



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

**As Atitudes das Educadoras face à Inclusão de Crianças com Necessidades
Educativas Especiais em Salas Regulares de Jardim-de-Infância**

Ana Rita Morais da Silva Pereira

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial - Domínio
Cognitivo e Motor

Orientadora: Ana Ribeiro Moreira

outubro, 2016

Aos meus pais e irmão,
sempre!

(...) estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.

David Rodrigues, Perspectivas sobre a Inclusão

Agradecimentos

Chegar aqui não foi fácil! Surgiram vários obstáculos e tive que ultrapassar diversas barreiras e desafios. Os quais não teria conseguido vencer sem o apoio e a ajuda das pessoas que me são mais importantes.

Não posso deixar de agradecer e dedicar todo o esforço para a concretização desta dissertação, em especial, àqueles que contribuíram para que este sonho fosse possível e se tornasse realidade.

Agradeço!

À professora Ana Ribeiro Moreira, pela forma como me aconselhou, guiou e orientou. E também pela sua disponibilidade e tempo dedicado.

Às educadoras, amostra deste estudo, pela sua colaboração nesta investigação, bem como à direção dos jardins-de-infância, por permitirem a participação das mesmas. Especialmente, à educadora Maria João (também minha cunhada), pela ajuda prestada na distribuição e recolha dos instrumentos.

Aos meus colegas e amigos, que me incentivaram sempre a não baixar os braços e que foram contribuindo com ideias construtivas para este projeto. Nomeadamente à Vera Miquelino que esteve ao meu lado desde o início deste mestrado e à Bárbara Costa e Cristina Ortiz que nos momentos de maior aflição com a dissertação ouviram os meus desabafos e partilhámos ideias sobre a mesma.

E, por último, mas o maior e mais sentido agradecimento, à minha família (especialmente à minha mãe e ao meu irmão - Manuela e Pedro Pereira) e ao meu namorado, Jorge Simões, pela paciência, auxílio, afeto e força que me transmitiram ao longo de toda esta batalha.

No fim da batalha, vem a vitória. E essa, dedico-a ao meu Pai (António Pereira) que, apesar da ausência física, foi sem dúvida o grande impulsionador desta conquista. Por ti e para ti!

Resumo

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) é, nos dias de hoje, um assunto já bastante falado, quer pelas comunidades educativas, quer pela sociedade em geral.

Embora sejam reconhecidos, legalmente, os benefícios da mesma em qualquer etapa da vida escolar das crianças, há ainda uma parte dos intervenientes que, apesar de se assumirem a favor da inclusão, na prática não adotam atitudes que o evidenciem.

Assim sendo, é objetivo deste estudo de intervenção conhecer a perspetiva e as atitudes das educadoras de jardim-de-infância, relativamente a esta temática.

Inicialmente, fez-se uma revisão da literatura, a fim de clarificar conceitos relacionados com o estudo, nomeadamente, educação inclusiva, necessidades educativas especiais e atitudes.

A amostra foi constituída por 21 educadoras do ensino pré-escolar, de quatro instituições (com jardim-de-infância) da freguesia de Santo António dos Cavaleiros, no concelho de Loures. Da amostra, totalmente feminina, mais de 50%, revelam ter apenas a licenciatura e apenas uma das inquiridas tem formação especializada em educação especial (mais especificamente, no âmbito do autismo). Ainda assim, 81% da amostra diz ter tido disciplinas relacionadas com a intervenção com crianças portadoras de NEE.

Como instrumento, para a recolha dos dados, foi aplicado um questionário, onde se recorreu à escala de *Likert* para as opções de resposta.

Os dados aqui recolhidos foram submetidos a uma análise quantitativa e interpretativa, onde se verificou que a maioria das educadoras inquiridas se coloca numa posição favorável quanto à inclusão de crianças com NEE nas salas regulares, ainda que mostrem ser da opinião de que a formação especializada é relevante para a eficácia educativa destas crianças. Contudo, a grande maioria concorda com o fato de as atitudes serem fulcrais para um efetivo processo de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Jardim-de-Infância.

Abstract

The inclusion of children with special educational needs (SEN) is, nowadays, a matter already widely spoken, either by educational communities or society in general.

Although they are legally recognized, the benefits of it at any step of the school life of children, there's still a part of the actors, despite taking in favor of including, in practice do not adopt attitudes that show clearly.

Therefore, this intervention study is to know the perspective and the attitudes of educators of kindergarten, in relation to this issue.

Initially, there was a review of the literature, in order to clarify concepts related to the study, in particular, inclusive education, special educational needs and attitudes.

The sample consisted of 21 teachers from pre-school, four institutions (with kindergarten) of the parish of Santo António dos Cavaleiros, in the municipality of Loures. Of the sample, totally feminine, more than 50%, reveal just have a degree and only one of the surveyed have specialized training in special education (specifically, in the context of autism). Still, 81% of the sample said that had related disciplines with the intervention with children with SEN.

As a tool for the collection of data, a questionnaire was applied where enlisted the *Likert* scale for the response options.

The data collected here were subjected to a quantitative and interpretative analysis, where it was found that the majority of teachers surveyed arise in a favorable position with regard to the inclusion of children with SEN in the regular rooms, even that show the opinion that the training is relevant to the educational effectiveness of these children. However, the vast majority agree with the fact that attitudes are central to an effective process of inclusion.

Key words: Inclusion; Special Educational Needs; Kindergarten.

Siglas e Abreviaturas

- **APEI** - Associação de Profissionais de Educação de Infância
- **Coord. / Coords.** - Coordenador / Coordenadores
- **ed.** - Edição
- **Ed. / Eds.** - Editor / Editores
- **et al.** - E outros
- **MEM** - Movimento da Escola Moderna
- **n.º** - Número
- **NEE** - Necessidades Educativas Especiais
- **Org. / Orgs.** - Organizador / Organizadores
- **p.** - página
- **pp.** - páginas
- **s/d** - Sem data
- **UNESCO** - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
- **Vol.** - Volume

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Siglas e Abreviaturas.....	vii
Índice de Tabelas	x
Índice de Gráficos.....	xii
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Teórico	4
2.1. A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais.....	4
2.1.1. Conceção de educação inclusiva.....	7
2.1.2. Conceito de necessidades educativas especiais.	9
2.1.3. A educação de crianças com necessidades educativas especiais.....	10
2.2. Ensino Pré-Escolar	12
2.2.1. Modelos de ensino pré-escolar.....	14
2.2.2. Inclusão na educação pré-escolar.	20
2.3. Atitudes face à inclusão	21
2.3.1. Conceito de atitudes.....	22
2.3.2. Atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.....	24
3. Metodologia	30
3.1. Formulação do Problema.....	30
3.2. Definição dos objetivos da investigação	30
3.2.1. Objetivo geral.	31
3.2.2. Objetivos específicos.....	31
3.3. Questões de Investigação	31
3.4. Tipo de Estudo	32

3.5. Amostra	33
3.5.1. Caraterização da amostra.	34
3.6. Instrumentos.....	36
3.6.1. Escolha das técnicas para recolha de dados.....	36
3.6.2. Escolha das técnicas para tratamento e análise dos dados.....	40
3.7. Procedimentos.....	41
4. Apresentação e Discussão dos Resultados	43
5. Conclusão.....	76
6. Referências Bibliográficas.....	80
7. Anexos.....	86
Anexo I - Questionário original (que serviu de base para o instrumento utilizado)	87
8. Apêndices.....	92
Apêndice I - Pré teste do questionário adaptado	93
Apêndice II - Questionário adaptado e aplicado às educadoras	99

Índice de Tabelas

Tabela 1. Adaptações das afirmações do instrumento original	38
Tabela 2. Afirmações do instrumento adotado para recolha de dados.....	40
Tabela 3. Faixas etárias dos sujeitos da amostra	44
Tabela 4. Habilitações académicas dos sujeitos da amostra	44
Tabela 5. Frequência de disciplinas relacionadas com NEE, durante a formação inicial dos sujeitos da amostra.....	44
Tabela 6. Avaliação da qualidade da informação recebida nas disciplinas relacionadas com NEE	45
Tabela 7. Frequência de formação especializada em Educação Especial, por parte dos sujeitos da amostra.....	45
Tabela 8. Participação em ações de formação relacionadas com educação especial	46
Tabela 9. Avaliação da qualidade da informação recebida nas ações de formação sobre educação especial	46
Tabela 10. Tempo de serviço das educadoras em jardim-de-infância.....	47
Tabela 11. Presença de crianças com NEE na sala das educadoras	47
Tabela 12. Frequências e percentagens relativas à afirmação 1	48
Tabela 13. Frequências e percentagens relativas à afirmação 2	49
Tabela 14. Frequências e percentagens relativas à afirmação 3	49
Tabela 15. Frequências e percentagens relativas à afirmação 4	50
Tabela 16. Frequências e percentagens relativas à afirmação 5	51
Tabela 17. Frequências e percentagens relativas à afirmação 6	51
Tabela 18. Frequências e percentagens relativas à afirmação 7	52
Tabela 19. Frequências e percentagens relativas à afirmação 8	53
Tabela 20. Frequências e percentagens relativas à afirmação 9	54
Tabela 21. Frequências e percentagens relativas à afirmação 10	54
Tabela 22. Frequências e percentagens relativas à afirmação 11	55

Tabela 23. Frequências e percentagens relativas à afirmação 12	56
Tabela 24. Frequências e percentagens relativas à afirmação 13	56
Tabela 25. Frequências e percentagens relativas à afirmação 14	57
Tabela 26. Frequências e percentagens relativas à afirmação 15	58
Tabela 27. Frequências e percentagens relativas à afirmação 16	58
Tabela 28. Frequências e percentagens relativas à afirmação 17	59
Tabela 29. Frequências e percentagens relativas à afirmação 18	60
Tabela 30. Frequências e percentagens relativas à afirmação 19	60
Tabela 31. Frequências e percentagens relativas à afirmação 20	61
Tabela 32. Frequências e percentagens relativas à afirmação 21	62
Tabela 33. Frequências e percentagens relativas à afirmação 22	62
Tabela 34. Frequências e percentagens relativas à afirmação 23	63
Tabela 35. Frequências e percentagens relativas à afirmação 24	64
Tabela 36. Frequências e percentagens relativas à afirmação 25	65
Tabela 37. Frequências e percentagens relativas à afirmação 26	66
Tabela 38. Frequências e percentagens relativas à afirmação 27	66
Tabela 39. Relevância dada pelas educadoras às afirmações apresentadas (da 1 à 15)	67
Tabela 40. Relevância dada pelas educadoras às afirmações (da 16 à 27).....	68
Tabela 41. Relevância dada, pela amostra, às condições para um efetivo processo de inclusão	72

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Faixas etárias dos sujeitos da amostra	34
Gráfico 2. Habilitações académicas dos sujeitos da amostra.....	35
Gráfico 3. Frequência de disciplinas relacionadas com NEE durante a formação inicial dos sujeitos da amostra	35
Gráfico 4. Tempo de Serviço dos sujeitos da amostra	36

1. Introdução

A presente dissertação insere-se no âmbito do mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor e procura abordar o tema "As Atitudes das Educadoras face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Salas Regulares de Jardim-de-Infância".

O início da educação de crianças com NEE foi marcado por atitudes de segregação, pois esta era feita paralelamente à educação das crianças não portadoras de NEE estando, desta forma, separadas umas das outras (Correia, 2003).

O conceito de NEE surge em 1978, no Reino Unido, com o relatório "Warnock Report" que defendia uma abordagem mais flexível, onde se desse mais importância ao tipo e grau de problemas em termos psicopedagógicos e não tanto em termos médicos (Pinto, 2015).

No sistema educativo português, só em 1986 é que surgiu o conceito de integração, com o estabelecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Já os primeiros ideais de inclusão surgem, em Portugal, apenas em 1994, com a Declaração de Salamanca, que apresentou princípios para a educação de crianças e jovens com NEE. Esta, além de proclamar o direito de acesso à educação para todas as crianças, defende também, entre outros, o direito de serem reconhecidas as diversas necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.

No presente, tem-se verificado uma clara preocupação com a escola inclusiva. Ainda assim, é necessário que todos os intervenientes no processo educativo adotem práticas pedagógicas que proporcionem a inclusão em pleno e um ensino de qualidade para todos os alunos, independentemente das suas necessidades ou características.

Hoje, a educação de crianças com NEE, denominada por educação especial, é legislada pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que evidencia princípios orientadores em prol do sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

Sendo o ensino pré-escolar "uma etapa crucial no processo de ensino-aprendizagem" (Moniz, 2009, p.28) e a primeira fase do processo educativo ao longo da vida, também para as crianças com NEE é uma etapa relevante no seu desenvolvimento, até porque, um dos objetivos da educação pré-escolar é exatamente

"fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos (...)" (Ministério da Educação, s/d). Além disso, o despiste de inaptações, alterações da funcionalidade e/ou precocidades é também um dos objetivos apontados para a educação pré-escolar, a fim de promover, atempadamente, uma melhor orientação e encaminhamento da criança.

No entanto e independentemente da etapa educativa em que a criança com NEE se encontre, quando se pretende uma educação inclusiva, as atitudes dos intervenientes são cruciais para o seu sucesso. Kuester (2000, citado por Barbosa, Rosini & Pereira, 2007) considera serem mesmo um fator chave para o triunfo das escolas inclusivas.

Apesar de os professores e educadores (estes não tanto como os professores) serem já bastante utilizados como objeto de estudo no que diz respeito às suas atitudes face à inclusão, este estudo foi pensado com o intuito de perceber, essencialmente, o que pensam os/as educadores/educadoras sobre a inclusão de crianças portadoras de NEE, nas salas regulares de jardim-de-infância; de que forma atuam ou atuavam (caso nunca tenham tido esta experiência); saber que conhecimentos têm sobre este assunto ou acham que deviam ter; e o que pensam relativamente à influência que a inclusão tem ou não no desenvolvimento das crianças.

Assim sendo, definiu-se como pergunta de partida: "Qual a perspetiva/atitude das educadoras de jardim-de-infância, relativamente à inclusão de crianças com NEE, nas salas de ensino regular?".

Para o desenvolvimento desta investigação optou-se por um estudo exploratório-descritivo por permitir reconhecer uma determinada realidade e levantar hipóteses sobre ela (Sousa & Baptista, 2011), bem como, pelo fato de se pretender conhecer e descrever claramente as opiniões de uma dada população ou parte dela (Fortin, 2009).

Assim sendo, deu-se início a este projeto com a recolha de informação sobre a temática em estudo, a partir da análise bibliográfica. Como tal, numa primeira fase do capítulo 2, faz-se uma abordagem sobre a inclusão de crianças com NEE, onde se clarificam os conceitos de educação inclusiva e de NEE e onde se reflete sobre a educação de crianças portadoras de NEE. Na segunda parte do mesmo capítulo, faz-se uma abordagem relativamente ao ensino pré-escolar, bem como aos seus modelos de ensino e à inclusão nesta etapa educativa. Numa terceira, e última parte do segundo capítulo e de forma a incidir no foco da investigação, inicialmente abordou-se

o conceito de atitudes, de um modo geral e depois, mais concretamente, fez-se uma abordagem sobre as atitudes dos/as educadores/as face à inclusão de crianças com NEE.

O capítulo 3 refere-se à metodologia utilizada, onde se apresenta a formulação do problema, os objetivos (geral e específicos), as questões de investigação, bem como, o tipo de estudo para este projeto. Além disso, neste capítulo traça-se também qual a amostra que serviu de objeto de estudo e apresenta-se a caracterização da mesma. Numa sexta fase do terceiro capítulo, foi definido o inquérito por questionário como instrumento para a recolha dos dados, tal como, as técnicas para o tratamento e análise dos dados daí recolhidos. No fim do mesmo capítulo, apresentam-se os procedimentos que se seguiram para a concretização da presente investigação.

Na fase final desta dissertação, num quarto capítulo, são apresentados os resultados obtidos, tendo por base os dados recolhidos a partir do questionário a que a amostra respondeu. Além disso, procura-se neste capítulo fazer uma discussão dos mesmos, relacionando-os e/ou comparando-os com informações recolhidas ao longo da pesquisa de outros estudos realizada inicialmente.

Por fim, apresenta-se a conclusão deste projeto e as referências bibliográficas usadas e referidas no presente documento, tanto de suporte bibliográfico, como eletrónico e legislativo.

Nota prévia da autora: a presente dissertação foi escrita mediante o novo acordo ortográfico. No entanto, as citações foram transcritas exatamente como os autores as apresentam, sem que tenha sido alterada a ortografia por cada um deles utilizada.

2. Enquadramento Teórico

2.1. A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais

A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das crianças. No que diz respeito às crianças com NEE, o cenário é o mesmo, pois é a partir da interação com os pares e com o ambiente que estas progridem (Sanches & Teodoro, 2006).

Segundo Correia (2003), as crianças portadoras de NEE têm direito a uma educação especializada, livre de exclusão social, cultural ou económica e, para tal, a escola é um espaço fundamental, já que proporciona relações sociais entre a diversidade de alunos que acolhe. Estas relações contribuem para o desenvolvimento da comunicação, na criança com NEE, bem como, para o incremento da sensibilidade e o respeito pela diferença nas restantes crianças.

No entanto, para se chegar a este modelo inclusivo que tanto se procura alcançar nos dias de hoje, as crianças com NEE já passaram por muitas denominações depreciativas e, por vezes, insultuosas, já foram vistas de formas negativas e colocadas para lá da margem da sociedade. "Passou-se da segregação à integração e, desta, à inclusão" (Santos & César, 2010, p.158).

Até aos anos 60 não se ouvia sequer a expressão *necessidades educativas especiais*, mas sim *deficientes* ou *com deficiência*, o que levava a que se visse como impossível a tarefa de educar estas crianças e, conseqüentemente, as mesmas eram alvo de segregação e exclusão escolar (Madureira & Leite, 2003).

Indivíduos com capacidades reduzidas ou com limitações não apareceram só no século XX, sempre existiram, mas a sociedade optou por nem sequer lidar com eles, nem assumir as diferenças, comparativamente com o padrão de normalidade.

Ainda assim, importa esclarecer, conforme Pinto (2015) refere, que esta indiferença, este desprezo presente até meados do século XX, também já era visível na Idade Média, onde as crianças com qualquer necessidade especial eram vistas como inúteis e inferiores e, como tal, eram apedrejadas ou até mortas. Mais tarde e, como já foi referido, para nem terem de lidar com o que, para a sociedade da época, era um problema, estas crianças eram segregadas em hospitais, prisões ou asilos, por considerarem que as mesmas não eram educáveis.

Correia (2003) explica que, mais tarde e até aos anos 60 do século passado, depois de alguns pedagogos e investigadores provarem que as crianças com

necessidades especiais podiam e deviam ser educadas, entendeu-se que a educação das mesmas devia ser feita paralelamente à educação das crianças ditas normais. No entanto, assim, continuavam a ser segregadas, pela vincada separação entre os alunos com e sem NEE.

A partir dos anos 60, com a Declaração dos Direitos da Criança (de 1959) e a Declaração dos Direitos dos Deficientes Mentais (de 1968) verifica-se uma iniciativa integrativa, ao proclamarem ideais democráticos, antidiscriminatórios e antissegregativos, entre eles, o princípio VI do último documento mencionado, que refere que o deficiente mental tem direito a uma educação adequada às suas capacidades, limitações e potencialidades, num ambiente escolar próprio para tal.

Assim surge, no sistema educativo português, o conceito de integração, em 1986, com o estabelecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Note-se que até aqui o ensino regular funcionava paralelamente ao ensino especial de tal forma que o Ministério da Educação apenas tinha responsabilidades sobre o ensino regular, ficando o ensino especial a cargo da Segurança Social, que segregava as crianças com necessidades especiais em instituições destinadas exclusivamente para estas.

O Instituto de Surdos-Mudos e Cegos em Lisboa, o Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança em Castelo de Vide, o Asilo Escola António Feliciano de Castilho, a Colónia Agrícola de São Bernardino e o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, são algumas das instituições onde, segundo Correia (2003), segregavam as crianças com necessidades especiais e onde estas eram vistas como indivíduos que saem fora do considerado normal.

O Instituto Aurélio da Costa Ferreira é outra das instituições a que o autor faz referência, sendo que este se ocupava das crianças com necessidades especiais de foro mental e físico. Além disso, este distribuía-as por instituições apropriadas às suas necessidades e controlava a sua educação.

Importa referir que este instituto foi integrado, em 1944, no Ministério da Educação e dois anos mais tarde, em 1946, são formadas as primeiras turmas especiais nas escolas primárias.

No entanto, só a partir de 1976, com a criação de divisões de ensino especial e equipas de educação especial (só reconhecidas em 1988), é que a educação especial é integrada no sistema educativo geral. Ainda assim, até 1982, só se destinava a crianças com necessidades motoras ou sensoriais que fossem capazes de acompanhar o currículo normal, pois nesta altura a escola não se adaptava ao aluno, o

aluno é que tinha de se adaptar à escola. As restantes crianças com necessidades especiais, que não conseguissem seguir o currículo normal, eram colocadas em escolas de educação especial, mantendo assim, ainda, uma prática segregativa (Correia, 2003).

Pinto (2015) aponta que, já nos anos 70, verificam-se mudanças legislativas, no que diz respeito à integração de crianças com NEE na escola regular.

Em 1975, nos Estados Unidos da América é aprovada a lei "Education for All Handicapped Children Act", conhecida por *Public Law 94-142*, onde é garantida a educação gratuita e adequada a todas as crianças com necessidades especiais. Ainda assim, esta foi melhorada em 1990, quando se publica a "Individuals with Disabilities Education Act" (IDEA), onde é defendida, oficialmente, a ideia de educar todas as crianças com necessidades especiais no ambiente menos restrito possível, de forma a promover a igualdade de oportunidades para todos.

Em 1978 introduz-se o conceito de *Necessidades Educativas Especiais* (NEE) quando, no Reino Unido, surge o relatório "Warnock Report" que sugere uma abordagem mais flexível, tendo por base a necessidade educativa da criança, isto é, dando ênfase ao tipo e grau de problemas de aprendizagem ao nível psicopedagógico e não ao nível médico. Desta forma, "as crianças, sempre que possível, deveriam ser educadas em escolas regulares, havendo por isso a necessidade de uma maior coordenação entre serviços de saúde, de educação e a participação dos pais" (Pinto, 2015, p.11).

Pereira (1993, citado por Chaves, 2006) acrescenta que a *Public Law 94-142* evidencia a necessidade de um plano individualizado para as crianças com NEE, bem como, o direito de todos à escolaridade, independentemente do uso de recursos e/ou práticas diferenciados/as para atingir fins semelhantes.

Em 1994, surge a Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, com princípios para a educação de crianças e jovens com NEE que, segundo a mesma, são todas as

crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou as que trabalham, crianças de populações remotas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de grupos desfavorecidos ou marginais, bem como, todas as que em algum momento do seu percurso escolar mostrem dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994, p.6).

Além de proclamar o direito ao acesso à educação para todas as crianças, esta declaração, proclama também, entre outros, o direito de serem reconhecidas as diversas necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Sabe-se que é com esta declaração que surgem os primeiros ideais de inclusão. Sabe-se também que, atualmente, a escola tem sido um espaço de mudança, procurando ser inclusiva ao máximo, de forma a acolher alunos com necessidades, características e interesses diversificados (Rodrigues, 2003). No entanto, para que a inclusão aconteça em pleno, Mendonça (2003) considera que é necessário que todos os agentes de educação reavaliem a sua prática pedagógica, a fim de criar mais e melhores condições para que o ensino seja de qualidade para todos os alunos.

2.1.1. Conceção de educação inclusiva.

A educação inclusiva surgiu em 1975, nos Estados Unidos, como oposição às políticas integracionistas. O seu significado, bem como a efetivação das suas práticas trouxe muita discussão, tendo sido a inclusão vista como "uma nova expressão que vem fazer da integração uma obrigação de todos (...) que significa que a resposta às necessidades pedagógicas de todos os alunos se faça no mesmo contexto através de atividades comuns, embora adaptadas" (Borges, Pereira & Aquino, 2012, p.4).

Segundo Silva (2009), a educação inclusiva tem como principal missão juntar todos os alunos na escola regular com o intuito de aprenderem e, como tal, interagirem entre eles, independentemente das suas características, dificuldades ou necessidades, às quais a escola se deve adaptar, para que possa proporcionar aprendizagens significativas, assentes nas bases da cooperação e da diferenciação inclusiva, seguindo assim a ideia de Ainscow (1998) que entende que a diferença deve ser vista como um valor.

No entanto, sabe-se que a educação inclusiva pressupõe um ambiente inclusivo onde as práticas utilizadas promovam, tanto quanto possível, a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem NEE.

Como tal, este é, para Aranha (2003), um projeto a ser desenvolvido por todos e que alcançará o seu sucesso quando se verificarem atitudes positivas no que diz respeito à inclusão.

Sobre isto, Mendes (2004) acrescenta ainda que o futuro da educação inclusiva depende:

de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, a fim de trabalhar uma meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (p.230).

A prática pedagógica e a própria atitude dos professores, bem como, a organização da escola e das turmas são fatores determinantes para o percurso dos alunos com NEE (Silva, 2009). Ainscow, Porter e Barton (2000), bem como Rodrigues (2003) defendem que, apesar de os planos curriculares dos cursos superiores terem sofrido alterações a favor da inclusão, isto é, apresentarem agora unidades curriculares que trabalham questões relacionadas com a mesma (Rodrigues, 2007), ainda se verifica o uso de práticas pouco ou nada inclusivas, em muitas escolas regulares de Portugal.

Ainda assim, importa acrescentar que, além das atitudes e sentimentos dos agentes educativos serem imprescindíveis para um cenário educativo mais inclusivo, a educação inclusiva envolve, também, a adaptação da própria escola às variadas necessidades, características, ritmos de aprendizagem, interesses e projetos de vida dos seus alunos (Armstrong, Armstrong, & Barton 2000; César & Ainscow, 2006, citados por Santos & César, 2010).

Em suma, pode-se dizer que a educação inclusiva pretende inserir não só os alunos com alguma necessidade educativa especial, mas sim todo e qualquer aluno, nas escolas regulares, desde o início da escolaridade, da forma mais completa e sistemática possível (Borges, Pereira & Aquino, 2012).

2.1.1.1. Integração vs. inclusão.

A inclusão é "a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades" (Correia, 2003, citado por Jorge, 2014, p.19). No entanto, se a escola não assegurar uma ação pedagógica inclusiva, que proporcione, aos alunos com NEE, condições, estratégias e alternativas para as suas dificuldades diárias, está apenas a adotar um modelo de integração e não de inclusão.

Estes são dois conceitos diferentes, que não podem, nem devem ser confundidos e/ou assumidos como iguais.

Correia (2005) esclarece que no modelo integrador, acreditavam que a forma mais correta de dotar, o aluno com NEE, de aptidões académicas e sociais, da mesma forma que o aluno sem necessidades o fazia, era proporcionar-lhe variados serviços educacionais fora da turma regular. Neste modelo, o professor do ensino regular tinha apenas como responsabilidade, o ensino de matérias académicas e, isoladamente, o professor de educação especial, ocupava-se das adaptações curriculares e do ensino individualizado das mesmas, o que afasta a integração da inclusão, onde o papel do professor regular se cruza com o do professor do ensino especial, bem como com o de outros agentes de educação e dos pais.

Ao contrário da integração, a inclusão exige a adaptação da escola e do currículo, de forma a possibilitar, aos alunos com NEE, bem como a todos os outros, independentemente das suas capacidades, interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto com os restantes colegas (Correia, 2005).

O mesmo autor acrescenta que a inclusão é a inserção total dos alunos com NEE, aos níveis físico, social e académico, nas escolas regulares e que, esta assume a heterogeneidade entre os alunos como um fator positivo, que proporciona o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e proveitosas, onde, por direito, todos os alunos têm acesso aos serviços adequados às suas características e necessidades, munindo-os de uma educação apropriada em três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócio emocional e pessoal.

No fundo, pretende-se com a inclusão, dar a oportunidade, aos alunos com NEE, de aprenderem em conjunto (ao contrário da filosofia da integração) com os alunos sem NEE, respeitando desta forma a diversidade de características e necessidades.

2.1.2. Conceito de necessidades educativas especiais.

Correia (2003) entende que o conceito de necessidades educativas especiais diz respeito aos alunos com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e com dificuldades na aquisição de conhecimentos, que os impedem de acompanhar o currículo normal e, conseqüentemente, precisam de adaptações curriculares mais ou menos generalizadas, dependendo da problemática do aluno.

Para Casanova (1990, citado por Madureira & Leite, 2003), as NEE são características que alguns alunos apresentam e que os dificultam, mais do que o habitual, em determinados aspetos e fazem com que os mesmos precisem de ajudas complementares e de práticas especializadas.

Entre as ajudas complementares encontram-se as adaptações curriculares, conforme refere Brennan (1988, p.36, citado por Correia, 2008, p.44), ao afirmar que, "Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, emocional, sensorial, intelectual, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada".

Segundo Correia (2008), dependendo da problemática do aluno e da necessidade de se fazerem adaptações ao currículo, as NEE são classificadas em significativas, quando se referem a "alterações no desenvolvimento do aluno, provocadas por problemas do foro sensorial, intelectual, processo lógico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo" (p.46); ou ligeiras quando as adaptações são generalizadas, já que as dificuldades do aluno vão sendo ultrapassadas à medida que se vão resolvendo problemas aos níveis motor, perceptivo, linguístico, socioemocional e problemas ligeiros de aprendizagem (da leitura, da escrita e do cálculo).

2.1.3. A educação de crianças com necessidades educativas especiais.

Pinto (2015) esclarece que, em Portugal, foi no século XIX que as crianças com NEE começaram a ter acesso a "alguma forma organizada de ensino" (p.13). Ainda assim, este era assente nas bases da segregação. Este aspeto só se alterou no século XX, quando começaram a ser inseridas nas escolas do ensino regular.

Atualmente, a educação de crianças com NEE, denominada por educação especial, é legislada pelo Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que veio substituir o Decreto-lei nº 319/91, de 23 de agosto, bem como, o artigo 10º do Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro.

O decreto hoje em vigor evidencia a escola democrática e inclusiva, com princípios orientadores em prol do sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

Para tal, segundo Pinto (2015), é necessário um sistema de educação flexível, de forma a dar resposta às necessidades e características de todos os alunos, a fim da verdadeira inclusão das crianças com NEE num sistema educativo de qualidade, orientado para o sucesso de todos.

O Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, trouxe consigo algumas alterações. Entre elas, destaca-se o fato de passar a existir um Programa Educativo Individual

(PEI), que deve ser coordenado pelo professor do ensino regular, embora elaborado em conjunto com o professor de educação especial, com o encarregado de educação e com outros serviços da comunidade quando necessários (entre eles, serviço de psicologia e orientação da escola - SPO).

Importa referir que as medidas deste decreto-lei, nomeadamente a supramencionada, implicam uma maior articulação e cooperação entre os docentes do regular e os professores da educação especial, o que leva a que deixem de ser estes últimos os únicos responsáveis por todo o processo das crianças e jovens com NEE.

Tendo por base o mesmo decreto-lei, deve esclarecer-se que os principais objetivos da educação especial são:

a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego (p.155);

e que a mesma assenta sobre os princípios da justiça, da solidariedade social, da não discriminação, do combate à exclusão, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais, bem como, da confidencialidade da informação.

Assim sendo, todas as crianças e jovens têm direito ao seu reconhecimento, independentemente das suas características e necessidades, e ao acesso a respostas educativas adequadas. Caso contrário, o Decreto-lei nº 3/2008 estabelece também punição, no artigo 31º, para qualquer estabelecimento de ensino que seja financiado pelo estado e que pratique algum ato de discriminação e/ou exclusão.

Desta forma, podemos dizer que esta legislação trouxe consigo alterações importantes para a educação especial. No entanto, apesar de os princípios até serem muito nobres, já que reforçam a necessidade de a escola ser inclusiva e proporcionar sucesso a todas as crianças e jovens, os meios para os colocar em prática nem sempre são os mais eficazes, nomeadamente, no que diz respeito à preparação e práticas pedagógicas de alguns agentes educativos (Pinto, 2015).

2.2. Ensino Pré-Escolar

Segundo Moniz (2009), a "educação de infância é uma etapa crucial no processo de ensino-aprendizagem, consagrada na Convenção dos Direitos da Criança, ratificada por quase todos os países a nível mundial" (p.28).

Assim sendo, importa esclarecer desde já que a educação pré-escolar é como que a primeira fase do processo educativo ao longo da vida. No entanto, esta é complementar à educação dada pela família, a qual deve ser incentivada a participar no processo educativo da criança (Ministério da Educação, s/d).

Tendo por base a mesma fonte, pode-se acrescentar que o público-alvo da educação pré-escolar são crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco ou seis anos (idade de ingresso no 1.º ano), dependendo da idade com que entrem para o ensino básico. Estas crianças podem estar distribuídas por grupos consoantes a sua idade, isto é, apenas com crianças que tenham idades iguais, ou por grupos heterogéneos, onde se encontram com crianças mais velhas e/ou mais novas, cabendo essa distribuição, exclusivamente, aos responsáveis pelas instituições de ensino pré-escolar.

O Ministério da Educação (s/d) aponta como objetivos da educação pré-escolar:

- a) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas, como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

- g) proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade." (pp.81-82).

Sabe-se que a educação pré-escolar é a única etapa da educação que não segue um currículo. Ainda assim, em 1997 surgem, com o Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, as orientações curriculares, isto é, "um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos (...), com vista à organização e promoção da qualidade da educação pré-escolar" (Moniz, 2009, p.29).

Importa esclarecer que estas orientações não determinam conteúdos, nem objetivos, são sim como que uma referência que apontam apenas áreas de conteúdos (área de formação pessoal e social, área de expressão/comunicação e área de conhecimento do mundo). Aliás, o Ministério da Educação (2000) aponta que estas têm a finalidade de:

sistematizar a acção educativa; servir de referencial para a prática educativa, na relação com o modelo que a fundamenta; tornar visível o rosto da Educação Pré-Escolar e dos seus agentes; facilitar o *continuum* educativo; melhorar a qualidade da Educação Pré-Escolar; proporcionar uma dinâmica de inovação (p.33).

Ainda assim, tudo isto só faz sentido e tem o devido sucesso, quando aplicado num ambiente favorável à aprendizagem e feito mediante as necessidades e ritmos de cada criança (Moniz, 2009).

Vasconcelos (s/d) aponta que, durante muitos anos, havia a ideia de que o ingresso no pré-escolar estava apenas ao alcance da classe média informada mas que, hoje em dia, esse direito é comum a todas as crianças, até porque, apesar de facultativa, o Estado está encarregue da universalidade da educação pré-escolar (Ministério da Educação, s/d).

Quanto às vantagens de uma boa experiência vivida nesta etapa educativa, são apontadas, entre elas, a prevenção do abandono escolar e exclusão social, a facilidade nos processos de socialização, a prevenção de delitos na juventude ou na idade adulta e, principalmente, a facilidade na transição e inserção positiva das crianças no ensino básico, tendo em conta que é no pré-escolar que se desenvolve

um conjunto de competências pessoais e sociais, como a cooperação, nomeadamente com os pares (que favorece o desenvolvimento de amizades); a autoconfiança, para que a criança se conheça a si própria e perceba que é capaz; o autocontrolo, tanto na relação com os outros, como nas próprias atividades de sala de aula, onde precisa de concentração; a capacidade de resiliência, de forma a ser capaz de contornar a frustração e as adversidades e resistir às mudanças; e a autoestima, isto é, reconhecer as suas capacidades, possibilidades e progressos, pois sem isso, dificilmente a criança se irá interessar pelos processos de aprendizagem que exijam mais de si (Vasconcelos, s/d).

Sobre a educação pré-escolar, importa ainda acrescentar que as crianças com NEE têm igual direito no que diz respeito ao ingresso no pré-escolar, até porque, segundo o Ministério da Educação (s/d), um dos objetivos da educação pré-escolar é o despiste de inaptações, deficiências e/ou precocidades, de forma a promover, atempadamente, uma melhor orientação e encaminhamento da criança.

De forma a garantir uma escola inclusiva, também na educação pré-escolar, foram definidas condições organizacionais, metodológicas e de gestão dos apoios educativos para as crianças portadoras de NEE, nomeadamente, a prioridade no acesso ao ensino pré-escolar para aquelas que tenham idade inferior a cinco anos, isto é, as suas famílias podem escolher o jardim-de-infância mais conveniente, independentemente do local de residência. Além disso, é-lhes "assegurada a permanência no estabelecimento de educação pré-escolar até ao ingresso no ensino básico" (p.89), mesmo que, a pedido do seu encarregado de educação, a criança seja autorizada a ingressar um ano mais tarde no ensino básico (Ministério da Educação, s/d).

Neste caso, as crianças que beneficiem, durante o ensino pré-escolar, de programas de educação especial, "devem fazer-se acompanhar do plano educativo individual" (p.90) no ato da sua matrícula no ensino básico (Ministério da Educação, s/d).

2.2.1. Modelos de ensino pré-escolar.

Tendo como fonte a APEI (s/d), pode-se dizer que, hoje em dia, os educadores têm autonomia no que diz respeito à adoção de metodologias pedagógicas, que são cada vez mais diversificadas.

Existem vários modelos pedagógicos, com diferentes pontos de vista. No entanto, a mesma fonte aponta como mais frequentes a pedagogia de projeto, o

movimento da escola moderna (conhecido como MEM), o método João de Deus e a pedagogia de situação. Ainda assim, outros autores fazem referência aos modelos High-Scope, Reggio Emília e Maria Montessori.

Assim sendo, vai-se tentar, neste capítulo, abordar sinteticamente cada um deles.

2.2.1.1. Pedagogia de projeto.

Segundo Moniz (2009), este modelo assenta numa pedagogia dinâmica, criativa e numa ótica de construção do conhecimento pelas próprias crianças, e não na vulgar transmissão de conhecimentos por parte do educador. Assim sendo, este apenas coordena o plano de ação que previamente construiu em conjunto com as crianças (APEI, s/d), até porque "todos devem fazer parte da execução do projecto e cada um deve ter o seu papel, assim como, uma visão compartilhada" (Moniz, 2009, p.58).

Desta forma, este modelo permite que a aprendizagem seja adquirida através da participação ativa de cada criança, já que é feita a partir das experiências que vivem, isto é, passam por determinada situação ou problema, refletem sobre isso e, com a ajuda do educador, selecionam os procedimentos e soluções corretos para passarem da reflexão à ação.

Importa acrescentar que, para tal, esta metodologia pressupõe um plano flexível e aberto que irá permitir à criança "aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntas, aprender a viver com os outros; e aprender a ser" (Moniz, 2009, p.59).

Em suma, pode-se dizer que, com a pedagogia de projeto, todas as aprendizagens são adquiridas a partir da relação com o contexto e, como tal, os aspetos cognitivos, emocionais e sociais são indissociáveis no processo de construção de conhecimentos. Neste modelo pedagógico ensina-se, essencialmente, tendo por base as experiências que o próprio projeto proporciona. Assim sendo, "aprender deixa de ser um simples acto de memorização e passa a ser espaço de experimentação" (Moniz, 2009, p.61).

2.2.1.2. Movimento da escola moderna (MEM).

Segundo a APEI (s/d), o movimento da escola moderna tem por base os trabalhos de Freinet e Vygotsky, centrados numa organização cooperativa. Niza

(1996) acrescenta que esta prática pedagógica assenta numa prática democrática, de forma a estimular a liberdade de pensamento e de expressão, a curiosidade, a autonomia e o rigor intelectual, bem como, para criar condições para o sucesso das crianças, quer ao nível pessoal, enquanto cidadãos, quer ao nível do desenvolvimento de competências para "saber aprender, saber fazer, saber viver em grupo e saber ser" (Niza, 1996, citado por Varandas, 2010, p.5).

Assim sendo, a criança é um ser ativo no seu processo de crescimento e desenvolvimento, sendo os educadores agentes impulsionadores do mesmo, tendo em conta que aceitam a criança individualmente, ouvem-na, valorizam-na, ajudam-na a integrar-se no grupo, a ouvir os pares e a expor as suas experiências no contexto coletivo (Moniz, 2009).

Desta forma, pode-se dizer que, no modelo MEM, a aprendizagem é um processo partilhado, cooperativo e de descoberta, já que todos ensinam e aprendem, a partir da partilha de experiências vividas, quer com a comunidade mais próxima, quer com a mais distante (Niza, 1996).

Posto isto, Moniz (2009) acrescenta que o MEM é um modelo pedagógico inclusivo, uma vez que promove a integração de todas as crianças, baseando-se em conteúdos funcionais, relacionados com "problemas e motivações da vida real" (p.51).

2.2.1.3. Método João de Deus.

Tendo como fonte a APEI (s/d), importa esclarecer que o método João de Deus centra as aprendizagens das crianças, essencialmente, nos domínios da leitura, da escrita e da aritmética, com o objetivo de prepara-las para a escola. Aliás, Montenegro (1963) afirma que "A maior preocupação pedagógica e social de João de Deus, foi combater o analfabetismo" (p.118).

Para tal, fez a cartilha maternal que, além da preocupação com a apresentação estética das letras, dos ditongos, das sílabas e das palavras, tinha também como objetivo "fazer uma arte de ler e não de gaguejar, admitir palavras e não sílabas soltas" (Varandas, 2010, p.9).

Desta forma, pode-se dizer que esta é uma pedagogia diretiva, onde o educador tem em vista, essencialmente, o desempenho e sucesso escolar das crianças (APEI, s/d).

Quanto ao espaço, os jardins-escola (como são, ainda hoje, intitulados os jardins-de-infância que seguem o método pedagógico João de Deus), têm

características muito próprias. Entre elas, os espaços físicos que são comparados às casas portuguesas, têm janelas grandes e cores suaves, estão rodeados de jardim, onde as crianças brincam e têm contato com a natureza e as suas mesas são baixas, de dois lugares e com assentos coletivos (Montenegro, 1963).

Importa acrescentar que, além da grande preocupação com o sucesso escolar das crianças, a disciplina entre elas é muito relevante para o método João de Deus. Ainda assim, não são considerados prémios e/ou punições (Varandas, 2010).

2.2.1.4. Modelo *High-scope*.

O modelo *High-scope* tem como base as teorias de desenvolvimento de Piaget e, como tal, tem uma orientação cognitivista e construtivista (Moniz, 2009).

Importa referir que este modelo tem como objetivo "melhorar a qualidade do atendimento educacional de modo a promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que frequentam o jardim-de-infância" (Moniz, 2009, p.45).

Este modelo pedagógico defende que, se as crianças tirarem algum significado das suas reflexões relativamente às suas experiências do dia-a-dia, estas são um elemento chave para a sua aprendizagem. Aliás, Formosinho (1996) aponta que as crianças devem construir o seu conhecimento a partir das interações que desenvolvem com o mundo que as rodeia. No entanto, esta construção de conhecimento depende da relação positiva entre os adultos e as crianças. "Os adultos deverão apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, (...) ouvi-las com atenção e fazer os seus comentários e observações" (Varandas, 2010, pp.4-5).

Desta forma, a relação dos adultos para com as crianças deve ser de amigos e orientadores e não como pessoas autoritárias, a fim de fomentar a autonomia e liberdade de escolha das crianças. Além disso, o adulto deve encorajar as crianças, para que aproveitem as suas capacidades na procura de soluções para os seus problemas (Hohman & Weikart, 2004).

É de salientar também que estas ações educativas devem desenvolver-se num espaço propício à transformação das experiências em aprendizagens significativas (Moniz, 2009). Espaço esse que deve ser estruturado e com materiais adequados e acessíveis para que as crianças possam tomar as suas próprias decisões e levar a cabo a ação que planearem. Varandas (2010) dá o exemplo do espaço de brincadeira, que deve ser organizado, pelo educador, por áreas - da carpintaria, das atividades artísticas, da dramatização, entre outras.

Esta organização permite "a cada criança experienciar o mundo de diversos ângulos" e "fazer dessa experiência uma aprendizagem activa" (Formosinho, 1996, p.69).

Dewey (1952, citado por Moniz, 2009) aponta que as crianças aprendem fazendo e experimentando. Como tal, o meio deve estar preparado para a ação das crianças, até porque, segundo Piaget (1970, citado por Moniz, 2009) e Vygotsky (2000), essas ações, quer sobre o meio físico, quer sobre o meio social, bem como as interações estabelecidas, são de extrema importância no âmbito da construção de conhecimento.

Em suma, pode-se dizer que o modelo *high-scope* defende que é a criança que constrói o seu próprio conhecimento, tendo por base as experiências que lhe são proporcionadas pela escola, pelo educador, pela família e por outros elementos da comunidade.

2.2.1.5. Modelo Reggio Emília.

Segundo Moniz (2009), o modelo Reggio Emília centra-se nas interações sociais e nas relações entre todos os intervenientes do processo educativo. Varandas (2010) acrescenta que a comunicação é também, considerada por este modelo, um fator relevante para o desenvolvimento da criança.

Desta forma, este modelo pedagógico assenta sobretudo no trabalho em equipa, onde se considera que "a não contribuição de alguém é uma perda para a aprendizagem de todos", até porque, "a educação é estruturada tendo por base o relacionamento e a participação" (Varandas, 2010, p.6).

Tendo em conta esta característica, o educador é visto, no modelo Reggio Emília, como promotor de oportunidades favoráveis, quer para a aprendizagem, quer para o desenvolvimento global das crianças (Moniz, 2009). Além do educador, também os pais e a comunidade têm um papel relevante na ação educativa, uma vez que o seu envolvimento é permanente, tanto nos projetos, como nos passeios e até na manutenção da escola, pois as famílias fazem parte do conselho da escola (Vasconcelos, 1994).

Importa referir que, neste modelo, o currículo é estruturado tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, que estão relacionadas com as suas experiências e problemas vivenciados (Varandas, 2010).

Quanto ao espaço físico, Varandas (2010) refere que tem uma organização flexível e aberta a mudanças, de forma a responder às necessidades das crianças e possibilitar-lhes a autonomia na construção de conhecimento. Tendo por base New (1991), pode-se acrescentar que o mesmo é dividido em áreas - de entrada, a sala de atividades, a biblioteca, o atelier para trabalhar com o educador, o arquivo, o armazém de materiais, o espaço exterior e a casa de banho.

Em suma, pode-se dizer que o modelo Reggio Emilia dá, aos educadores, a possibilidade de planearem e proporcionarem um ambiente estimulante para as crianças, de modo a impulsionar o relacionamento interpessoal e a partilha de ideias e experiências, tendo em vista a construção do seu próprio conhecimento (Moniz, 2009).

2.2.1.6. Método Maria Montessori.

Segundo Varandas (2010), o método Maria Montessori "é um dos métodos de ensino mais difundidos" (p.7) do século XX. Este "Baseia-se na defesa do potencial criativo da criança, conjugando o desenvolvimento biológico e mental com ênfase no treinamento da motricidade fina necessária à realização de tarefas como a escrita" (Varandas, 2010, p.7).

Silva (1995) esclarece que este método não pretende, por parte do educador, uma atitude autoritária, onde dê ordens ou molde o espírito da criança; mas sim a criação de um ambiente propício à necessidade das crianças, para "experimentar, agir, trabalhar, assimilar espontaneamente e alimentar o seu espírito" (p.7).

Aliás, Spoked e Brown (1996) acrescentam que este modelo recorria, inicialmente, a materiais apelativos para as crianças, com o intuito de levá-los à recolha e ordenação de informações sensoriais. Além desses materiais, o método Maria Montessori incluía também "exercícios da vida prática" (Spoked & Brown, 1996, p.19), bem como, o estudo da leitura e da escrita, da natureza, da jardinagem, da aritmética e da geografia (Spoked & Brown, 1996).

Quanto ao espaço físico, importa referir que foi Montessori que teve a ideia inovadora de introduzir mobiliário adequado às crianças, ou seja, mais pequeno, bem como, materiais mais coloridos (Varandas, 2010).

A mesma autora clarifica que o aspetos caracterizadores deste modelo pedagógico são: "Promover o conhecimento científico da criança; Estabelecer um ambiente de liberdade e respeito pela criança; O ambiente educativo deve ser esteticamente belo; A criança deve ser activa; A criança deve poder auto educar-se; A

criança deve corrigir-se, não cabendo a correcção ao professor; O professor deve essencialmente observar" (Varandas, 2010, p.8).

"Maria Montessori defendia a qualidade da Educação Pré-Escolar pois esta influi no resto da vida pessoal e escolar da criança" (Silva, 1995, p.11)

2.2.1.7. Pedagogia de situação.

Sobre este modelo pedagógico não se encontraram autores que abordassem o assunto. No entanto, a APEI (s/d) esclarece que a pedagogia de situação assenta nas pedagogias não diretivas.

Neste método, o educador segue práticas indiferenciadas e não identificadas especificamente com determinado modelo pedagógico. Assim sendo, a ação educativa parte do conhecimento que as crianças já têm e este é considerado como ponto de partida para novas aprendizagens.

2.2.2. Inclusão na educação pré-escolar.

A primeira infância é vista como um período extremamente rico e fundamental para o desenvolvimento das crianças, até porque, logo no primeiro ano de vida estas evoluem extraordinariamente em diversos domínios, nomeadamente, no que diz respeito a capacidades aos níveis cognitivo e social (Jorge, 2014).

Segundo Matta (2001), a entrada das crianças no jardim-de-infância motiva exponencialmente o desenvolvimento das suas competências sociais, cognitivas e linguísticas, o que facilita, na maioria dos casos, a sua adaptação quando ingressam no 1º ciclo. Aliás, Jorge (2014) afirma que "é consensual, após vários estudos realizados, que as crianças que frequentam Jardins de Infância possuem maior capacidade de adaptação a novas situações que lhes surjam no seu dia-a-dia e maior autonomia e independência na sua relação com os adultos" (p.20) e, além disso, na área social, demonstram um comportamento mais cooperante, bem como, maior facilidade na expressão e comunicação.

Silva (1997) reforça esta ideia ao esclarecer que, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, esta

é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento

equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p.15).

No que diz respeito às crianças com NEE, o processo de inclusão no pré-escolar é mais complexo, comparativamente aos outros níveis de ensino, pois os programas que se ajustam às mesmas são menos evidentes, isto é, são mais flexíveis mas, em termos de desenvolvimento, a diferença em relação às crianças mais velhas não é tão notória, tal como o grau de exigência que é pedido nas atividades que realizam (Odom, 2007).

No entanto, existem alguns requisitos para a inclusão de crianças com NEE no jardim-de-infância que, segundo Afonso e Serrano (2010), devem basear-se nos interesses e necessidades das crianças como eixo central da intervenção. Além disso, devem ser criados ambientes e condições que as estimulem e lhes proporcionem confiança, bem como, situações que potenciem e valorizem as suas competências na participação das aprendizagens. A formação de grupos heterogéneos, de forma a promover atividades flexíveis (integradas em currículos adaptados) realizadas em grupo, para proporcionar situações de apoio individualizadas ou coletivas, é outra estratégia que as autoras apontam para a inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar.

Sanches e Teodoro (2006) apontam ainda, como princípios para a inclusão nesta etapa da vida, a diminuição de barreiras e obstáculos, o desenvolvimento de planos educativos individuais, o incentivo às relações interpessoais, os elogios sobre as capacidades individuais da criança perante o grupo, o trabalho em equipa, os ambientes estimulantes e atrativos na sala, a colaboração por parte da comunidade, bem como, a cooperação com outros serviços do meio local.

2.3. Atitudes face à inclusão

Sabe-se que a educação inclusiva se depara constantemente com obstáculos a vários níveis, nomeadamente, culturais, ideológicos, financeiros, educacionais, institucionais, bem como, as possíveis resistências por parte dos pais das crianças sem NEE.

Além destes entraves, as atitudes, principalmente dos professores ou educadores e dos colegas ditos normais, em relação à inclusão de crianças com NEE na escola regular, são uma barreira com notável importância (Crochík, Casco, Ceron & Catanzaro, 2009).

Este conceito, segundo Santos (2008), na língua portuguesa, além de ser sinónimo de postura, é também sinónimo de propósito, norma ou procedimento. Ainda assim e dado as atitudes, neste caso dos professores e educadores, terem tamanha relevância para a inclusão dos alunos com NEE, vai-se procurar fazer, neste capítulo, uma revisão da literatura acerca desta temática.

2.3.1. Conceito de atitudes.

Tendo por base o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001), a atitude é "o modo de ter o corpo ou parte dele, a maneira de estar" ou a "posição assumida pelo espírito; modo de proceder revelador de convicções, de estados emocionais" (p.410). Isto tanto nos remete para uma perspectiva mais física (procedimentos, ação, comportamentos), como para uma perspectiva mais espiritual (convicções próprias).

Ainda assim, à semelhança de muitos outros conceitos nas ciências humanas e sociais, conforme esclarece Pinto (2015), o termo atitude é ambíguo. Dependendo do teórico que o tente clarificar, as propostas de definição são inúmeras e, em alguns casos, até apresentam significados distintos.

Lima (2002) confirma que, desde a primeira metade do século XX que têm sido realizados vários estudos sobre o conceito de atitudes mas, apesar disso, no século XXI ainda se observa a existência de poucos consensos acerca do mesmo.

Vejamos que, em 1935, para Allport (citado por Lima 2006) atitude "é um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relaciona" (p.188).

Anos mais tarde, Rodrigues (1973) define atitudes como um conjunto de crenças e cognições, dotadas de sentimentos a favor ou contra um objeto social e que levam a determinada ação para com o mesmo. Este autor refere ainda que as atitudes são compostas por três elementos distintos: o cognitivo, que engloba as crenças, o conhecimento e a forma de encarar o objeto social; o afetivo, que diz respeito ao sentimento pró ou contra o mesmo; e o comportamental, que é o impulsionador, a partir da junção do cognitivo e afetivo, de determinado comportamento face a certa situação.

Rosenberg e Hovland (1960, citado por Lima, 2006, p.188) referem-se aos mesmos três elementos como as "respostas observáveis" das mesmas. Para estes, a

componente cognitiva, além de assentar em crenças e conhecimento, inclui também os pensamentos, opiniões, ideias pessoais e percepções sobre o objeto social (por exemplo, sobre a inclusão de crianças com NEE); sobre o elemento afetivo acrescentam que este está, também, relacionado com as necessidades e motivações, bem como, com o sistema de valores que fazem parte da sua dimensão emocional; quanto ao componente comportamental, os autores, encaram-no como uma reação observável que depende dos seus hábitos, normas, valores e atitudes. No entanto, Trindade (1996) salienta que nem sempre as atitudes se traduzem em comportamentos observáveis, mas os comportamentos assentam sempre sobre atitudes.

Outros autores apresentam outras definições para atitudes.

Ajzen (1988, p.4, citado por Pinto, 2015) afirma que as atitudes são "uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento" (p.34) e estas revelam sempre uma posição pessoal relativamente a determinado objeto social, conforme Doise (1989) esclarece ao explicar que as atitudes tratam-se sempre de uma posição própria que o indivíduo toma perante uma dada realidade social.

Pastor (1994) entende que as atitudes são conceções teóricas que se deduzem a partir da observação de comportamentos, uma vez que, por si só, estas não são observáveis. Ainda assim, dependem do que o indivíduo pensa e sente.

Lima (2002) afirma que a atitude é "um conceito que pretende ser mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos" (p.168), relacionando assim o pensamento com a ação.

Barbosa (2003, citado por Barbosa, Rosini & Pereira, 2007) acrescenta que uma atitude positiva relativamente a determinado objeto social proporciona aproximação e defesa do mesmo, enquanto uma atitude negativa, ocasiona afastamento e comportamentos desfavoráveis. No entanto, o autor, apesar de afirmar que as atitudes "influenciam o comportamento individual e grupal e são influenciadas por estes" (p.148), esclarece que as mesmas são aprendidas a partir de modelos.

Mais recentemente, Crano e Prislín (2006), referem que as atitudes têm sido vistas como uma avaliação cognitiva e afetiva sobre determinado objeto social, que leva a que seja considerado como bom ou mau, benéfico ou prejudicial, agradável ou desagradável, desejável ou indesejável, o que influencia a disposição para agir, de maneira favorável ou desfavorável perante o mesmo.

Em suma, pode-se dizer que é a partir dos comportamentos manifestados pelos indivíduos que se consegue perceber as suas atitudes, já que estas não são algo observável, mas manifestam-se em expressões verbais e/ou não verbais, opiniões, comportamentos e, até, na aquisição de certos objetos (Pinto, 2015).

2.3.2. Atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

Segundo Evans (1997, citado por Florian, 2003), é preciso que os professores percebam que todos os alunos têm capacidades de aprendizagem, logo, numa perspetiva educativa, não devem haver diferenças qualitativas entre as crianças com e sem NEE.

Quando se fala em educação inclusiva importa ter em consideração que as atitudes face à mesma são cruciais para o seu sucesso. Aliás, Kuester (2000, citado por Barbosa, Rosini & Pereira, 2007) considera ser este um fator chave para o triunfo das escolas inclusivas.

Steel (2003) considera, também, que as atitudes positivas relativamente à inclusão são fundamentais para que esta seja conseguida com êxito, até porque, as mesmas têm, segundo Giges e Garcia (2002), influência no rendimento, bem como, na conduta dos alunos portadores de NEE.

Para Pinto (2015), toda a comunidade escolar (gestão, professores, alunos, famílias) está, de alguma forma, mesmo que por razões distintas, implicada no processo de inclusão dos alunos com NEE. No entanto, os professores têm sido os agentes mais utilizados enquanto objeto de estudo no que concerne às atitudes sociais face à inclusão.

Importa referir ainda que, quando inserido numa turma regular, o desempenho e sucesso educativo do aluno com NEE depende muito da forma como é acolhido pelo professor mas também das condições que este cria a fim de uma maior aceitação por parte dos colegas, favorecendo o convívio, a cooperação e a solidariedade na sala (Pinto, 2015).

Garcia e Alonso (1985, citados por Chaves, 2006) acrescentam que as atitudes dos professores são a peça central de influência para o sucesso da inclusão escolar.

Num colóquio de diretores de educação especial, na Universidade de Miami, em 1974, foram identificados os quatro grandes obstáculos para a integração escolar, sendo eles: as atitudes e a boa vontade da administração geral; as atitudes dos

professores do ensino regular quanto aos alunos com NEE; a falta de especialistas de apoio; e a carência de recursos financeiros (Cline, 1981, citado por Chaves, 2006).

Palacios (1987) refere também como aspetos fulcrais para o sucesso da inclusão, a formação e as atitudes dos professores.

Portanto, inúmeros estudos, alguns deles aqui mencionados, salientam a importância das atitudes, por parte do professor, para o sucesso da educação inclusiva, bem como, para o desenvolvimento das crianças portadoras de NEE, incluídas no ensino regular.

Contudo, importa esclarecer que a grande maioria das investigações realizadas neste âmbito, debruçam-se sobre os níveis de escolaridade obrigatória. No que toca à educação pré-escolar, pode-se dizer que tem sido menos explorada enquanto objeto de estudo para esta temática, o que leva a que sejam conhecidos mais resultados de estudos relativamente às atitudes dos professores, do que sobre as atitudes dos educadores de infância.

Ainda assim, vejamos as conclusões retiradas de vários estudos apresentados por autores distintos.

Harasymiw e Horne (1975, citados por Chaves, 2006) tentaram encontrar alguma relação entre as atitudes dos professores, face à integração de alunos com NEE, com as variáveis género, idade, nível de ensino, tempo de experiência e formação específica mas referem não ter encontrado qualquer relação.

Contrariamente, no estudo de McCauley e seus colaboradores (1978, citados por Chaves, 2006), encontraram alguma relação entre o tempo de experiência e as atitudes dos professores, sendo que, quanto menos tempo de experiência tivessem, mais positivas eram as atitudes dos professores.

Larrivé e Cook (1979, citados por Chaves, 2006) apontam que as atitudes dos professores, relativamente à inclusão de crianças com NEE, são influenciadas por questões institucionais, umas relacionadas com o meio escolar, nomeadamente, o nível educativo, o número de alunos por turma e a dimensão da escola; outras referentes a perceções pessoais, como o grau de êxito conseguido com os alunos portadores de NEE, o nível de apoio administrativo que recebem e a disponibilidade dos serviços de apoio.

Deste estudo, os autores concluíram que: as atitudes dos professores do ensino regular são, tendencialmente, mais positivas quanto mais precoce é o nível educativo; as atitudes dos professores do ensino regular não parecem depender de

variáveis como a dimensão ou o tipo de escola; as atitudes dos professores estão, significativamente, relacionadas com a perceção dos mesmos sobre o êxito obtido e o nível de apoio.

Garcia e Alonso (1985) depararam-se, no seu estudo, com atitudes mais favoráveis à integração nos professores mais jovens, bem como nos níveis de ensino mais baixos, onde incluem os educadores de infância - o que confirma a ideia de a inclusão ser mais fácil nos primeiros anos.

Também em 1985, um inquérito internacional, realizado pela UNESCO, com o fim de conhecer as perspetivas dos professores sobre a integração de alunos com NEE, evidenciou que metade dos inquiridos tinha uma atitude favorável relativamente à integração destes alunos nas suas turmas; e os restantes professores mostraram preferência em que estes fossem acompanhados em turmas separadas (Santos, 2008).

Ward e Center (1987, citados por Chaves, 2006) referem que também nas suas investigações detetaram uma relação entre a idade e/ou o tempo de serviço e as atitudes dos professores, quanto à inclusão de crianças com NEE. Estes concluíram que quanto mais novos são os professores e menos tempo de serviço tiverem, mais favoráveis são. Vayer e Roncin (1992, citados por Chaves, 2006) reforçam esta ideia ao mencionarem que quanto mais jovens são os professores, mais valorizam a inclusão e, como tal, adotam atitudes mais positivas.

Williams (1993, citado por Frade & Rodrigues, 1998) destaca, também, que o êxito da integração depende das atitudes dos professores que, na sua opinião, podem melhorar se lhes forem dadas melhores condições de trabalho.

Hegarty (1993, citado por Frade & Rodrigues, 1998) partilha da mesma ideia afirmando que "para assegurar o sucesso e melhorar as atitudes dos professores no processo de integração, é necessária uma grande adaptabilidade da escola regular no que diz respeito aos currículos, à forma de ensinar e às pessoas que servem de suporte" (p.68). Também Rodrigues (2001) refere que se os professores não estiverem motivados, tendencialmente, desenvolvem atitudes mais negativas que se irão refletir na falta de interação e atenção para com os alunos com NEE.

Além da idade e do tempo de serviço, conforme já foi referido, com base em diversos autores, influenciarem as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com NEE, também a formação dos mesmos parece ter particular importância. Um professor com mais formação pedagógica está, normalmente, mais suscetível a mudanças metodológicas e de atitudes. Santos e César (2010) reforçam que a

frequência, por parte dos professores, em cursos graduados e pós graduados, onde se trabalham questões ligadas à educação de alunos com NEE, promovem atitudes mais positivas.

Marchesi, Palacios e Coll (1995), além de considerarem também que as atitudes dos professores são fundamentais para a evolução da integração, consideram que os professores adotam atitudes mais positivas quando "têm estratégias instrucionais, recursos e apoios para realizarem o seu trabalho" (p.355).

Lanier e Lanier (1996) apontam outro aspeto, ainda não referido, como variável que pode influenciar a aceitação e, conseqüentemente, as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com NEE, sendo ela o grau de comprometimento do aluno em causa, isto é, a inclusão de crianças com dificuldades menos severas aparentam ter maior aceitação do que as situações onde é precisa uma maior e mais constante assistência (por exemplo, alunos com multideficiência). Jobe, Rust e Brissie (1996) acrescentam que há uma maior aceitação na inclusão de crianças com dificuldades físicas do que cognitivas, emocionais e/ou comportamentais.

Para Frade e Rodrigues (1998), a vivência de experiências positivas pelos professores é uma das variáveis mais determinante para a adoção de atitudes positivas, relativamente à inclusão de alunos com NEE.

De igual modo, Van Reusen, Shoho e Barker (2000) referem que a qualidade das experiências no contato com alunos portadores de NEE influencia a tomada de atitudes favoráveis ou desfavoráveis, em relação à sua inclusão.

Correia (2003) aponta que há um número significativo de professores do ensino regular que consideram que a inclusão é positiva para os alunos portadores de NEE. Ainda assim, adotam atitudes negativas no que diz respeito aos seus ganhos académicos, dado que "têm a sensação de falta de tempo para o seu acompanhamento individualizado e constata a ausência de serviços de apoio e de programas de formação para a ensinar eficazmente" (p.20). Desta forma, mais uma vez, são referidos os cursos na área da educação especial, bem como a experiência para ensinar alunos com NEE, como determinantes para a tomada de atitudes sociais positivas face à inclusão.

Também Morgado (2010) refere que, relativamente à educação inclusiva, os professores consideram que a sua formação inicial, bem como as experiências por que passam, não os preparam para o trabalho com alunos com NEE. Assim sendo, o desenvolvimento profissional e a formação de professores são essenciais para proporcionar uma resposta educativa e diferenciada, perante a diversidade, tanto dos

alunos, como dos contextos educativos, o que reforça a ideia de que a formação permanente pode determinar atitudes mais inclusivas (Morgado, 2010).

Importa referir que a maioria destes estudos destacam uma relação entre as atitudes dos professores e a sua formação, apesar de alguns apontarem outras variáveis como condicionantes e influenciadoras de atitudes mais favoráveis ou desfavoráveis.

Davies (1994) esclarece que, segundo os estudos feitos em Portugal, quanto às atitudes dos profissionais de educação, verificam-se diferenças consideráveis entre os educadores de infância e os restantes docentes, sendo que, os primeiros demonstram uma maior aceitação das problemáticas inerentes às crianças com NEE.

As principais características que Mrech (1998, citado por Mestre, 1999) aponta sobre a educação inclusiva, são as mesmas que considera como práticas pedagógicas dos jardins-de-infância e que são, frequentemente, utilizadas pelos educadores, sendo elas: direcionamento para a comunidade; colaboração e cooperação; parceria com os pais; ambientes educativos flexíveis; estratégias baseadas em pesquisas; e estabelecimento de novas formas de avaliação.

Mestre (1999) acrescenta que estas práticas, bem como

uma abertura do jardim de infância à comunidade e a aceitação das diferenças, que fazem parte das vivências da maior parte dos jardins de infância, conduzem a educação pré-escolar no bom sentido da inclusão, educação inclusiva, ou da verdade que é inquestionável da escola para todos (p.43).

Thouroude (1997, citado por Mestre, 1999) realizou, em França, estudos sobre a tolerância pedagógica dos educadores de infância, de onde concluiu que aqueles que trabalham em condições mais difíceis, têm níveis de tolerância mais altos. Desta forma, refere que não são as condições que criam tolerância mas põem-na à prova. Assim sendo, Thouroude (1997, citado por Mestre, 1999) refere que o êxito da inclusão é condicionado pelo modelo pedagógico do educador e aponta alguns aspetos fundamentais que o promovem, nomeadamente, a motivação e o gosto pela profissão; a experiência; a adoção de pedagogias diferenciadas; a valorização dos pontos comuns entre a criança com NEE e os seus pares; a valorização da expressão individual e da cooperação entre pares; o fato de estar informado sobre as particularidades de cada criança; o estabelecimento regular de contato com os colegas, intervenientes externos e com os pais das crianças; e a qualidade dos cuidados prestados às mesmas.

"Trata-se de formar atitudes assertivas para a vida" (Santos, 2008, p.42), a fim de cada um ser capaz de desenvolver relações com os seus pares e inserir-se no meio social ao qual pertence, de forma a prevenir situações de exclusão e isolamento (Beltrán, 1995).

Em suma e com base nos estudos mencionados, pode-se dizer, relativamente ao impacto das atitudes dos professores e educadores, que estas podem condicionar efetivamente, de forma positiva ou negativa, o desenvolvimento de aprendizagens, que são favorecidas com atitudes positivas e dificultadas com atitudes negativas; bem como, a adoção de comportamentos favoráveis ou desfavoráveis, por parte dos alunos, tanto dentro como fora do meio escolar.

3. Metodologia

3.1. Formulação do Problema

A inclusão, nos últimos anos, tem tomado proporções hegemónicas, no que diz respeito à educação. Como tal, parece ser um tema ao qual se deve dar particular importância, uma vez que as crianças devem gozar do direito aos variados níveis de educação, ou seja, devem ter acesso à possibilidade de desenvolver as suas potencialidades, da mesma forma, que as restantes crianças sem NEE, o fazem, mesmo que, para isso, sejam necessárias adaptações específicas, mediante as suas características e necessidades (Freire, 2008).

Assim sendo, com este estudo, pretende-se perceber, essencialmente, o que pensam as educadoras sobre a inclusão de crianças com NEE nas salas regulares de jardim-de-infância e de que forma atuam, isto é, de que forma o fazem ou fariam (caso nunca tenham tido esta experiência). Além disso, procura-se também saber que conhecimentos têm sobre o assunto ou acham que deviam ter e entender o que pensam sobre a influência que a inclusão tem ou não no desenvolvimento das crianças.

Para Quivy e Campenhoudt (2013), é bastante eficaz "procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor" (p.32).

Assim, podemos formular o problema desta investigação, com a seguinte questão como ponto de partida: qual a perspectiva/atitude das educadoras de jardim-de-infância, relativamente à inclusão de crianças com NEE, nas salas de ensino regular?

3.2. Definição dos objetivos da investigação

Para Fortin,

O objectivo de um estudo indica o porquê da investigação. É um enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio em questão. Especifica as variáveis-chave, a população alvo e o contexto do estudo (2009, p.100).

3.2.1. Objetivo geral.

Segundo Sousa e Baptista (2011), o objetivo geral diz respeito à "principal intenção de um projecto, ou seja, corresponde ao produto final que o projecto quer atingir. (...) o que se quer alcançar na investigação a longo prazo" (p.26).

Assim sendo, para esta investigação estabeleceu-se, como objetivo geral, conhecer a perspetiva e as atitudes dos/as educadores/as de jardim-de-infância, em relação à inclusão de crianças com NEE, nas salas de ensino regular.

3.2.2. Objetivos específicos.

Sobre os objetivos específicos, Sousa e Baptista (2011) referem que, estes "Permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais. Devem demonstrar o objetivo geral, pelo que terão de se formular em termos operativos (...) serão susceptíveis de ser atingidos a curto prazo" (p.26).

Tendo em conta o objetivo geral supramencionado, estabeleceu-se, como objetivos específicos, para a investigação, os seguintes:

- Perceber que conhecimentos têm as educadoras, em relação às NEE;
- Compreender que conhecimento é que as educadoras acham que deviam ter em relação às NEE;
- Conhecer experiências pessoais das educadoras, relativos à inclusão de crianças com NEE em salas regulares de jardim-de-infância;
- Identificar as estratégias utilizadas pelas educadoras para promover a inclusão de crianças com NEE;
- Reconhecer os aspetos positivos e negativos da inclusão de crianças com NEE numa sala regular de jardim-de-infância;
- Perceber a perspetiva das educadoras, em relação às vantagens e desvantagens da inclusão de crianças com NEE, no jardim-de-infância.

3.3. Questões de Investigação

Segundo Fortin (2009), as questões de investigação são "um enunciado interrogativo, escrito no presente que inclui habitualmente uma ou duas variáveis e a população a estudar (...) São mais precisas que o objectivo de onde elas decorrem" (p.101).

Sousa e Baptista (2011) acrescentam que, estas são "perguntas básicas a que se pretende dar resposta" (p.27), ao longo da investigação.

Assim sendo e mediante os objetivos já referidos, colocaram-se como questões de investigação, as seguintes:

- Têm, as educadoras, conhecimentos suficientes para receberem uma criança com NEE na sua sala?
- As educadoras têm os recursos necessários (humanos, materiais) para o desenvolvimento de estratégias inerentes à inclusão de crianças com NEE?
- As educadoras têm perspetivas positivas ou negativas sobre a inclusão de crianças com NEE nas salas regulares de jardim-de-infância?
- O que pensam, as educadoras, sobre a inclusão de crianças com NEE nas salas regulares de jardim-de-infância?
- Quais as atitudes das educadoras, quando recebem uma criança com NEE na sua sala?

3.4. Tipo de Estudo

Este trabalho de investigação enquadra-se num tipo de estudo exploratório-descritivo.

Exploratório por ter como "objectivo proceder ao reconhecimento de uma dada realidade (...) e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade" (Sousa & Baptista, 2011, p.57).

E descritivo, na medida em que se procura conhecer e descrever claramente as opiniões de uma dada população (ou parte dela), o que, segundo Fortin (2009), permite pormenorizar que, além de um tipo de investigação descritivo, é do tipo "inquérito".

Importa acrescentar que esta investigação se insere numa abordagem qualitativa que, para Sousa e Baptista (2011), baseia-se na "compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores" (p.56). As mesmas autoras acrescentam que este tipo de abordagem é descritiva, uma vez que se obtêm os dados descritivos, a partir de documentos escritos, entrevistas e/ou observações.

Fortin (2009) salienta ainda que, na abordagem qualitativa, o investigador não é dado como "perito". Pelo contrário, coloca-se numa posição de sujeito-objeto (de

estudo), pois parte de uma teoria (já existente) e procura conhecer como é que esta se aplica numa determinada situação.

3.5. Amostra

Na maioria das investigações, conforme esclarece Quivy e Campenhoudt (2013), as informações mais úteis são "obtidas junto dos elementos que constituem o conjunto" (p.159), ao que se chama população.

Para Fortin (2009), a população alvo é um conjunto de elementos que pertencem ao mesmo grupo devido a determinada(s) característica(s) que apresentam em comum e sobre o qual se desenvolve a investigação. No entanto, desta pode "extrair-se" uma amostra, a partir da qual se generalizam os resultados obtidos, até porque, nem sempre é possível ou necessário obter dados de cada um dos elementos pelos quais é constituída a população (Quivy & Campenhoudt, 2013) e, além disso, segundo Sousa e Baptista (2011), a amostra é uma parte representativa da população alvo.

Fortin (2009) afirma que "A amostra é um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população. É, de qualquer forma, uma réplica em miniatura da população alvo" (p.202), a que se recorre, principalmente, quando a população é muito extensa.

Como tal, para a obter, recorre-se a um processo de escolha de um grupo de indivíduos ou instituições, que representem a população inteira que nos interessa. Este procedimento designa-se "amostragem" (Fortin, 2009).

Por motivos de logística, localização geográfica e constrangimentos temporais, para esta investigação, foi escolhido um método de amostragem não probabilístico, onde a probabilidade de ser escolhido não é igual para todos os elementos da população (Sousa & Baptista, 2011), sendo ele a "amostragem por conveniência".

Importa esclarecer, desde já que, segundo as mesmas autoras, este método não garante que a amostra seja representativa da população, pelo fato de ser constituída por elementos "escolhidos por uma questão de conveniência" (p.77).

A amostra desta investigação é constituída por educadoras dos jardins-de-infância da freguesia de Santo António dos Cavaleiros, pertencente ao concelho de Loures, sendo que o convite à participação foi dirigido a todas as educadoras desta freguesia.

3.5.1. Caracterização da amostra.

Na freguesia de Santo António dos Cavaleiros, reconhecida desde 2013 como União das Freguesias de Santo António dos Cavaleiros e Frielas, pertencente ao concelho de Loures, encontraram-se sete instituições com serviço de jardim-de-infância. No entanto, não foi possível entrar em contacto com duas delas e, desta forma, a amostra foi constituída apenas com as educadoras, do ensino pré-escolar, de cinco das instituições - duas estatais e três instituições particulares de solidariedade social (IPSS). Ainda assim, manter-se-á em anonimato o nome das mesmas, de forma a evitar a exposição das inquiridas, bem como, pela falta de autorização formal por parte da direção de cada uma delas.

De referir que a esta amostra com n de 21 sujeitos, pertencem inquiridos apenas do género feminino e que as suas idades variam entre os 20 e os 59 anos, conforme se pode verificar no gráfico 1.

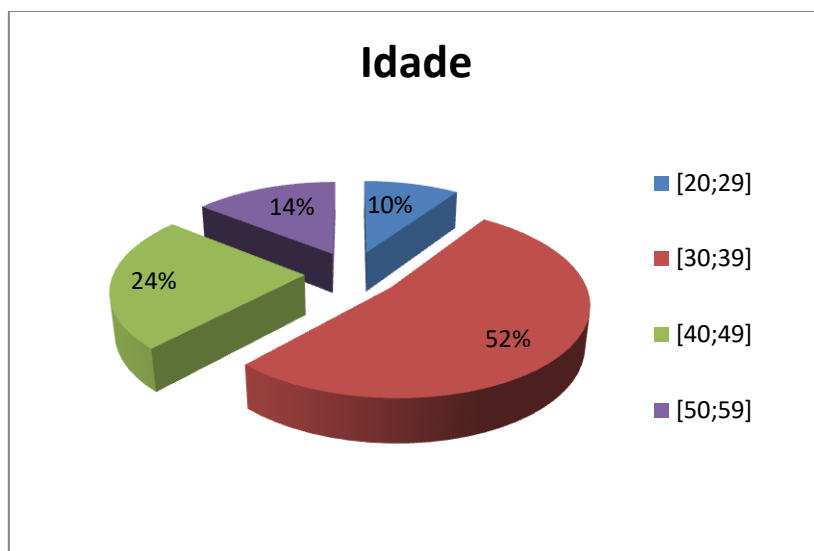


Gráfico 1. Faixas etárias dos sujeitos da amostra

Quanto às habilitações académicas, mais de 50% da amostra tem o título de licenciada, sendo que três das inquiridas têm mestrado, duas têm pós-graduação e outras duas têm o bacharelato, como se mostra no gráfico 2.

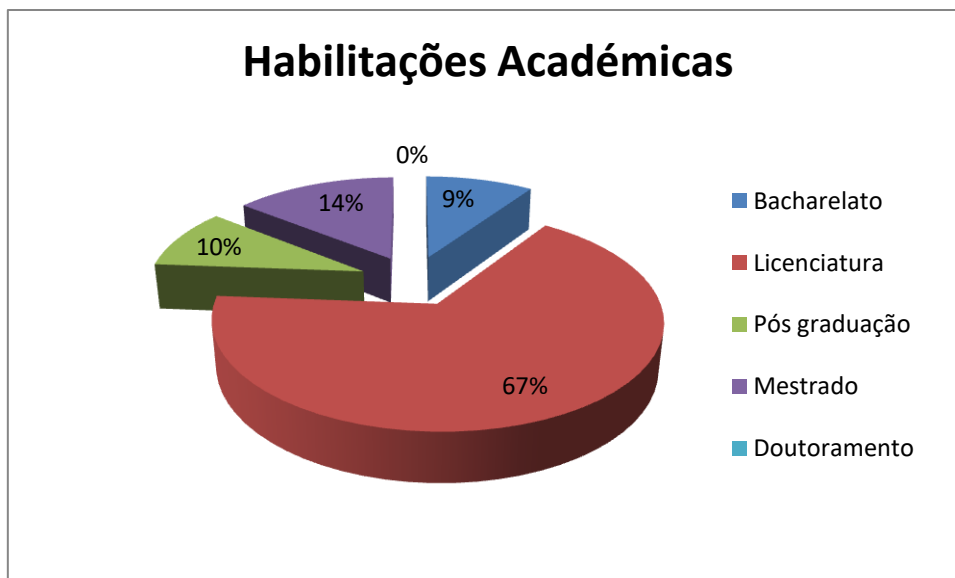


Gráfico 2. Habilitações académicas dos sujeitos da amostra

No que concerne à área da formação em NEE, 17 educadoras tiveram, na sua formação inicial, disciplinas sobre a temática (gráfico 3) mas, a maioria não considera suficiente a formação que recebeu para a intervenção com crianças com NEE. No entanto, uma das educadoras afirma ter feito "formação [especializada] sobre autismo" e, da amostra, apenas três nunca frequentaram qualquer ação de formação sobre educação especial.

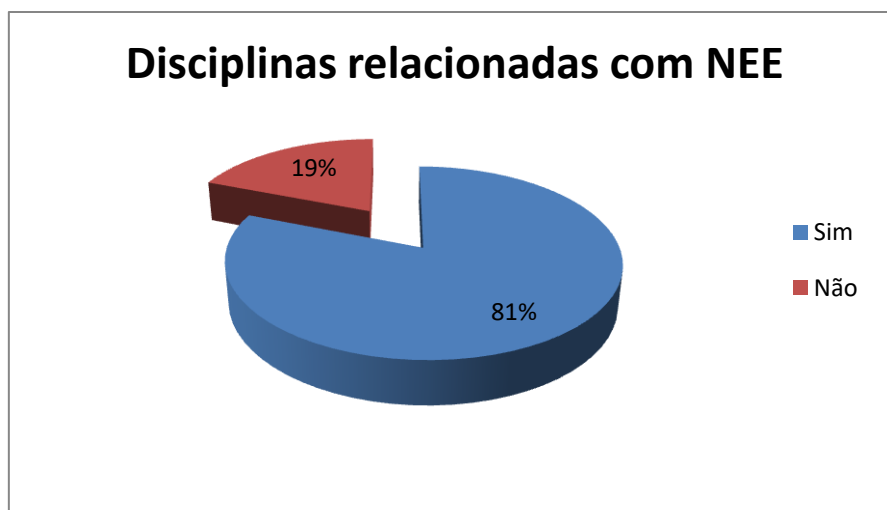


Gráfico 3. Frequência de disciplinas relacionadas com NEE durante a formação inicial dos sujeitos da amostra

Sobre o tempo de serviço em jardim-de-infância, nove das educadoras trabalham nesta área há menos de cinco anos, duas trabalham há mais de 25 anos e as restantes variam entre os seis e os 24 anos, conforme se constata no gráfico 4.

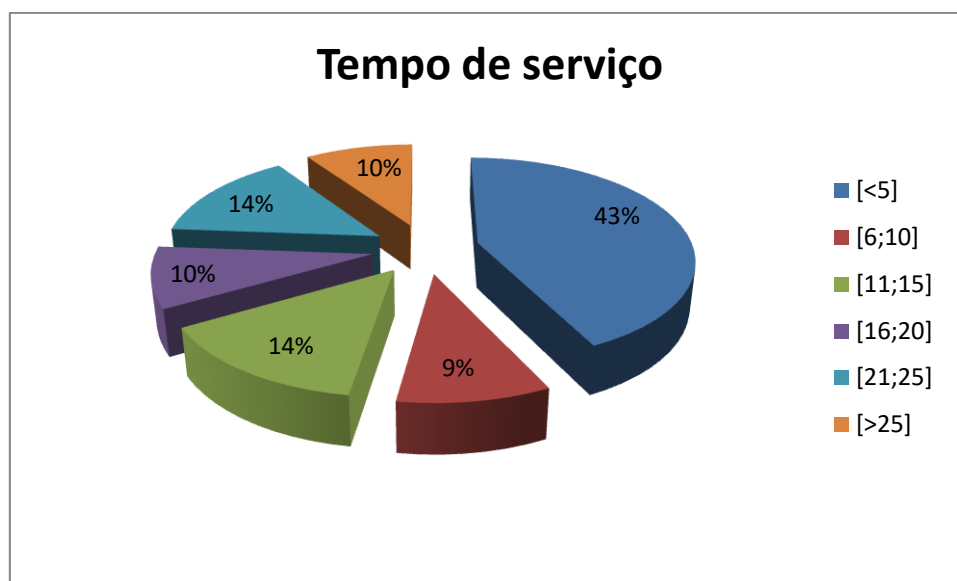


Gráfico 4. Tempo de Serviço dos sujeitos da amostra

Importa ainda referir que, do total de inquiridas, 15 já tiveram alunos com NEE na sua sala e as restantes 6 nunca tiveram essa experiência.

3.6. Instrumentos

Para a realização de qualquer investigação e dependendo do tipo de estudo que se pretenda fazer, é necessária a seleção adequada das técnicas para a recolha de dados e para o tratamento e análise dos mesmos, que se vai apresentar neste capítulo.

3.6.1. Escolha das técnicas para recolha de dados.

Apesar de, segundo Sousa e Baptista (2011), nas investigações de abordagem qualitativa, as técnicas de recolha de dados mais adequadas serem as entrevistas, a observação e a análise documental, no âmbito desta investigação e tendo em conta a dimensão da amostra, que não é suficientemente reduzida para a realização de entrevistas, pareceu tornar-se mais viável o uso de questionários para a recolha de dados.

Aliás, Fortin (2009) equipara estas duas técnicas afirmando que ambos "Permitem colher informações junto dos participantes relativas aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes" (p.245). No entanto, esclarece que as entrevistas exigem mais tempo e custos em deslocações ou telefonemas, por poderem ser "face a face" ou por telefone e que, no caso dos questionários, os inquiridos terão mais à vontade para "transmitir os seus sentimentos por escrito, de forma anónima, mais do que através de uma entrevista" (p.245).

O inquérito, segundo Fortin (2009), "representa toda a actividade de investigação no decurso da qual são colhidos dados junto de uma população ou porções desta a fim de examinar as atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos desta população" (p.168).

A mesma autora esclarece ainda que o questionário é uma técnica de recolha de dados, em que os sujeitos, pertencentes à amostra, respondem a um conjunto de questões por escrito e, neste caso, de forma anónima.

Irá ser utilizado um questionário de tipo misto, isto é, composto por questões abertas e fechadas, sendo que as primeiras exigem uma resposta escrita e as últimas apresentam um grupo de respostas possíveis, onde o indivíduo escolhe a que melhor se adequa (Fortin, 2009).

3.6.1.1. Procedimentos na estruturação do questionário.

Inicialmente, considerou-se a possibilidade de construir, de base, um questionário para a recolha dos dados de investigação.

Após algum trabalho de pesquisa bibliográfica, encontraram-se instrumentos, previamente testados e utilizados em outros estudos que pareceram adequados para esta investigação. Entre eles, destacou-se a escala de Jorge Vaz (2005, citado por Santos, 2008) (anexo 1), conhecida por AFI (Atitudes Face à Inclusão), essencialmente, pela sua clareza. Ainda assim, houve a necessidade de se adaptarem algumas afirmações, nomeadamente, no que diz respeito às designações dadas quando se refere à população em estudo ou a algum dos intervenientes, conforme se pode verificar na tabela 1. Importa referir que estas alterações, verificam-se apenas nas segunda e terceira partes do instrumento, já que a primeira foi construída de base.

	Afirmações	Instrumento Original	Instrumento Adaptado
2ª PARTE	1;2;4;5;6;7;8 ;9;10;11;12; 13;14;16;17; 18;20;21;22; 24;26	"aluno"/"alunos"	"criança"/"crianças"
	3;4;5;6;9;10; 14;16;17;20; 21;22;23;26; 27	"turma"/"classes"/"turma do ensino regular"	"sala"/"sala regular"/"alunos nas salas de jardim-de-infância"
	6;24	"professores"/"professor do ensino regular"	"educadores"
	11;	"assistir às aulas na turma de ensino regular"	"estar nas salas de ensino regular"
	25	"professor de apoio"	"professor/a de apoio da educação especial"
3ª PARTE	Questão	Instrumento Original	Instrumento Adaptado
	1	"professores"	"educadores"
	1	"professor"	"professor de educação especial"

Tabela 1. Adaptações das afirmações do instrumento original

No sentido de perceber se as alterações feitas mantinham a clareza do instrumento, se abordava os aspetos essenciais para o tema em estudo e/ou se carecia de mais alguma adaptação, foi realizado um pré teste (apêndice 1) ao mesmo, com a colaboração de cinco educadoras do ensino pré-escolar, não pertencentes à amostra. A partir deste, acabou por se concluir que o questionário estava adequado para a investigação.

Assim sendo, foi adotado um instrumento composto por três partes (apêndice 2). A primeira refere-se às características pessoais e profissionais, que permite um maior conhecimento relativamente aos participantes na investigação; a segunda parte é constituída pela escala AFI que, segundo Santos (2008), "tem por base uma escala

de tipo Likert (...) [que] consiste de um conjunto de afirmações/opiniões, chamados itens, respeitantes a um determinado objecto atitudinal" (p.89) - neste caso, composto por 27 afirmações, conforme se apresenta na tabela 2; e uma terceira parte, onde tem um espaço apropriado para o participante dar, mais abertamente, uma opinião pessoal relativamente ao tema, bem como às condicionantes para o efetivo processo de inclusão.

-
1. O contacto com crianças com NEE's em salas de ensino regular, não contribui para que as outras crianças assumam condutas inadequadas.
 2. A criança com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam em igualdade de condições com o aluno dito "normal".
 3. É difícil manter a ordem numa sala de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's.
 4. Devido à falta de autocontrolo das crianças com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em salas regulares.
 5. Normalmente as crianças com NEE's comportam-se adequadamente na sala regular.
 6. A eficácia pedagógica dos educadores, nas salas com crianças com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender crianças com diferentes níveis de capacidades.
 7. O apoio motiva suficientemente a criança a superar as suas dificuldades.
 8. As crianças com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educadas em instituições de ensino especial.
 9. A inclusão de crianças com NEE's em salas de ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula.
 10. A educação das crianças com NEE's numa sala regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".
 11. Todas as crianças, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito de estar nas salas de ensino regular.
 12. As crianças ditas "normais" que interagem com as crianças com NEE's, têm menos possibilidades de se desenvolverem.
 13. A inclusão escolar de crianças com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.
 14. A presença de uma criança com NEE's numa sala regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.
 15. A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial, fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência.
-

16. As crianças com NEE's têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das atividades desenvolvidas em salas regulares.

17. A atenção que requerem as crianças com NEE's não prejudica o sucesso das outras crianças da sala.

18. Os que estão a favor da inclusão das crianças com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.

19. Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela conceção/execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.

20. A presença de uma criança com NEE's numa sala regular, proporciona novas situações de aprendizagem para as outras crianças.

21. Atender crianças com NEE's em salas regulares não é benéfico, nem para a criança com NEE, nem para a criança dita "normal".

22. Incluir na sala regular crianças com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas.

23. As aprendizagens académicas dos alunos com NEE's, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa sala de ensino regular.

24. Sem uma formação especializada, dificilmente o/a educador/a poderá dar uma resposta adequada às crianças com NEE's.

25. Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda de um/a professor/a de apoio da educação especial é quase inútil.

26. Nas salas regulares as crianças com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo as crianças ditas "normais".

27. A heterogeneidade dos alunos nas salas de jardim-de-infância não é fator de insucesso escolar.

Tabela 2. Afirmações do instrumento adotado para recolha de dados

3.6.2. Escolha das técnicas para tratamento e análise dos dados.

Tendo em conta o fato de os questionários serem de tipo misto, o mais adequado é a realização de análise de conteúdo no que concerne às questões abertas e o uso da análise estatística, para as questões fechadas.

Importa referir que, segundo Quivy e Campenhoudt (2013), a análise de conteúdo permite, ao investigador, construir "um conhecimento relativo a um objecto

exterior a eles mesmos" (p.227), a partir da interpretação rigorosa e com a profundidade que tem inerente.

Já sobre a análise estatística, os mesmos autores esclarecem que, quer com o uso das tabelas tradicionais, quer com o uso dos computadores, para o tratamento dos dados, esta técnica permite a expressão gráfica dos resultados.

3.7. Procedimentos

Para este projeto, inicialmente, procedeu-se à recolha de informação sobre a temática em estudo, a partir da análise bibliográfica, de forma a esclarecer, de forma precisa, questões relacionadas com as NEE e a inclusão na fase de ensino pré-escolar.

Em simultâneo, pensou-se sobre o melhor método para a recolha dos dados e chegou-se à conclusão que o questionário era o mais adequado para o caso.

A fim de perceber se o instrumento selecionado e, previamente, adaptado estava claro, perceptível e se abordava os aspetos essenciais, relativos ao tema, foi feito um pré teste a cinco educadoras, não pertencentes à amostra para o estudo. Para tal, no final do questionário, além de uma questão de resposta aberta para observações ou comentários (que se manteve no instrumento final), foram feitas cinco questões para perceber se o mesmo carecia de alterações ou melhoramentos. Como tal não foi sugerido, o despiste estava feito e, assim sendo, para a recolha dos dados, o mesmo (sem as questões do pré teste) foi aplicado a vinte e uma educadoras, de jardins-de-infância da freguesia de Santo António dos Cavaleiros (concelho de Loures).

Deste questionário, dividido em três partes, destaca-se para a investigação, a segunda parte, cotada através da escala de *Likert*, onde as educadoras assinalaram o seu nível de concordância ou discordância, variável em cinco opções de resposta - "discordo totalmente", "discordo parcialmente", "indiferente", "concordo parcialmente" e "concordo totalmente", face a vinte e sete afirmações sobre a inclusão de crianças portadoras de NEE, em salas regulares de jardim-de-infância. Na primeira parte, foi feita a caracterização sociodemográfica e na terceira, o questionário apresentava um espaço apropriado para as inquiridas darem, mais abertamente, a sua opinião sobre a temática.

Os questionários foram aplicados durante o mês de junho. No entanto, algumas das inquiridas tiveram a necessidade de prolongar o prazo de devolução dos mesmos

e, sem qualquer entrave, alargou-se o período de aplicação dos questionários até ao dia 15 de julho.

Ainda sobre o instrumento de recolha dos dados, importa referir que foi, desde o princípio, garantido e mantido o anonimato das inquiridas.

Todos os questionários foram entregues e preenchidos em papel e, como tal, devolvidos em mão.

Ao longo do processo de aplicação do instrumento, manteve-se a pesquisa bibliográfica, a fim de melhorar e completar aspetos trabalhados no capítulo da fundamentação teórica.

Depois da recolha dos dados, já no mês de agosto, procedeu-se à análise quantitativa e de conteúdo, das questões abertas. Além de analisados, estes dados foram postos em termo de comparação relativamente à pesquisa bibliográfica feita previamente, a fim de perceber se as atitudes adotadas pelas educadoras são, de fato, positivas para a inclusão de crianças com NEE, nas salas regulares de jardim-de-infância e, além disso, responder às questões de investigação, propostas para este estudo.

Os resultados desta investigação, bem como, as conclusões retiradas serão descritas detalhadamente no capítulo seguinte.

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

A recolha dos dados que aqui se apresentam é resultado da distribuição de 24 questionários à amostra selecionada para este estudo, dos quais se receberam 22, para o devido tratamento e análise.

O processo de distribuição e, posteriormente, de recolha dos questionários foi feito de forma presencial, junto das educadoras, objeto de estudo, recorrendo a diversas deslocações aos jardins-de-infância. Daí ter-se conseguido quase a totalidade do retorno dos questionários com uma reduzida mortalidade experimental.

Ainda assim, importa referir que, dos 22 questionários recolhidos, apenas puderam ser considerados 21, uma vez que uma das inquiridas não respondeu a uma quantidade significativa de questões, tendo deixado uma das páginas completamente em branco - situação que só se verificou quando se procedeu a uma leitura inicial de todos os questionários.

Após esta leitura, construíram-se tabelas e gráficos para representar as respetivas respostas a cada uma das questões colocadas no questionário usado como instrumento para esta investigação e fez-se a análise de conteúdo das questões de resposta aberta, a fim de se poder interpretar os dados recolhidos e proceder à discussão dos resultados, onde se pretende relacionar e/ou comparar com a pesquisa bibliográfica desenvolvida na fase inicial desta investigação.

Importa referir que os dados quantitativos são apresentados sob forma de tabela, para uma melhor e mais fácil visualização dos resultados.

Apresentam-se os resultados obtidos nos 21 questionários que foi possível contabilizar para o estudo, iniciando-se pela análise dos dados sociodemográficos e relativos à formação e experiência prévia com NEE.

A amostra é integralmente constituída por sujeitos do sexo feminino mostrando a elevada prevalência deste género nesta profissão. Em seguida evidenciam-se os resultados nos outros parâmetros questionados:

a) A idade das educadoras

Idade	n	fr
[20;29]	2	10%
[30;39]	11	52%
[40;49]	5	24%

[50;59]	3	14%
Total	21	100%

Tabela 3. Faixas etárias dos sujeitos da amostra

Nesta tabela pode-se verificar que 10% da amostra tem entre os 20 e os 29 anos de idade. Dos 30 aos 39 anos, faz parte 52% da amostra. Entre os 40 e os 49 anos, tem-se uma percentagem de 24%. E 14% da amostra têm entre 50 e 59 anos.

Constata-se assim que a maioria das inquiridas situam-se na faixa etária dos 30 aos 39 anos de idade, previsivelmente já com alguma experiência profissional.

b) As habilitações académicas das educadoras

Habilitações Académicas	n	fr
Bacharelato	2	9,5%
Licenciatura	14	67%
Pós graduação	2	9,5%
Mestrado	3	14%
Total	21	100%

Tabela 4. Habilitações académicas dos sujeitos da amostra

Relativamente às habilitações académicas, conforme mostra a tabela, verificou-se que 9,5% dos sujeitos da amostra tem o bacharelato, 67% tem a licenciatura, 9,5% tem uma pós graduação e 14% tem um mestrado.

Sem margem para dúvidas, verifica-se que a maioria da amostra tem uma licenciatura e sem maior prevalência de formação adicional especializada.

c) A frequência em disciplinas relacionadas com a intervenção com crianças portadoras de NEE, durante a formação inicial da amostra

Disciplinas NEE	n	fr
Sim	17	81%
Não	4	19%
Total	21	100%

Tabela 5. Frequência de disciplinas relacionadas com NEE, durante a formação inicial dos sujeitos da amostra

Quando questionadas sobre a frequência em disciplinas que as preparassem para a intervenção com crianças com NEE, durante a sua formação inicial, apenas 19% da amostra respondeu que não teve este tipo de formação inicial, conforme se verifica na tabela acima apresentada.

Assim sendo, podemos dizer que a maioria, representada por 81% das educadoras, teve disciplinas relacionadas com as NEE na sua formação inicial. Importa referir que, curiosamente, uma das inquiridas que revela não ter tido, pertence à segunda faixa etária, outras duas à terceira e apenas uma à faixa etária mais elevada. Não podendo, desta forma, dizer-se que este resultado esteja relacionado com a época em que as educadoras completaram a sua formação inicial.

Ainda assim, das inquiridas que tiveram disciplinas relacionadas com as NEE na formação inicial, a maioria considera não ter sido suficiente a informação que receberam, tendo em conta a sua prática profissional, como se pode verificar na tabela 6, onde 53% a considera insuficiente ou muito insuficiente.

Avaliação da qualidade da informação	n	fr
Muito insuficiente	2	12%
Insuficiente	7	41%
Suficiente	5	29%
Boa	2	12%
Muito boa	1	6%
Total	17	100%

Tabela 6. Avaliação da qualidade da informação recebida nas disciplinas relacionadas com NEE

d) Frequência de formação especializada em educação especial

Formação EE	n	fr
Sim	1	5%
Não	20	95%
Total	21	100%

Tabela 7. Frequência de formação especializada em Educação Especial, por parte dos sujeitos da amostra

Quanto à formação especializada em educação especial, apenas uma das educadoras, que representa 5% da amostra, afirma ter tido formação adicional nesta

área. Sendo assim, pode-se dizer que a maioria das inquiridas (95%) não tem qualquer formação especializada no âmbito da educação especial.

A educadora que respondeu "Sim" a esta questão, quando questionada sobre o tipo de formação e em que domínio se inseria, revelou que fez "formação sobre autismo por ter tido dois casos ao longo do tempo de serviço".

e) Participação em ações de formação relacionadas com educação especial

Ações de Formação	n	fr
Sim	18	86%
Não	3	14%
Total	21	100%

Tabela 8. Participação em ações de formação relacionadas com educação especial

Nesta tabela verifica-se que 86% da amostra já frequentou ações de formação relacionadas com educação especial e 14% nunca frequentou qualquer formação nesta área.

As inquiridas que responderam "Sim", foram questionadas relativamente à qualidade da informação que tinham recebido nas mesmas.

Avaliação da qualidade da informação	n	fr
Muito insuficiente	1	5,5%
Insuficiente	5	28%
Suficiente	6	33%
Boa	5	28%
Muito boa	1	5,5%
Total	18	100%

Tabela 9. Avaliação da qualidade da informação recebida nas ações de formação sobre educação especial

Verifica-se que 5,5% das educadoras consideram "Muito Insuficiente"; 28% consideram "Insuficiente"; 33% apontam ser "Suficiente"; 28% pensam ser "Boa"; e 5,5% consideram ser "Muito Boa" a informação que receberam nas ações de formação, relativas à educação especial, que frequentaram.

f) Tempo de serviço das educadoras em jardim-de-infância

Tempo de serviço em jardim-de-infância	n	fr
[<5]	9	43%
[6;10]	2	9,6%
[11;15]	3	14%
[16;20]	2	9,6%
[21;25]	3	14%
[>25]	2	9,6%
Total	21	100%

Tabela 10. Tempo de serviço das educadoras em jardim-de-infância

Sobre o tempo de serviço das inquiridas, em jardim-de-infância, verificou-se que 43% da amostra tem menos de 5 anos de serviço. Dos 6 aos 10 anos de serviço encontramos 9,6% da amostra. Entre os 11 e os 15 anos de serviço verificamos uma percentagem de 14%. De 16 aos 20 anos de serviço apuram-se 9,6% das inquiridas; entre os 21 e os 25 anos de serviço, 14% e com mais de 25 anos de serviço, em jardim-de-infância, verifica-se uma percentagem de 9,6%.

Dado a maioria das inquiridas ter tempo de serviço inferior a cinco anos, podemos apontar alguma relação para com a adoção de atitudes mais favoráveis à inclusão, tendo em conta a ideia partilhada por McCauley e seus colaboradores (1978, citados por Chaves, 2006) que, no seu estudo, se depararam com essa relação - quanto menos tempo de experiência tinham os professores, mais positivas eram as suas atitudes, face à inclusão de crianças com NEE.

g) Presença de crianças com NEE na sala das educadoras

Crianças com NEE na sala	n	fr
Sim	15	71%
Não	6	29%
Total	21	100%

Tabela 11. Presença de crianças com NEE na sala das educadoras

Através da tabela acima apresentada, podemos verificar que a maioria das educadoras (71%) já teve ou tem crianças com NEE na sua sala. Sendo assim, 29%

da amostra, que corresponde a 6 educadoras, não têm, nem nunca tiveram, crianças com NEE na sua sala de jardim-de-infância.

Relativamente às afirmações apresentadas sobre a inclusão de crianças com NEE nas salas regulares de jardim-de-infância, já na segunda parte do questionário, as educadoras tinham como opções de resposta "Discordo totalmente", "Discordo parcialmente", "Indiferente", "Concordo parcialmente" e "Concordo totalmente". No entanto, encontraram-se dois casos onde a inquirida não selecionou nenhuma das respostas. Assim sendo, quando se procedeu ao tratamento dos dados, acrescentou-se uma modalidade de resposta nas tabelas de processamento dos resultados, de "Não respondeu".

Em seguida apresentam-se os resultados obtidos em cada uma das afirmações, a fim de perceber o que pensam e que tipos de atitudes adotam (ou adotariam) as educadoras face à inclusão de crianças com NEE nas suas salas de jardim-de-infância.

Afirmação 1: "O contacto com crianças com NEE's em salas de ensino regular, não contribui para que as outras crianças assumam condutas inadequadas."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
1. O contacto com crianças com NEE's em salas de ensino regular, não contribui para que as outras crianças assumam condutas inadequadas.	n	4	0	0	4	13	0
	%	19%	0%	0%	19%	62%	0%

Tabela 12. Frequências e percentagens relativas à afirmação 1

Verifica-se, mediante as respostas das educadoras que a maioria (62%) considera que a permanência de crianças com e sem NEE na mesma sala não influencia a adoção de condutas inadequadas, por parte das crianças não portadoras de NEE. Até porque, as relações sociais que a inclusão possibilita para as crianças, além de contribuírem para o desenvolvimento da comunicação da criança com NEE, desenvolvem nas crianças não portadoras de NEE a sensibilidade e o respeito pela diferença (Correia, 2003).

Ainda assim, 19% das inquiridas concordam apenas parcialmente, e outras 19% discordam totalmente, ou seja, consideram que a junção de crianças com e sem

NEE na mesma sala leva à adoção de condutas inadequadas, por parte das crianças sem NEE.

Afirmiação 2: "A criança com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam em igualdade de condições com o aluno dito «normal»."

Afirmiações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
2. A criança com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam em igualdade de condições com o aluno dito "normal".	n	6	11	0	3	1	0
	%	29%	52%	0%	14%	5%	0%

Tabela 13. Frequências e percentagens relativas à afirmação 2

A partir da tabela acima apresentada, constata-se que 52% das educadoras inquiridas discordam parcialmente quando se afirma que as crianças portadoras de NEE não podem enfrentar os desafios que se colocam em igualdade de condições com as crianças ditas "normais". Outros 29% da amostra discordam totalmente; 14% concordam parcialmente; e 1 educadora, que corresponde a 5% da amostra, concorda totalmente com esta afirmação.

Ainda que precisem de algumas adaptações, dependendo da sua condição funcional, qualquer criança tem direito à escolaridade e, como tal, deve ser promovida a igualdade de oportunidades, bem como, a eliminação de barreiras que possam existir para o acesso à educação, por parte das crianças portadoras de NEE. Assim sendo, a escola deve estar adaptada de forma a possibilitar, a todos os alunos, uma aprendizagem de qualidade, independentemente das suas capacidades, interesses, características e necessidades (Correia, 2005).

Afirmiação 3: "É difícil manter a ordem numa sala de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's."

Afirmiações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
3. É difícil manter a ordem numa sala de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's.	n	11	4	0	6	0	0
	%	52%	19%	0%	29%	0%	0%

Tabela 14. Frequências e percentagens relativas à afirmação 3

No que concerne a manter a ordem numa sala de ensino regular, onde estejam incluídas crianças com NEE, a maioria da amostra (52%) discorda totalmente que seja difícil e 19% discordam parcialmente. Ainda assim, há 29% da amostra que concorda parcialmente, quando se afirma que essa tarefa é difícil.

Sendo a disciplina e ordem em sala uma das preocupações habituais de educadores e professores é muito interessante verificar que a maioria (71%) da amostra não assinala dificuldades significativas nesta área e as restantes 29% não enfatiza este aspeto como muito relevante.

Afirmção 4: "Devido à falta de autocontrolo das crianças com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em salas regulares."

Afirmções	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
4. Devido à falta de autocontrolo das crianças com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em salas regulares.	n	15	6	0	0	0	0
	em %	71%	29%	0%	0%	0%	0%

Tabela 15. Frequências e percentagens relativas à afirmação 4

A tabela acima representada não deixa dúvidas quanto à opinião das inquiridas relativamente aos benefícios que tem, para as crianças com NEE, estarem incluídas em salas regulares. Toda a amostra discorda com a afirmação, sendo que 71% discorda totalmente e 29% discorda parcialmente. Assim, podemos inferir que a generalidade da amostra não valoriza como significativas as eventuais dificuldades de autocontrolo das crianças com NEE, assumindo uma postura positiva quanto aos benefícios da sua inclusão em salas do ensino regular.

Estes resultados vão efetivamente ao encontro da ideia de Pinto (2015) que esclarece que, sempre que possível, as crianças devem ser educadas em salas regulares, mesmo que para isso seja necessário um maior investimento humano por parte, tanto dos serviços da educação, como de saúde e dos próprios pais.

Afirmação 5: "Normalmente as crianças com NEE's comportam-se adequadamente na sala regular."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
5. Normalmente as crianças com NEE's comportam-se adequadamente na sala regular.	n	0	6	0	11	3	1
	%	0%	29%	0%	52%	14%	5%

Tabela 16. Frequências e percentagens relativas à afirmação 5

Relativamente ao comportamento adotado pelas crianças com NEE, quando inseridas na sala regular, 29% das inquiridas discordam parcialmente quando se afirma que estes alunos se portam adequadamente. No entanto, a maioria das educadoras (66%) concordam com esta afirmação, sendo que 52% concordam parcialmente e 14% concordam totalmente, sublinhando a inexistência de dificuldades na área do controlo do comportamento das crianças com NEE. Ainda assim, segundo Giges e Garcia (2002), este pode ser influenciado pelas atitudes do educador que, quando são positivas, favorecem tanto o rendimento, como a adoção de condutas adequadas, por parte das crianças portadoras de NEE.

Afirmação 6: "A eficácia pedagógica dos educadores, nas salas com crianças com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender crianças com diferentes níveis de capacidades."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
6. A eficácia pedagógica dos educadores, nas salas com crianças com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender crianças com diferentes níveis de capacidades.	n	6	8	1	5	1	0
	%	28%	38%	5%	24%	5%	0%

Tabela 17. Frequências e percentagens relativas à afirmação 6

Através da observação da tabela acima apresentada, verifica-se que a maioria da amostra não concorda com esta afirmação. No entanto, 28% discordam totalmente e 38% discordam parcialmente. Quanto às educadoras que concordam quando se afirma que a eficácia pedagógica dos educadores fica reduzida, quando têm crianças com NEE na sala, verifica-se que 24% concordam parcialmente e 5%, portanto uma educadora, concorda totalmente. Muito embora 29% da amostra considere que há

redução da eficácia pedagógica nas salas com crianças com NEE, a maior parte (66%) não assinala este tipo de problema parecendo assumir uma postura claramente mais inclusiva em relação a todos os alunos sem enfatizar redução da eficácia pedagógica. No ensino inclusivo a eficácia pedagógica deverá ter em consideração as aprendizagens e desenvolvimento de todas as crianças independentemente da existência ou não de NEE, até porque, todos os alunos têm as suas capacidades de aprendizagem (Evans, 1997, citado por Florian, 2003).

Uma das inquiridas (5%) revelou-se indiferente quanto a esta afirmação. Eventualmente esta resposta poderá refletir a dificuldade de generalização das situações de inclusão de crianças com NEE.

Afirmação 7: "O apoio motiva suficientemente a criança a superar as suas dificuldades."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
7. O apoio motiva a criança a superar as suas dificuldades.	n	1	1	0	11	8	0
	%	5%	5%	0%	52%	38%	0%

Tabela 18. Frequências e percentagens relativas à afirmação 7

No que concerne à eficácia do apoio para a criança superar as suas dificuldades, a maioria da amostra (52%) concorda parcialmente que este seja suficientemente motivador e 38% concorda totalmente, ou seja, 90% das educadoras valoriza o efeito positivo da inclusão em salas regulares para as crianças com NEE.

Estes dados vão ao encontro da ideia de Pinto (2015) que esclarece que a forma como a criança é acolhida pelo professor/educador, bem como, as condições que este cria com o intuito de levar a uma maior aceitação por parte dos colegas, influenciam significativamente o desempenho e sucesso educativo dos alunos portadores de NEE.

Ainda assim, duas educadoras discordam da afirmação - uma (5%) discorda parcialmente e outra (5%) discorda totalmente.

Afirmação 8: "As crianças com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educadas em instituições de ensino especial."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
8. As crianças com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educadas em instituições de ensino especial.	n	1	10	0	7	3	0
	%	5%	48%	0%	33%	14%	0%

Tabela 19. Frequências e percentagens relativas à afirmação 8

Nesta tabela verifica-se que a maioria da amostra (53%) considera que as crianças com NEE teriam maior proveito se frequentassem instituições de ensino especial, ao discordarem com a afirmação acima apresentada - 48% discordam parcialmente e 5% (uma educadora) discorda totalmente. No entanto, há educadoras que concordam que as crianças com NEE não teriam mais proveito por serem educadas em instituições de ensino especial - 33% concordam parcialmente e 14% concordam totalmente.

Verifica-se que existem ainda algumas incertezas quanto à eficácia educativa do ensino das crianças com NEE quando não é proporcionada em instituições destinadas ao ensino especial. Ainda assim, é defendido por vários autores que a heterogeneidade dos grupos é bastante positiva para o desenvolvimento quer das crianças com NEE, quer das crianças sem NEE, nomeadamente, Correia (2005) que acrescenta que este fator desenvolve comunidades escolares mais ricas e proveitosas. Além disso, conforme já se referiu, sempre que possível, as crianças com NEE devem ser educadas em escolas regulares (Pinto, 2015), num ambiente o menos restrito possível, indo assim ao encontro de um dos ideais da inclusão.

Os resultados obtidos nesta afirmação espelham alguma ambivalência em relação ao ensino inclusivo e parecem um pouco contraditórios com os resultados encontrados na afirmação anterior. Se por um lado a maioria (90%) considerou que a inclusão em salas regulares facultava um apoio significativo para a superação das dificuldades, por outro lado 53% considera que para as crianças com NEE seria mais proveitoso a educação em instituições de ensino especial, declinando o efeito benéfico da inclusão antes atribuído. Eventualmente este aspeto poderá relacionar-se com as expectativas de aquisições formais que têm modulado o ensino/aprendizagem.

Afirmação 9: "A inclusão de crianças com NEE's em salas de ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
9. A inclusão de crianças com NEE's em salas de ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula.	n	7	3	0	8	2	1
	%	33%	14%	0%	38%	10%	5%

Tabela 20. Frequências e percentagens relativas à afirmação 9

Nesta afirmação, não se pode falar em maioria já que os resultados evidenciam uma divisão equilibrada de opiniões. Da amostra, 47% das inquiridas expressa uma opinião de discordância e 48% de concordância em relação à necessidade de alterar as atividades normais numa sala de aula com crianças com NEE. Houve ainda uma educadora (5%) que não expressou qualquer opinião relativamente a esta afirmação.

A afirmação espelha ainda a dificuldade de assumir como atividades normais em sala de aula aquelas que favorecem os processos de desenvolvimento de todas as crianças com e sem NEE e a possibilidade de estas serem facilitadoras da aprendizagem de todas as crianças.

No decorrer deste trabalho, salientou-se que, independentemente das suas NEE, todas as crianças têm as suas capacidades e deve-se fazer uso das mesmas. Além disso, apesar de a escola ter de se adaptar ao aluno (por ser uma das missões da inclusão, a junção de todos os alunos na escola regular), nem sempre as atividades têm de ser alteradas mas sim preparadas de forma a possibilitar a participação de todas as crianças. Aliás, Borges, Pereira e Aquino (2012) defendem que embora adaptadas, as atividades devem ser comuns a todos os alunos. No entanto, a pesquisa de informações e conhecimentos sobre as problemáticas pode ser uma mais-valia para esta tarefa.

Afirmação 10: "A educação das crianças com NEE's numa sala regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos «normais»."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
10. A educação das crianças com NEE's numa sala regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	n	1	0	0	7	13	0
	%	5%	0%	0%	33%	62%	0%

Tabela 21. Frequências e percentagens relativas à afirmação 10

A partir da tabela acima apresentada, verifica-se facilmente que a maioria (95%) das educadoras inquiridas concordam quando se afirma que as diferenças entre as crianças com e sem NEE são atenuadas, quando inseridas todas juntas numa sala regular - 62% concorda totalmente e 33% concorda parcialmente. Ainda assim, uma educadora (5%) revela discordar totalmente de tal afirmação. Este resultado sublinha os benefícios percebidos pelas educadoras da inclusão das crianças com NEE.

Afirmação 11: "Todas as crianças, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito de estar nas salas de ensino regular."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
11. Todas as crianças, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito de estar nas salas de ensino regular.	n	0	0	0	9	12	0
	%	0%	0%	0%	43%	57%	0%

Tabela 22. Frequências e percentagens relativas à afirmação 11

No que concerne à ideia de que todas as crianças, independentemente das suas necessidades, têm o direito de ser incluídas nas salas regulares, a opinião foi unânime, ainda que tenham concordado 57% totalmente e 43% apenas parcialmente. Resultados estes que vão ao encontro dos ideais da inclusão, nomeadamente, o direito ao acesso à educação para todas as crianças (UNESCO, 1994), independentemente das suas características.

Muito embora a direção da resposta seja positiva em todas as inquiridas, uma parte significativa dos resultados ainda refletem alguma ambivalência em relação ao ensino inclusivo pois quando questionadas sobre o direito das crianças com NEE de estarem numa sala do ensino regular, em 43% da amostra, a concordância é parcial, sem no entanto terem sido apurados os motivos desta opinião. Ainda assim, outros estudos revelam ter a ver com a dependência da patologia, conforme Lanier e Lanier (1996) referem ter verificado no seu estudo uma maior aceitação da inclusão de crianças com dificuldades menos severas do que em situações que exijam uma maior e mais constante assistência.

Afirmação 12: "As crianças ditas «normais» que interagem com as crianças com NEE's, têm menos possibilidades de se desenvolverem."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
12. As crianças ditas "normais" que interagem com as crianças com NEE's, têm menos possibilidades de se desenvolverem.	n	19	2	0	0	0	0
	%	90%	10%	0%	0%	0%	0%

Tabela 23. Frequências e percentagens relativas à afirmação 12

Na tabela apresentada verifica-se que nesta afirmação a opinião também é geral a toda a amostra. No entanto, 90% discorda totalmente e 10% discorda parcialmente, quando se afirma que as crianças sem NEE, que interagem com crianças com NEE, têm menos possibilidades de se desenvolverem. É interessante verificar que este resultado declina prejuízos desenvolvimentais para as crianças sem NEE que interagem com crianças com NEE, ainda que por vezes sejam expressas dúvidas quanto às vantagens da inclusão. A reflexão sobre os aspetos desenvolvimentais que se pretendem fomentar em todas as crianças torna-se particularmente relevante na medida em que as expectativas das educadoras relativas ao desenvolvimento e educação das crianças determinam o seu plano pedagógico e a satisfação ou frustração que alcançam com o seu trabalho.

Estes dados vão claramente ao encontro da ideia partilhada por Correia (2005) que esclarece que a heterogeneidade dos grupos é vantajosa para o desenvolvimento académico, sócio emocional e pessoal dos alunos.

Afirmação 13: "A inclusão escolar de crianças com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
13. A inclusão escolar de crianças com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.	n	12	8	0	1	0	0
	%	57%	38%	0%	5%	0%	0%

Tabela 24. Frequências e percentagens relativas à afirmação 13

Quando confrontadas com a ideia de a inclusão escolar das crianças com NEE ser uma moda, a maioria (95%) das educadoras inquiridas revelou não ser dessa

opinião - 57% discordou totalmente e 38% discordou parcialmente. Ainda assim, uma das educadoras (5%) concorda parcialmente com esta afirmação. De novo, as respostas a esta afirmação embora reflitam uma tendência positiva em relação à inclusão, parecem ainda espelhar alguma ambivalência, manifestada nas discordâncias parciais e na concordância, em relação aos benefícios da inclusão para as crianças e conseqüentemente para a sociedade.

Por não ser uma moda, o trabalho desenvolvido tendo em vista a efetiva inclusão de todas as crianças, tem vindo progressivamente a ser melhorado e tem-se verificado um maior investimento para o seu sucesso.

Afirmação 14: "A presença de uma criança com NEE's numa sala regular, não interfere com o progresso dos seus colegas."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
14. A presença de uma criança com NEE's numa sala regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.	n	1	4	0	4	12	0
	%	5%	19%	0%	19%	57%	0%

Tabela 25. Frequências e percentagens relativas à afirmação 14

Na presente tabela é possível perceber que a maioria (76%) das educadoras inquiridas concordam quando se afirma que a presença de uma criança com NEE numa sala de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas, sendo que 57% concordam totalmente e 19% concordam parcialmente. Sobre esta afirmação, cinco educadoras referiram que discordam - quatro delas (19%) discordam parcialmente e uma (5%) discorda totalmente.

Verifica-se que, na perceção da maioria das educadoras, a inclusão não prejudica o progresso dos alunos sem NEE, fazendo com que este argumento não possa ser utilizado como óbice à inclusão. Aliada à resposta relativa à questão 12, estas respostas configuram-se com expectativas positivas face à inclusão e vão ao encontro da ideia de Sanches e Teodoro (2006) que defendem que é a partir da interação com os pares (com ou sem NEE) e com o ambiente que as crianças progredem.

Afirmação 15: "A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial, fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
15. A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial, fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência.	n	6	4	0	5	6	0
	%	28,5%	19%	0%	24%	28,5%	0%

Tabela 26. Frequências e percentagens relativas à afirmação 15

Relativamente à ideia de as crianças com NEE ficarem com uma visão distorcida da realidade e verem a sua deficiência mais acentuada, quando inseridas em instituições de ensino especial, 28,5% da amostra diz discordar totalmente, 19% refere que discordam parcialmente, 24% concordam parcialmente e 28,5% concordam totalmente, conforme se pode confirmar na tabela acima apresentada. De algum modo, e embora a amostra se apresente dividida, havendo educadoras que consideram que a integração em instituições de ensino especial acentua a perceção das diferenças e da deficiência, outras, manifestam a ideia contrária provavelmente seguindo o raciocínio que o convívio com outras crianças com limitações funcionais, as poderia normalizar. A maioria da nossa amostra percebe como desvantajosa a integração em instituições de ensino especial indo ao encontro da cultura inclusiva, que tem como princípio possibilitar às crianças uma aprendizagem em conjunto com os restantes colegas, independentemente das suas capacidades, interesses, características e necessidades (Correia, 2005).

Afirmação 16: "As crianças com NEE's têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das atividades desenvolvidas em salas regulares."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
16. As crianças com NEE's têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das atividades desenvolvidas em salas regulares.	n	9	9	0	3	0	0
	%	43%	43%	0%	14%	0%	0%

Tabela 27. Frequências e percentagens relativas à afirmação 16

Nesta afirmação é evidente a opinião da maioria. Verifica-se na tabela que 43% da amostra discorda totalmente e outros 43% discorda parcialmente quando se refere que as crianças com NEE não podem beneficiar das atividades desenvolvidas em salas regulares por terem ciclos de atenção mais curtos do que as crianças não portadoras de NEE. Os restantes 14%, referentes a três educadoras, dizem concordar parcialmente com esta afirmação. Trata-se de uma questão interessante para a inclusão de crianças com NEE nas salas de ensino regular pois de novo se equacionavam eventuais prejuízos para as crianças com NEE no acompanhamento das atividades designadas regulares mas tal, é claramente afastado pela maioria das inquiridas.

Mais uma vez, os resultados evidenciam uma clara concordância com um dos princípios da inclusão, no que se refere à realização de atividades comuns, embora adaptadas (Borges, Pereira & Aquino, 2012) e proporcionadas num ambiente e com condições estimulantes, proporcionador de confiança e de situações que potenciem e valorizem as competências de todas as crianças (Afonso & Serrano, 2010).

Afirmação 17: "A atenção que requerem as crianças com NEE's não prejudica o sucesso das outras crianças da sala."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
17. A atenção que requerem as crianças com NEE's não prejudica o sucesso das outras crianças da sala.	n	0	2	0	10	9	0
	%	0%	9%	0%	48%	43%	0%

Tabela 28. Frequências e percentagens relativas à afirmação 17

Com a tabela acima apresentada, consegue-se perceber que a maioria (91%) das educadoras inquiridas concordam com a ideia de que as crianças sem NEE não ficam prejudicadas pela atenção que os colegas com NEE requerem - 48% concorda parcialmente e 43% concorda totalmente. Ainda assim, duas educadoras (9%) afirmam discordar parcialmente desta afirmação. Esta ideia de falta de tempo para o acompanhamento de todos os alunos dada a inclusão de uma criança com NEE na mesma sala leva, segundo Correia (2003), à adoção de atitudes negativas no que diz respeito aos benefícios académicos da inclusão.

A direção destas respostas declina prejuízos concretos para a educação das crianças sem NEE muito embora 48% da amostra apenas concorde parcialmente e 9% considere que a menor disponibilidade das educadoras pode prejudicar as aquisições das crianças sem NEE.

Estes dados podem ter a ver com o tipo de necessidade da criança com NEE, integrada numa sala de ensino regular, bem como, da sua dependência, até porque, conforme Lanier e Lanier (1996) aponta, tendencialmente, verifica-se uma maior aceitação de inclusão de crianças com dificuldades menos severas do que com necessidades que exijam uma maior e mais constante assistência.

Afirmação 18: "Os que estão a favor da inclusão das crianças com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
18. Os que estão a favor da inclusão das crianças com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.	n	16	4	0	1	0	0
	%	76%	19%	0%	5%	0%	0%

Tabela 29. Frequências e percentagens relativas à afirmação 18

No que concerne à afirmação que aponta pouco interesse para melhorar a qualidade do ensino, por parte das pessoas que estão a favor da inclusão, verifica-se que a maioria (95%) da amostra não está de acordo, sendo que 76% discorda totalmente e 19% discorda parcialmente. Apenas uma educadora (5%) revela concordar parcialmente com esta afirmação. As respostas obtidas parecem refletir a noção que a qualidade do ensino já não se cinge apenas às aquisições formais, características de fases anteriores de concetualização das escolas.

Afirmação 19: "Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela conceção/execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
19. Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela conceção/execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.	n	3	2	1	12	3	0
	%	14%	10%	5%	57%	14%	0%

Tabela 30. Frequências e percentagens relativas à afirmação 19

Perante a tabela acima representada, percebe-se que a maioria da amostra é da opinião de que as crianças com NEE não teriam tantas dificuldades de integração e de aprendizagem, caso fossem as comunidades educativas a executar os seus programas educativos - 57% concorda parcialmente e 14% concorda totalmente, ou seja cerca de 71% tem uma direção de resposta favorável. De certo modo, estes dados vão ao encontro da ideia de que o eixo central da intervenção, afim da inclusão de crianças com NEE no jardim-de-infância, devem ser os seus interesses e necessidades (Afonso & Serrano, 2010); informações essas que o/a próprio/a educador/a de infância da criança tem bastante presentes dada a sua proximidade e envolvimento com a mesma e a sua família.

Ainda assim, 14% das educadoras inquiridas discordam totalmente, 10% discordam parcialmente e 5% (equivalente a uma educadora) mostra-se indiferente quanto a esta afirmação.

Numa perspetiva inclusiva, a conceção e execução dos programas educativos para crianças com NEE passará para as comunidades educativas, tal como os programas para as crianças sem NEE; a partir do momento em que tal venha a suceder, é mais natural que todos os intervenientes assumam as necessidades educativas especiais de modo mais efetivo sem delegar para outros profissionais, centrando as suas preocupações no desenvolvimento integral de todas as crianças.

Afirmação 20: "A presença de uma criança com NEE's numa sala regular, proporciona novas situações de aprendizagem para as outras crianças."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
20. A presença de uma criança com NEE's numa sala regular, proporciona novas situações de aprendizagem para as outras crianças.	n	1	0	0	3	17	0
	%	5%	0%	0%	14%	81%	0%

Tabela 31. Frequências e percentagens relativas à afirmação 20

Quando confrontadas com a ideia de que a presença de uma criança com NEE, numa sala regular, poder proporcionar novas situações de aprendizagem para todos os colegas, a opinião foi praticamente unânime - 81% da amostra concorda totalmente e 14% concorda parcialmente. Apenas uma educadora (5%) revelou discordar totalmente desta ideia.

Se equacionarmos as aprendizagens relativas à pró socialidade, à plena inclusão do distinto e diferente, como igual e válido, à aprendizagem da entreaajuda e cooperação, e à complementaridade entre todos os seres, seguramente a presença de crianças com NEE na sala de aula amplia a experiência vivida de todas as crianças. Sanches e Teodoro (2006) confirmam-no ao referirem que é, efetivamente, a partir da interação com os colegas (portadores ou não de NEE) que as crianças se desenvolvem.

Afirmação 21: "Atender crianças com NEE's em salas regulares não é benéfico, nem para a criança com NEE, nem para a criança dita «normal»."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
21. Atender crianças com NEE's em salas regulares não é benéfico, nem para a criança com NEE, nem para a criança dita "normal".	n	19	2	0	0	0	0
	%	90%	10%	0%	0%	0%	0%

Tabela 32. Frequências e percentagens relativas à afirmação 21

Relativamente à ideia de que não é benéfica a inclusão de crianças com NEE em salas regulares, nem para as próprias nem para os colegas não portadores de NEE, a opinião das educadoras foi unânime, ao discordarem, ainda que 90% tenha discordado totalmente e 10% tenha discordado parcialmente. Os resultados desta questão são fortes indicadores favoráveis à inclusão no jardim-de-infância e vão ao encontro da ideia de Correia (2003) que defende que esta junção, além de contribuir positivamente para o desenvolvimento, nomeadamente da comunicação, da criança com NEE, potencia uma maior sensibilidade e respeito, das crianças não portadoras de NEE, pela diferença.

Afirmação 22: "Incluir na sala regular crianças com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
22. Incluir na sala regular crianças com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas.	n	2	1	0	6	12	0
	%	9%	5%	0%	29%	57%	0%

Tabela 33. Frequências e percentagens relativas à afirmação 22

Conforme se pode verificar na tabela acima apresentada, a maioria (86%) das educadoras inquiridas concorda quando se afirma que a inclusão de crianças com NEE, na sala regular, tem mais benefícios do que problemas - 57% concordam totalmente e 29% concordam parcialmente. No entanto, três educadoras não são da mesma opinião - duas (9%) referem que discordam totalmente e uma (5%) refere que discorda parcialmente.

Ainda que 14% da amostra não seja da mesma opinião, a maioria (86%) demonstra ser favorável quanto à inclusão, evidenciando que a presença de crianças com NEE nas salas regulares não representa qualquer problema, antes pelo contrário, trazendo benefícios quer para as próprias, quer para as crianças sem NEE, para as quais pode ser proveitosa a presença de colegas com características diferentes, conforme se aponta nas afirmações 20 e 21.

Afirmação 23: "As aprendizagens académicas dos alunos com NEE's, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa sala de ensino regular."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
23. As aprendizagens académicas dos alunos com NEE's, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa sala de ensino regular.	n	7	8	0	6	0	0
	%	33%	38%	0%	29%	0%	0%

Tabela 34. Frequências e percentagens relativas à afirmação 23

No que concerne à afirmação "As aprendizagens académicas dos alunos com NEE's, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa sala de ensino regular", pode-se observar, na tabela acima representada, que a maioria (71%) das educadoras inquiridas discordam da ideia - 33% discorda totalmente e 38% discorda parcialmente. Há ainda 29% da amostra que concorda parcialmente com a afirmação.

Tendo em vista uma perspetiva inclusiva, as dificuldades que possam ser sentidas, pelas crianças com NEE, numa sala de ensino regular, devem ser minimizadas, até porque, conforme Armstrong, Armstrong e Barton (2000, citados por Santos & César, 2010) e César e Ainscow (2006, citados por Santos & César, 2010)

afirmam, a escola deve ser adaptada ao aluno, às suas necessidades, características, ritmos de aprendizagem, interesses e projetos de vida.

Também Correia (2005) defende que a inclusão pressupõe a adaptação da escola de forma a possibilitar a todos os alunos (com e sem NEE) uma aprendizagem em conjunto com todos os colegas, independentemente das suas necessidades e características. Aspeto que se pode afirmar ser partilhado pela maioria das educadoras inquiridas uma vez que se regista uma maioria (71%) discordante da afirmação.

Afirmação 24: "Sem uma formação especializada, dificilmente o/a educador/a poderá dar uma resposta adequada às crianças com NEE's."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
24. Sem uma formação especializada, dificilmente o/a educador/a poderá dar uma resposta adequada às crianças com NEE's.	n	5	4	0	6	6	0
	%	24%	19%	0%	28,5%	28,5%	0%

Tabela 35. Frequências e percentagens relativas à afirmação 24

Conforme se pode verificar na presente tabela as opiniões, relativamente à possibilidade de os/as educadores/educadoras darem uma resposta adequada, às crianças com NEE, sem terem uma formação especializada, divergem. Da totalidade da amostra, 28,5% concordam totalmente que seja difícil, 28,5% concordam parcialmente, 19% discorda parcialmente que essa tarefa seja difícil e 24% discorda totalmente.

Ainda que 43% não estejam de acordo com a afirmação, a maioria (57%) revela ter noção da importância de uma formação especializada a fim de proporcionar uma resposta adequada às crianças com NEE. Embora o esforço, empenho e dedicação do/a educador/a seja relevante, importa que o mesmo tenha algum entendimento acerca das funcionalidades e limitações, bem como, de técnicas e instrumentos para poder trabalhar com a criança em questão, tendo em vista um positivo desenvolvimento com o máximo de qualidade possível.

Os próprios autores, que estudam sobre este assunto, referem, além das atitudes, a formação dos professores e educadores como um aspeto relevante para o processo de inclusão. Palacios (1987) é um exemplo de autor que aponta como fulcral, para o sucesso da inclusão, a formação e a atitude dos professores, bem como, Santos e César (2010) que explicam que quando os professores (neste caso

educadores) frequentam cursos graduados e pós graduados, onde se trabalhem assuntos ligados à educação de crianças portadoras de NEE, demonstram estar mais suscetíveis à adoção de atitudes positivas face à inclusão.

Também Casanova (1990, citado por Madureira & Leite, 2003) esclarece que as características apresentadas por algumas crianças portadoras de NEE dificultam diversos aspetos e, como tal, exigem práticas especializadas.

Afirmação 25: "Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda de um/a professor/a de apoio da educação especial é quase inútil."

Afirmações	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
25. Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda de um/a professor/a de apoio da educação especial é quase inútil.	n	3	9	0	5	4	0
	%	14%	43%	0%	24%	19%	0%

Tabela 36. Frequências e percentagens relativas à afirmação 25

Quanto à ideia de que a ajuda de um/uma professor/professora de apoio da educação especial ser quase inútil quando não se tem os recursos didáticos necessários, a maioria (57%) das educadoras inquiridas mostrou não concordar, sendo que 43% discordaram parcialmente e 14% discordaram totalmente. Há ainda 24% da amostra que concorda parcialmente com a afirmação e 19% concorda totalmente.

Apesar de se verificar ainda um número significativo de educadoras pertencentes à amostra que concordam que os recursos didáticos têm um papel imprescindível, verifica-se que para a maioria dos sujeitos da amostra (57%), a ideia que se ouve vulgarmente sobre a falta de recursos materiais ser a grande causadora do insucesso dos processos de inclusão, não parece assim tão relevante. Isto é, podemos perceber, nos dados recolhidos sobre esta afirmação que, para a maioria destas educadoras, é mais importante o papel desenvolvido pelo agente educativo do que propriamente o papel do material utilizado (neste caso, os recursos didáticos), o que revela um posicionamento favorável face ao estudo.

É interessante perceber estes resultados quando se faz uma investigação sobre atitudes perante a inclusão, pois percebe-se que é dada maior relevância à predisposição, ao empenho, ao trabalho que a pessoa, o ser humano pode

desenvolver para alcançar os objetivos (a efetiva inclusão), do que aos materiais que são ou não utilizados para o mesmo fim.

Afirmção 26: "Nas salas regulares as crianças com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo as crianças ditas «normais»."

Afirmções	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
26. Nas salas regulares as crianças com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo as crianças ditas "normais".	n	0	1	0	7	13	0
	%	0%	5%	0%	33%	62%	0%

Tabela 37. Frequências e percentagens relativas à afirmação 26

No que concerne à possibilidade de as crianças com NEE, quando inseridas numa sala regular, acelerarem o seu ritmo de aprendizagem, por terem os colegas não portadores de NEE como estímulo e modelo, a maioria das educadoras inquiridas (62%) referem concordar totalmente e 33% refere que concorda parcialmente. Apenas uma educadora (5%) aponta discordar parcialmente com esta ideia.

Os resultados obtidos nesta afirmação evidenciam, pela maioria das educadoras inquiridas (95%), um posicionamento favorável à inclusão de crianças com NEE e vão ao encontro dos dados recolhidos na afirmação 22, que revelam uma maior concordância ao afirmar-se existirem mais benefícios do que problemas na inclusão de crianças com NEE nas salas regulares.

Afirmção 27: "A heterogeneidade dos alunos nas salas de jardim-de-infância não é fator de insucesso escolar."

Afirmções	Respostas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não Respondeu
27. A heterogeneidade dos alunos nas salas de jardim-de-infância não é fator de insucesso escolar.	n	0	0	0	5	16	0
	%	0%	0%	0%	24%	76%	0%

Tabela 38. Frequências e percentagens relativas à afirmação 27

Relativamente à ideia de a heterogeneidade dos alunos nas salas de jardim-de-infância não ser fator de insucesso escolar, a opinião das educadoras inquiridas é

unânime. Todas concordam, ainda que 76% concorde totalmente e 24% concorde parcialmente. Estes resultados vão ao encontro da ideia de Correia (2005) que assume a heterogeneidade como um fator positivo e proporcionador de comunidades escolares mais ricas e proveitosas.

Também Afonso e Serrano (2010) apontam benefícios quanto à heterogeneidade dos grupos na educação pré-escolar, dada a possibilidade de desenvolver atividades flexíveis em grupo que promovam situações de apoio coletivas.

Os dados obtidos nesta afirmação confirmam o posicionamento positivo face à inclusão, que foi revelado pela maioria das educadoras, ao longo de todo o questionário.

Numa segunda questão, ainda da segunda parte do questionário, foi solicitado às inquiridas que colocassem as cinco afirmações que considerassem mais relevantes a favor da inclusão de crianças com NEE.

Importa, desde já, referir que uma das inquiridas não respondeu a esta questão. Como tal, para o tratamento dos dados desta questão, foi também contabilizada uma modalidade de resposta "Não respondeu" (N/R).

Assim, apresentam-se agora os resultados obtidos a partir dos dados recolhidos na mesma questão.

Afirmacões		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1ª	n	1	0	0	0	0	0	3	0	0	4	2	0	0	0	0
	%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	14%	0%	0%	19%	10%	0%	0%	0%	0%
2ª	n	1	0	0	0	1	0	1	0	0	3	1	0	0	1	0
	%	5%	0%	0%	0%	5%	0%	5%	0%	0%	14%	5%	0%	0%	5%	0%
3ª	n	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	2	0	0	3	2
	%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5%	0%	0%	14%	10%	0%	0%	14%	10%
4ª	n	1	0	0	0	0	0	2	1	0	3	1	0	0	0	1
	%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	10%	5%	0%	14%	5%	0%	0%	0%	5%
5ª	n	2	0	0	0	0	1	1	2	0	1	2	0	0	2	0
	%	10%	0%	0%	0%	0%	5%	5%	10%	0%	5%	10%	0%	0%	10%	0%
Total de Referências		5	0	0	0	1	1	8	3	0	14	8	0	0	6	3

Tabela 39. Relevância dada pelas educadoras às afirmações apresentadas (da 1 à 15)

Afirmacões		16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	N/R	Total
1 ^a	n	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	4	2	1	21
	%	0%	0%	0%	0%	14%	0%	0%	0%	0%	5%	19%	10%	5%	100%
2 ^a	n	0	1	0	0	7	0	3	0	0	1	0	0	1	21
	%	0%	5%	0%	0%	33%	0%	14%	0%	0%	5%	0%	0%	5%	100%
3 ^a	n	0	0	0	2	3	0	2	0	2	0	0	0	1	21
	%	0%	0%	0%	10%	14%	0%	10%	0%	10%	0%	0%	0%	5%	100%
4 ^a	n	0	2	0	0	4	0	0	0	0	0	4	1	1	21
	%	0%	10%	0%	0%	19%	0%	0%	0%	0%	0%	19%	5%	5%	100%
5 ^a	n	0	2	0	0	0	0	1	0	1	0	1	4	1	21
	%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	5%	0%	5%	0%	5%	19%	5%	100%
Total de Referências		0	5	0	2	17	0	6	0	3	2	9	7		

Tabela 40. Relevância dada pelas educadoras às afirmações (da 16 à 27)

Conforme se pode verificar nas tabelas acima apresentadas, nem todas as afirmações foram mencionadas como mais relevantes a favor da inclusão.

Quanto às que foram selecionadas, pode-se observar que:

- a afirmação 1 ("O contacto com as crianças com NEE's em salas de ensino regular, não contribui para que as outras crianças assumam condutas inadequadas.") foi referida na primeira, na segunda e na quarta posição por uma educadora e na quinta posição por duas educadoras;
- a afirmação 5 ("Normalmente as crianças com NEE's comportam-se adequadamente na sala regular.") foi mencionada na segunda posição por uma educadora;
- a afirmação 6 ("A eficácia pedagógica dos educadores, nas salas com crianças com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender crianças com diferentes níveis de capacidades.") foi apontada na quinta posição por uma educadora;
- a afirmação 7 ("O apoio motiva suficientemente a criança a superar as suas dificuldades.") foi referida na primeira posição por três educadoras, nas segunda, terceira e quinta posições por uma educadora e na quarta foi referida por duas educadoras;
- a afirmação 8 ("As crianças com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educadas em instituições de ensino especial.") foi mencionada na quarta posição por uma educadora e na quinta por duas educadoras;
- a afirmação 10 ("A educação das crianças com NEE's numa sala regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos

«normais».) foi apontada na primeira posição por quatro educadoras, na segunda, terceira e quarta por três educadoras e na quinta posição por uma educadora;

- a afirmação 11 ("Todas as crianças, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito de estar nas salas ensino regular.") foi referida como relevante na primeira, terceira e quinta posição por duas educadoras e na segunda e quarta posição por uma educadora;
- a afirmação 14 ("A presença de uma criança com NEE's numa sala regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.") foi mencionada na segunda posição por uma educadora, na terceira por três educadoras e na quinta posição por duas educadoras;
- a afirmação 15 ("A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial, fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência.") foi vista como relevante por três educadoras - duas colocaram-na na terceira posição e uma na quarta;
- a afirmação 17 ("A atenção que requerem as crianças com NEE's não prejudica o sucesso das outras crianças da sala.") foi apontada na segunda posição por uma educadora e na quarta e quinta posição por duas educadoras em cada;
- a afirmação 19 ("Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela conceção/execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.") foi considerada relevante por duas educadoras que a colocaram na terceira posição;
- a afirmação 20 ("A presença de uma criança com NEE's numa sala regular, proporciona novas situações de aprendizagem para as outras crianças.") foi referida na primeira posição por três educadoras, na segunda por sete, na terceira por outras três e na quarta posição por mais quatro educadoras;
- a afirmação 22 ("Incluir na sala regular crianças com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas.") foi vista como relevante por seis educadoras - três colocaram-na na segunda posição, duas na terceira posição e uma na quinta posição;
- a afirmação 24 ("Sem uma formação especializada, dificilmente o/a educador/a poderá dar uma resposta adequada às crianças com

NEE's.") foi mencionada na terceira e quinta posição por duas educadoras e uma educadora, respetivamente;

- a afirmação 25 ("Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda de um/a professor/a de apoio da educação especial é quase inútil.") foi apontada por uma educadora na primeira posição e por outra na segunda posição;
- a afirmação 26 ("Nas salas regulares as crianças com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo as crianças ditas «normais».") foi referida na primeira posição por quatro educadoras, na quarta posição por mais quatro e na quinta posição por uma educadora;
- e a afirmação 27 ("A heterogeneidade dos alunos nas salas de jardim-de-infância não é fator de insucesso escolar.") foi considerada como relevante por duas educadoras que a colocaram na primeira posição, por uma que a colocou na quarta posição e por mais quatro educadoras que a apontaram na quinta posição.

Importa referir que as cinco afirmações que foram mais vezes referidas como relevantes em prol da inclusão foram a 20 - "A presença de uma criança com NEE's numa sala regular, proporciona novas situações de aprendizagem para as outras crianças", registada por dezassete educadoras; a 10 - "A educação das crianças com NEE's numa sala regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos «normais»", mencionada por catorze educadoras; a 26 - "Nas salas regulares as crianças com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo as crianças ditas «normais»", referida por nove educadoras; a 7 - "O apoio motiva suficientemente a criança a superar as suas dificuldades", apontada por oito educadoras; e a 11 - "Todas as crianças, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito de estar nas salas ensino regular", registada também por oito educadoras.

Estes dados, além de denotarem um posicionamento favorável quanto à inclusão (conforme se tem vindo a verificar ao longo da análise dos resultados), evidenciam uma clara importância dada ao desenvolvimento pessoal e académico de todas as crianças, independentemente das suas necessidades e características.

Pode-se também verificar que as afirmações que foram mais vezes referidas na primeira posição, por quatro educadoras cada uma, foram a 10 e a 26 - "A

educação das crianças com NEE's numa sala regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos «normais»." e "Nas salas regulares as crianças com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo as crianças ditas «normais»".

Na segunda posição foi mais vezes mencionada (por sete educadoras) a afirmação 20 - "A presença de uma criança com NEE's numa sala regular, proporciona novas situações de aprendizagem para as outras crianças".

Na terceira posição as afirmações que foram mais vezes apontadas (por três educadoras) foram a 10, a 14 e a 20 - "A educação das crianças com NEE's numa sala regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos «normais».", "A presença de uma crianças com NEE's numa sala regular, não interfere com o progresso dos seus colegas." e "A presença de uma criança com NEE's numa sala regular, proporciona novas situações de aprendizagem para as outras crianças", respetivamente.

Na quarta posição foram mais vezes referidas (por quatro educadoras) as afirmações 20 e 26 - "A presença de uma criança com NEE's numa sala regular, proporciona novas situações de aprendizagem para as outras crianças" e "Nas salas regulares as crianças com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo as crianças ditas «normais»".

Por fim, na quinta posição, a afirmação que foi mais vezes considerada (por quatro educadoras) foi a 27 - "A heterogeneidade dos alunos nas salas de jardim-de-infância não é fator de insucesso escolar".

Já na terceira e última parte do questionário, foi solicitado numa primeira fase que classificassem um conjunto de condições apresentadas, por ordem de prioridade, ou seja, desde a que consideram menos relevante (com o número 1) à mais relevante (com o número 7) para um efetivo processo de inclusão.

Importa referir que também nesta questão uma das inquiridas não apresentou qualquer resposta e, como tal, foi contabilizada na modalidade "Não Respondeu" (N/R).

Na tabela seguinte apresentam-se os resultados obtidos.

Condições	Relevância									
		1	2	3	4	5	6	7	N/R	Total
Atitude dos educadores	n	1	2	0	0	8	2	7	1	21
	%	5%	9,5%	0%	0%	38%	9,5%	33%	5%	100%
Avaliação/acompanhamento dos alunos	n	4	4	4	0	4	3	1	1	21
	%	19%	19%	19%	0%	19%	14%	5%	5%	100%
Metodologia de ensino	n	3	4	4	5	3	1	0	1	21
	%	14%	19%	19%	24%	14%	5%	0%	5%	100%
Formação específica para trabalhar com alunos com NEE's	n	1	1	1	4	1	6	6	1	21
	%	5%	5%	5%	19%	5%	28%	28%	5%	100%
Materiais e recursos	n	9	3	7	0	1	0	0	1	21
	%	43%	14%	33%	0%	5%	0%	0%	5%	100%
Colaboração entre professores/educadores	n	2	5	0	7	1	4	1	1	21
	%	9%	24%	0%	33%	5%	19%	5%	5%	100%
Técnicos especializados (professores de educação especial, psicólogos, terapeutas)	n	0	1	4	4	2	4	5	1	21
	%	0%	5%	19%	19%	9%	19%	24%	5%	100%

Tabela 41. Relevância dada, pela amostra, às condições para um efetivo processo de inclusão

Fazendo uma leitura horizontal da tabela 41 e tendo sempre em conta que 1 representa o menos importante e 7 o mais importante, pode-se referir que:

- a condição "Atitudes dos educadores" foi mais vezes colocada na posição 5, por oito educadoras, de seguida na posição 7, por sete educadoras, depois nas posições 2 e 6, por duas educadoras em cada

uma delas e, por fim, na posição menos relevante (1), por uma educadora;

- a condição "Avaliação/acompanhamento dos alunos" foi de igual modo colocada nas posições 1, 2, 3 e 5, por quatro educadoras e, na mais relevante (7), apenas por uma educadora;
- a condição "Metodologias de ensino" foi mais vezes colocada na posição 4, por cinco educadoras, nas posições 1 e 5 foi colocada por uma inquirida em cada, nas posições 2 e 3 foi apontada por quatro educadoras em cada e na posição 6 foi colocada apenas por uma educadora;
- a condição "Formação específica para trabalhar com alunos com NEE's" foi mais vezes considerada nas posições 6 e 7, por seis educadoras em cada uma, na posição 4 colocaram-na quatro inquiridas e nas restantes posições (1, 2, 3 e 5) foi colocada por uma educadora em cada uma delas;
- a condição "Materiais e recursos" foi mais vezes apontada como a menos importante (na posição 1) por nove educadoras, na posição 2 foi colocada por três educadoras, na posição 3 por sete educadoras e na posição 5 foi colocada apenas por uma educadora;
- a condição "Colaboração entre professores/educadores" foi mais vezes considerada na posição 4, por sete educadoras, de seguida na posição 2, por cinco educadoras, depois na posição 6 por quatro educadoras e na 1, por duas educadoras; por fim, foi considerada nas posições 5 e 7, por uma educadora em cada uma delas;
- a condição "Técnicos especializados (professor de educação especial, psicólogos, terapeutas)" foi mais vezes apontada como a mais importante (posição 7) por cinco educadoras, nas posições 3, 4 e 6 foi colocada por quatro educadoras em cada, na posição 5 foi colocada por duas educadoras e na posição 2 foi colocada apenas por uma educadora.

Importa também fazer uma leitura vertical da tabela, onde se verifica que as condições que foram apontadas como mais relevantes, num maior número de vezes, foram as "Atitudes dos educadores", o que vai ao encontro dos estudos realizados por vários autores, como Garcia e Alonso (1985, citados por Chaves, 2006), Kuester (2000, citado por Barbosa, Rosini & Pereira, 2007) e Steel (2003), que apontam as atitudes dos educadores como fator chave para o sucesso dos processos inclusivos; a

referida mais vezes como segunda mais relevante foi a "Formação específica para trabalhar com alunos com NEE's" que, depois das atitudes, é o aspeto a que os autores estudados dão maior importância, tendo em vista o êxito da inclusão, nomeadamente, Palacios (1987) e Santos e César (2010) que referem que quando frequentam cursos graduados e pós graduados (onde se trabalham questões relacionadas com a educação especial), os agentes educativos revelam-se mais propícios à adoção de atitudes mais positivas face à inclusão; a condição mais vezes considerada como a terceira mais relevante foi as "Atitudes dos educadores"; quanto à quarta mais relevante, as inquiridas mencionaram mais vezes a "Colaboração entre professores/educadores", que possivelmente pode levar a um maior sucesso no desenvolvimento da sua atividade e que vai ao encontro de uma das conclusões do estudo de Larrivé e Cook (1979, citados por Chaves, 2006), que revelam uma influência significativa do seu êxito e do nível de apoio que têm, relativamente às atitudes que adotam (mais ou menos favoráveis à inclusão); a condição que foi mais vezes vista como a quinta mais relevante foi os "Materiais e recursos"; a sexta condição mais relevante, referida por um maior número de inquiridas, foi a "Colaboração entre professores"; e a considerada menos relevante por um maior número de educadoras foi os "Materiais e recursos".

Conseguimos perceber, a partir destes dados, que as ideias das educadoras inquiridas aproximam-se muito das ideias que os autores estudados nos apresentam, nomeadamente, no que diz respeito à importância das atitudes dos educadores e da formação específica dos mesmos, para que consigam ter êxito nos processos de inclusão de crianças portadoras de NEE.

A "colaboração entre professores/educadores" e os "materiais e recursos" foram outras duas condições que foram referidas mais vezes pelas educadoras. Quanto à colaboração, parece-nos benéfico, no sentido da ajuda (valor que deve também ser, desde cedo, passado às crianças) e da partilha de saberes. Quanto aos recursos materiais, estes resultados, parecem-nos um pouco contraditórios, em relação aos dados recolhidos na afirmação 25, de onde se conclui que, a maioria dos sujeitos da amostra, considera ser mais relevante o trabalho do agente educativo, do que propriamente os efeitos que os materiais podem ter no processo de inclusão. No entanto, Marchesi, Palacios e Coll (1995) consideram que também as estratégias, os recursos e os apoios, que os agentes educativos têm à disposição para realizarem o seu trabalho, podem influenciar a adoção de atitudes mais ou menos positivas para a efetivação da inclusão.

Além das condições apresentadas, as inquiridas tinham, no questionário, um espaço onde podiam indicar outra/outras condição/condições que considerassem relevantes para um efetivo processo de inclusão. Nesta questão apenas uma educadora apresentou uma resposta, sendo ela "Dedicação/Empenho (atitude dos educadores)".

Por fim, o questionário tinha um espaço destinado a comentários e/ou observações que as inquiridas considerassem importante fazer, relativamente ao tema e que, por lapso, não tivesse sido mencionado no instrumento. Aqui recolheram-se quatro respostas:

- 1) "Apoio estatal."
- 2) "A inclusão de crianças com NEE's é importante não só para a própria criança como para as restantes crianças do grupo que não tenham NEE."
- 3) "Considero que a inclusão de crianças com NEE no ensino regular é benéfica para ambas as partes se for avaliada e feita com bom senso. Há situações em que não há condições para incluir determinados tipos de NEE's no ensino regular."
- 4) "Todas as crianças têm direito a ser feliz."

Verifica-se, a partir destas respostas, alguma concordância com as ideias apresentadas por diversos autores estudados, nomeadamente, com Correia (2003) que aponta a inclusão como benéfica tanto para as crianças portadoras de NEE, como para as crianças não portadoras, pois as relações sociais entre a diversidade de alunos contribuem para o desenvolvimento da comunicação das crianças com NEE e da sensibilidade e respeito pela diferença nas crianças sem NEE.

Lanier e Lanier (1996) revelam existir uma maior aceitação de inclusão de crianças com dificuldades menos severas do que com patologias que exijam uma maior e mais constante assistência. Também Jobe, Rust e Brissie (1996) afirmam que é mais aceite a inclusão de crianças com dificuldades físicas do que cognitivas, emocionais e/ou comportamentais. Aspeto que também se encontra em concordância com uma das respostas apresentada por uma das educadoras.

5. Conclusão

Com o fim deste trabalho, onde se pretendia, essencialmente, perceber qual a perspetiva e atitudes adotadas pelos/as educadores/as de infância face à inclusão de crianças com NEE, nas salas de ensino regular, consegue-se perceber que há já, neste meio educativo, uma certa sensibilidade relativamente a este assunto.

Para além de ser um direito e uma questão básica de justiça social, o ensino inclusivo está amplamente estudado e verificado como o mais facilitador do desenvolvimento de uma sociedade equilibrada, saudável e capaz de proporcionar a todos os seus cidadãos oportunidades de desenvolvimento e de aquisições que lhes facilitem a vida e a qualidade da mesma.

Depois de largos anos enquanto sociedade segregacionista, onde era evidente uma clara estigmatização das pessoas que apresentassem características distintas, tem-se procurado evoluir para uma organização mais humana e com capacidade para proporcionar igualdade de oportunidades a todos os elementos da sociedade. Da segregação à inclusão, tem sido e continuará a ser um longo caminho. Como tal, faz todo o sentido que se aposte na educação como um dos pilares fundamentais e indispensáveis para a efetiva inclusão de todos os seres humanos, pois é a partir da criação de uma cultura e educação inclusiva que se pode vir a conseguir uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A partir da revisão bibliográfica, percebe-se que a evolução da inclusão, bem como, do conceito de necessidades educativas especiais, foi e é um processo paulatino que decorreu e decorrerá ao longo de muitos anos. Também nos dados recolhidos se percebe que há, do ponto de vista mental, uma maior sensibilidade relativamente à inclusão de crianças com NEE. Ainda assim, do ponto de vista emocional e apesar de verem benefícios relativamente à inclusão, parece ainda existir alguma resistência por parte dos agentes educativos, possivelmente, por não se sentirem completamente preparados para o trabalho a desenvolver com as crianças portadoras de NEE, quando inseridas numa sala regular. Desta forma, parece que na perspetiva das educadoras da nossa amostra, a educação ainda se encontra num processo de transição de integrativa para inclusiva.

A inclusão de toda e qualquer criança traz consigo benefícios preponderantes para o desenvolvimento de todas as crianças (com e sem NEE). A relação social com a diversidade de alunos, no caso das crianças portadoras de NEE, contribui para o desenvolvimento da sua comunicação; no caso das crianças não portadoras de NEE,

estimulam uma maior sensibilidade e respeito pela diferença (Correia, 2003). Além disso, Sanches e Teodoro (2006) acrescentam que é a partir destas interações com os pares, num mesmo ambiente, que as crianças com NEE progridem.

Embora a lei já determine a inclusão e até a punição para qualquer estabelecimento de ensino, financiado pelo estado, que pratique algum ato de discriminação e/ou exclusão (Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro), ainda não se encontra completamente instituída, nas escolas, a cultura inclusiva, onde se considere como aquisição primordial, o pleno respeito pela diferença, a empatia pelo outro, a cooperação com os restantes, a valorização do distinto e a complementaridade entre todos. Por vezes, a escola e os seus agentes ainda se atêm, sem grande consciência, aos princípios que nortearam o ensino nas últimas décadas antecedentes à Declaração de Salamanca, dando ênfase à aquisição de conhecimentos formais, à procura da normalização, à competição de modo a preparar as crianças e jovens para uma sociedade difícil e cheia de rivalidades, à desvalorização, e ao medo do diferente.

Contudo, a busca incessante de melhores princípios e atitudes para a efetiva inclusão das crianças portadoras de NEE é demonstrada a partir dos estudos de diversos investigadores. No entanto, para o sucesso da inclusão ainda é necessário um trabalho árduo por parte dos agentes educativos, principalmente, no que concerne à sua preparação e formação para a prática pedagógica de grupos cada vez com maior diversidade de características e/ou necessidades.

Todos os estudos analisados enaltecem as atitudes dos professores e/ou educadores como fator chave para o êxito dos processos de inclusão. Ainda assim, grande parte deles aponta outros fatores que condicionam as próprias atitudes. Entre eles, para a adoção de atitudes que favoreçam a inclusão, é imprescindível investir-se na formação. Santos e César (2010), por exemplo, afirmam que a frequência em cursos graduados e pós graduados, onde sejam trabalhados temas relacionados com a educação de alunos portadores de NEE, facilitam a tomada de atitudes mais positivas para a inclusão, por parte dos professores e/ou educadores.

Outro aspeto mencionado pelos autores estudados, com o qual as atitudes, positivas ou negativas face à inclusão, podem estar relacionadas é a idade e (consequentemente ou não) o tempo de serviço. McCauley e seus colaboradores (1978, citados por Chaves, 2006) e Garcia e Alonso (1985) referem que quanto menos tempo de serviço e quanto mais jovens forem os agentes educativos, mais propícios estão em relação à inclusão e, como tal, demonstram ter atitudes mais favoráveis. Nesta investigação, não foi possível fazer essa relação, por termos uma amostra

reduzida. Como tal, em estudos futuros, parece-nos interessante a realização da mesma, se possível, tendo como objeto de estudo uma amostra de maior dimensão.

Verificou-se também que, quando os/as educadores/as já tiveram alguma experiência com alunos portadores de NEE, a qualidade da mesma pode influenciar a tomada de atitudes positivas (quando viveram uma boa experiência) ou negativas (quanto tiveram uma experiência menos positiva), face à inclusão de crianças com NEE (Frade & Rodrigues, 1998; e Van Reusen, Shoho & Barker, 2000). Também esta relação não foi feita neste projeto. No entanto, mantem-se a mesma sugestão para estudos futuros.

Larrivé e Cook (1979, citados por Chaves, 2006) apontam como condicionador das atitudes, o nível de ensino onde se proporciona a inclusão. Isto é, tendencialmente, quanto mais precoces, mais positivas são as atitudes dos agentes educativos. Este ponto de vista é partilhado por Davies (1994) que afirma, após vários estudos, que os educadores de infância demonstram uma maior aceitação das problemáticas inerentes às crianças com NEE, do que os restantes docentes. Sem podermos refletir sobre este aspeto dado a nossa amostra ser constituída apenas por educadores de infância, salientamos que na generalidade estes se manifestam favoráveis à inclusão com algumas ideias já estruturadas acerca das vantagens do ensino inclusivo.

Verificamos que na nossa amostra, apesar de os fatores apresentados como influenciadores de atitudes positivas ou negativas serem vários, aquele a que é dado mais ênfase é a formação especializada. A formação inicial não é percebida como suficiente para o trabalho a desenvolver com as crianças portadoras de NEE.

É nesta etapa escolar que se faz a despistagem de inadaptações, necessidades especiais ou precocidades, para que se possa melhor orientar e encaminhar a criança em causa (Ministério da Educação, s/d). Para tal, parece-nos importante que os/as educadores/as de infância tenham conhecimento geral das patologias, o que pressupõe um maior investimento ao nível da formação especializada.

Assim sendo, considera-se que todos/as os/as educadores/as de infância (e restantes agentes educativos) não podem dispensar uma profunda reflexão relativamente às possíveis realidades educativas que lhes podem surgir, bem como, o cuidado em fazer formação contínua a fim de se prepararem e munirem de técnicas e informações pertinentes para o trabalho e a efetiva inclusão de qualquer criança, independentemente das suas necessidades ou características, nessas mesmas

realidades, até porque, conforme se referiu ao longo do presente trabalho, as crianças com NEE têm tanto direito, à educação e a uma vida digna e o mais enriquecedora possível, como as crianças não portadoras de NEE. Morgado (2010) reforça esta ideia assumindo que a formação permanente pode fomentar atitudes mais inclusivas. Aliás, deve-se ter sempre presente que a inclusão é um assunto em constante investigação e, como tal, o que está certo hoje, pode não ser visto da mesma forma amanhã.

Quanto ao objetivo geral desta investigação, verificou-se que a maioria das educadoras de infância pertencentes à amostra têm uma atitude positiva relativamente à inclusão de crianças portadoras de NEE, nas salas de ensino regular.

Indo ao encontro da ideia, já mencionada, de que as atitudes dos agentes educativos são cruciais para o sucesso dos processos inclusivos, os resultados desta investigação mostram também que, estas educadoras, partilham dessa opinião, dando ainda maior relevância ao trabalho que pode ser desenvolvido pelo ser humano, enquanto educador, do que propriamente aos recursos materiais a que se pode recorrer (ou não) nas diversas práticas educativas.

Em suma, podemos referir que foi notório, nesta investigação, que a grande maioria das educadoras de infância está ciente dos benefícios da inclusão e, assim sendo, mostram-se favoráveis à adoção de atitudes positivas face à mesma. Ainda assim, demonstram ter noção de que a formação especializada na área é uma mais-valia para uma maior eficácia no trabalho desenvolvido com as crianças portadoras de NEE e, conseqüentemente, para uma maior facilidade em adotar atitudes positivas e impulsionadoras de inclusão.

Espera-se, com este estudo, contribuir com um incentivo para uma reavaliação das práticas pedagógicas de agentes educativos que, nos dias de hoje, ainda questionem sobre os reais benefícios da inclusão e, conseqüentemente, adotem ainda atitudes, face à mesma, menos favoráveis e que em nada contribuem para o desenvolvimento das crianças portadores e não portadoras de NEE.

O nosso trabalho realizado com uma amostra de apenas 21 sujeitos integrados numa área muito específica da área metropolitana de Lisboa não é passível de generalização ao grupo profissional dos educadores de infância.

No futuro seria interessante ampliar a amostragem de modo a poderem ser compreendidas as relações entre algumas das características da amostra e a expressão das atitudes face à inclusão, como por exemplo, a influência do tempo de serviço, a experiência prévia com crianças com NEE ou a influência da formação específica nesta área de intervenção.

6. Referências Bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Verbo.
- Afonso, J., & Serrano, A. M. (2010). *Educação Pré-Escolar em Contextos Inclusivos: reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius*. Acedido em: <http://hdl.handle.net/1822/16133>.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula - Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (2000). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: IIE.
- APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s/d). *A Educação de Infância - Modelos pedagógicos*. Acedido em: <http://apei.pt/educacao-infancia/modelos-pedagogicos/>.
- Aranha, M. (2003). Inclusão Social da Criança Especial. In A. Souza (Org.). *A Criança Especial: temas médicos, educativos e sociais*. São Paulo: Roca.
- Armstrong, D., Armstrong, F., & Barton, L. (2000). Introduction: What is this book about?. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. Londres: David Fulton Publishers.
- Barbosa, A., Rosini, D., & Pereira, A. (2007). Inventário Geral de Atitudes em Relação à Educação Inclusiva: Análise das propriedades psicométricas. In *IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina.
- Beltrán, J. (1995). *Psicología de la Educación*. Salamanca: EUEDEMA.
- Borges, M., Pereira, H., & Aquino, O. (2012). Inclusão versus Integração: a problemática das políticas e da formação docente. *Revista Ibero-americana de Educação*, 59/3, 1-11.
- César, M. (2009). Listening to different voices: collaborative work in multicultural maths classes. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Chaves, A. A. (2006). A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais - Atitudes dos professores do ensino regular. *Dinâmicas de Inclusão*. Espaço S-

Revista de Investigação e Intervenção Social do ISCE, 2ª Série, nº 1.
Mangualde: Edições PEDAGO.

Correia, L. M. (2003). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). *Integração versus Inclusão*. Acedido em: <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12654&langid=1>.

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

Crano, W. D., & Prislin, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology*, 57, 345-374.

Crochík, J., Casco, R., Ceron, M., & Catanzaro, F. (2009). Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. *Estudos de Psicologia*, 26(2), 123-132.

Davies, D. (1994). Parcerias pais-comunidades-escolas, três mensagens para professores e decisores políticos. *Inovação*, Vol. 7, Nº 3, 337-389.

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto. *Diário da República*, nº 193 - 1ª Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República* nº 15 - 1ª Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República*, nº 4 - 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 5220/97 de 4 de agosto. *Diário da República*, nº 178 - 2ª Série. Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação. Lisboa.

Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.

Florian, L. (2003). Prácticas Inclusivas - Que prácticas son inclusivas, por qué y como?. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Coord.). *Promocion y Desarrollo de Prácticas Educativas Inclusivas*. Madrid: Editorial EOS.

Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projecto. In J. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação - da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Frade, M.G., & Rodrigues, D. (1998). As atitudes dos professores face à integração - Sua relação com a adequação das escolas. *Revista Saber Educar*, 3, 67-77.
- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Revista da Educação (da faculdade de ciências da universidade de lisboa), Vol. XVI - nº1, 5-20.
- Garcia, J. N., & Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia Y Aprendizaje*, 30, 51-68.
- Giges, A. S., & Garcia, O. M. (2002). Educamos actitudes positivas hacia la diversidad en la formación del profesorado. *Revista de Ciências de L'Educación*, 45-50.
- Hohman, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 148-154.
- Jorge, L. (2014). *Intervenção Precoce no Jardim de Infância*. Dissertação de mestrado. Escola Superior Almeida Garrett. Lisboa.
- Lanier, N. J., & Lanier, W. L. (1996). The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating special students into the regular classroom. *Education*, 117(2), 234-241.
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República, nº 237 - 1ª Série*. Assembleia da República. Lisboa.
- Lima, L. P. (2002). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*, (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. P. (2006). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*, (7ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. (1ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchesi, A., Palacios, J., & Coll, C. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (Vol. 3). Porto Alegre: Arte Médicas.

- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, E. G. (2004). Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar. In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & L. C. Williams (Orgs.), *Temas em Educação Especial: Avanços recentes*. São Carlos/SP: EDUFSCAR.
- Mendonça, E. (2003, junho). Um brincar especial: a brinquedoteca e a inclusão escolar. *Revista de Educação*, 14, 35-47.
- Mestre, A. (1999). *Educação Inclusiva no Pré-Escolar: Atitudes e interações*. Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa.
- Ministério da Educação. (s/d). *Sistema Educativo Nacional de Portugal*. Acedido em: <http://www.oei.es/historico/quipu/portugal/preescolar.pdf>.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Moniz, M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de mestrado. Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores: Ponta Delgada.
- Montenegro, A. (1963). João de Deus e os Jardins-Escolas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano IV, nºs 1-2, 117-146.
- Morgado, J. (2010). Os Desafios de uma Educação Inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- New, R. (1991). Educação no Mundo - Experiência de Reggio Emília: qualidade na educação pré-escolar. In APEI, *Cadernos de Educação de Infância*, nº 20. Lisboa: APEI.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Odom, S. L. (2007). *Alargando a roda: a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Palacios, J. (1987). Las actitudes de los profesores hacia la integración. *Revista de Educación*, número extra, 209-215.

- Pastor, G. (1994). *Psicologia Social Sistemática*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Pinto, P. (2015). *Atitudes dos Professores do 1º Ciclo face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular*. Dissertação de mestrado. Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, A. (1973). *Psicologia Social*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (Ed.). (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (Ed.). (2007). *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 2). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva da Faculdade de Motricidade Humana.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006, agosto). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 68-83.
- Santos, J. (2008). *Construir Inclusão: Os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão*. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Santos, J., & César, M. (2010). Atitudes e Preocupações de Professores e Outros Agentes Educativos face à Inclusão. *Interações*, 14, 156-184.
- Silva, E. (1995). Maria Montessori. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº 35. Lisboa: APEI.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Sousa, M. & Bastista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios - segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

- Spoked, B. & Brown, P. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In J. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Steel, J. (2003). Vias para la Inclusión. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Coord.). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: Editorial EOS.
- Trindade, V. M. (1996). *Estudo da Atitude Científica dos Professores - Do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: UNESCO.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Varandas, V. (2010). *Uma Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Vila Real.
- Vasconcelos, T. (s/d). *A Importância da Educação Pré-Escolar: que escolhas devo fazer*. Acedido em: <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-pais/noticia/ver/?id=28322&langid=1>.
- Vasconcelos, T. (1994). Educação no Mundo - Reggio Emília - Itália. In APEI, *Cadernos de Educação de Infância*, nº 32. Lisboa: APEI.
- Vygotsky, L. (2000). *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty Stationery Office.

7. Anexos

Anexo I - Questionário original (que serviu de base para o instrumento utilizado)

Introdução			
<p>O presente questionário, insere-se num trabalho de investigação sobre a inclusão escolar. Tem como objectivo conhecer a opinião dos professores de todos os níveis do ensino básico, face à Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE's) no Ensino Regular (ER). Este estudo não será possível sem a sua preciosa colaboração. Não existem respostas certas ou erradas e os dados recolhidos são confidenciais.</p> <p>Este questionário é constituído por 3 páginas para além desta.</p> <p>Solicitamos-lhe que responda com precisão às questões apresentadas. Tenha no entanto em atenção, que o seu questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja COMPLETAMENTE preenchido e encerrado na opção "Fim do Questionário". Por razões de concepção do programa se não completar as 3 páginas e quiser mais tarde voltar ao questionário para o acabar, terá que preencher tudo de novo.</p> <p>Ao responder tenha em consideração que para efeitos do estudo consideramos que: "há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especiais, adaptadas, para que o aluno possa receber uma educação adequada. Esta necessidade educativa pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento do aluno". Estes alunos podem beneficiar de serviços de educação especial.</p> <p>Por Serviços de Educação Especial: "O conjunto de serviços de apoio especializados (do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) destinados a responder às necessidades educativas especiais do aluno com base nas suas características, capacidades e necessidades e com o fim de maximizar o seu potencial".</p> <p>Obrigado pela sua colaboração</p> <p>Maria de Fátima Paiva dos Santos</p>			
1.ª Parte (Características Pessoais e Profissionais)			
1. Idade			
nesta data	<input type="text"/>		
2. Género			
<input type="radio"/> Masculino			
<input type="radio"/> Feminino			
3. Tipo de Professor			
<input type="radio"/> Turma	<input type="radio"/> Apoio	<input type="radio"/> Ed.Especial	
4. Grau Académico			
<input type="radio"/> Bacharel	<input type="radio"/> Licenciado	<input type="radio"/> Mestre	<input type="radio"/> Doutor
5. Formação especializada em educação especial			
<input type="radio"/> Não			
<input type="radio"/> Sim			
6. Frequentou acções de formação relacionadas com a educação especial?			
<input type="radio"/> Não			
<input type="radio"/> Sim			
7. Se respondeu sim na questão anterior indique			

n.º de horas

8. A informação recebida nas acções de formação foi:

Muito Insuficiente Insuficiente Suficiente Boa Muito Boa

9. Anos de docência

em 31/12/2006

10. Situação na profissão

Contratado QZP QE

11. Nível de ensino

1ºCiclo 2ºCiclo 3ºCiclo

12. Indique o seu Grupo

de recrutamento

13. N.º de turmas

que lecciona este ano

14. Localização da escola (indique 3 situações. Ex: Litoral, Urbana, Norte)

Litoral Interior Zona Urbana Zona Rural Zona Periférica Região Norte Região Centro Região Sul

15. N.º de alunos

na sala de aula

16. Tem ou já teve alunos com NEE's na sala de aula?

Não Sim

17. Tem /Teve outros alunos não classificados como NEE's mas também com problemas de aprendizagem?

Não Sim

18. Os alunos estão/estavam classificados predominantemente com perturbação no domínio

Visual Auditivo Motor Cognitivo Emocional Comunicação Outro

19. Tem experiência de coordenação/direcção de escola/agrupamento?

Não Sim

20. Escola onde lecciona

Distrito:

21. Data

de resposta a este questionário DD / MM / YYYY / /

2ª Parte

1. Para cada afirmação, por favor clique na opção que melhor exprime a sua opinião (assinale só uma hipótese)

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1) O contacto com alunos com NEE's em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) O aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Devido à falta de autocontrolo dos alunos com NEE's, não é benéfica para eles serem incluídos em turmas de ensino regular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Normalmente os alunos com NEE's comportam-se adequadamente na turma de ensino regular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) O apoio motiva suficientemente o aluno para superar as suas dificuldades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Os alunos com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9) A inclusão de alunos com NEE's no ensino regular obriga a alteração das actividades normais da aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) A educação dos alunos com NEE's numa turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE's, têm menos possibilidades de se desenvolverem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) A inclusão escolar de alunos com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15) A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial, fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, ecentuando a sua deficiência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16) Os alunos com NEE's têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das actividades desenvolvidas em turmas de ensino regular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17) A atenção que requerem os alunos com NEE's não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18) Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

melhorar a qualidade do ensino					
19) Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela concepção/execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20) A presença de um aluno com NEE's numa turma de ensino regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21) Atender alunos com NEE's em turmas de ensino regular, não é benéfico, nem para o aluno com NEE's nem para o aluno dito "normal"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22) Incluir na turma regular alunos com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23) As aprendizagens académicas dos alunos com NEE's, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de ensino regular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24) Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE's	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25) Sem os recursos didácticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26) Nas classes regulares os alunos com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo o modelo os alunos ditos "normais"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27) A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Das 27 afirmações anteriormente apresentadas, escolha as cinco que lhe parecerem mais relevantes a favor da inclusão					
1ª	<input type="text"/>				
2ª	<input type="text"/>				
3ª	<input type="text"/>				
4ª	<input type="text"/>				
5ª	<input type="text"/>				

3ª Parte

1. Classifique por ordem de prioridade crescente de 1 a 7, (sendo 1 a menos importante e 7 a mais importante) as condições que considera mais relevantes para poder realizar um efectivo processo de inclusão

Atitudes dos professores	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Avaliação/acompanhamento dos alunos	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Metodologias de ensino	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Formação específica para trabalhar com alunos com NEE's	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Materiais e recursos	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Colaboração entre professores	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Técnicos especializados (professores, psicólogos, terapeutas)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

2. Se considera que existe outra condição além das anteriores indique qual

3. Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados (as) neste questionário

8. Apêndices

Apêndice I - Pré teste do questionário adaptado

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nas salas regulares de jardim-de-infância, no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas.

Este estudo tem como objetivo conhecer as perspetivas e atitudes dos/as educadores/as face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nas salas regulares de jardim-de-infância.

O preenchimento deste questionário é voluntário e garantimos o anonimato das suas respostas, sendo os dados recolhidos destinados apenas a análise estatística, no âmbito da dissertação supramencionada. Como tal, ao responder, concorda com a utilização das suas respostas para este estudo.

Se sentir necessidade de esclarecimentos adicionais poderá sempre contactar pelo email armspereira@hotmail.com ou pelo telefone 917479063.

O seu contributo é importante e sem ele esta investigação não será possível. Agradecemos desde já a sua colaboração.

Muito obrigada.

Ana Rita Pereira

1ª Parte - Características Pessoais e Profissionais

1. Género:

Masculino

Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Habilitações Literárias:

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. Na sua formação inicial teve algumas disciplinas que o/a preparassem para a intervenção com crianças com NEE?

Sim

Não

4.1. Se respondeu sim na questão anterior e tendo em conta a sua atividade profissional, considera a formação que recebeu como:

- Muito insuficiente
- Insuficiente
- Suficiente
- Boa
- Muito boa

5. Tem formação especializada em educação especial?

- Sim
- Não

5.1. Se respondeu sim na questão anterior, que tipo de formação e em que domínio?

6. Frequentou ações de formação relacionadas com educação especial?

- Sim
- Não

6.1. Se respondeu sim na questão anterior, a informação recebida nas ações de formação foi para si:

- Muito insuficiente
- Insuficiente
- Suficiente
- Boa
- Muito boa

7. Quanto tempo de serviço tem em jardim-de-infância? _____ anos

8. Tem ou já teve crianças com NEE's na sala de aula?

- Sim
- Não

2ª Parte

(AFI, Jorge Vaz, 2005, in Maria Santos, 2008)

1. Para cada afirmação, marque apenas a opção que melhor exprime a sua opinião - assinale só uma hipótese.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. O contacto com crianças com NEE's em salas de ensino regular, não contribui para que as outras crianças assumam condutas inadequadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A criança com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam em igualdade de condições com o aluno dito "normal".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. É difícil manter a ordem numa sala de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Devido à falta de autocontrolo das crianças com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em salas regulares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Normalmente as crianças com NEE's comportam-se adequadamente na sala regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. A eficácia pedagógica dos educadores, nas salas com crianças com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender crianças com diferentes níveis de capacidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. O apoio motiva suficientemente a criança a superar as suas dificuldades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. As crianças com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educadas em instituições de ensino especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. A inclusão de crianças com NEE's em salas de ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. A educação das crianças com NEE's numa sala regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Todas as crianças, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito de estar nas salas de ensino regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. As crianças ditas "normais" que interagem com as crianças com NEE's, têm menos possibilidades de se desenvolverem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. A inclusão escolar de crianças com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
14. A presença de uma criança com NEE's numa sala regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial, fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. As crianças com NEE's têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das atividades desenvolvidas em salas regulares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. A atenção que requerem as crianças com NEE's não prejudica o sucesso das outras crianças da sala.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Os que estão a favor da inclusão das crianças com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela conceção/execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. A presença de uma criança com NEE's numa sala regular, proporciona novas situações de aprendizagem para as outras crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Atender crianças com NEE's em salas regulares não é benéfico, nem para a criança com NEE, nem para a criança dita "normal".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Incluir na sala regular crianças com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. As aprendizagens académicas dos alunos com NEE's, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa sala de ensino regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Sem uma formação especializada, dificilmente o/a educador/a poderá dar uma resposta adequada às crianças com NEE's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda de um/a professor/a de apoio da educação especial é quase inútil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Nas salas regulares as crianças com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo as crianças ditas "normais".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
27. A heterogeneidade dos alunos nas salas de jardim-de-infância não é fator de insucesso escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Das 27 afirmações anteriormente apresentadas, escolha as cinco que lhe parecem mais relevantes a favor da inclusão (pode assinalar apenas o número da questão).

1ª	
2ª	
3ª	
4ª	
5ª	

3ª Parte

1. Classifique por ordem de prioridade crescente de 1 a 7 (sendo 1 a menos importante e 7 a mais importante) as condições que considera mais relevantes para poder realizar um efetivo processo de inclusão.

Atitudes dos educadores	
Avaliação/acompanhamento dos alunos	
Metodologias de ensino	
Formação específica para trabalhar com alunos com NEE's	
Materiais e recursos	
Colaboração entre professores/educadores	
Técnicos especializados (professor de educação especial, psicólogos, terapeutas)	

2. Se considera que existe outra condição além das anteriores indique qual.

3. Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados(as) neste questionário.

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

AVALIAÇÃO DO PRÉ TESTE

1. Este questionário, bem como a linguagem utilizada no mesmo, parece-lhe estar claro?

Sim

Não

2. Na sua opinião, há alguma questão que precise de ser reformulada?

Sim

Não

2.1. Se sim, qual ou quais?

3. Parece-lhe que este questionário contempla as questões essenciais para conhecer as perspetivas e atitudes dos/as educadores/as face à inclusão?

Sim

Não

3.1. Se não, que questão ou questões pensa que deviam ser acrescentadas?

4. A dimensão do questionário parece-lhe ser adequada?

Sim

Não

Apêndice II - Questionário adaptado e aplicado às educadoras

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nas salas regulares de jardim-de-infância, no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas.

Este estudo tem como objetivo conhecer as perspetivas e atitudes dos/as educadores/as face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nas salas regulares de jardim-de-infância.

O preenchimento deste questionário é voluntário e garantimos o anonimato das suas respostas, sendo os dados recolhidos destinados apenas a análise estatística, no âmbito da dissertação supramencionada. Como tal, ao responder, concorda com a utilização das suas respostas para este estudo.

Se sentir necessidade de esclarecimentos adicionais poderá sempre contactar pelo email armspereira@hotmail.com ou pelo telefone 917479063.

O seu contributo é importante e sem ele esta investigação não será possível. Agradecemos desde já a sua colaboração.

Muito obrigada.

Ana Rita Pereira

1ª Parte - Características Pessoais e Profissionais

1. Género:

Masculino

Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Habilitações Literárias:

Bacharelato

Licenciatura

Pós graduação

Mestrado

Doutoramento

4. Na sua formação inicial teve algumas disciplinas que o/a preparassem para a intervenção com crianças com NEE?

Sim

Não

4.1. Se respondeu sim na questão anterior e tendo em conta a sua atividade profissional, considera a formação que recebeu como:

Muito insuficiente

Insuficiente

Suficiente

Boa

Muito boa

5. Tem formação especializada em educação especial?

Sim

Não

5.1. Se respondeu sim na questão anterior, que tipo de formação e em que domínio?

6. Frequentou ações de formação relacionadas com educação especial?

Sim

Não

6.1. Se respondeu sim na questão anterior, a informação recebida nas ações de formação foi para si:

Muito insuficiente

Insuficiente

Suficiente

Boa

Muito boa

7. Quanto tempo de serviço tem em jardim-de-infância? _____ anos

8. Tem ou já teve crianças com NEE's na sala de aula?

Sim

Não

2ª Parte

(AFI, Jorge Vaz, 2005, in Maria Santos, 2008)

1. Para cada afirmação, marque apenas a opção que melhor exprime a sua opinião - assinale só uma hipótese.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. O contacto com crianças com NEE's em salas de ensino regular, não contribui para que as outras crianças assumam condutas inadequadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A criança com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam em igualdade de condições com o aluno dito "normal".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. É difícil manter a ordem numa sala de ensino regular, na qual estão incluídos alunos com NEE's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Devido à falta de autocontrolo das crianças com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em salas regulares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Normalmente as crianças com NEE's comportam-se adequadamente na sala regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. A eficácia pedagógica dos educadores, nas salas com crianças com NEE's fica reduzida, visto que têm de atender crianças com diferentes níveis de capacidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. O apoio motiva suficientemente a criança a superar as suas dificuldades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. As crianças com NEE's não obteriam mais proveito se fossem educadas em instituições de ensino especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. A inclusão de crianças com NEE's em salas de ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. A educação das crianças com NEE's numa sala regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
11. Todas as crianças, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito de estar nas salas de ensino regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. As crianças ditas "normais" que interagem com as crianças com NEE's, têm menos possibilidades de se desenvolverem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. A inclusão escolar de crianças com NEE's é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. A presença de uma criança com NEE's numa sala regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. A educação dos alunos com NEE's em instituições de ensino especial, fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. As crianças com NEE's têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das atividades desenvolvidas em salas regulares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. A atenção que requerem as crianças com NEE's não prejudica o sucesso das outras crianças da sala.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Os que estão a favor da inclusão das crianças com NEE's no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela conceção/execução dos programas educativos para crianças com NEE's, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. A presença de uma criança com NEE's numa sala regular, proporciona novas situações de aprendizagem para as outras crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Atender crianças com NEE's em salas regulares não é benéfico, nem para a criança com NEE, nem para a criança dita "normal".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Incluir na sala regular crianças com NEE's ocasiona mais benefícios que problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. As aprendizagens académicas dos alunos com NEE's, fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa sala de ensino regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
24. Sem uma formação especializada, dificilmente o/a educador/a poderá dar uma resposta adequada às crianças com NEE's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda de um/a professor/a de apoio da educação especial é quase inútil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Nas salas regulares as crianças com NEE's podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo as crianças ditas "normais".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. A heterogeneidade dos alunos nas salas de jardim-de-infância não é fator de insucesso escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Das 27 afirmações anteriormente apresentadas, escolha as cinco que lhe parecem mais relevantes a favor da inclusão (pode assinalar apenas o número da questão).

1ª	
2ª	
3ª	
4ª	
5ª	

3ª Parte

1. Classifique por ordem de prioridade crescente de 1 a 7 (sendo 1 a menos importante e 7 a mais importante) as condições que considera mais relevantes para poder realizar um efetivo processo de inclusão.

Atitudes dos educadores	
Avaliação/acompanhamento dos alunos	
Metodologias de ensino	
Formação específica para trabalhar com alunos com NEE's	
Materiais e recursos	
Colaboração entre professores/educadores	
Técnicos especializados (professor de educação especial, psicólogos, terapeutas)	

2. Se considera que existe outra condição além das anteriores indique qual.

3. Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados(as) neste questionário.

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!