do número significativo de crianças com NEE, nomeadamente oito crianças. Importa ainda referir que a escolha desta Instituição deve-se ao facto da larga aceitação de crianças com NEE, mas também à experiência de acompanhamento destas crianças por parte das AAE. Estas acompanham as crianças ao longo do dia, desempenhando as suas funções, ficando a parte da tarde sozinhas com as crianças.

Das 21 AAE apenas cinco participaram no estudo, das doze EI apenas quatro. Todos os outros elementos não se mostraram disponíveis para colaborar no estudo. É importante referenciar porque se selecionou também as EI para esta investigação, desta forma pretende-se cruzar as perspetivas dos diferentes agentes educativos sobre a importância das boas práticas, não apenas pela experiência mas sobretudo pela aquisição de conhecimento ou não e reflexão acerca das suas atitudes no trabalho realizado na prática educativa.

No que se refere às características pessoais dos entrevistados são na sua totalidade do sexo feminino. No caso das AAE, a maior parte tem uma idade superior a 30 anos, e tem bastantes anos de serviço (entre 14 e 25 anos). Para além disso, na sua totalidade não têm uma formação superior (Quadro 4.1.). As EI têm a idade compreendida entre os 30 e 60 anos, embora a sua maioria incida acima dos 50 anos de idade, bem como alguns anos de serviço (entre 16 a 27) e as suas habilitações todas apresentam apenas a licenciatura (Quadro 4.2.).

Em relação à experiência com crianças com NEE todas as AAE à exceção de uma, já tiveram crianças com NEE, o mesmo se verifica com as EI apenas uma nunca trabalhou com crianças com NEE.

Por uma questão de preservar o anonimato de todos os participantes do estudo, bem como da comunidade educativa em geral, todos os nomes utilizados são fictícios.

Quadro 4.1.
Caraterização das AAE

	Idade (entre)	Habilitações	Anos de serviço	Experiência com NEE
AAE1	50-60	12ºano	25	Sim
AAE2	50-60	9ºano	25	Sim
AAE3	40-50	9ºano	18	Sim
AAE4	30-40	11ºano	14	Sim
AAE5	40-50	9ºano	25	Não

Quadro 4.2.
Caraterização das EI

	Idade (entre)	Habilitações	Anos de serviço	Experiência com NEE
EI1	50-60	Licenciatura	27	Sim
EI2	50-60	Licenciatura	22	Não
EI3	30-40	Licenciatura	16	Sim
EI4	40-50	Licenciatura	16	Sim

4.2 MÉTODOS DE RECOLHA DOS DADOS

Atendendo aos objetivos desta investigação, dentro das metodologias de natureza qualitativa e a par de pesquisa bibliográfica, optou-se por utilizar como método de recolha de dados a entrevista. Para Quivy e Campenhoudt (1998) e Pardal e Correia (1995) a entrevista é tida como método de investigação que permite recolher informações, dados, utilizando a comunicação verbal e usa-se quando se pretende aceder aos significados e às experiências dos sujeitos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista, em investigação qualitativa, pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com a observação participante,

análise de documentos e outros métodos. O recurso a este meio de recolha de informação deve ser, segundo Carmo e Ferreira (1998), utilizado quando “o investigador tem questões relevantes, cuja resposta não encontra na documentação disponível” (p. 128)

Os dados recolhidos constituem a base de análise, sendo elementos necessários para o estudo aprofundado e representam, simultaneamente, as provas e as pistas. Assim, quando recolhidos de forma sistemática e rigorosa, protegem a investigação da especulação não fundamentada (Bogdan & Biklen, 1994).

Tendo em conta os objetivos deste estudo, optámos por este método porque a entrevista permite aprofundar a perceção do sentido que as pessoas atribuem às ações, bem como torna-se flexível porque o contato direto permite explicações das perguntas e das respostas (Costa, 2004). Outras razões pela qual se optou pela entrevista foi a flexibilidade quanto ao tempo de duração; à adaptação a novas situações e diversos tipos de entrevistados (Costa, 2004).

Decidiu-se por uma entrevista semiestruturada por permitir uma maior flexibilidade. Tal como refere Ghiglione e Matalon (1993), “na entrevista semidirecta existe um esquema de entrevista (...), porém, a ordem pela qual os temas podem ser abordados é livre; se não abordar espontaneamente um ou vários dos temas do esquema, o entrevistador deve propor-lhe o tema” (p. 92). O assunto de que se parte está fixado, mas os diversos temas da entrevista são introduzidos em função do seu desenvolvimento e se não forem abordados espontaneamente pelo entrevistado. Os autores Quivy e Campenhoudt (1998) mencionam que

o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado, (...) não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as montou”, deixando o entrevistado “(...) falar abertamente com as palavras que desejam e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado dele se afastar (p. 192 /193).

Para além disso, a opção por uma entrevista semiestruturada deveu-se ao facto de permitir recolher dados comparáveis (Quivy & Campenhoudt, 1998), ou seja, se fosse uma entrevista aberta, cada entrevistado iria falar dos aspetos que achassem mais pertinente para transmitir ou se fossem mais fáceis de dialogar, logo, a recolha de dados poderia ter uma grande probabilidade de não serem comparáveis e de facto não é o que

se pretende com este estudo, mas sim conhecer a relação entre formação, práticas e atitudes das diferentes AAE.

Assim, o guião de entrevista assume-se como uma forma de organização e recolha de informação para um conjunto de questões em regime oral e presencial, que desenvolve-se noutros aspetos ao nível da estruturação (semiestruturada). Bogdan e Biklen (1994) consideram o guião de entrevista como um instrumento do método de inquérito por entrevista situado sob o paradigma de uma investigação de natureza qualitativa.

Sendo assim, construíram-se dois guiões da entrevista, uma para as AAE e outro para as EI, ambos divididos por blocos temáticos. Em cada questão atribuiu-se objetivos gerais e específicos. Como defende Estrela (1986) para o sucesso da entrevista é necessário que cada questão contribua para alcançar os objetivos do estudo. Como sugerem os autores Bogdan e Biklen (1994) utilizou-se um guião suficientemente flexível para permitir aos investigadores a recolha de dados relativos a dimensões inesperadas do tópico em estudo.

Para a realização da entrevista, teve-se em conta os seguintes objetivos:

- Conhecer as funções que desempenham e colaboração com o educador;
- Conhecer a sua formação, experiência e motivação para trabalhar na área da educação (jardim-de-infância);
- Conhecer as perceções das AAE relativamente à inclusão educativa de alunos com NEE.

4.3 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

Em relação à análise dos dados, efetuou-se primeiramente as transcrições das entrevistas, que foram submetidas a uma análise temática de forma a extrair as perceções implícitas neste estudo. Ou seja, para analisar os dados, aplicou-se a método de análise de conteúdo que é hoje uma dos métodos mais comuns na investigação empírica realizada no âmbito da educação (Bardin, 1997; Ghiglione & Matalon, 1993; Vala, 1986). A análise de conteúdo é um método de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto, tendo por objetivo a sua interpretação (Ghiglione & Matalon, 1993). Tal como sublinha Bardin (1997), a análise de conteúdo não deve ter como finalidade única a descrição dos conteúdos, mas

a inferências dos conhecimentos. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a análise de conteúdo “oferece possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (p.227).

Assim, através da análise de conteúdo, os dados recolhidos foram divididos em partes significativas, com o intuito de responder aos objetivos que foram delimitados para o estudo. Vala (1986) refere que o conteúdo das entrevistas deve ser submetido a uma divisão por unidades de indução. Estas unidades podem ou não coincidir com frases completas. De acordo com os autores Bogdan e Biklen (1994), “palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos recolhidos (...), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado para outros casos” (p.221). Esteves (2006) define a categorização como uma “operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (p.109).

Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se, pois, à elaboração de categorias e subcategorias. Depois de analisadas, cruzaram-se os diferentes conteúdos das entrevistas, a revisão da literatura e a reflexão dos investigadores sobre a informação recolhida, o que permitiu a reconstrução da informação recolhida (Carmo & Ferreira, 1998).

Assim quando formulámos o quadro final das categorias tivemos em conta um conjunto de características referidas na literatura para poder comparar os resultados das entrevistas e confrontar as opiniões das EI e das AAE, sobre a formação e inclusão de crianças com NEE. De uma maneira geral a análise das várias categorias foi estruturada em relação à seguinte apresentação (Quadro 4.).

Quadro 4.3.
Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Indicadores (subcategorias)
A. Perceção sobre as funções que as AAE desempenham	A ₁ Perceções das AAE em relação à sua profissão
	A ₂ Práticas das AAE exigidas pela responsável de sala
	A ₃ Avaliação das AAE em relação ao seu desempenho

	profissional
B. Perspetivas sobre o ambiente de trabalho	B₁ Ligações afetivas das AAE com as crianças da sala
	B₂ Colaboração com EI nas práticas educativas
C. Perspetiva sobre a Inclusão de crianças com NEE numa sala no jardim-de-infância	C₁ Conhecimentos científicos das AAE sobre as NEE
	C₂ Atitudes das AAE em relação às crianças com NEE
	C₃ Práticas educativas das AAE em relação às crianças com NEE
D. Formação das AAE relacionada com NEEs	D₁ Tipo de formação das AAE relacionada com NEEs
	D₂ Avaliação das AAE em relação à sua formação pessoal e profissional
	D₃ Abertura e valorização à formação no contexto escolar em relação às NEEs por parte das AAE
E. Apreciação sobre equipa de Intervenção Precoce na colaboração das práticas educativas com crianças com NEE	E₁ Atitudes das AAE em relação à Intervenção Precoce
	E₂ Práticas educativas da Intervenção Precoce com as crianças com NEE
	E₃ Dificuldades das AAE em relação à colaboração com a equipa de Intervenção Precoce

4.4 PROCEDIMENTO

Para a recolha dos dados, contactámos a Instituição, solicitando a autorização à Direção Pedagógica para a aplicação do instrumento. Foram informados do objetivo desta investigação e de todos os passos que iriam ser dados. Posteriormente reunimo-nos com a Coordenadora da Unidade A, e numa reunião com a equipa pedagógica informámos sobre todo processo da investigação, solicitando a participação de

elementos da equipa. Importa ainda referir que se teve o mesmo procedimento com as AAE.

Após a apresentação do estudo e da obtenção prévia de um parecer positivo, as entrevistas de pesquisa semiestruturada decorreram entre fevereiro e março de 2012, obtendo-se uma média de resposta para cada entrevista entre a 15 a 20 minutos.

Dentro de cada questão aplicava alguns comentários que pareciam mais adequados à sua clarificação e aprofundamento. Foi ainda pretensão assumir uma posição não diretiva, com vista a minimizar os constrangimentos, eventualmente sentidos durante a entrevista, permitindo respostas mais sinceras por parte dos entrevistados (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Estas foram realizadas no local de trabalho das educadoras (em gabinetes) e gravadas em áudio. As entrevistas desenrolaram-se num ambiente e num contexto adequados, procurando sempre que o entrevistado se sentisse à vontade. A gravação das entrevistas, em suporte áudio, permitiu o acesso à totalidade do discurso e não apenas a notas parcelares manuscritas. As entrevistas das AAE decorreram da mesma forma do que as EI, ou seja nos gabinetes das educadoras que é comum a todas as trabalhadoras docentes e não docentes.

CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Os resultados da análise de conteúdo das entrevistas permitiram elaborar quadros de matrizes onde podemos comparar: a) a relação entre a formação das auxiliares; b) a sua atitude em relação à inclusão; c) as suas práticas. Assim, os resultados obtidos serão, de seguida, apresentados, analisados e discutidos segundo estas mesmas variáveis.

5.1. TIPO DE FORMAÇÃO DAS AAE

O seguinte quadro apresenta os resultados que obtivemos em relação à formação das AAE, nomeadamente à sua formação sobre NEE, habilitações literárias. Achamos pertinente referenciar as suas atitudes e desejos perante a formação.

Quadro 5.1.
Formação profissional das AAE

	AAE1	AAE2	AAE3	AAE4	AAE5
Habilitações					
Literárias	12ºano	9ºano	9ºano	11ºano	9ºano
Formação sobre NEE (S/N)	Sim	Sim, mas pouco	Sim, mas não nesta área	Não participa	Sim, mas muito pouco
Atitude	Positivas	Foi bom, mas sentiu muito pouco	Sente necessidade da formação	Sente necessidade da formação	Gostou
Desejo	Sim, muito	Sim	Sim, mas a instituição não promove	Sim, mas não proporcionam nesta área	Sim

No que se refere às habilitações, as AAE na sua maioria tem habilitações. Três situam-se no terceiro ciclo (9ºano) e duas das AAE têm o nível secundário. O que vem a comprovar que as habilitações literárias das AAE não são baixas.

Em relação à formação específica sobre NEE, todas, com exceção de uma AAE (AAE1), tiveram formação, sendo que quatro destas tiveram formação específica em NEE, ou seja sobre atitudes e práticas em que o adulto deve ter com crianças com perturbações comportamentais. Para além disso, apercebemo-nos que de uma forma geral todas têm interesse em receber formação. Mesmo que ainda não tenham realizado nesta área, mostram disponibilidade em realizar. Tal como refere AAE3 “quanto mais formação nós tivermos acerca deste ensino, acho que é mais gratificante para nós e também para a criança, porque sabemos lidar com o problema de outra maneira” (Entrevista). É de referir que apenas uma AAE não participa em formações e não apresenta qualquer motivo para o não fazer. Através do seu discurso durante a entrevista, apresenta dificuldades em desprender-se do seu conforto/bem-estar, para receber qualquer tipo de formação.

No que se refere à sua participação nas formações, avaliam de uma forma geral positiva. Tal como refere a AAE1, a participação em formações é, “muito importante porque nos tira um bocadinho da catalisação ao qual nós estamos (...) obriga a refazer reflexão e a sair daquele ritmo” (Entrevista).

Todas as AAE desejam participar em ações de formação, facultadas pela instituição. Contudo, referem que a seleção para este tipo de iniciativa é sempre muito difícil porque ou colocam as formações no horário em que as AAE ainda estão com crianças e isso impossibilita-as de participar, ou selecionam apenas uma ou duas sempre com critérios desconhecidos. Este facto vem comprovar algo que se foi notando ao longo deste estudo, que apesar de a lei nº.4 de 1997, artigo 8º afirmar que as instituições de solidariedade social tem por obrigação promover ações de formação para os seus funcionários, neste caso não o fazem em horário não adequado a estas funcionárias e não para todos os funcionários e só alguns. Este desejo em participar em ações de formação mostra que existe um interesse/preocupação por parte das AAE, começando a perceber que muitas das suas lacunas profissionais advém da falta de ações de formação. Com efeito, refere AAE4 que, “necessitamos de...estar sempre em cima do acontecimento e de aprender sempre cada vez mais”. No mesmo sentido a AAE2 afirma que, “um dia mais tarde irei ter outra criança com mais dificuldades e estamos sempre a aprender. Precisamos disso”. Essa ideia de aprendizagem contínua é também reforçada

pela AAE1, ao afirmar que, “muito mais formação, mais ensino para nós, porque estamos sempre a precisar de aprender”.

5.2. ATITUDES DAS AAE EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

O quadro 5.2. apresenta os resultados que obtivemos das respostas das AAE em relação às atitudes sobre a inclusão. Assim podemos comparar qual o seu conhecimento sobre a inclusão, se acham proveitoso ou não e quais as suas dificuldades em relação à inclusão de crianças com NEE.

Quadro 5.2.
Atitudes das AAE em relação à inclusão

	AAE1	AAE2	AAE3	AAE4	AAE5
Sabem o que é inclusão(S/N)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
O que acham (favor/contra)	Favor, mas com melhores condições	Favor	Favor	Favor mas com melhores condições	Favor
Vantagens que apontam	Positivo	Positivo na socialização	Positivo	Positivo	Positivo na partilha e amizade
Desvantagens que surgem	Pouca redução de crianças na sala	Não encontra	Não encontra	Não encontra	Não encontra
Dificuldades	Aceitação do grupo em relação à criança com NEE; aceitação	Pouca formação	Falta de formação para poder acompanhar mais	Falta de conhecimentos sobre esta temática	Aceitação dos pais dos restantes meninos

dos pais dos
restantes
meninos

Todas as AAE afirmam que sabem o significado de inclusão no entanto é importante referenciar que no discurso das AAE, utilizam muito o termo “*integração*” dando o mesmo significado da palavra “*inclusão*”. Por exemplo, como refere a AAE2 “A integração destas crianças requer algumas mudanças para que o seu sucesso seja positivo.” (Entrevista)

Relativamente às atitudes das AAE em relação à inclusão todas concordam que exista crianças com NEE nas salas. Ao contrário do que era esperado pela manifestação da carência a nível de formação, as AAE aceitam e concordam com a integração de crianças no jardim-de-infância. Tal como refere a AAE1, “estes meninos saem sempre enriquecedores num sentido de perceberem a diferença que existe entre eles”.

A AAE5 afirma que “é muito benéfico e mesmo para as crianças que são saudáveis terem a noção que há outras crianças que necessitam de ajuda. Não quer dizer que para a pessoa que está na sala por vezes, não seja um pouco difícil mas nada é impossível” (Entrevista).

Uma das AAE, especificamente a AAE1 aceita crianças com NEE nas salas, mas no entanto diz que a instituição deveria ter o número de crianças por sala mais reduzido. Esta auxiliar no seu discurso apresenta conhecimentos referente a esta área, é também a que apresenta mais formação a este nível, e a sua experiência profissional é muito mais rica nesta área em relação às restantes entrevistadas porque já teve muitos mais casos com crianças com NEE. Para além do seu interesse pessoal onde faz a uma pesquisa autónoma quando tem dúvidas, esta AAE participa em pequenas formações desta área (NEE).

No que se refere às dificuldades na sua maioria reforça a falta de formação para poder acompanhar estas crianças. Segundo palavras de AAE2 “Gostaria de saber estimulá-los mais, e ter técnicas de aprendizagem para estimular mais estas crianças” e a firma também que “se tiver mais casos deste tipo de crianças com NEE, sinto que deveria de ter mais ações de formação para ajudar e apoiar estas crianças”. Importa referir que esta AAE2 tem apenas o 9º ano de escolaridade e frequenta poucas formações.

Para além destas dificuldades duas AAE indicam como outra dificuldade da inclusão de crianças com NEE na escola regular, o nível de aceitação da criança com NEE tanto por parte do grupo de crianças, como por parte dos restantes pais. Seguindo palavras da AAE1, “é um menino que os outros não gostam. (...) os outros não gostam de brincar com ele, nós estamos sempre a tentar fazer esse elo, quer dizer quando nós interferimos eles aceitam, mas mal a gente sai eles rejeitam logo, tá ser difícil” (Entrevista). Focando-se na reação dos pais, AAE1 relata que quando teve a criança com Síndrome de Autismo e X- Frágil, quando os pais iam à sala entregar os filhos e a criança com NEE “estava sempre naquele choro desesperante, até nós conseguirmos acalmá-lo, os pais ficavam muito aflitos e pensavam coitados dos nossos filhos” como a experiência com crianças com NEE desta AAE1 é mais vasta do que as restantes participantes ela compara outra situação em que a criança tem o síndrome de Chiai “os pais acham bem e aceitam muito bem, porque o A é um menino muito dócil, muito querido e os pais aceitam-no muito bem.”

No seu discurso observamos que foram momentos muito difíceis com aquelas crianças (experiências com crianças com NEE) mas ao mesmo tempo desafiadores pois as AAE tiveram que aprender a gerir muito bem as situações sem ações de formação, simplesmente pelo seu sentido de responsabilidade e profissional. Segundo palavras de AAE1 “aprendi muito, aprendi a ser paciente, aprendi a ser compreensiva, aprendia a... perceber que eles têm coisas que nós logo à primeira não percebemos e não conseguimos... mas são extremamente sensíveis e doces e apesar de tudo também tem alturas... que são difíceis” (Entrevista).

Algumas das AAE referem que o trabalho colaborativo com as educadoras foi essencial para aprenderem a gerir aquelas situações e momentos difíceis. As educadoras orientavam as AAE com estratégias diferentes para cada situação diferente que a criança apresentava (por exemplo: dificuldades na autonomia, orientação no espaço). Com efeito, a AAE2 indica que “retiro um trabalho bastante positivo, porque eu não sabia como trabalhar e através da educadora...portanto orientado pela educadora fui aprendendo a trabalhar com esta criança.” No mesmo sentido, a AAE1 indica que “uma orientação muito específica e melhorada e diz-me o que hei-de de fazer, como hei-de e porquê o que hei-de fazer”. Já a AAE2 refere que “a informação que me transmite é transparente e objetiva” (Entrevista). Ou seja, a informação que a educadora, com quem trabalha, é feita de uma forma clara. Esta AAE2 em relação à sua educadora tem muito mais anos de serviço (25 anos) enquanto a educadora tem apenas 16 anos de serviço.

5.3. PRÁTICAS DAS AAE

Em relação às práticas inclusivas fomos comparar as respostas das AAE no que se refere à experiência com crianças com NEE; o que fazem com estas crianças, se as acompanham diretamente ou não; o que fazem com as educadoras ou seja se existe um trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educativos ou não; como as AAE avaliam o seu trabalho com as crianças com NEE e com as educadoras e por últimos quais as suas dificuldades em relação às suas práticas.

Quadro 5.3.
Práticas das AAE

	AAE1	AAE2	AAE3	AAE4	AAE5
Experiência com crianças com NEE (S/N)	Sim, já teve muitos casos diferentes	Sim é a primeira vez que tem uma criança com NEE	Sim, teve já alguns anos e apenas uma criança com NEE	Sim, é a primeira vez que tem uma criança com NEE	Não, nunca teve.
O que fazem com as crianças	Acompanha a criança em toda a rotina diária, em alguns casos apenas nas atividades não letivas	Acompanha apenas nas atividades não letivas (recreio, refeitório e higiene)	Acompanha apenas nas atividades não letivas (recreio, refeitório e higiene)	Acompanha em toda a rotina diária (letiva e não letiva)	Acompanha em toda a rotina diária (letiva e não letiva)
O que fazem com as educadoras	Ajudar a preparar os materiais da sala. Quando a educadora não está assume o seu lugar segundo as orientações da	Apenas faz os seus deveres como auxiliar	Apenas faz os seus deveres como auxiliar. Quando a educadora não está assume o seu	Apenas faz os seus deveres como auxiliar	Apenas faz os seus deveres como auxiliar

	mesma		lugar.		
Como avaliam o seu trabalho com as crianças	Positivamente, mas já foi muito melhor (mais orientada)	Positivo, aprendeu muito, mas ainda fica aquém das suas expectativas	Positivo, aprendeu a ter paciência e a ver estas crianças com outro olhar, mas ainda muito insegura nas suas práticas	Positivo mas insegura nas suas práticas	Como não teve crianças com NEE, observou muito empenho e dedicação
Como avaliam o seu trabalho com as educadoras	Um trabalho em equipa positivo	Um trabalho muito positivo, onde é informada de tudo e a razão daquelas práticas	Um trabalho de equipa positivo onde existe diálogo	Trabalho de equipa positivo, onde existe diálogo e apoio mútuo	Um trabalho de equipa positivo onde existe diálogo
Dificuldades	Falta de colaboração da equipa de Intervenção Precoce; falta de participação nas reuniões da equipa Intervenção Precoce	Falta de conhecimento sobre esta área	Mais informação para perceber as atitudes e práticas que devia de tomar	Falta de conhecimento sobre esta área; Falta de colaboração e informação da equipa da Intervenção Precoce	Falta de conhecimento sobre esta área

No que se refere às práticas, as AAE ajudam sempre as educadoras, sendo AAE solicitadas para ajudar na sala ou não, uma vez que estão sempre presentes na sala diretamente ou indiretamente estão sempre a apoiar. A educadora expõe sempre a planificação semanal, por vezes existe diálogo entre ambas expondo quais os objetivos a

atingir ao longo da semana. Como referência a educadora (E4) “posso explicar o que vamos fazer durante quinze dias ou três semanas, dar continuidade ao trabalho”.

Em relação a este ponto (práticas) as AAE apontam sempre dificuldades na falta de formação. Embora haja, na sua maioria, trabalho de equipa na sala (EI/AAE), onde partilham as ideias e informações sobre todas as atitudes e práticas a exercer com as crianças, as AAE sentem sempre essa lacuna, falta de ações de formação.

É de referir que algumas educadoras no seu discurso avaliam as práticas das AAE de uma forma menos positiva manifestando que algumas mostram pouca aceitação e empenho com estas crianças. A E1 afirma que “há auxiliares e auxiliares... assim em geral acho que rotulam muito as crianças e logo à partida (...) brincam de mais e acho que não se deve de brincar porque todos nós podemos um dia ter um filho assim, um neto assim, um sobrinho e então acho que se deve respeitar” (Entrevista).

As AAE1 e AAE4 manifestam que uma das grandes dificuldades é a falta de colaboração e informação por parte da equipa de Intervenção Precoce (educadora do ensino especial, psicóloga e terapeuta da fala), ou seja, as AAE no seu discurso revelam a falta de diálogo e de sensibilização por parte da equipa de intervenção, para as práticas que devem de empregar com as crianças com NEE, tal como se pode observar nos seguintes excertos: “a pessoa que vem trabalhar com a criança é que não, ela vem e faz o trabalho dela” (Entrevista-AAE4); “nós não sabemos o que ela vai fazer no dia-a-dia” (Entrevista-AAE4); “Falamos mais, combinarmos o que vai fazer, o que não vai fazer, o que é que precisa, que materiais é que precisa, porque é que faz” (Entrevista-AAE1).

Estes excertos evidenciam que para as AAE, esta equipa deveria sensibilizá-las muito mais trazendo informação, materiais ou simplesmente uma breve conversa. Estas dificuldades, apontadas às equipas de intervenção precoce, são igualmente identificadas pelas educadoras. Com efeito, estas também manifestam essas dificuldades referente à equipa de Intervenção Precoce. Por exemplo a E1 refere que “tento perguntar também, como não me é nada informado, e tento estar elucidada dos progressos da criança”.

Referente ainda a esta matriz, importa referir que todas AAE acompanham as crianças nas suas rotinas diárias, trabalhos orientados/livres. Quando a educadora falta, apenas quatro das AAE inquiridas, fazem os seus deveres, normais, como auxiliares e só apenas uma AAE assume o lugar da educadora segundo as orientações da mesma. A AAE1 quando refere que assume o lugar da educadora quando esta falta é mesmo dar continuidade às atividades pedagógicas para que o grupo não sinta uma quebra na rotina, tal como se pode observar nos seguintes excertos.

“quando ela sai, geralmente a sala é dirigida por ela e consoante o que nós, o que ela trabalha na sala e comigo e com os meninos é o que continuo orientar o resto do tempo que estou com eles” (Entrevista-AAE1)

“Deixo momentos de autonomia, pelo menos eu acho que é preciso de tudo, é preciso regras, autonomia com regras e regras com autonomia é preciso as duas coisas” (Entrevista-AAE1).

5.4 PERSPETIVA DAS EDUCADORAS

Em relação às entrevistas das educadoras permitiram elaborar quadros de matrizes onde podemos comparar: a) a relação entre a formação das educadoras; b) a sua atitude em relação à inclusão; c) como avaliam a formação das AAE; d) avaliação das práticas das AAE.

Assim, os resultados obtidos serão, de seguida, apresentados, analisados e discutidos segundo estas mesmas variáveis.

a) Formação das educadoras

Para podermos comparar as diferentes respostas das EI em relação à sua formação, seleccionámos as seguintes situações: tempo de serviço; qual a sua experiência com crianças com NEE; qual o tipo de formação que adquiriram se tem formação em NEE e por fim quais as suas atitudes em relação à sua formação.

Quadro 5.4.
Formação profissional das EI

	E1	E2	E3	E4
Tempo de serviço	27	22	16	16
Experiência com crianças com NEE (S/N)	Nunca teve crianças com NEE	Nunca teve, mas acompanhou um caso muito próximo dela.	Sim, apenas uma vez	Pela primeira vez tem este ano letivo (2011/2012)
Tipo de formação	Formação base	Formação base	Formação base	Formação base

(inicial/continua)	em EI	em EI	em EI	em EI
Formação em NEE (S/N)	Sim facultada pela instituição	Sim, mas muito pequenina (50h)	Não em NEE, mas participou noutro tipo de formações	Não em NEE, mas participou noutro tipo de formações
Atitudes	Gostou mas foi ligeira	Gostou mas foi muito superficial	Gostava de ter sobre esta área	Gostava de ter sobre esta área

Importa referir que o tempo de serviço das educadoras inquiridas e os anos de permanência no jardim-de-infância é o mesmo, ou seja assim que terminaram os seus estudos não tiveram experiência noutros locais de trabalho apenas se restringiram a esta Instituição. Ao analisarmos esta matriz podemos verificar que independentemente do tempo de serviço de docência, ambas apenas ficaram pela formação base.

Para além disso, constatamos que a maioria não teve experiência com crianças com NEE. Quando referimos maioria estamos a incluir a E4, que teve uma criança com NEE durante apenas 5 meses (durante este período letivo até à realização da entrevista para este estudo) comparando com a E3 que esteve 11 meses com uma criança com o Síndrome de Noonan.

Ao longo destes anos as inquiridas deram mais relevância a formações de outras áreas, facultadas pelo Ministério da Educação⁷, do que propriamente em relação às NEE

No entanto as E1 e E2, há relativamente pouco tempo participaram numa ação de formação sobre esta temática das NEE, facultada pela Instituição, a qual teve a duração de 50 horas. As restantes não participaram porque não tiveram oportunidade para a realizar. Tal como explica E4, “porque cada vez que temos que tirar uma formação temos que ir pedir autorização e depois só pode ir uma ou não pode ir nenhuma, é muito complicado” (Entrevista).

A avaliação que as educadoras, que participaram na ação de formação sobre NEE, retiraram que foi muito superficial, falaram em temas mais atuais mas sempre muito ligeiro. Para além disso, consideram que têm pouco conhecimento sobre o tema e que deveriam ter mais informação sobre o tema, tal como se pode observar nos seguintes excertos.

⁷ Sobre as novas metas de aprendizagem nas diferentes áreas de Conteúdo: Matemática; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Despertar para a Ciência e sobre as Artes.

“de ter mais informação sobre as necessidades educativas especiais”
(Entrevista-E2)

“tudo aquilo que eu tenho noção é da minha prática e de conversar com outros profissionais e daquilo que eu tenho vontade de aprender de eu saber através dos livros porque não tenho mais nada.” (Entrevista-E1)

“Considero bastante importante, porque a educadora tem que estar em constante evolução e saber o porquê e como atuar e agir se por acaso estivermos com alguma criança que precise desse apoio.” (Entrevista-E2)

Estes excertos evidenciam a necessidade que as educadoras têm em adquirir conhecimentos acerca desta área (NEEs).

b) Atitude em relação à inclusão

No que concerne às atitudes das educadoras em relação à inclusão, podemos verificar que todas são de acordo com a inclusão de crianças com NEE (Quadro 5.5.).

Quadro 5.5.
Atitudes das EI em relação à inclusão

	E1	E2	E3	E4
Atitude em relação à inclusão (favor/contra)	Favor	Favor	Favor	Favor
Vantagens e desvantagens	É benéfico porque as crianças aprendem a conviver com outro tipo de situações e aprendem a ser solidários. A única	Se houver pareceria (IP) trabalha uma verdadeira inclusão, se não existir todo o grupo sofre (falta de atenção);	Não existir a diferença (vantagens) Desvantagens: falta de tempo para as crianças ditas "normais" com o mesmo apoio	Sentir-se útil para ajudar essa criança a crescer; Desvantagem: falta de formação para ajudar essa criança;

desvantagem é ter um grupo muito grande e não existir redução de crianças adequado	individualizado	Falta de material didático
--	-----------------	----------------------------

As educadoras apresentam apreciações dentro dos mesmos parâmetros que as AAE (no seu geral), em relação às vantagens que a inclusão lhes pode trazer às crianças de desenvolvimento típico como às crianças com NEE ou seja é benéfico porque a criança com NEE é um elemento ativo, participante, com um projeto de vida e abrange toda a comunidade escolar: crianças “ditas normais”, familiares, pessoal docente e não docente. Como evidenciam os seguintes excertos:

“Falei com elas sobre a entrada de uma criança com NEE, elas entenderam bem. Nesta faixa etária penso que eles não discriminam nem tentam pôr de lado uma criança que seja diferente deles, pelo contrário tentam ajudar, tentam proteger e nunca senti que eles tivessem, algum problema com essa criança a muito pelo contrário, sempre muito colaborantes e participativos comigo na tentativa de ajudar essa criança.” (Entrevista-E3);

“Acho que tem é aprender...aprender muito a saber ajudar, a serem solidários” (Entrevista-E1);

No entanto referem inúmeras dificuldades, tais como de formação na área da educação especial, falta de equipamento pedagógico e didático, carência da equipa da Intervenção Precoce que apoie o trabalho a desenvolver com as crianças com NEE. Tal como se pode observar nas seguintes respostas de algumas educadoras.

“ não temos os materiais necessários, não temos o tempo necessário” (Entrevista-E4)

“os técnicos que vêm, não trazem os materiais que estávamos à espera. Estávamos à espera de ver um jogo novo, ou um material novo (...) mas sinto que não vejo nada de novo” (Entrevista-E4).

Estes são os motivos principais que condicionam a inclusão e ao mesmo tempo fazem com que as educadoras não deem a devida atenção para o restante grupo de crianças, ditas normais, que tem na sala.

Foi bastante visível ao longo das entrevistas o seu desagrado em relação às desvantagens sobre esta temática, comentando a educadora E3 que “outras crianças puderam não ter o mesmo tratamento individualizado que essa criança” (Entrevista). Ou tal como refere E2, “é necessário muito mais recursos e muito mais materiais, não só até recursos físicos e materiais bem como humanos” (Entrevista).

c) Avaliação da formação das AAE

No que concerne à importância da formação que as EI acham que as AAE devem ter em relação às NEE, podemos verificar que todas estão de acordo com essa importância (Quadro 5.6.).

Quadro 5.6.

Perspetivas das EI em relação à formação profissional das AAE

	E1	E2	E3	E4
Sabem se AAE tem formação (s/n)	Não sabe	Sabe e não tem formação	Sabe e não tem formação	Sabe e não tem formação
É importante que AAE tenham formação sobre as NEE (s/n)	Sim	Sim	Sim	sim
A formação das AAE é importante para o tipo de trabalhos que realizam (s/n)	Sim porque muitas AAE rotulam essas crianças	Não se manifesta em relação a este ponto	Sim, sente um grande receio por parte das AAE quando têm crianças com NEE, pela falta de formação	Sim, porque algumas AAE pela falta de formação “rejeitam” essas crianças nas salas. Outras mostram

interesse em
aprender para
ajudar.

Tendo em conta o primeiro parâmetro desta matriz “*Sabem se AAE tem formação*”, verifica-se que na sua maioria as educadoras sabem que as suas auxiliares não têm formação, ou seja existe conhecimento entre elas.

Segundo o pensamento das educadoras, existindo uma criança com NEE na sala, a educadora, para dar mais atenção ao grupo, tem que disponibilizar orientações de trabalhos para essa criança, de forma a estabelecer, sempre que possível uma ligação com as atividades do grande grupo, tendo em conta as potencialidades da criança, logo a auxiliar tem um papel fundamental nesse momento. Para que tudo isto aconteça da melhor forma tem que existir diálogo, uma relação de equipa. Contudo, as educadoras sentem que a falta de formação das AAE as inibe de participar de uma forma mais ativa no trabalho com os alunos com NEE. De acordo com a E3, “sentem um bocado de receio por não saberem muito bem o que é que puderam fazer para ajudar (...) não têm formação específica” (Entrevista).

d) Avaliação das práticas das AAE

No que respeita a este parâmetro denota-se que as educadoras têm uma preocupação em relação ao papel desempenhado pelas AAE. Como podemos observar no Quadro 5.7.

Quadro 5.7.

Perspetiva das EI em relação às práticas das AAE

	E1	E2	E3	E4
AAE são facilitadoras de Inclusão (s/n)	Mais ou menos depende das auxiliares	Sim	Sim, no entanto sentem insegurança	Depende das auxiliares, umas sim outras não
AAE manifestam interesse em	Já teve AAE mais atentas e preocupadas. Só	Sim existe um interesse mútuo	Tem que existir trabalho em equipa para que	Sim, pede informação e apoio ao mesmo

adquirir conhecimentos para práticas mais facilitadoras e colaborativas da inclusão	participa quando é solicitada	os resultados sejam assertivos. No entanto na sua opinião as AAE têm que estar devidamente informadas	tempo, manifesta entusiasmo e colaboração.
---	-------------------------------	---	--

Algumas educadoras revelam dúvidas em relação às AAE como facilitadoras da inclusão, ou seja, apenas uma educadora (E2) respondeu convictamente a este item. No entanto importa referir que esta participante (E2) nunca teve uma criança com NEE. Em relação às restantes educadoras, duas (E1 e E4) manifestam que depende muito da conduta enquanto profissionais e da forma como desempenham o seu papel em relação à inclusão de crianças com NEE. Como evidenciam os seguintes excertos:

“acho que não, quer dizer se nós solicitarmos eu acho que à partida as pessoas não vão dizer que não, mas eu acho que há pouco, já tive auxiliares mais atentas e mais preocupadas nesse sentido” (Entrevista – E1).

“outras auxiliares que torcem o nariz, que só vai dar trabalho, só vai prejudicar e não vamos conseguir, não temos tempo e depois as tardes são tão longas e depois tenho que ficar com a criança” (Entrevista – E4).

Temos novamente uma grande dispersão de resultados referente à matriz, *AAE manifestam interesse em adquirir conhecimentos para práticas mais facilitadoras e colaborativas da inclusão*, pode perceber-se que é dada muita importância, por parte das educadoras, ao interesse que as AAE têm para existir uma colaboração (trabalho de equipa) de ambas as partes. No entanto, apenas a E4 refere que a sua AAE manifesta interesse e preocupação sobre esta área procurando informação sempre junto desta. Como explica a educadora (E4) “sinto, que se preocupa. No início do ano preocupava-se, pedia informações, pedia ajuda e dizia às vezes umas palavras de ânimo «*olha vamos conseguir, vamos fazer o nosso melhor, vamos fazer com que ela se sinta bem*» e às vezes basta este comentário para nós nos sentirmos também bem”. (Entrevista)

Por fim podemos pensar no relacionamento entre as EI e as AAE, por diversas vezes as EI manifestam que já existe mais AAE interessadas do que outras e, que tudo isso depende do relacionamento profissional existente na sala, ou seja se estão dispostas a ajudar e a colaborar no que for necessário, ou se estão ali simplesmente para fazer apenas o seu trabalho e nada mais. Para sustentar esta leitura, observemos o seguinte excerto:

“mas infelizmente algumas auxiliares ainda tem dificuldades em aceitar este tipo de crianças” (entrevista – E2)

Nesta vertente em que as educadoras avaliam as práticas das AAE podemos observar dois tipos de avaliação distintos, um numa vertente mais pessoal e outro numa vertente mais profissional. Ou seja na vertente mais pessoal da convivência entre pessoas temos o relacionamento entre educadora e AAE, onde deve existir um ambiente bom, como refere a E4 no excerto, de entreajuda, colaboração e equipa entre educadoras e AAE. Em relação à vertente profissional, depende apenas do profissionalismo e pouco mais.

CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo é dedicado à discussão dos resultados apresentados anteriormente, com o objetivo de responder à seguinte questão: “Qual a perspectiva que as AAE têm em relação à sua formação, em relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas salas de jardim-de-infância e de que forma estas afetam as suas práticas?”

No cruzamento das informações disponibilizadas através da entrevista podemos perceber que a questão da formação específica com as NEEs é algo ao qual é dado muita importância pelos diversos intervenientes neste estudo, visto que lhes permitiria uma melhoria profissional e naturalmente desenvolveriam melhores prestações de serviço com as crianças com NEE. Apesar da necessidade que sentem a nível da formação, observamos que a maior parte das AAE não tem formação porque está sempre à espera que a Instituição lhes proporcione ações de formação.

Pelo que podemos retirar das entrevistas, a instituição não contribui para a formação dos agentes educativos. A preocupação, por parte destes agentes educativos é muito elevada, quando confrontados com a possibilidade de vir a ter crianças com NEE, assim como em relação à falta de recursos físicos e humanos adequados para a inclusão destas mesmas crianças, bem como por não terem os conhecimentos, nem terem desenvolvido competências apropriadas.

A literatura diz-nos que a formação é um fator importantíssimo para a diminuição do nível de preocupações face à implementação da educação inclusiva (Canário, 2000). Alguns autores defendem que a formação contínua é fundamental para reforçar as mudanças inclusivas, tanto a nível das práticas educativas, bem como da própria gestão da escola (Avramidis & Norwich, 2002; Campos, 2002; Florian, 2003). Nos dias de hoje a sociedade atravessa profundas mudanças sociais e educativas, em que a inclusão de crianças com NEE se torna cada vez mais compressor para a própria sustentabilidade em relação à educação inclusiva, cuja qual deve de ser tratada de particular importância.

Face às exigências que se colocam hoje em dia à educação e aos múltiplos desafios que os agentes educativos encaram no seu dia-a-dia, é fundamental uma formação científica adequada, bem como a construção dum sólido domínio do saber pedagógico (Formosinho, 2001). De acordo com Formosinho (2001), cabe às instituições a responsabilidade de serem exigentes na qualidade desse profissionalismo, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos diversos agentes educativos,

tornando-os especialistas na sua área de saber. No entanto as percepções das participantes é que não há ações de formação mas sim de fraco dinamismo. Ou seja, eles percebem a instituição como sendo uma instituição pouco dinâmica, que aposta muito pouco na valorização dos seus funcionários educativos, bem como na criação de condições que facilitem o seu desenvolvimento profissional.

No que diz respeito às percepções das profissionais (AAE/EI) em relação à inclusão de crianças com NEE, na sala de jardim-de-infância, os resultados sugerem que as AAE se sentem inseguras em relação à mudança que a inclusão implica, nomeadamente no que diz respeito à colaboração. Com efeito, a inclusão requer que AAE e o docente da sala colaborem com o intuito de dar resposta às necessidades de cada criança em particular (Hegarty, 2001). E de facto, o próprio Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho estabelece como deveres das AAE, a colaboração com os docentes no acompanhamento dos alunos entre e durante as atividades, na preparação e conservação do material didático. Neste sentido, as AAE são cada vez mais entendidas como agentes facilitadores da criação de ambientes inclusivos (Serra, 2005). As AAE são importantes neste contexto inclusivo porque são uma mais-valia no que diz respeito ao conhecimento das crianças devido à duração do tempo que estas crianças permanecem no jardim-de-infância e das famílias, como tal as AAE são um meio facilitador para o desenvolvimento do processo educativo. Assim, segundo Hegarty (2001), as AAE devem apresentar um perfil profissional adequado para poderem dar resposta às necessidades destas crianças e só assim se verificam como facilitadores desta mudança inclusiva. Mas para tal elas têm que se assumir como profissionais, como alguém com um papel importante a desempenhar nas salas de jardim-de-infância.

Com a falta de formação que sentem, temem em não conseguir responder a todas as solicitações que lhe são sugeridas. Para além disso, a sua falta de formação reflete-se na falta de conhecimento sobre as patologias e sobre como trabalhar com elas, nas dificuldades que sentem a nível da gestão da sala (em relação às restantes crianças), em aplicar metodologias diferenciadas e em cooperar com as colegas. Podemos afirmar assim que muitas das suas preocupações e inseguranças, resultam da sua escassa formação específica. Nesta perspetiva, estes resultados estão de acordo com o estudo de Correia (2003), segundo o qual a maioria dos professores acredita no conceito da escola inclusiva, mas que, no entanto, apresenta alguns receios em relação a este processo, sobretudo porque não possui a formação necessária para trabalhar com crianças com NEE.

Apesar de inseguras em relação às suas práticas, por falta de informação e formação, a avaliação que estas profissionais fazem de si mesmas em relação às suas práticas inclusivas é positiva. Para além disso, é de ressaltar que as AAE demonstram interesse na procura de ajuda através da colaboração com técnicos, nomeadamente a Equipa de Intervenção Precoce, com a esperança de ser mais colaborativo dentro da própria sala do jardim-de-infância. A mesma atitude de procura de ajuda para que as práticas educativas sejam mais significativas para estas crianças com NEE, têm as EI. Com efeito, para além da informação e pesquisa autónoma que fazem para as diferentes problemáticas que têm, estas também procuram a Equipa de Intervenção Precoce para uma mais-valia de colaboração com o intuito de umas práticas ainda mais significativas para as crianças com NEE.

Os resultados revelam, ainda, que a aquisição de formação depende muito do interesse que cada AAE tem em relação à sua “realização” profissional. De acordo com Sanches e Teodoro (2007) é urgente que os agentes educativos comecem a gerir com as condições que têm, e, que nesse sentido, procurem arranjar condições necessárias para gerir bem as suas práticas (professores), ou seja “Aprende-se fazendo, para fazer melhor” (p.114). Nos dias de hoje com as dificuldades que as instituições têm em proporcionar recursos humanos e materiais para que as crianças, nomeadamente com NEE, tenham aprendizagens significativas (Sanches & Teodoro, 2007), os agentes educativos tem que colocar as suas inseguranças, “medos” de parte. Ou seja, para se praticar uma educação inclusiva não se pode estar sempre a colocar em primeiro plano as políticas não ajustadas às situações, mas sim refletir no verdadeiro obstáculo que “está na forma de pensar na e sobre a diferença e da disponibilidade daí decorrente” (Sanches & Teodoro, 2007, p.114).

Através dos resultados apercebemo-nos que as práticas inclusivas, por parte das AAE, não são realizadas da forma mais desejável por estas agentes educativas, ou seja estão associada à insegurança para o desempenho de funções práticas não tão positivas, nomeadamente a nível da colaboração. Em relação ao modo como as educadoras avaliam as práticas das AAE, observamos uma preocupação em relação ao desempenhado profissional das AAE, preocupação esta no sentido da pouca formação em relação às NEEs, bem como à aceitação de algumas AAE de terem crianças com NEE na sala. Segundo a perspetiva das EI, o seu trabalho fica muito mais limitado sem as respostas que esperavam das AAE no desempenho das suas funções, limitando as possibilidades das crianças com NEE terem uma aprendizagem significativa. Contudo, é

também notório que algumas docentes encaram as AAE como um “braço direito” e por isso deixam-nas assumir algumas das suas funções, na sua ausência ou não, sendo essa ajuda fundamental dado o número elevado de crianças nas salas e logo ser fundamental um trabalho colaborativo (equipa). É ainda de referir a valorização, por parte das educadoras, do trabalho de equipa, onde se insere a cooperação, a disponibilidade, a valorizam a iniciativa, o dinamismo e a polivalência, a inovação, a atualização.

CAPÍTULO 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos as conclusões desta investigação, bem como algumas limitações encontradas ao longo da sua realização. Apresentaremos também algumas questões que consideramos indispensáveis de investigação futura no âmbito da problemática relativamente à formação das AAE relativamente às NEE e de que forma é encarada pelas mesmas.

Segundo o que nos diz a literatura, numa sociedade que se diz inclusiva e que tem como responsabilidade integrar todos os cidadãos, cabe também à educação, no seu geral, ter uma atitude cada vez mais preponderante neste domínio (Correia, 2003). No entanto, os resultados apresentados dão-nos informações sobre as atitudes e preocupações dos profissionais educativos (AAE/EI) em relação à educação inclusiva e sobre a sua formação. Preocupações estas, de como dar resposta à necessidade das crianças com NEE, sem formação específica para poder contribuir para um desenvolvimento mais positivo para estas crianças. Podemos concluir que a preocupação revelada pelas AAE/EI face à educação inclusiva deve-se ao facto da falta de formação e que na sua perspectiva seria a instituição que lhes deveria facultar formações sobre esta temática (NEEs). Contudo, tal acontece apenas esporadicamente e fora do seu horário laboral.

A elaboração deste trabalho tornou-se possível através de muita dedicação e colaboração ao nível pessoal e profissional. A nível profissional fez com que levantássemos questões relacionadas com a educação inclusiva sobre a qual adquirimos conhecimentos mais abrangentes sobre este paradigma educativo e permitiu-nos refletir sobre as nossas práticas educativas do nosso dia-a-dia. Para além disso, a realização de um trabalho desta natureza fez com que surgisse um envolvimento muito significativo que fez com que crescesse um interesse e entusiasmo para a contribuição de um futuro mais inclusivo nas salas dos jardins-de-infância. Assim, ao longo da elaboração deste trabalho, sentimos que muitas questões surgiram no início, que criaram uma motivação constante para tentar encontrar respostas para estas. Sendo assim, este trabalho tornou-nos mais críticos face aos modelos inclusivos.

Importa ainda referir que este trabalho veio mostrar uma realidade por muitos desconhecidos, de facto as AAE, são uma classe profissional pouco reconhecida,

possuem um papel menos ativo nas atividades pedagógicas, limitam-se apenas a ajudar nas tarefas básicas (higiene, alimentação e vigilância).

Finalmente, a nível pessoal este trabalho promoveu o desenvolvimento de competências de análise e reflexão crítica, bem como um melhor autoconhecimento sobre sentimentos, valores, crenças e atitudes face à educação e em especial às práticas inclusivas.

Não podemos deixar de referenciar algumas limitações encontradas ao longo da realização deste estudo, como por exemplo a impossibilidade de obtenção de um número mais alargado de participantes que permitira ter um conhecimento mais profundo sobre a importância da formação nas práticas e perceções deste agente educativo. É de salientar que das 21 AAE na instituição, apenas cinco aceitaram participar no estudo. Estas 21 AAE nem todas tinham crianças NEE e as que tinham também não se disponibilizaram, talvez por não terem formação específica ou mesmo pela insegurança e com inibição de o demonstrarem.

Outra limitação que sentimos está relacionada com o facto das AAE que entrevistámos não trabalharem diretamente com as educadoras que se disponibilizaram para as entrevistas. Assim apresentou-nos uma dificuldade acrescida, não permitiu que o cruzamento da informação qualitativa se procedesse da forma mais adequada, permitindo um conhecimento mais rico e aprofundado daquela realidade específica, e em particular, sobre as relações que se estabelecem entre AAE e EI e a sua importância para as práticas e perceções sobre inclusão, bem como de que forma a formação poderá contribuir para uma maior clima de colaboração entre estes dois agentes educativos.

Uma das dificuldades que sentimos a nível exploratório da investigação é o facto de existirem poucos estudos sobre a importância da formação das AAE e as suas atitudes face à inclusão com crianças com NEE, o que impediu a comparação de resultados para a mesma população. Desta forma, a pouca bibliografia específica acerca do tema e de trabalhos realizados foi algo que condicionou um pouco a construção desta investigação. Para além desta limitação houve ainda outras dificuldades na realização desta investigação, o facto de estarmos a lidar com uma classe profissional por vezes escondida pouco habituada a ser estudada. Logo este fator fez com que as AAE estivessem inibidas em relação às questões que lhes eram propostas e fez com que algumas respostas não se desenvolvessem como nós gostaríamos que fosse.

Com esta investigação, procurámos dar um contributo para uma construção de um futuro inclusivo, nomeadamente nos jardins-de infância privados. Assim, esperamos que esta investigação seja um incentivo para futuros estudos na área da formação das AAE e também da educação inclusiva. No entanto, futuramente poderão ser tomadas outras opções metodológicas, nomeadamente no que diz respeito aos métodos de recolha de dados, tais como:

A observação em contexto de sala de jardim-de-infância para observar com o intuito de obter informações que por vezes nas entrevistas não se adquire;

Questionários e entrevistas, a um maior número de docentes na tentativa de obter resultados mais conclusivos;

Alargar o campo de amostra à rede pública (podendo assim, fazer um contraponto entre o sistema privado e o sistema público). Para obter dados e analisar se as práticas inclusivas são realizadas da mesma forma em contextos diferentes.

Em suma, segundo as conclusões que retirámos deste estudo, ainda existe um longo caminho a percorrer se queremos, de facto construir ambientes educativos que procuram apoiar as NEE. Esperamos, assim, ter a oportunidade de continuar a desenvolver estudos e práticas que promovam junto do sistema educativo, a construção de uma educação mais inclusiva, nos jardins-de- infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (1994). *O Trabalho de Projecto e a Relação dos Alunos com a Matemática: A experiência do MAT 789*. Tese de Doutoramento. Lisboa: APM.
- Afonso, N. & Canário, R. (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education. In M. Ainscow (Ed.), *Effective Schools for All*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Ainscow, M. (2000, Setembro). O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula. *Actas do Simpósio Improving the Quality of Education for All*. Cardiff.
- Almeida, M. L., Mota, D. C., & Monteiro, S. E. (2001). *O Auxiliar da Ação Educativa no Contexto de Uma Escola em Mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes Behaviour. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds). *The Handbook of Atitudes*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ANQ (2005). *Perfil profissional: assistente de ação educativa*. Lisboa: Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teacher's Attitudes Towards Integration/Inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 17, 129-147.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdos*. Lisboa: Edições 70
- Bérrnard da Costa, A. M. (1981). Integração de Crianças Deficientes em Portugal. In M. Silva & I. Tamén (eds.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 307-354). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bérrnard da Costa, A. M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In CNE (ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão*. Bristol: CSIE.
- Campos, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, C. (2004). *A entrevista*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regular*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2003). A Filosofia da Inclusão. In L. Correia (ed.), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores* (pp. 7-21). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. & Cabral, M. (1999). Práticas Tradicionais da Colocação do Aluno com Necessidades Educativas Especiais. In L. M. Correia (ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 11-16). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. & Serrano, A. (2003). Inclusão e Intervenção Precoce: para um começo educacional promissor. In L. M. Correia (Eds.), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. 53-59.
- Cortesão, L. (2001). Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais. Necessidade de vigilância crítica, hoje e amanhã. In David Rodrigues, *Educação e diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.49-58) Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2003). Cruzando conceitos. In David Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Elliot, S. (2008). The effect of teachers "attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., (1986). *Teoria e Prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Lisboa Instituto Nacional de Investigação Científica
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com NEE. Como as educar?. *Inovação*, 7(1), 23-35.
- Fernandes, R. (1989). Nas Origens do Ensino Especial O Primeiro Instituto Português de Surdos-Mudos e Cegos. *Revista Educação Especial e Reabilitação*, (1-2), 67-82.
- Florian, (2003). Práticas Inclusivas. Que práticas son inclusivas, por què y como? In C. Tilstone; L. Florian; R. Rose (Coord), *Promocion y desarrollo de prácticas educativas inclisivas* (pp 43-58). Madrid: Editorial EOS.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino* (Vol. 1, pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização, as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 18,(1), 5 -16.
- Folson-Meek, S.; Nearing, R.; Groteluschen, W. & Krampf, H. (1999). Effects of Academic Major, Gender and Hands-On Experience on Attitudes of Preservice Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 389-402.
- Folson-Meek, S. & Rizzo, T. (2002). Validating the Physical Educator's Attitude toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEITID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141-154.
- Frade, M.G. & Rodrigues, D. (1998). As atitudes dos professores face à integração – sua relação com a adequação das escolas. *Saber (e) Educar*, 3, 67-77.
- Freire, S. & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341 – 354.

- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. *Revista de Educação*. XVI, 5 – 20.
- Garcia, C. M., (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*, Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giges, A.S. & Garcia, O.M. (2002). Educamos actitudes positivas hacia la diversidad en la formación del profesorado. *Revista de Ciências de L'Educación*, XXVI(III), 45-50.
- Gorgatti, M., Penteadó, S., Pinge, M. & Rose, D. (2004). Atitude dos Professores de Educação Física do Ensino Regular em Relação a Alunos Portadores de Deficiência. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 12, 63-68.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença – Valores e práticas para a educação inclusiva* (pp. 77-91). Lisboa: Porto Editora.
- Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A.M., Trindade, A. R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J.H. & Magalhães, M.B. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana.
- Madureira, I. & Leite, T.; (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, L. (1999). *Atitudes dos Professores face à Deficiência: movimento inclusivo de alunos com multideficiências*. Dissertação de licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Meijer, C. (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Niza, S. (1996) Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum. *Inovação*, 9(1 e 2).
- OMS (2004a). *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade – (2004) versão adultos*.
- OMS (2004b). *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade – (2004) versão crianças e Jovens*.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª ed.). Newbury Park: Sage Publications.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (1997) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* (2.ed.) Lisboa: Dom Quixote,.
- Pinheiro, I. (2001). *Atitudes dos Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico das Escolas do CAE – Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência*. Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Quivy, R. & Champenhdout, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As Boas e as Más Notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade* (pp. 89-102). Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2006). Dez *ideias* (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 299-318). Summus Editorial: S. Paulo.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e opções. *Revista Educación*, 3(1), 97 – 109.
- Roldão, M.C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (org.). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 151-166). Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando Indicadores de Educação Inclusiva: as Práticas dos Professores do Apoio Educativo. *Revista da educação*, 20, 105 – 149.
- Serra, H. (2005). Paradigma da inclusão no contexto mundial. *Saber (e) educar*, 1, 31-50.
- Silva, C. (1998) *O Auxiliar de Ação Educativa: das leis às práticas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Simeonsson, R. & Ferreira, M. S. (2010). *Projeto da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei nº 3/2008*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Slininger, D., Sherril, C. & Jankowski, K. (2000). Children's Attitude Toward Peers with Severe Disabilities: revising contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Steele, J. (2003). Vias para la 6Inclusion. In C. Tilstone, L. Florian; R. Rose (Coord). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (pp. 269-288). Madrid: Editorial EOS.
- Trip, A. & Sherril, C. (1991). Contact Theory and Attitudes of Children in Physical Education Programs Toward Peers with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 12, 323-332.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO.
- Wilson, J. (2000). Doing Justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 297-304.
- Vala, J. (1986) Análise de conteúdo. In. A. Silva (Ed), *Metodologias das ciências sociais* (pp.101 – 128). Porto: Edições Afrontamento.

Legislação

- Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto de 1991
- Decreto-Lei nº 515/99, de 24 de novembro 1999
- Decreto-Lei nº184/2004, de 29 de julho
- Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro 2007
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro de 2008
- Despacho-Conjunto nº 105/97, de 1 julho de 1997
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo)

APÊNDICES

APÊNDICE 1: CARTA DO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A RECOLHA DE DADOS

Exma. Sra. Diretora Pedagógica do Centro Social Interparoquial de Santarém

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação

Santarém, 5 de dezembro de 2011

Eu, Dora Isabel Henriques Aranha dos Santos, venho por este meio solicitar a colaboração da vossa prestigiada instituição, no sentido de realizar recolha de dados para fins de investigação no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais na área da especialização em cognição e motricidade, sob orientação da Doutora Sofia Freire. Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, os participantes serão identificados, acrescentando ainda sob compromisso de honra que o funcionamento da instituição não será posto em causa.

No âmbito de uma investigação subjugada ao tema “Auxiliares de Ação Educativa: atitudes e práticas educativas em relação à educação inclusiva”, este estudo tem como objetivo geral contribuir para um melhor conhecimento sobre as perspetivas e práticas das Auxiliares Ação Educativa, num contexto inclusivo. A recolha de dados será feita através de entrevistas semiestruturadas.

Agradecendo desde já toda a atenção, estando disponível para prestar qualquer esclarecimento que for achado conveniente.

Os melhores cumprimentos,

APÊNDICE 2: GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ÀS AAE

Tema: Formação das Auxiliares de Ação Educativa: atitudes e práticas educativas em relação à educação inclusiva

Objetivos gerais da entrevista:

1. Conhecer as atitudes e percepções AAE relativamente à inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais
2. Conhecer quais as dificuldades que as AAE sentem no seu trabalho autónomo de sala e em colaboração com o educador;
3. Conhecer as funções da AAE na sala com estas crianças;
4. Conhecer a formação das AAE para poderem acompanhar as crianças com NEE,
5. Conhecer as experiências das AAE com crianças com NEE, quais os seus sentimentos e atitudes perante essas crianças;

CATEGORIAS	OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
1. Legitimação da entrevista e motivação do interessado	Dar a conhecer o estudo e assegurar o anonimato	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar os objetivos do estudo da entrevista; motivar o interessado e assegurar o anonimato 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre o tema e objetivos do trabalho; • Explicitar as necessidades deste contato pessoal; • Garantir o anonimato de ideias/opiniões; • Pedir autorização para gravar a entrevista. 	
2. Conhecer o entrevistado	<p>Conhecer as funções que desempenham e coordenação com o professor</p> <p>Conhecer a sua formação, experiência e motivação para trabalhar nesta área</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o entrevistado; • Pedir às AAE exprimir a sua opinião acerca da sua competência pessoal face às crianças com NEE • Levar as AAE a especificar os motivos da sua concordância/discordância. • Solicitar às AAE que a partir das suas experiências, reflita sobre as suas maiores necessidades • Conhecer a formação das AAE para poderem acompanhar as crianças com NEE; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece a legislação sobre as AAE? • E o regulamento interno? • Tem conhecimento dos seus deveres e direitos? • Quantos anos de serviço como AAE; • Que habilitações literárias têm? • Do trabalho que faz qual (tarefa) acha mais importante? Porquê? • O que retira desses anos com crianças com NEE? • Voltaria a fazer tudo de novo? • O que mudava? • Escolhia outra profissão? Porquê? • Dá apoio constante à criança ou deixa momentos para a sua autonomia e aprendizagem? • Quais as modalidades e locais de apoio? • Sente que tem competências necessárias para apoiar estas crianças? • Participa em formações com regularidade? 	

			<ul style="list-style-type: none"> • A instituição faculta-lhes formações sobre esta área? • Considera importantes participar nestas ações? • O que aprendeu de novo? • O que gostaria de aprender sobre as NEE? 	
3. Atitudes e percepções	<p>Conhecer as atitudes e percepções das auxiliares de ação educativa relativamente à inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião das AAE sobre a inclusão (dificuldades, vantagens, etc.) • Conhecer o que sentem (como vivem, o que veem acontecer, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é para si uma criança com NEE? • As crianças sem problemas são prejudicadas quando na sala existem crianças com NEE? • As condições que a instituição vos dá permitem assegurar o sucesso educativo das crianças com NEE? • Sente que a criança com NEE é bem aceite pelos colegas da sala? • Quais as vantagens/desvantagens que considera com esta integração? • Há preocupação por parte do educador /AAE envolver a criança na sala com as restantes crianças? De que forma? • Como considera que as crianças veem as AAE? Os educadores? E os pais? 	No caso de as AAE não conhecerem o conceito de inclusão, explicar dando exemplos.
4. Colaboração nas práticas educativas	Verificar quais as dificuldades que as auxiliares de ação educativa sentem a	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir às AAE que falem das condições que considera essenciais e que devem de existir no JI, para que as crianças se sintam bem e integrados, 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem conhecimento da planificação diária da sala? • Ajuda a preparar os materiais para as atividades? • Organiza o ambiente da sala? • Sente que há cooperação/trabalho de 	

	<p>ajudar no trabalho prático de sala em conjunto com o educador;</p>	<p>aprendam;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir às AAE que falem das vantagens/ • desvantagens do trabalho em parceria para o seu desempenho profissional. • 	<p>equipa entre as AAE e a educadora de infância no que se refere às crianças com NEE?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais as suas dificuldades neste trabalho de equipa? • Sente que existe recursos materiais suficientes para trabalhar com estas crianças? • 	
--	---	---	--	--

APÊNDICE 3: GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Tema: Formação das Auxiliares de Ação Educativa: atitudes e práticas educativas em relação à educação inclusiva

Objetivos gerais da entrevista:

6. Conhecer as funções que desempenham e coordenação com o professor;
7. Conhecer a sua formação, experiência e motivação para trabalhar nesta área das NEE;
8. Conhecer as atitudes e perceções das Educadora relativamente à inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais;
9. Identificar quais as dificuldades que as auxiliares de ação educativa sentem a ajudar no trabalho prático de sala em conjunto com o educador;

CATEGORIAS	OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
5. Legitimação da entrevista e motivação do interessado	Dar a conhecer o estudo e assegurar o anonimato	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar os objetivos do estudo da entrevista; motivar o interessado e assegurar o anonimato 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre o tema e objetivos do trabalho; • Explicitar as necessidades deste contato pessoal; • Garantir o anonimato de ideias/opiniões; • Pedir autorização para gravar a entrevista. 	
6. Conhecer o entrevistado	<p>Conhecer as funções que desempenham e coordenação com o professor</p> <p>Conhecer a sua formação, experiência e motivação para trabalhar nesta área</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o entrevistado; • Pedir às Educadoras para exprimir a sua opinião acerca da sua competência pessoal face às crianças com NEE • Levar as Educadoras a especificar os motivos da sua concordância/discordância em relação à integração de crianças com NEE; • Solicitar às Educadoras que a partir das suas experiências, reflita sobre as suas maiores necessidades • Conhecer a formação das 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece a legislação sobre as AAE? • E o regulamento interno, da instituição nomeadamente às NEE? • Quantos anos de serviço como Educadora?; • Já teve alguma criança na sua sala com NEE? • O que retira desses anos com crianças com NEE? • Voltaria a fazer tudo de novo? • O que mudava? • Dá apoio constante à criança ou deixa momentos para a sua autonomia e aprendizagem? • Quais as modalidades e locais de apoio? • Sente que tem competências necessárias para apoiar estas crianças com NEE? • Para além da licenciatura tirou alguma 	

		Educadoras para poderem acompanhar as crianças com NEE;	<p>especialização?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa em formações com regularidade? Que tipo de formações participa? • A instituição faculta-lhes formações sobre esta área? • Considera importantes participar nestas ações? • O que aprendeu de novo? • O que gostaria de aprender sobre as NEE? 	
7. Atitudes e perceções	Conhecer as atitudes e perceções das Educadora relativamente à inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião das Educadoras sobre a inclusão (dificuldades, vantagens, etc.) • Conhecer o que sentem (como vivem, o que veem acontecer, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é para si uma criança com NEE? • As crianças dita “normais” são prejudicadas quando na sala existem crianças com NEE? • As condições que a instituição vos dá permitem assegurar o sucesso educativo das crianças com NEE? • Sente que a criança com NEE é bem aceite pelos colegas da sala? • Quais as vantagens/desvantagens que considera com esta integração? • Há uma preocupação em envolver a criança na sala com as restantes crianças? De que forma? • Como considera que as crianças (NEE) veem as AAE? Os educadores? E os pais? 	No caso de as AAE não conhecerem o conceito de inclusão, explicar dando exemplos.
8. Colaboração	Identificar quais as	• Pedir às Educadoras que	• Partilha semanalmente a planificação	

<p>nas práticas educativas</p>	<p>dificuldades que as auxiliares de ação educativa sentem a ajudar no trabalho prático de sala em conjunto com o educador;</p>	<p>falem das condições que considera essenciais e que devem de existir no JI, para que as crianças se sintam bem e integrados, aprendam;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir às Educadoras que falem das vantagens/ • desvantagens do trabalho em parceria para o seu desempenho profissional. • 	<p>com a sua AAE? E em caso negativo, porquê? E como acha que deveria ser?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao planificar as atividades, faz uma planificação comum a todas as crianças ou faz uma pedagogia diferenciada para as crianças NEE? Ou faz duas planificações distintas? • Ajuda a AAE a preparar os materiais para as atividades? E em caso negativo, porquê? E como acha que deveria ser? • Como organiza o ambiente da sala? E em caso negativo, porquê? E como acha que deveria ser? • Sente que há cooperação/trabalho de equipa entre as AAE e a educadora de infância no que se refere às crianças com NEE? E em caso negativo, porquê? E como acha que deveria ser? • Quais as suas dificuldades neste trabalho de equipa? • Sente que existe recursos materiais suficientes para trabalhar com estas crianças? E em caso negativo, como acha que deveria ser? • 	
--------------------------------	---	--	---	--

