

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade Científico – Pedagógica de Ciências da Educação

Provas no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Necessidades Educativas
Especiais – Área de Especialização em Cognição e Motricidade

PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM SALAS DE JARDIM-DE-INFÂNCIA: UM ESTUDO QUALITATIVO COM EDUCADORES DE INFÂNCIA

Autor: **Lic. Ana Paula Vieira de Almeida Santos**

Orientador: **Prof. Doutor Marco Ferreira**

Abril de 2010

Agradecimentos

Agradeço, publicamente, a todas as pessoas que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho de investigação:

Ao meu marido e filho, o meu especial agradecimento pelo apoio, motivação, compreensão e tolerância demonstrados durante a realização desta dissertação.

Ao Doutor Marco Ferreira, o meu especial agradecimento pelo seu empenho, motivação e dedicação que sempre demonstrou, orientando os caminhos para esta investigação. Os seus ensinamentos, o seu entusiasmo, a sua amizade, permitiram-me ultrapassar as frustrações e as dificuldades que, muitas vezes, estiveram presentes. **MUITO OBRIGADA!**

Agradeço a todos os meus professores que de alguma forma me incentivaram na procura do conhecimento.

Manifesto, aqui, um profundo reconhecimento à minha colega e amiga Ana Sequeira pelo seu empenho, espírito de entreaajuda e amizade que sempre demonstrou, incentivando-me na realização deste trabalho.

Também o meu agradecimento a todos as colegas de Mestrado pelo seu carinho e amizade que sempre revelaram.

Por último, agradecimentos sentidos, a todas as educadoras que se disponibilizaram, de uma forma empenhada, no contributo imprescindível para o desenvolvimento e enriquecimento desta investigação.

Resumo

O presente estudo de natureza interpretativa, pretende identificar e analisar as práticas de inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais em salas de Jardim-de-infância, tendo em conta, por um lado, as concepções sobre NEE e Escola Inclusiva e, por outro as práticas dos Educadores de Infância.

Esta investigação procura dar um contributo para uma reflexão mais aprofundada sobre o processo da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais em salas de jardim-de-infância.

Procedemos a uma revisão bibliográfica, envolvendo as temáticas da Educação Pré – Escolar, da Escola Inclusiva, das Necessidades Educativas Especiais e da Diferenciação Curricular, destacando, igualmente, as Atitudes/Percepções dos Docentes face à inclusão de crianças com NEE nas classes de ensino regular.

Em termos de metodologia, utilizámos a técnica da entrevista e um pequeno inquérito (para a caracterização pessoal e profissional) dos participantes. Estes instrumentos foram aplicados a 10 educadoras a exercer funções em jardins-de-infância do sistema público.

As entrevistas tiveram como base um guião composto por seis blocos temáticos: concepções sobre inclusão, concepções sobre NEE, práticas educativas, equipa multidisciplinar, apoios/terapias especializados e formação profissional. Posteriormente, as entrevistas foram analisadas recorrendo à técnica de análise de conteúdo. Foi construída, analisada e discutida uma grelha de categorias e subcategorias, a qual permite concluir que os educadores de infância apresentam conhecimentos teóricos acerca das concepções sobre Escola Inclusiva e NEE. Na prática parecem revelar atitudes positivas, pois parece haver uma preocupação e empenho em trabalhar, nas suas salas, no sentido de incluir as crianças que apresentam NEE nas actividades desenvolvidas.

Os resultados encontrados parecem mostrar, igualmente, que o descontentamento em relação ao processo da inclusão de crianças com NEE em salas de jardim-de-infância é devido, essencialmente, à falta de recursos humanos, físicos e materiais.

Os resultados obtidos na nossa investigação também evidenciam a falta de articulação entre os diferentes intervenientes educativos e a necessidade de mais formação na área das NEE.

Abstract

This interpretative study aims to identify and analyze the practices of inclusion of children with Special Educational Needs in Pre-School class rooms, taking into consideration, on one hand, conceptions about SEN and Inclusive School and also the practices of kindergarten teachers.

This research seeks to contribute to a deeper reflection on the process of inclusion of children with Special Educational Needs in Pre-school class rooms.

We carried out a review involving the themes of the Pre - School Education, Inclusive School, Special Educational Needs and Curricular Differentiation, highlighting also the Attitudes / Perceptions of Teachers against the inclusion of children with SEN in regular education classes.

In terms of methodology, we used the technique of interview and a short survey (to characterize personal and professional) of the participants. These instruments were administered to 10 educators to hold office in Pre-Schools in the public system.

The interviews were based on a script consisting of six thematic sections: concepts of inclusion, concepts of SEN, educational practices, multidisciplinary team, support / therapy and specialized training. Subsequently, the interviews were analyzed using the technique of content analysis. Was built, analyzed and discussed a grid of categories and subcategories, which shows that early childhood educators have theoretical knowledge about the concepts of Inclusive School and SEN. In practice appear to show positive attitudes, there appears to be a concern and commitment to work in their rooms, to include children who have SEN in activities.

The results seem to show also that the dissatisfaction with the process of inclusion of children with SEN in classrooms of pre-school, childhood is mainly due to lack of human resources, physical and material.

The results obtained in our investigation also highlight the lack of coordination between different acting roles in the educational process and the need for more educational training in the area of SEN.

Tabela de Abreviaturas

- JI** – Jardins-de-Infância/Jardim-de-infância
- EE** – Educação Especial
- EI** – Escola Inclusiva
- EPT** – Escola Para Todos
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE** – Orientações Curriculares para o Pré-Escolar
- PEI** – Programa Educativo Individual

Índice de Quadros

Quadro 4.1. Caracterização pessoal e profissional dos participantes	71
Quadro 4.2. Distribuição dos educadores pela sua Experiência Profissional e Formação Especializada na área das NEE	72
Quadro 5.1. Conceito de inclusão	82
Quadro 5.2. Condições existentes nos JI para a inclusão de crianças com NEE	85
Quadro 5.3. Condições ideais nos JI para a inclusão de crianças com NEE	90
Quadro 5.4. Conceito de NEE	95
Quadro 5.5. Vantagens da inclusão de crianças com NEE em salas de JI	100
Quadro 5.6. Dificuldades na inclusão de crianças com NEE em salas de JI	104
Quadro 5.7. Formas de gerir o grupo adoptadas pelos educadores de infância	107
Quadro 5.8. Respostas dadas pelos educadores às dificuldades encontradas	113
Quadro 5.9. Conceitos e percepções acerca das Equipas Multidisciplinares	118
Quadro 5.10. Apoios especializados existentes para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI	126
Quadro 5.11. Apoios especializados essenciais para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI	131
Quadro 5.12. Percepções sobre o apoio especializado directo à criança (dentro ou fora da sala de actividades de JI)	134
Quadro 5.13. Preparação pedagógica dos educadores de infância no trabalho com crianças com NEE	139
Quadro 5.14. Formação académica dos docentes na área das NEE	142
Quadro 5.15. Interesse na formação contínua sobre NEE	146

Índice

Introdução	9
1ª Parte: Enquadramento Teórico	13
1. A Educação Pré-Escolar em Portugal	14
1.1. Perspectiva histórica: jardins-de-infância em Portugal	17
1.2. Educação Pré-Escolar e a sua influência no desenvolvimento da criança	19
1.2.1. Intervenção educativa, organização do ambiente educativo e do currículo	22
2. A Escola Inclusiva	26
2.1. Inclusão: concepções e realidades	27
2.2. Necessidades Educativas Especiais e Diferenciação Curricular	38
2.2.1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais	38
2.2.2. Diversidade Curricular e Pedagogia Diferenciada	44
3. Aspectos Facilitadores para a Inclusão	53
2ª Parte: Estudo Empírico	66
4. Percurso Metodológico	67
4.1. Objectivos da Investigação e Questões Orientadoras	67
4.2. Metodologia da Investigação	69
4.2.1. Participantes	70
4.2.2. Instrumentos de Recolha de Informação	73
4.2.2.1. Questionário	73
4.2.2.2. Entrevista – Guião de Entrevista	74
4.2.3. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação	77
4.2.4. Estratégia Geral de Análise dos Dados	79
5. Análise e Discussão dos Dados	82
5.1. Concepções e percepções sobre inclusão	82
5.1.1. Conceito de inclusão	82

5.1.2. Condições existentes nos JI para a inclusão de crianças com NEE	85
5.1.3. Condições ideais nos JI para a inclusão de crianças com NEE	90
5.2. Concepções e percepções sobre Necessidades educativas especiais	95
5.2.1. Conceito de NEE	95
5.2.2. Vantagens da inclusão de crianças com NEE em salas de JI	100
5.2.3. Dificuldades na inclusão de crianças com NEE em salas de JI	104
5.3. Práticas Inclusivas	107
5.3.1. Formas e estratégias de gerir o grupo adoptadas pelos educadores	107
5.3.2. Respostas dadas pelos educadores às dificuldades encontradas	113
5.4. Concepções sobre Equipa Multidisciplinar	118
5.4.1. Conceitos e percepções acerca das Equipas Multidisciplinares	118
5.5. Apoios / terapias especializados	126
5.5.1. Apoios especializados existentes para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI	126
5.5.2. Apoios especializados essenciais para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI	131
5.5.3. Percepções sobre o apoio especializado directo à criança (dentro ou fora da sala de actividades de JI)	134
5.6. Formação dos educadores de infância	139
5.6.1. Preparação pedagógica no trabalho com crianças com NEE	139
5.6.2. Formação académica dos educadores de infância na área das NEE	142
5.6.3. Interesse na formação contínua sobre NEE	146
Conclusões	149
Referências bibliográficas	159
Anexos	169
Anexo 1. Questionário para Caracterização Pessoal e Profissional	170
Anexo 2. Guião da Entrevista	173
Anexo 3. Grelha Representativa do Sistema de Categorias	177
Anexo 4. Entrevistas transcritas: ideias-chave	179

INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra-se no âmbito da Escola Inclusiva (EI), em geral e, em termos mais restritos, no domínio das Práticas Inclusivas na Educação Pré – Escolar.

Cada criança apresenta diferentes características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem. Apesar dessas diferenças, todas as crianças têm o direito à educação em classes do ensino regular, em escolas abertas à comunidade, onde se desenvolva uma pedagogia que vá de encontro às necessidades pedagógicas e onde se proporcione um ambiente educativo adequado, tendo em vista a Educação Para Todos (EPT).

A EI é vista como uma comunidade educativa, onde todos os alunos aprendem juntos, independentemente das suas diferenças, das suas necessidades, das suas dificuldades e das suas características, sendo responsável pelo sucesso e insucesso de cada um, com ou sem necessidades educativas especiais, isto é uma EPT. Para Rodrigues (2000):

A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.
(p.10)

Rodrigues (2000) acrescenta, ainda, que a educação inclusiva “constitui uma oportunidade para que uma parte muito significativa da população escolar não seja afastada e punida – sem culpa nem julgamento – do convívio e da riqueza que a diferença nos traz” (p. 13).

Correia (2005a) afirma que “para que um dia possamos dizer que a educação no nosso país se processa em escolas inclusivas, é necessário que percebamos o processo que permite a todos os alunos aprenderem em conjunto” (p. 23).

Segundo Hegarty (2006), “ (...) a Educação Inclusiva contribui para a Escola para Todos mas também beneficia dela” (p. 73), sendo que todas as escolas que preconizam e desenvolvem uma Educação Inclusiva estão melhor equipadas para atingirem o objectivo de uma educação eficaz e adequada para todas as crianças e jovens.

A EPT tem como meta a educação para todas as crianças na escola regular, mas se não for proporcionada uma educação pedagogicamente adequada a todas as crianças, este objectivo não será atingido. Perante esta situação, “é nossa missão assegurar que a Educação Inclusiva é reconhecida como parte da agenda da Escola para Todos” (Hegarty, 2006, p. 73).

Segundo Correia (2005a), para a construção de uma EI, é essencial que haja um sentido de comunidade, de responsabilidade e de liderança, ambientes de aprendizagem flexíveis com estratégias diversificadas de aprendizagem, padrões de qualidade elevados, uma mudança de papéis por parte dos profissionais de educação ao nível da colaboração, da cooperação e do desenvolvimento profissional, no sentido da partilha do sucesso de todos os alunos, sem excepção.

A Educação Inclusiva “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo” (Rodrigues, 2006, p. 77).

Na EI, todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, professores, educadores, técnicos, auxiliares, órgãos de gestão e os próprios alunos, trabalham de forma cooperativa, na tarefa de ensinar e aprender, proporcionando a cada aluno experiências significativas e apropriadas de aprendizagem, tendo sempre em conta as diferenças de cada elemento da comunidade educativa, onde cada um é valorizado e respeitado (Morgado, 2003).

De acordo com (Marchesi, 2001; Morgado, 2003, 2004) são necessários ajustamentos no desenho e na gestão curriculares e alterações no desenvolvimento profissional dos professores, ao nível dos valores, atitudes, competências, práticas pedagógicas e na liderança efectiva para que se modifique a cultura e a organização da escola. Ter vontade para enfrentar a mudança e modificarmos as nossas atitudes é o passo mais importante para caminharmos para a inclusão.

Numa EI, não cabe só aos docentes trabalharem no sentido de desenvolverem uma pedagogia diferenciada, tendo em conta as características e necessidades de cada aluno. Toda a escola tem como finalidade alcançar a qualidade na educação e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, numa perspectiva de interacção entre todos (Rodrigues, 2006).

A integração plena de todas as crianças e as diferentes políticas educativas, sobretudo, as novas directrizes legislativas, como o Decreto – Lei nº3/2008, de 7 de

Janeiro, subjacentes à estrutura de cada escola/agrupamento, constituem, quanto a nós, factores de preocupação na inclusão das crianças que apresentam NEE em salas do regular, por ser um documento que restringe o conceito NEE, propriamente dito, deixando de fora muitas crianças sem os apoios necessários, as quais eram abrangidas pelo antigo Decreto – Lei 319/91 de 23 de Agosto.

O tema escolhido para este trabalho prende-se com o nosso interesse pela problemática da inclusão, assim como também está intimamente relacionado com a nossa experiência profissional, visto que, todos os anos aparecem crianças com diferentes NEE nas classes de ensino regular. A experiência profissional e os diversos desafios com que nos confrontamos, diariamente, permite-nos constatar um conjunto de lacunas ao nível da informação, da sensibilização e das práticas de inclusão, nomeadamente na Educação Pré-Escolar. Assim, pretendemos contribuir para um conhecimento mais profundo acerca do processo da inclusão de crianças com NEE em salas de JI, tendo em conta as concepções, as percepções e as práticas dos educadores de infância sobre esta temática, visto que ainda há poucos estudos a nível do Pré-Escolar.

Deste modo, realizámos entrevistas a dez educadoras de infância do ensino oficial. Estamos cientes que todas as investigações têm as suas limitações e o presente estudo não é excepção, pois não podemos generalizar os resultados a todos os educadores de infância. Este estudo poderia ter seguido outros caminhos, pois tudo depende do interesse do investigador, das metodologias utilizadas, dos participantes, na forma como se recolhe a informação e como se analisam e interpretam os resultados.

Nesta perspectiva, Educação Pré-Escolar, Escola Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais e Aspectos Facilitadores da Inclusão, constituem os quatro pontos base da nossa investigação.

Assim, este trabalho está dividido em duas partes. A primeira parte apresenta o enquadramento teórico para esta investigação, realizado através de uma revisão bibliográfica actual e a segunda parte apresenta um estudo empírico, com uma metodologia qualitativa.

A primeira parte representa um processo de recolha de informação que se torna imprescindível para responder com fundamento a algumas questões relativas à investigação. No seu ponto um, referimo-nos à Educação Pré-Escolar em Portugal, onde fazemos uma breve perspectiva histórica do aparecimento de Jardins-de-infância (JI); passando pela influência que a educação Pré-Escolar exerce no desenvolvimento da criança e por último a intervenção educativa, o ambiente educativo e a organização do

currículo na Educação Pré -Escolar. No ponto dois, abordamos a EI, numa tentativa de identificar concepções e realidades existentes. Neste ponto abordamos, igualmente, o conceito de NEE, diversidade curricular e diferenciação pedagógica na educação pré-escolar. No ponto três, abordamos os aspectos facilitadores para a inclusão.

Na segunda parte desta pesquisa apresentamos o estudo empírico, indicando primeiro, os métodos e os procedimentos utilizados na pesquisa, onde são referidos os objectivos e as questões orientadoras do estudo, a metodologia utilizada, características pessoais e profissionais dos participantes, os instrumentos de recolha de informação, os procedimentos utilizados para a recolha dos dados e a técnica utilizada para a análise dos mesmos. Posteriormente, apresentamos a análise e discussão dos resultados, através das diferentes categorias: concepções e percepções sobre inclusão, concepções e percepções sobre NEE, práticas inclusivas, concepções e percepções sobre equipa multidisciplinar, apoios/ terapias especializados e formação dos educadores de infância na área das NEE.

No final deste trabalho apresentamos as conclusões do presente estudo, tendo em conta todo o processo desenvolvido ao longo desta investigação, as questões orientadoras, os objectivos, a análise e discussão dos dados apresentados.

A questão de partida desta investigação é:

Face aos desafios actuais na construção de escolas inclusivas, quais são as concepções, percepções e práticas dos educadores de infância face à inclusão de crianças com NEE em salas de JI?

1ª PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

Temos que 'cuidar' o edifício da educação de infância no nosso País incluindo nele as crianças, seus pais ou adultos que cuidam delas, os profissionais de educação e seus formadores, os técnicos de serviços, os autarcas, os investigadores, os políticos, etc., com as suas perspectivas e preocupações diversificadas...Trata-se de uma tarefa interminável, a qual tem que ser constantemente negociada e voltada a negociar. (Vasconcelos, 2000, p.11)

O homem é um ser social que nasce, cresce e se desenvolve no seio da sociedade. Ele aprende a viver em sociedade, comunicando, interagindo, interiorizando regras, valores, fazendo as aprendizagens necessárias para se desenvolver como ser humano autónomo e responsável.

Cada indivíduo, desde que nasce, é sujeito a uma educação. As suas aprendizagens são feitas no seio da família, passando pela creche, jardim-de-infância, escola...até chegar à idade adulta. Em todas estas fases vai adquirindo competências fundamentais que o vão ajudar a crescer como pessoa.

De acordo com Cardona citado por Sarmiento (2002) a Educação Pré-escolar em Portugal, à semelhança de outros países europeus, começou a dar os primeiros passos no século XIX, devido à progressiva industrialização e conseqüentemente ao aumento do trabalho feminino. No decorrer do reinado de D. Pedro IV, em 1834, foram criadas instituições de apoio a crianças, no sentido de dar assistência às famílias. Estas instituições eram sobretudo frequentadas por crianças oriundas de famílias pertencentes a classes sociais mais desfavorecidas. Eram apelidadas por *Casas de Asilo de Infância Desvalida*, as quais se situavam nas principais cidades do país. O conceito de educação de infância sofreu modificações ao longo dos anos. Antes do aumento do trabalho feminino provocado pela industrialização, no final do século XIX, as famílias eram o único recurso na educação das crianças em idade pré-escolar. Após a industrialização e com todas as mudanças sociais inerentes, assistiu-se a uma necessidade, por parte de muitas famílias de recorrerem a serviços de "guarda" para as suas crianças. Sarmiento (2002) afirma: " (...) deixando as famílias de poderem continuar a ser o único núcleo protector das crianças, no entanto, estas últimas continuavam a necessitar de

determinados cuidados originalmente realizados em contexto doméstico, como seja a sua ‘guarda’ (p.133).

Cardona citado por Sarmiento (2002) salienta que as alterações na sociedade provocaram uma intervenção na infância “como forma de superar as carências familiares e respectivas repercussões no sucesso escolar, de que as crianças dos meios socioeconómicos mais desfavorecidos eram as principais vítimas” (p.146).

Deste modo, segundo Cardona e citado por Sarmiento (2002) no final do século XIX, começaram a surgir, em Portugal, ideias “no sentido da criação de igualdade de oportunidades” (p.146). Assim, a nível político, aumentaram as preocupações em dar resposta às necessidades das famílias trabalhadoras e por outro lado, as preocupações a nível educacional começaram a aparecer, e, assim, foram criados espaços próprios com uma componente pedagógica para a educação de infância.

A expressão “Educação Pré-Escolar” é recente, muito embora a realidade em que ela se baseia date dos princípios do séc. XIX e significando “*antes da escola*” (Carvalho, 1996). No início do século XX, a educação pré-escolar começou a ser vista como uma etapa que vem antes da escolaridade obrigatória. Progressivamente, foi-se valorizando, a educação pré-escolar, sendo introduzida no Sistema Educativo em 1911, de acordo com o Decreto - Lei de 23 de Agosto de 1911, que representava o edifício legislativo fundamental da 1ª República no domínio da Educação de Infância.

No governo de Salazar, em 1937, a educação pré – escolar voltou a ser desvalorizada pelos políticos, tendo em conta a crise que o país atravessava, encerrando todos os JI da rede oficial. Só voltou a ser lembrada e novamente valorizada em 1971, com as reformas educativas do Ministro Veiga Simão.

No final do século XX, devido ao horário reduzido (5 horas diárias/ componente pedagógica), a educação pré – escolar da rede pública não dava resposta a todas as famílias, nomeadamente às famílias trabalhadoras. Assim, houve a necessidade de prolongamentos de horários nos JI da rede pública. Desta forma, o processo da criação de prolongamentos iniciou-se, dando origem a uma componente assistencial, designada, actualmente, como componente de apoio à família. Só em 1997, é que se assistiu à elaboração da Lei – Quadro de Educação Pré - escolar (5/97, de 10 de Fevereiro), a qual trouxe uma nova legislação para os JI da rede pública, tornando-os mais eficazes na resposta às necessidades das famílias. Além da componente pedagógica estes espaços começam a proporcionar uma componente de apoio à família, designadamente no âmbito das actividades de animação socioeducativa.

A educação de infância, através da legislação que tem vindo a ser criada, passou a ser vista como fundamental na formação/desenvolvimento da criança. Neste sentido, os JI da rede pública começaram a ter prolongamentos de horário, pagos pelas famílias, de acordo com os seus rendimentos, que ofereciam às crianças, diferentes actividades, dando, assim, resposta às necessidades das famílias.

Os objectivos, de uma forma geral, da educação de infância, começaram a ser o apoio à família, o bem-estar, a segurança e o desenvolvimento global e harmonioso da criança.

Contudo, em Portugal, apesar de nos últimos anos se terem criado muitos JI, podemos constatar, devido à nossa experiência profissional, à informação prestada pelos media e de acordo com documentos emanados pelo estado, nomeadamente o Decreto-lei n.º 147/97 que ainda não foram criados os suficientes de modo a abranger toda a população da educação pré – escolar. Esse documento referia que apenas 50% das crianças entre os três e os cinco anos beneficiavam de ofertas educativas a este nível. Nesta perspectiva, se a educação pré-escolar é fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, estamos a negar a algumas crianças o direito de frequentarem o JI, vedando a igualdade de oportunidades. Criar um número de JI da rede pública suficientes, acessíveis às famílias, com as condições necessárias, nomeadamente horários compatíveis de funcionamento, espaços, materiais e equipamento adequados e recursos humanos qualificados é, com toda a certeza, a melhor forma para caminharmos para uma educação com qualidade e com igualdade de oportunidades para todas as crianças. Só assim, estaremos no caminho da verdadeira inclusão. Por outro lado, a educação Pré – Escolar, ao ser facultativa parece-nos que discrimina algumas crianças, pois não estamos perante a igualdade de oportunidades. Actualmente, segundo o Ministério de Educação (1997) a educação pré-escolar ainda não é obrigatória de acordo com o artº 3 da Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar “ a frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar” (p. 20).

A educação pré-escolar é vista com um novo olhar, nomeadamente pelas famílias de acordo com Rebelo (1996):

Hoje os pais esperam da escola uma resposta um pouco diferente daquela que esperavam há anos atrás. A ideia de que, no jardim-de-infância se “entretêm” as

crianças, que só se passa o tempo de uma forma divertida, sem grande intencionalidade educativa, vai estando, felizmente esmorecida. (p. 82)

Da mesma forma Carvalho (1996) afirma que o pré-escolar é considerado o ciclo em que a criança já

(...) tem alguma organização de actividades, algum horário a cumprir, mas não tem grandes compromissos com objectivos e resultados a alcançar. O grande compromisso da criança é com o seu crescimento, com o seu desenvolvimento e com a vivência daqueles períodos de tempo em que está no jardim-de-infância. (p.67)

Em 1997, o Ministério de Educação publica o documento, designado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), onde se podem encontrar referências e directrizes essenciais para a orientação da intervenção educativa dos educadores de infância. A aprovação deste documento, segundo o Despacho nº 5220/97, constituiu um passo decisivo para a construção da qualidade da rede nacional de educação pré-escolar.

1.1. Perspectiva histórica: jardins-de-infância em Portugal

No séc. XIX surgem as primeiras preocupações sobre a educação de infância em Portugal, assim, como no resto da Europa. Estas preocupações nascem como consequência do desenvolvimento industrial.

De acordo com Sarmiento (2002), verifica-se “um grande desenvolvimento das casas da roda, das misericórdias e das casas de Órfãos, com carácter marcadamente assistencial” (p.134). Estas casas, referidas pela autora, funcionavam para situações de “guarda” de crianças.

Através de uma iniciativa particular, em 1834 é criada a Sociedade das Casas da Infância de Lisboa, as quais, numa primeira fase têm um carácter assistencial e só mais tarde começam a ter um carácter pedagógico (Castelo Branco, 1996).

Em Portugal, a educação pré-escolar, passa por vários estádios de evolução, o que ocorre, também, noutros países europeus, no entanto, no nosso país, regista-se atrasos bastante significativos, no que se refere particularmente à criação de um número suficiente de JI da rede pública de modo a dar resposta a todas as crianças em idade pré-escolar. Ainda hoje, nos debatemos com essas carências. Devido à evolução dos

acontecimentos políticos e económicos, em Portugal, desde o século XIX, e para dar resposta às necessidades das famílias, são criados os primeiros JI (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Segundo Castelo Branco (1996), a Câmara Municipal de Lisboa cria o primeiro JI da rede pública, em 1882. Também, nesse ano é criada a Associação das Escolas Móveis pelo método João de Deus (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Devido aos interesses e preocupações crescentes na educação de infância, surgem interesses políticos, o que dá origem a novas legislações cada vez mais adequadas. José Augusto Coelho em 1893, debruçando-se sobre a temática da educação, realiza estudos no âmbito da educação do indivíduo e indica um currículo para a educação de infância, o qual se destinava a crianças dos 3 aos 8 anos. Este currículo tinha como suporte as áreas do desenvolvimento psicomotor, emocional, social, estético e intelectual (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

O Ministro da Educação, Carneiro Pacheco, ministro do governo de Salazar, em 1937, manda encerrar todos os JI oficiais, devido à crise económica que o país atravessa, pois estes jardins são considerados de elevados custos para o estado e a baixa frequência (1%) não justificava tais gastos. É nesta altura que se cria a Obra das Mães pela Educação Nacional (Bairrão & Vasconcelos, 1997), com a qual se pretendia e de acordo com Sarmiento (2002) “a preparação das mães nas suas funções educativas e moralizadoras” (p.142).

Também é nesta altura que se encerram escolas para a formação de docentes na área do ensino infantil (Sarmiento, 2002), cabendo, então, às famílias, nomeadamente às mulheres, a educação das suas crianças.

Segundo Formosinho (1997), Veiga Simão, ministro da educação em 1971 é um referencial marcante na educação pré-escolar, pois é ele que introduz, novamente a educação pré-escolar, no Sistema Educativo. Após o 25 de Abril de 1974, assiste-se a uma preocupação, cada vez maior, em criar suportes de atendimento à criança e às suas famílias. No entanto, é só em 1977 que se define uma rede oficial de JI. Os primeiros JI dessa rede oficial são construídos no final de 1978. É criado em 1979, o Estatuto dos JI, após o reconhecimento dos mesmos como fazendo parte do Sistema Educativo oficial, cresce uma preocupação em relação à componente pedagógica, surgindo, assim, escolas oficiais de formação de Educadoras, no sentido de dar resposta às necessidades educativas das crianças. O poder político empenha-se na expansão da educação pré-escolar, desta forma cria novas leis e favorece o aparecimento de JI de uma rede pública

gratuita, de modo, a dar igualdade de oportunidades a todas as crianças. Borges (1996) cita um princípio geral da Constituição da República Portuguesa, referindo:

Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura (...) para que este direito se concretize, parece-nos essencial que o acesso e liberdade de escolha entre as várias modalidades de educação sejam uma realidade e não unicamente uma possibilidade. (p.43)

1.2. Educação Pré-Escolar e a sua influência no desenvolvimento da criança

De acordo a Lei – Quadro de Educação Pré-escolar, (5/97, de 10 de Fevereiro) o JI permite o desenvolvimento equilibrado da criança proporcionando-lhe aprendizagens significativas, de forma que a Educação Pré-Escolar constitua a primeira etapa de uma educação básica, contribuindo para o sucesso escolar, a qual se destina a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos, idade em que ingressam no 1º ciclo do Ensino Básico.

A expansão da Educação Pré-Escolar é um meio para apoiar as famílias, assim como, proporcionar à criança aprendizagens múltiplas que irão ser fundamentais tanto para uma escolaridade bem sucedida como para a sua vida em sociedade. Desta forma, Formosinho e Sarmiento, (2000) afirmam que “às preocupações com o atendimento às crianças juntam-se as preocupações com o atendimento às suas famílias, o que suscita a necessidade de criar diferentes contextos organizacionais que integrem à partida aquelas duas vertentes” (p.123). A Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral

A educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Ministério de Educação, 1997, p.15)

De acordo com este princípio estabeleceram-se os vários objectivos pedagógicos para a educação Pré-Escolar, os quais são igualmente referidos nas OCEPE

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 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 da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;*
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;*
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;*
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;*
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover 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;* (Ministério de Educação, 1997, p.15)

O princípio geral e os objectivos pedagógicos, acima referidos, são o suporte para os fundamentos e a organização do documento das OCEPE o qual constitui, actualmente, a principal referência no apoio à prática do educador de infância (Ministério de Educação, 1997). De facto, este documento sublinha a importância de uma pedagogia estruturada e diferenciada e de uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, onde as três áreas de conteúdo definidas não surgem como compartimentos estanques, antes se interligam harmoniosamente, com vista a uma construção articulada do saber:

- Área de Formação Pessoal e Social
- Área de Expressão e Comunicação
- Área de Conhecimento do Mundo

A *Área de Formação Pessoal e Social* assume-se como a grande área transversal “ dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (p.51). Esta área é considerada uma “área integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras” (p.51).

As crianças interiorizam valores, tomam consciência de si e do outro (desenvolvimento da identidade), aprendem a respeitar as diferenças, aprendem os seus direitos e deveres, desenvolvem a autonomia, o sentido da responsabilidade, o espírito de partilha e de ajuda.

Nesta área são desenvolvidas actividades relacionadas com a educação para a cidadania, a educação multicultural, a educação sexual, a educação ambiental, a educação para a saúde, a educação estética, a educação para os valores, a educação do consumidor, a educação para os média e a educação para a prevenção de acidentes.

A Área de Expressão e Comunicação “ engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (p.56). É considerada “uma área básica de conteúdos, porque incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida” (p.56), nomeadamente, os seus conteúdos têm continuidade no 1º Ciclo nas diversas áreas de expressão. Nesta área temos vários domínios: domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical), domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática.

A Área do Conhecimento do Mundo está relacionada com a curiosidade e o desejo de saber da criança, o que é fomentado “na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (p.79).

As áreas são todas trabalhadas com as crianças de forma globalizante e articulada. Neste sentido, as OCEPE, tal como o nome indica, é um documento, onde são dadas directrizes para o educador elaborar o seu currículo. É um documento que tem como finalidade potencializar a qualidade da Educação Pré-Escolar, fundamentando a acção do educador e facilitando a sua função educativa no JI.

Compete ao educador de infância, como construtor e gestor do currículo, baseado no Projecto Educativo de Escola, no Projecto Curricular de Estabelecimento e articulando com as OCEPE criar um Projecto Curricular de Turma, tendo em conta as necessidades do seu grupo, das suas crianças e em simultâneo, o educador deve trabalhar em colaboração com os diversos parceiros educativos - pais, famílias, comunidade e outros níveis de ensino . com a intenção de desenvolver um processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação (Ministério de Educação, 1997).

A educação pré-escolar é para a criança, depois da família, a principal agente de socialização, em que “muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar em cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos” (Ministério de Educação, 1997, p. 34).

O papel da Educação Pré-Escolar é dar apoio complementar à educação familiar, favorecendo áreas de aprendizagem múltiplas e significativas a todas as crianças, estimulando as suas capacidades, o sentido de responsabilidade, de autonomia, ajudando-as a construir hábitos e regras necessárias à sua participação na sociedade. Por outro lado, o JI é um espaço educativo onde se deve favorecer e garantir a igualdade de oportunidades a todas as crianças, mesmo as ditas “ diferentes”, com necessidades educativas especiais, através de apoios pedagógicos e especializados necessários, para que o seu percurso escolar decorra de forma a conseguir ultrapassar as dificuldades sentidas.

Para Vasconcelos (1997), o JI é um estabelecimento que “presta serviços vocacionados para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, proporcionando actividades educativas e de apoio à família. É um espaço pensado e organizado em função das crianças e adequado aos seus interesses e necessidades” (p.4).

1.2.1. Intervenção educativa, organização do ambiente educativo e do currículo

Nos estabelecimentos de Educação Pré-escolar, segundo Vasconcelos (1997):

As crianças brincam, cantam, escutam e contam histórias, desenvolvem pequenos projectos de pesquisa sobre assuntos em que estão interessadas, fazem desenhos e pinturas, dramatizações, jogos organizados e livres e muitas outras actividades através das quais aprendem e 'crescem', desenvolvendo-se não apenas social e emocionalmente, mas também intelectualmente. (p. 5)

O educador de infância no início do ano elabora de acordo com as características específicas da turma, o seu Projecto Curricular de Turma que é “um instrumento de gestão pedagógica, no qual deve ser visível a reflexão e a análise dos processos de ensinar e de fazer, aprender/desenvolver” (Figueiredo, 2002, p. 21).

O Projecto Curricular de Turma pretende ser um documento onde são apresentados os objectivos, os conteúdos e os procedimentos a seguir, tendo em conta as competências das crianças à entrada no 1º Ciclo e tendo sempre como referência as OCEPE (Ministério de Educação, 1997).

Segundo as OCEPE, o grupo “proporciona o contexto imediato de interacção social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo” (Ministério de Educação, 1997, p. 34).

A atitude do educador e o tipo de relacionamento com as crianças, são de primordial importância. O educador poderá utilizar instrumentos como o quadro de presenças, quadro de tarefas, quadro de actividades, as regras e outros, que incentivarão a participação de cada criança e do grupo no processo educativo, através de “oportunidades de cooperação, decisão comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva” (Ministério de Educação, 1997, p. 36).

Ainda segundo as OCEPE, é indispensável a participação das crianças na elaboração das normas e regras, na resolução de conflitos, assim como a sua participação no planeamento e avaliação.

No que diz respeito à organização do espaço, o JI precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso às crianças “facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das actividades que se realizam nos mesmos” (Figueiredo, 2002, p. 103).

As aprendizagens são influenciadas pelo tipo de equipamento e de material utilizados, o que implica que o “educador defina prioridades na aquisição do equipamento e do material de acordo com as necessidades das crianças e o seu projecto pedagógico, tendo em conta os critérios de qualidade” (Ministério de Educação, 1997, p. 38).

A organização do tempo tem geralmente, “uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Ministério de Educação, 1997, p. 40). As rotinas têm um papel importante, na medida em que actuam “como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza” (Figueiredo, 2002, p. 106). Cabe, assim, ao educador de infância, organizar um ambiente educativo que seja estimulante para as crianças, de modo a possibilitar vivências de descoberta e consolidação de experiências (Zabalza, 1998).

O currículo, na educação pré-escolar, pode ser criado com base em diferentes metodologias. Uma das mais utilizadas é a “Pedagogia de Projecto” que dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com as pessoas, objectos e com o ambiente. Desta forma, as crianças vivenciam experiências significativas através da participação activa nas suas próprias descobertas e novas aprendizagens. O conteúdo ou tópico de um projecto é geralmente retirado do mundo que é familiar à criança (Katz & Chard, 1997).

A Pedagogia de Projecto, como metodologia, surge associada ao pensamento de John Dewey que defende o experimentalismo, o apelo aos interesses dos alunos, a preocupação em relacionar a educação a objectivos práticos e o reconhecimento de diferentes ritmos de aprendizagem (Castro & Ricardo, 1992).

Vários autores (Katz e Chard, 1997; Lima, 1979; Leite, Malpique e Santos, 1989; Castro e Ricardo, 1992) consideram três etapas ou fases para a realização de um projecto, onde as etapas são realizadas sem fronteiras definidas:

- 1) Identificação/formulação do problema;
- 2) Pesquisa/produção;
- 3) Apresentação/globalização/avaliação;

Na 1ª etapa, a Identificação/Formulação do problema, “o problema escolhido pelo grupo é formulado, descrito até ao pormenor possível, estudado o seu enquadramento, levantados os condicionalismos possíveis... – primeira reflexão possível sobre o campo de problemas” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 75). De acordo com Lima (1979) ao utilizarmos a Pedagogia de Projecto no JI, a 1ª etapa, está relacionada com a motivação que é o motor que desencadeia a acção, a qual pode surgir dos interesses de uma única criança, como de um pequeno grupo ou de todo o grupo ou do próprio educador.

A motivação é o ponto de partida para a primeira fase do trabalho de projecto, a qual deve estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico. O professor pode ajudá-las a construir uma perspectiva partilhada. (Katz & Chard, 1997).

A 2ª etapa, a Pesquisa/Produção, é caracterizada por Katz e Chard (1997), como a fase do *planear e fazer*, em que crianças e adultos planeiam, executam e avaliam o que já foi realizado, nascendo, então uma nova planificação. Na sala de aula, as crianças podem formular hipóteses, fazer estimativas e experiências (Katz & Chard, 1997). Este processo vai-se repetindo até que o projecto se dê por finalizado. É também nesta fase

que se convidam para o II pessoas que possam expor ou falar de experiências relacionadas com o projecto, assim como se podem efectuar visitas ao exterior ou reunir objectos como livros, imagens, notícias ou outros.

A 3ª etapa, Apresentação/Globalização/Avaliação final tem como objectivo principal auxiliar a concluir o projecto, trabalhando em grupo e individualmente e resumir o que se aprendeu. Nesta fase espera-se que a maior parte das crianças partilhe uma compreensão completa do tema. Considera-se que as crianças podem adquirir realmente conhecimentos novos à medida que os aplicam. É nesta fase que se apresenta o projecto concluído aos pais e à comunidade em si, revelando e avaliando todo o trabalho realizado (Katz & Chard, 1997).

De acordo com Leite, Malpique e Santos (1989) o projecto concretizado poderá ser apresentado de formas muito diversificadas: através de dramatizações, cartazes, vídeos, desenhos, elaboração de livros, as crianças podem apresentar os seus projectos. A avaliação feita ao longo do percurso tem no fim do projecto um papel especial. “Ela é globalizante – avaliação do produto final – e vai desencadear a consciencialização de novas questões surgidas, de novos problemas, mostrando assim, que o processo é aberto, crescente, imparável” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 76).

2. A ESCOLA INCLUSIVA

O modelo de EI apoia todas as crianças, inclusive as crianças com NEE. Pretende ser uma EPT, onde existe o respeito pela diferença, onde todos têm igualdade de oportunidades no acesso à educação. A EI pretende atender à diversidade, criando respostas adequadas a todas as crianças, quer sejam portadoras ou não de deficiência.

Correia (2005b) afirma que o conceito de diversidade dá forma à chamada escola inclusiva e acrescenta que a inclusão defende uma organização da escola, dos ambientes de aprendizagem que consigam dar resposta a todos os alunos “alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais, sendo que por necessidades especiais se entende o conjunto de alunos em risco educacional, dotados e sobredotados (talentosos) e com necessidades educativas especiais” (p.13).

A EI dá voz à diversidade, obrigando a uma mudança de olhares, de respostas, de estratégias de apoio e de currículos significativos que privilegiem as práticas educativas. Cabe à escola adquirir os recursos necessários, assim como criar condições indispensáveis, no sentido de todos participarem na vida da escola, respeitando as suas características e necessidades. É uma caminhada longa e árdua tal como afirma (Correia, 2005b)

a caminhada para que elas possam vir a responder às necessidades de todos os alunos tenha sido, e continue a ser, bastante árdua, uma vez que há a necessidade de se proceder a reestruturações bastante acentuadas em todos os quadrantes, desde as atitudes de todos os profissionais de educação e dos pais até à reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos. (p. 9)

De acordo com Sanches (2001) uma EI tem de ser capaz de olhar para a diferença de cada um como uma mais-valia, de maneira que essa diferença seja entendida como um enriquecimento pessoal e colectivo e com a qual sejamos capazes de criar ambientes estimulantes de aprendizagens. Segundo Ainscow e Ferreira (2003) o não acesso à educação ou o acesso a serviços educacionais pobres ou o acesso à educação em ambientes segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para o acesso aos currículos são alguns dos factores que contribuem para a exclusão das crianças, violando os seus direitos à educação. Deste modo e de acordo com os mesmos autores

(...) já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto. (p. 113)

Wilson (2002) ao analisar documentos sobre a inclusão em particular provenientes do Center for Studies on Inclusive Education, aponta uma EI como aquela que está centrada na comunidade, livre de barreiras arquitectónicas e curriculares, onde há trabalho de equipa, tendo em vista a igualdade de oportunidades para todos.

2.1. Inclusão: concepções e realidades

Ao debruçarmo-nos sobre um dicionário básico da Língua Portuguesa, verificamos que inclusão significa ‘*acto de incluir*’ e, por sua vez, incluir significa ‘*meter dentro*’, ‘*inserir*’, ‘*envolver*’ e ‘*implicar*’. Entre os conceitos integração e inclusão existe uma diferença conceptual enorme que muitos desconhecem. Muitas vezes estes dois conceitos são confundidos entre si, sendo usados como se fossem sinónimos. Do ponto de vista educativo, o princípio da integração aponta para a colocação da criança com deficiência, ou com NEE, junto das outras para fins académicos e sociais, no sentido, de evitar que estas crianças sejam educadas em ambientes segregados, proporcionando apoios fora da sala de ensino regular. No modelo integrador, Correia (2005b) refere:

A melhor forma de munir o aluno com NEE com um conjunto de competências (académicas e sociais) que o aproximassem, no mais curto espaço de tempo, do aluno sem NEE era a de lhe facultar um conjunto de serviços educacionais (...) tantas vezes prestado fora da classe regular. (p. 11)

O mesmo autor salienta, ainda, que no modelo integrador, após usufruir de apoios educacionais “o aluno com NEE poderia vir a juntar-se aos seus colegas sem NEE, permitindo-lhe uma integração plena, quer em termos académicos, quer em termos sociais” (p.12). No entanto, se em muitos casos de NEE mais ligeiras, assistíamos a uma plena integração, já as problemáticas mais severas estavam cada vez mais distantes de a atingir.

O princípio da inclusão vai mais longe, não se preocupa só em colocar as crianças nas classes regulares, como também procura criar condições materiais e humanas para dar resposta a todas as crianças dentro da classe regular, respeitando as suas diferenças, os seus ritmos, as suas capacidades. De acordo com Correia (2005b)

O conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa «curva normal», mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas. (p.11)

O mesmo autor acrescenta que a inclusão procura “levar o aluno com NEE às escolas regulares, onde por direito, deve receber todos os serviços/apoios adequados às suas características e necessidades” (p.11). Neste sentido, pretende-se criar caminhos para que todos os alunos participem de forma activa no seu processo ensino/aprendizagem, nomeadamente, alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais. A propósito do mesmo assunto Rodrigues (2000) refere:

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. (p. 10)

Na perspectiva de Vislie (2003) citado por Freire (2008) a distinção entre os dois conceitos, integração e inclusão, surge para que sejam feitas mudanças na linguagem e que estas sejam acompanhadas de mudanças nas práticas, concepções e valores.

Vários autores tais como Armstrong, Armstrong e Barton (2000); Baptista (1999); Bénard da Costa (1999); César (2003); Morato (2003) citados por Freire (2008) consideram que independentemente das características, tais como o género ou a classe social, entre outras, a inclusão é um direito de todas as crianças, pois a inclusão não pode ser negada a nenhum grupo social.

Corbert e Slee (2000) citados por Freire (2008) referem que ao contrário do que acontece com a inclusão, a integração na escola regular é prescrita pela apreciação e decisão dos agentes envolvidos na educação das crianças com dificuldades, que, por vezes, se encontram pouco sensibilizados para estas questões. Tal como preconiza Bénard da Costa (1995) citada por Freire (2008) a integração é um direito, embora contenha questões que, muitas vezes, excluem alguns alunos das classes regulares, pois

existem diplomas que inequivocamente determinam a integração escolar, mas as alíneas que se referem às situações de excepção (...) constituem, de facto, portas abertas para o envio de muitas crianças para os centros especiais e permitem a manutenção de muitos deles fora da responsabilidade do Ministério da Educação e dependentes do Departamento de Segurança Social. (p. 8)

De acordo com Freire (2008) a inclusão defende que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, possam todos juntos, vivenciar nas escolas, experiências significativas, tendo, assim, acesso a uma educação de qualidade. Para Rodrigues (2000) citado por Freire (2008) a inclusão vem contestar o modelo integrativo, pois segundo o qual existem “dois tipos de alunos, aqueles que seguem o currículo uniforme e principal e os que tendo deficiências ou dificuldades reconhecidas e estando integrados têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos” (p. 9).

Para Wang (1995) citado por Freire (2008) de acordo com a filosofia da inclusão, a igualdade de oportunidades não é atingível através de currículos diferentes para alunos com dificuldades ou tendo menores expectativas em relação a esses alunos. Nesta perspectiva, estamos perante um modelo integrativo, bem diferente do modelo inclusivo. Para Freire (2008) De acordo com diversos estudos Fischer, Roach, e Frey (2002); Wang (1995) citados por Freire (2008), os objectivos desses percursos alternativos são considerados menos desafiadores do que os utilizados na escola regular, tornando os currículos muito mais pobres. Desta forma, para Galvão, Reis, Freire e Oliveira (2006) e Rodrigues (2006) citados por Freire (2008) os percursos alternativos fazem com que as competências essenciais dos alunos, muitas vezes, não sejam adquiridas e naturalmente, vão prejudicar, no futuro, a sua plena integração na sociedade.

Assim, pretende-se com a inclusão que todos os alunos possam aceder a um mesmo currículo, o que implica uma grande mudança nas escolas, quer a nível de conceitos quer a nível das estruturas. Essa mudança passa por uma nova forma de ver a

diferença e por uma nova forma de organização da própria escola. Essas soluções não podem ser encontradas na escola tradicional. Na perspectiva de Correia (2005b) a inclusão implica uma “reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir a todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses e necessidades, uma aprendizagem em conjunto” (p. 13). O autor reforça que neste sentido a escola tem forçosamente de se afastar de modelos de ensino – aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno.

Para Ainscow (1999), Bénard da Costa (1998), Wang (1995) e Rodrigues (2001) citados por Freire (2008) a inclusão defende a transformação da escola, o que é considerado uma inovação em relação à integração.

A inclusão obriga a repensar a diferença, pois cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Segundo os autores Ainscow (1999) e César (2003) citados por Freire (2008) numa perspectiva inclusiva, aceitar a diferença implica respeitar as características, os interesses, as motivações e os projectos de vida de cada criança, para isso, é necessário adequar, “ a cada uma, estratégias e recursos educativos capazes de promover o seu desenvolvimento global” (p.10).

Segundo Freire (2008) o modelo de integração proporciona às crianças com dificuldades, meios diferentes, com o objectivo de se ultrapassar a diferença e, deste modo, procura aproximá-los do aluno normal. Para Ainscow (1999) e Corbett e Slee (2000) citados por Freire (2008) na perspectiva do modelo integrador, são “os alunos *“diferentes”* que se têm de adaptar ao padrão de aluno definido pela escola” (p. 10). No entanto, segundo Ainscow (1999) citado por Freire (2008) a ideia central do princípio da inclusão é que “todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que se tem de adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente” (p.10). Para vários autores Ainscow (1999), Barton (1997), Morato (2003) citados por Freire (2008) “a diferença surge como uma mais valia, como uma oportunidade de desenvolvimento” (p.10). Segundo o modelo integrativo, Freire (2008) refere que

perante o aluno que não aprende ou que apresenta dificuldades em se adaptar às exigências da escola, assume-se que o problema reside nesse aluno, ou na sua família, ou meio/ grupo social onde está inserido, sendo estes que têm que ser mudados .(p.10)

No modelo integrativo para Ainscow (1999), Niza (1996) e Rodrigues (2000) citados por Freire (2008) assistimos a uma “procura incessante de novas técnicas e estratégias que permitam responder de forma mais eficaz aos alunos que apresentam dificuldades, mas a escola em si, permanece inalterada, pois não é nela que reside o problema” (p.10).

De acordo com Freire (2008) perante a inclusão há uma nova forma de entender e responder às dificuldades educacionais, desta forma, “o problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo com funciona” (p.11).

Bénard da Costa (1996) citada por Freire (2008) afirma que

(...) perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança. (p 11)

Assim, não se pode queimar etapas, isto é passar dos ambientes segregados para ambientes inclusivos, sem passar por mudanças adaptadas aos contextos. Um dos impasses da situação actual no nosso país poderá ser a falta dessas mudanças, pois a escola dita normal que não dá resposta a todos os alunos é tão segregadora como a escola especial que só tem crianças deficientes.

Na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, é elaborada uma Declaração que destaca o enquadramento de acção na área das NEE, declarando que para a inclusão " (...) as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. (...) As escolas devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves “ (p. 6). O mesmo documento acrescenta que

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

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) veio criar o conceito de EI, ou seja, uma EPT, incluindo as crianças com NEE, onde se valoriza uma intervenção especializada e individualizada, onde existe uma preocupação, não só, com o desempenho acadêmico da criança, mas também com o seu desenvolvimento global e harmonioso. Simultaneamente, tem a intenção de envolver a família e a comunidade na escola. A Declaração de Salamanca aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com NEE. Tendo em conta uma EI, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sobre princípios, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais proclama que:

- *cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,*
- *cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,*
- *os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,*
- *as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,*
- *as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva , constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias , construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo – qualidade, de todo o sistema educativo. (p.VIII)*

A filosofia da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção a criança – todo, e não só a criança – aluno, respeitando os níveis de desenvolvimento essenciais (académico, sócio emocional e pessoal) de forma a proporcionar uma educação apropriada e orientada para a maximização do seu potencial.

O conceito de inclusão não tem em conta só o aluno, mas também a modificação dos ambientes de aprendizagem. Dá a máxima relevância a uma educação apropriada, respeitando as capacidades e necessidades de cada um, como também, destaca as características e necessidades dos ambientes onde as crianças interagem, isto é, onde aprendem.

Inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças. De acordo com o movimento da EI, todas as crianças e jovens, mesmo com graves incapacidades, podem e devem ser aceites pela escola regular e nela encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas. Este movimento tem como objectivo a reestruturação das escolas com vista a um atendimento mais eficaz de todos os alunos com dificuldades escolares, abandonando a ideia da *integração*, onde existe a concepção de que se devem introduzir medidas adicionais, para o ensino desses mesmos alunos. Uma *escola inclusiva* deve estar orientada para o currículo, por oposição à perspectiva centrada nas incapacidades ou nas dificuldades dos alunos (Ainscow, 1997).

A inclusão significa que não é o aluno que se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno. Figueiredo (2002) sugere que para

(...) efectivar a inclusão é preciso (...) transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas (...) a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais.(p.68)

Segundo Ainscow (1997), existem três factores-chave que têm influência na construção de salas de aula mais inclusivas. O primeiro factor-chave relaciona-se com a importância da planificação para a classe, como um todo. O segundo factor – chave está associado ao facto de os alunos de uma classe representarem uma fonte de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e actividades em curso.

Este autor considera a improvisação como o terceiro factor-chave para a construção de salas de aula inclusivas, definindo-a como a capacidade de modificar planos e actividades à medida que ocorrem, em resposta às reacções dos alunos na classe.

O processo de inclusão tem um número infindável de vantagens, pois assenta em valores como o respeito, a celebração da diferença e a colaboração entre indivíduos, grupos sociais e instituições. Bénard da Costa (1999) explica de forma bastante clara as vantagens da EI:

A educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última

que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade. (p. 25)

As escolas onde se pratica a inclusão têm vantagens, pois são entendidas como meios para se expandir valores de justiça e equidade social, solidariedade, respeito e participação democrática. Tal como vem referido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no Enquadramento de Acção na área das NEE

O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. (p. 6)

De acordo com a linha de pensamento de Stromstad (2003) citado por Freire (2008) a integração permite a coexistência de caminhos alternativos e paralelos para os alunos diferentes, o que leva, sem dúvida alguma, a discriminações no meio escolar. A diversidade é uma realidade nas nossas escolas, por isso é necessário aprender a lidar com as diferenças, sendo o melhor local para se fazer essas aprendizagens na própria escola. Segundo César (2003) e Stromstad (2003) citados por Freire (2008) ao se incluir os alunos com desvantagens educativas em escolas regulares, estes estão a partilhar um espaço com crianças “ditas normais” e todos aprendem a viver conjuntamente, deste modo, a educação inclusiva é o caminho para a transformação da sociedade, “tornando-a mais humana, tolerante e solidária, na qual todos se sentem em segurança para participar” (p. 13).

A filosofia da inclusão traz muitas vantagens, pois a escola proporciona, segundo Correia (2005b)” uma educação igual e de qualidade para todos os alunos” e acrescenta que esta também facilita “ o diálogo entre educadores/professores do ensino regular e educadores/professores de educação especial”, contribuindo para “ melhores planificações educativas para todos os alunos, designadamente para os alunos com NEE, sobretudo quando há necessidade de se proceder a alterações curriculares que exijam estratégias e recursos específicos” (p.14).

As vantagens da inclusão parecem minimizar os problemas existentes, pois segundo Correia (2005b) permite o “ trabalho de colaboração” entre os docentes e os outros profissionais. Este trabalho permite a partilha de estratégias de ensino, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate aos problemas de

comportamento e o aumento da comunicação com outros profissionais de educação e com as famílias.

Para Correia (2005b) e Rodrigues (2006) existem muitos obstáculos para a prática de uma EI, tais como: a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados, as políticas não ajustadas às situações. Mas, segundo estes autores, o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar e lidar com a diferença, pois para que a inclusão seja uma realidade tem de se mudar as mentalidades que são uma barreira que impedem o processo de inclusão.

A natureza do currículo, a má organização da escola a falta de disponibilidade e competência dos professores, assim como a inexistência de acções de formação direccionadas para os docentes, numa perspectiva de formação contínua, inseridas no contexto escolar, em que desempenham as suas funções, com o objectivo de uma valorização institucional é mais uma barreira para a inclusão.

Bairrão (1998) considera que existe uma grande discrepância entre os normativos legislativos, que se regem pelo princípio da inclusão e a formação e prática dos docentes, visto que estes não possuem formação adequada, não existindo, também, equipas multidisciplinares com técnicos especializados em número suficiente.

Bairrão (1998) assume um certo pessimismo em relação à implementação de uma EI, devida ao facto de existirem dificuldades quer a nível jurídico, legislativo, educacional, científico, organizacional e financeiro. O mesmo autor afirma que “ podemos concluir que, de um modo geral os obstáculos à integração de alunos com NEE nas escolas de ensino regular (...) colocam-se nos aspectos organizacionais e na racionalização do sistema e dos recursos neles existentes” (p. 296).

Carvalho (2005) realizou um estudo onde procurou conhecer o impacto dos factores facilitadores e limitadores, no âmbito de uma EI face ao objectivo oficial da política educativa que é uma EPT. A investigação decorreu em escolas públicas do 1.º ciclo dos Olivais (Lisboa), na qual foi aplicado um inquérito por questionário a vários profissionais (dirigentes, professores, incluindo professores de apoio e auxiliares de acção educativa). De entre os factores mais valorizados, o autor destacou, por ordem decrescente, a capacidade de liderança da direcção, a colaboração entre alunos e as interacções professor – aluno na sala de aula, bem como a prática do trabalho em equipa dos professores e a acessibilidade às instalações e equipamentos. Quanto aos factores percebidos com impacto mais negativo realçam-se os respeitantes à qualificação

dos profissionais, fundamentalmente das auxiliares da acção educativa, à mobilidade dos professores, bem como à disponibilidade da pessoal técnico especializado e aos antecedentes dos alunos, concretamente no que dizia respeito ao facto de não terem beneficiado de intervenção precoce antes da entrada na escolaridade obrigatória.

De acordo com Correia (2005b) uma das vantagens da inclusão é que esta envolve a oportunidade das crianças que apresentam NEE interagirem com as outras crianças sem NEE, evitando, deste modo que a criança fique em espaços separados e que se desenvolva num ambiente enriquecedor e estimulante a nível cognitivo, emocional e social. Por outro lado, as crianças ditas normais interiorizam valores de justiça, de tolerância e espírito de entreajuda interagindo com as crianças com NEE.

A inclusão pretende que haja a participação e a cooperação de todos os intervenientes educativos (crianças, docentes, pais auxiliares, outros técnicos...). A aprendizagem em equipa é a chave para a escola se organizar como um conjunto. Os seus membros devem ser incentivados e mobilizados para a participação, o diálogo, a reflexão, a iniciativa e a experimentação.

Segundo Correia (2005b) poderemos conceptualizar a inclusão, como sendo “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 apropriado (de outros profissionais, de pais...) às suas características e necessidades” (p.13). A inclusão apresenta inúmeros benefícios, sendo que o impacto parece ser bastante positivo para os diversos intervenientes.

Wolery e Wilbers citados por Brandão (2007), baseado em resultados de trabalhos de investigação anteriores, apresentam um conjunto de benefícios associados à inclusão que importa destacar. No que se refere aos benefícios para as crianças com deficiência:

- São poupadas aos efeitos da educação segregada, incluindo os efeitos negativos da categorização bem como das atitudes negativas, promovidas pela falta de contacto com crianças ditas “normais”.

- Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender, através da imitação, como e quando utilizar as competências que já possuem.

- Têm oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais ou comunicativas.

- Têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas, que as preparam para a vida na comunidade.

- Têm a possibilidade de desenvolverem amizades com crianças com desenvolvimento dito “normal”.

Quanto aos benefícios para as crianças com um desenvolvimento dito “normal”:

- Têm oportunidade para desenvolverem perspectivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiência.

- Têm oportunidade para desenvolver atitudes positivas face a outros que são diferentes delas.

- Têm oportunidade para aprender comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos.

- Têm oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios.

No que diz respeito à comunidade os benefícios da inclusão são os seguintes:

- Pode manter os seus recursos habituais no âmbito da educação da primeira infância, limitando a necessidade de programas segregados e especializados.

- Pode manter os seus recursos educacionais se as crianças com deficiências que estão integradas no pré-escolar continuarem no ensino regular por oposição às colocações no ensino especial, nos seguintes ciclos de ensino.

Quanto às famílias de crianças com deficiências também têm benefícios:

- Podem aprender acerca do desenvolvimento dito normal.

- Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade.

- Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”, as quais lhes podem prestar um apoio significativo.

E por último, as famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal” também usufruem dos benefícios da inclusão:

- Podem desenvolver relações com famílias que têm crianças com deficiências e assim apoiá-las, contribuindo também do ponto de vista comunitário, nomeadamente em relação às chamadas redes sociais de apoio informal.

- Terão oportunidade de ensinar aos seus filhos o que são diferenças individuais e como aceitar indivíduos que são diferentes.

Rodrigues (2001) salienta que

(...) de acordo com o Working Forum on Inclusive Schools (1994), há um conjunto de características que uma escola inclusiva deve englobar, a saber: um sentido de

comunidade e de responsabilidade, liderança, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte dos professores e demais profissionais da educação, disponibilidade de serviços, parceria com pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, participação total, desenvolvimento profissional continuado. (p. 140)

Para responder às questões referentes à realidade escolar em Portugal, recorremos a Rodrigues (2001) quando afirma que

(...) ainda estamos longe da escola inclusiva, uma vez que o princípio da inclusão implica uma reestruturação bastante significativa da escola e do currículo, (...) no sentido de permitir a todos os alunos uma aprendizagem em conjunto alicerçada num ensino de qualidade que venha a produzir melhores resultados. (p.128)

Corbett e Slee (2000) citados por Freire (2008) referem que os ideais inclusivos (como o respeito pela diferença e a colaboração entre indivíduos) chocam com os valores da sociedade actual, na qual “prevalece o modelo individual de sucesso, o qual assenta em princípios de competição e de independência” (p.12). Seguindo a linha de pensamento de Singal (2006) citado por Freire (2008) a legislação é essencial para se definir o conceito de inclusão, “mas tem que ser acompanhada por uma mudança nas crenças e valores” (p.12) que se reflectem, “quer a nível da prática dos diferentes agentes educativos, quer mesmo, a nível político” (p.12). Segundo Singal (2006) citado por Freire (2008) as mudanças legislativas precisam de ser acompanhadas por uma mudança nas crenças e valores, se não for desta forma, corre-se o risco de se cair “numa situação de mudança aparente” (p.13), onde se desenvolvem práticas, que à partida parecem ser inclusivas, mas cujo resultado é “a exclusão de alguns alunos do sistema educativo” (p.13).

2.2. Necessidades Educativas Especiais e Diferenciação Curricular

2.2.1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais

Para chegarmos ao conceito de NEE é importante explicar, mesmo de forma breve, a evolução da Educação Especial. Temos assistido ao longo da História da Humanidade a grandes mudanças no que diz respeito à educação de crianças com necessidades educativas especiais.

De acordo com Lowenfeld citado por Pereira (1988) o modo de ver a deficiência passou por quatro fases distintas na nossa História “separação, protecção, emancipação e integração” (p.18). Na fase de “separação” Pereira (1988) refere que “até ao século XIX, poucas tentativas foram feitas para educar deficientes” (p.18) e fala-nos de cada uma destas fases apontadas por Lowenfeld ligando a ‘separação’ à ‘aniquilação e veneração’. Todas as crianças que nasciam com deficiência eram ‘suprimidas’, sendo muitas vezes consideradas como “*um perigo*”. A autora aponta-nos como exemplo o cego, que era considerado como que “possuído por um espírito maligno, tornando-se assim um objecto de temor religioso” (p.18), mas havia também aqueles que “acreditavam que possuía uma visão sobrenatural baseada numa capacidade de comunicação com os Deuses” (p. 19).

No início do século XVIII com a Filosofia de Locke e Rosseau apareceram pensamentos mais tolerantes e humanistas. No século XIX dão-se as primeiras tentativas de recuperação física, fisiológica e psíquica da criança diferente com o objectivo de as ajustar à sociedade, surgindo na segunda parte do século XIX surge a fase da “*protecção*”, onde as pessoas diferentes eram colocadas em asilos, protegidas, mas totalmente afastadas do resto da sociedade, sem qualquer tipo de preocupações educativas. Estas instituições tinham como objectivo a protecção e o acolhimento. Estávamos perante uma segregação total, onde os indivíduos com deficiência não tinham nenhuns direitos legais (Pereira, 1988).

Em meados do século XX, surge a fase da “*emancipação*” que se caracterizava pela noção de que as crianças e jovens com deficiência deviam ser protegidos, agrupando-os em instituições separadas das estruturas destinadas à sociedade em geral. Começa-se a reconhecer-se alguns direitos legais. Foram introduzidas preocupações de ordem educativa, procurava-se proporcionar para além da “*protecção e acolhimento*” uma aprendizagem académica básica, e em muitos casos, o ensino de tarefas de carácter manual, de forma a tornar os deficientes membros activos da sociedade e assim, diminuir as despesas públicas (Pereira, 1988).

Estas instituições que foram surgindo limitavam-se apenas a ensinar crianças com deficiência. Segundo Pereira (1988), no século XIX e início do século XX, a Educação Especial caracterizava-se por um ensino ministrado em escolas especiais em regime de internato, específicas para cada área de deficiência. Com o aparecimento de defensores do sistema de ensino integrado, pouco a pouco, foram aparecendo outras formas de atendimento como o ‘semi-internato e a classe especial’ (p. 23). É

reconhecido o direito à educação especializada e à reabilitação que era realizada em estruturas próprias com técnicos devidamente especializados. A segregação mantinha-se, pois estas crianças continuavam afastadas do resto da sociedade.

Devido à insatisfação de muitos pais que tinham os seus filhos afastados de tudo e de todos em escolas especiais, surgiu o conceito de “*Normalização*” que consistia em proporcionar às pessoas deficientes a possibilidade de se integrar em espaços físicos, no sentido de terem um padrão de vida tão próximo quanto possível do resto da sociedade (Nirge, 1969). Assiste-se, cada vez mais, a maiores preocupações com as populações especiais, dando lugar a reformas educativas que pretendem que o aluno com NEE possa frequentar escolas regulares em vez de escolas especiais ou instituições. Segundo Correia (2005b) “inicia-se desta forma, um processo que leva a uma tentativa de criação de escolas integradoras, numa primeira fase de carácter mais físico, dando lugar a classes especiais, onde os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades “ (p. 8).

Assim, assiste-se à implementação de ‘classes especiais’ nas escolas de ensino regular, as quais têm grande actividade na primeira metade do séc. XX, pois tornam-se “depósitos” de todas as crianças “que não serviam ao Sistema Educativo” (Pereira, 1988, p.23).

Na década de 70, surgem as primeiras experiências de educação de crianças com deficiência em classes regulares. Assim, dá-se início à fase da “*integração*” que se caracteriza pela preocupação com a integração dos deficientes com os seus iguais. As crianças são integradas em categorias de acordo com o diagnóstico. A intervenção é centrada no aluno. De um modo geral, pretende-se que com a integração das crianças com deficiências que não haja mudanças, quer no currículo, quer nas estratégias pedagógicas utilizadas nas classes regulares. A criança era integrada a nível físico, os restantes alunos não eram abrangidos pela intervenção efectuada. O apoio é prestado em salas de apoio, para não interferir na classe regular. Recorre-se a vários profissionais especializados em várias áreas (Pereira, 1988).

Em 1975, nos EUA, a legislação Public Law 94 – 142, e em 1978, o Warnock Report, no Reino Unido foram marcos decisivos para a mudança no sistema geral de ensino, em Portugal, tal como aconteceu noutros países.

A Public Law 94-142 veio defender a necessidade de um plano individualizado de ensino para todas as crianças que apresentavam deficiências, de forma a que todos tivessem direito à escolaridade, a fim de se garantir a igualdade de oportunidades de

acesso à educação, recorrendo a recursos diferenciados para atingir os mesmos objectivos educacionais. De acordo com esta lei as crianças que apresentassem NEE tinham planos individualizados, num meio o menos restritivo possível, onde podiam usufruir de vários recursos humanos e técnicos de apoio, de forma a garantir um desenvolvimento nas áreas onde apresentavam maiores dificuldades escolares (Correia & Cabral, 1999).

O Warnock Report (1978) representa o interesse de várias associações de deficientes, de pais e de diferentes classes profissionais, propondo a Expansão da Educação Especial e a abolição das categorias de deficientes, substituindo-as pelo conceito de “*Necessidades Educativas Especiais*”. (Pereira, 1988, p. 25) O Warnock Report converge para uma vertente educacional em detrimento das categorizações de deficiência de cariz médico. Segundo o Warnock Report (1978) citado por Pereira (1988) um aluno que apresenta necessidades educativas especiais é aquele que tem algum problema de aprendizagem no decorrer da sua escolarização. Assim, terá que ter uma atenção específica que pode passar por ter de usufruir diferentes recursos educativos.

A ‘*criança diferente*’ deixa de ser vista como ‘*deficiente*’ e passa a ter o direito à diferença com legislação que a defende enquanto cidadão. O conceito de NEE refere-se aos meios e estratégias de apoio à educação para que se possam vencer as dificuldades escolares desses alunos. O tipo de necessidades mais frequentes corresponde à adequação curricular, isto é, à necessidade de apoios adequados para que os alunos tenham acesso aos programas da escola regular numa perspectiva mais normalizante e socializadora.

Tanto Public Law 94 – 142 (1975) como Warnock Report (1978), contribuíram para que os sistemas educativos de muitos países aperfeiçoassem as suas respostas na área da EE, criando estruturas que promovessem iguais oportunidades educacionais para todas as crianças com NEE.

É a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, que em Portugal se começa a assistir a transformações a nível da integração de crianças com NEE em escolas regulares, sendo um dos seus objectivos” assegurar às crianças com NEE, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artº 7º). É nessa época que são criadas as Equipas de Educação Especial (EEE), a nível local e que abrangiam todo o sistema de ensino não superior.

Começa aqui, uma caminhada legislativa que irá dar lugar a um normativo muito importante o Decreto – Lei nº 319/91 de 23 de Agosto. De acordo com Correia (2005b) antes da criação do Decreto – Lei nº 319 de 1991, os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. “A maioria das crianças e adolescentes com NEE permanentes, em idade escolar, de cariz moderado ou severo, tinha como recurso educativo a *classe especial*, a *escola especial* ou as Instituições de Solidariedade Social” (p.7), os quais representavam meios altamente segregacionistas. Com este documento as escolas passam a ter um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz respeito aos alunos com NEE. Este decreto introduz o conceito de “*meio menos restrito possível*”, o qual implica que a criança com NEE deve ser educada com as crianças sem NEE. O Decreto-Lei 319/91 veio realçar a importância da EE em Portugal, de forma a contribuir para a igualdade de oportunidades, tendo em conta uma política de prevenção, tratamento, reabilitação e integração de todas as crianças que apresentassem dificuldades escolares. O Despacho conjunto n.º 105/97 veio complementar o Decreto-Lei 319/91 e valorizar os apoios educativos ao mesmo tempo que reconhece as necessidades da escola e dos professores face à responsabilidade de construir uma EPT.

O Decreto-Lei 319/91 foi recentemente substituído pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Este Decreto-Lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE.

Em 1986, nos EUA, de acordo com a Secretária de Estado para a EE do Departamento de Educação, Madeleine Will, em conjunto com alguns defensores dos Direitos Humanos reconheceram que a escola não estava a desempenhar um papel que respondesse às necessidades educativas de todas as crianças, sendo assim, era necessário reestruturar o sistema educativo, de modo a dar respostas adequadas a todas as crianças com NEE nas escolas regulares. A solução, dizia Will (1986), passava por uma cooperação entre professores do ensino regular e da educação especial que permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades. Nasceu assim, um movimento chamado de *Regular Education Initiative* (REI). Segundo Will, (1986), esse movimento defendia

a adaptação da classe regular por forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente” e desafiava os estudiosos a “ encontrar formas de atender o maior número de alunos na classe regular, encorajando os serviços de educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular. (p.9)

Este movimento deu mais tarde lugar ao movimento da inclusão, onde foram questionados vários pontos, tais como: o papel dos vários intervenientes educativos (educadores e professores do regular, do ensino especial, outros técnicos (psicólogos, terapeutas...) e os pais; e a adequação do currículo às necessidades educativas especiais dos alunos. Assim, o aluno com NEE passa a ter direito a frequentar uma classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum, através de apoios apropriados às suas características e necessidades.

O conceito NEE começa a ser visto numa outra perspectiva na Conferência Mundial sobre NEE, onde nasceu a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e o Enquadramento de Acção sobre NEE, no qual se afirma que o conceito abrange “ (...) todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares” (p.6). O mesmo documento refere que:

Neste conceito, terão de incluir -se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (p. 6)

Segundo Correia (2003) os alunos com NEE “ são aqueles, que por exibirem determinadas **condições específicas**, podem necessitar de **serviços de educação especial** durante **parte ou todo o seu percurso escolar**, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional” (pp.17,18). Esses serviços são considerados essenciais para alcançarmos a inclusão de todas as crianças que apresentam NEE. As condições específicas, de acordo com Correia (2003) são

o conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, a surdo – cegueira, deficiência auditiva, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comunicação, a multideficiência e os outros problemas de saúde (sida, epilepsia, diabetes, etc). (p.18)

Neste contexto e segundo Correia (2003) os serviços de EE representam

um conjunto de serviços de apoio especializados (do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características, capacidades e necessidades e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem por forma a que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades. (p. 18)

Actualmente, como já foi referido anteriormente, encontra-se em vigor o Decreto-Lei 3 de 7 de Janeiro de 2008, o qual apresenta um conceito mais restrito de NEE, pois afirma que NEE são os alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação em um ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2.2.2 – Diversidade Curricular e Pedagogia Diferenciada

Actualmente, assistimos a uma grande diversidade de alunos nas nossas escolas, o que implica uma outra concepção de organização escolar que seja capaz de ultrapassar a via da uniformidade e que consiga reconhecer o direito à diferença, considerando, assim, a diversidade com um aspecto enriquecedor da comunidade em geral.

De acordo com Heward (2003) não tem de haver uma metodologia diferente para cada aluno, isso é impensável nas escolas actuais. O facto de todos os alunos serem diferentes implica, sim, abordagens diferentes no processo de aprendizagem. Só assim, estamos a contribuir para a igualdade de oportunidades. Segundo Tomlinson (2008) “o ensino diferenciado proporciona diversas vias para a aprendizagem, não pressupõe um nível específico para cada aluno” (p.14). A mesma autora acrescenta que

quando os docentes praticam um ensino diferenciado, deixam de se ver como guardiães e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de oportunidades de ensino (...) tentam desenvolver situações educativas que captem a atenção dos alunos e proporcionem compreensão dos conteúdos. (p. 35)

Em Portugal, com o Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho, reforça-se a necessidade de uma diferenciação curricular, através da adaptação às necessidades e características de cada aluno, em especial os alunos com NEE. Este despacho aponta para um sistema educativo único, constituído pela educação regular e a especial, onde o atendimento de todas as crianças, com NEE e sem NEE, num espaço comum, é uma preocupação conjunta de todos os agentes educativos. Pela primeira vez, são colocados docentes com funções de apoio educativo nas escolas regulares, onde o atendimento educativo é centrado na escola e não no aluno.

O Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro veio estabelecer os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. A elaboração deste documento centrou-se não só em listar conteúdos, como também, em definir competências, atitudes e valores, tendo em conta os objectivos alcançáveis pelos alunos ao longo do seu percurso escolar. Este diploma debruça-se em princípios orientadores, tais como: a diferenciação pedagógica, com a qual atingimos os objectivos, percorrendo caminhos diferentes, a adequação de estratégias diversificadas, uma flexibilização na organização escolar, no respeito pelos ritmos de aprendizagem e pelos percursos de cada aluno.

Reconhecer o aluno como pessoa, com os seus interesses, as suas necessidades, saberes, experiências e dificuldades é tarefa do professor. De acordo com vários autores, tais como Cadima, Gregório, Pires, Ortega e Horta (1997) só se aceita a diversidade quando se desenvolve uma pedagogia diferenciada que enaltece o sentido social das aprendizagens, que permite gerir as diferenças de um grupo, aproveitando as capacidades que cada membro desse grupo possui. Numa educação compensatória a preocupação centra-se no que o aluno não sabe ou não é capaz, enquanto que, uma educação diferenciada centra a sua atenção na partilha dos saberes de cada um.

Para podermos falar sobre diferenciação curricular achamos importante clarificar o conceito – currículo – que muito tem sido debatido por diversos autores. Para os seguintes autores, currículo é: “ (...) plano estruturado de ensino – aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos” (Ribeiro, 1990, p. 17). Já para Zabalza (1992) é:

O conjunto de pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades,

atitudes, etc..., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. (p. 12)

Para Zabalza (1992) “ (...) currículo é todo o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido de oportunidades para a aprendizagem”(p.25). Pacheco (1996) refere que “ (...) o lexema currículo, proveniente do étimo latino currere, significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir...” (p. 15). Para Machado e Gonçalves (1991), as definições tradicionais de currículo, centram-se nas actividades educativas intencionalmente delineadas para transmitir conhecimentos, valores e atitudes. Nesta perspectiva, o autor define o currículo como

Currículo é o elenco das disciplinas a leccionar, o que pode incluir apenas o nome da disciplina mas também pode abranger o programa e os métodos a utilizar. Currículo é o conjunto das actividades educativas programadas pela escola, ocorram elas nas aulas ou fora delas (conferências, actividades teatrais e desportivas, viagens de estudo, actividades de grupos criadas pela escola, entre outras. (p. 43)

Roldão (1999), compreende o currículo, como “o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras”(p.47). Para o autor, uma maior equidade social traduz-se num currículo diferenciado para que os alunos tenham a oportunidade de se aproximar dos resultados esperados. O oposto, trabalhar de forma uniforme para públicos com características diferentes, só tem acentuado, cada vez mais, as diferenças sociais.

Marchesi (2001) realça o facto de um currículo aberto à diversidade não ser meramente um currículo que presenteia cada aluno com o que necessita segundo as suas capacidades, mas é um currículo que se anuncia a todos os alunos para que aprendam a lidar com as diferenças que existem na escola, tornando-os capazes de desenvolver atitudes de respeito e de tolerância, assim como interiorizarem e respeitarem valores e culturas.

Correia, Martins, Santos e Ferreira (2005) citando Correia (2001) referem que currículo “ é um conjunto de experiências a que o aluno é exposto nos ambientes onde interage (escola, casa, comunidade), devendo estas experiências reportar-se à forma como a informação deve ser seleccionada, priorizada, sequenciada e organizada” (p.44).

Temos que ter em conta as experiências que os alunos já adquiriram e aquelas que a escola pretende transmitir-lhes, não esquecendo os seus interesses e necessidades. Nesta perspectiva, surge outro conceito “*flexibilidade curricular*, que se prende com a *aplicabilidade e adaptabilidade do desenho curricular* (o currículo) à diversidade de alunos e de situações que a Escola engloba” (Correia, Martins, Santos & Ferreira 2005,p.44).

A resposta à diversidade implica uma pedagogia diferenciada, a qual não pode ser baseada em formas de segregação, de separação dos alunos capazes dos incapazes. A pedagogia diferenciada baseia-se numa adequação de estratégias, conteúdos e avaliações ao tipo de características do aluno, não desprezando o currículo nacional (Rodrigues, 2006).

A diferenciação pedagógica gera uma igualdade de oportunidades educativas, mas importa não confundir este conceito com facilitismos para se atingir o sucesso escolar. Quando adequamos as estratégias de ensino à diversidade de alunos, isto não significa, facilitar o acesso aos currículos, sem a devida aquisição de aprendizagens necessárias e suficientes.

Para Morgado (2007), é indispensável existir uma multiplicidade de respostas, sendo esta a melhor forma de responder diferenciadamente a diferentes situações. Contudo, deve haver um quadro de orientações emanadas pelos serviços competentes, que sejam a base das múltiplas respostas à diversidade, de modo a promover uma coesão nas práticas desenvolvidas.

Podemos encontrar dois modelos de currículos diferentes: o modelo de currículo fechado e o modelo de currículo aberto (Morgado, 2003). O modelo de currículo fechado caracteriza-se por ter as mesmas actividades para todos os alunos com base nos mesmos objectivos e conteúdos. Neste caso, o docente possui pouca capacidade e autonomia e é, simplesmente, um executor do programa emanado pelo estado, onde os conteúdos são definidos de acordo com os saberes tradicionais, onde se defende uma avaliação sumativa que regula os resultados esperados. No modelo de currículo aberto, o docente gere o currículo, tendo em conta os diferentes contextos das comunidades escolares, as características individuais dos alunos e as suas próprias opções pedagógicas, onde os objectivos estabelecidos podem sofrer modificações e os mecanismos de avaliação podem ser utilizados com o intuito de aferir o nível de compreensão, qualidade e funcionalidade das aprendizagens.

Morgado (2004) salienta a importância da existência de um equilíbrio entre os dois modelos de currículo quando refere que “a definição de uma estrutura curricular deverá procurar um ponto de equilíbrio que existirá algures entre um modelo fechado de currículo e um modelo aberto” (p. 58). Para o autor, esse equilíbrio permite dar resposta à diversidade dos alunos na sala de aula.

A resposta à diversidade de alunos exige que os currículos regulares sejam mais “flexíveis e adaptados às necessidades dos alunos e às características e recursos locais” (Correia & Rodrigues, 1999, p.111).

Formosinho (2007), afirma que a teoria curricular que tem vigorado em Portugal, é baseada num currículo de carácter essencialmente instrutivo com a finalidade de transmitir conhecimentos e que defende um conjunto de conhecimentos/saberes que deve ser:

- *planeado centralmente por um grupo de “iluminados” (iluminismo);*
 - *adaptado e mandado executar pelos serviços centrais (centralismo);*
 - *integrado por um saber fragmentado à maneira de “um pouco de tudo” (enciclopedismo);*
 - *uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação (uniformismo);*
 - *preparatório para o grau escolar imediatamente superior (sequencialismo)*
- (p.19).

A autora apelida este modelo curricular de “Currículo pronto – a – vestir de tamanho único. Um currículo igual para todos, uniforme que não valoriza, nem respeita as características dos alunos, nem os ambientes familiares. Ainda, citando a mesma autora, este modelo admite uma “existência de uma cultura válida que deve ser transmitida a alguns (sistema educativo elitista da monarquia liberal da 1ª República e do Estado Novo) ou a todos (sistema actual)” (p.19). É direccionado para o aluno “médio” e é ensinado por um professor “médio”. O currículo uniforme conduz a uma pedagogia uniforme. “A transmissão do uniformismo do currículo às pedagogias, dos gabinetes centrais à sala de aula, faz-se por diversos mecanismos, que são elementos pedagógicos uniformizantes inerentes ao currículo único” (p.19).

O modelo de currículo uniforme não respeita as diferenças e a diversidade de alunos, pois não se ajusta à realidade escolar, tornando-se uma barreira para o sucesso, por isso, é constantemente motivo de grandes polémicas.

A alternativa ao currículo uniforme passa pela criação de um modelo curricular, onde a nível central são definidos alguns conteúdos e a nível da escola há liberdade para adequar esses conhecimentos e estabelecer outros, tendo em conta o contexto escolar. Segundo (Formosinho, 2007), somente “um currículo planeado em parte pela escola e pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objectivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada” (p.25).

Alonso (2000) confirma que o currículo deve ser um processo aberto e flexível, organizado a partir de bases curriculares comuns a nível nacional, mas as escolas devem ser livres para produzirem os seus próprios projectos curriculares adaptados aos contextos específicos.

Uma escola que não diferencia o seu currículo, não usa, com toda a certeza, modelos inclusivos e necessariamente não acciona mecanismos de igualdade de oportunidades entre os seus alunos. Muitas NEE vêm uma resposta nos currículos regulares, necessitando, simplesmente de pequenos apoios e pequenas adaptações. Também Porter (1995), a propósito do currículo inclusivo diz que é

necessário que exista uma abordagem inclusiva do currículo. Isto significa um currículo comum a todos os alunos que garanta um ensino com níveis diversificados e dê a todos os alunos, os níveis de oportunidade de se envolverem de forma positiva nas actividades da classe (...). (p. 44)

Correia e Rodrigues (1999) salientam que “ a resposta a certos aspectos específicos de algumas NEE poderá exigir que se proceda a pequenos cortes, acrescentos ou alterações no currículo” não esquecendo que as actividades ou apoios suplementares devem ser organizados e geridos de molde a não perturbar a presença no currículo regular”(p.113).

Deste modo, as adequações curriculares são por um lado um instrumento necessário para adequar de um modo eficaz e coerente o currículo formal às necessidades e particularidades de cada escola e, por outro a base para a estruturação e organização dos objectivos/conteúdos e de orientações didácticas dos diferentes aspectos curriculares, essencialmente para os alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Correia, Martins, Santos e Ferreira (2005), referem, ainda, que

(...) adaptações curriculares, (...) são alterações ou suplementos ao currículo com o fim de maximizar o potencial do aluno. As adaptações curriculares não devem dizer só respeito à planificação das unidades de lição (objectivos, conteúdos, estratégias/materiais e avaliação), mas devem também considerar um

conjunto de técnicas de ensino, como, por exemplo, a colaboração, os métodos que têm por base os estilos de aprendizagem dos alunos (...). (p. 44)

Os mesmos autores mencionam que “é importante, pois, que o educador ou professor se sinta minimamente à vontade para, sempre que se torne necessário, proceder a alterações curriculares consentâneas com essas mesmas capacidades e necessidades” (p. 44). Vieira e Pereira (2003) referem que

(...) o currículo é, naturalmente, um instrumento aberto a todas as influências vindas quer do aluno, por força das suas condições individuais, quer da família, por força do seu papel como agente educativo, quer do educador, resultantes da sua formação, da sua sensibilidade, dos seus interesses e ainda aberto a todas as alterações impostas pela evolução da tecnologia, dos hábitos sociais, etc. (p. 59)

Para dar resposta a uma situação mais grave é necessário recorrer a currículos alternativos, onde, segundo Correia e Rodrigues (1999)

As disciplinas académicas ou blocos de conteúdos que o aluno não é capaz de frequentar ou de cuja frequência retire pouco proveito dão lugar a conteúdos e actividades que promovam uma maior autonomia do aluno e a preparação para a vida activa, de acordo com o seu nível etário. A partir de uma determinada idade, é natural que os apoios e actividades complementares sejam organizados e propostos sob a designação e a forma de currículos alternativos. (p.114)

A preparação destes currículos vai obrigar a um trabalho a nível de organização da escola, pois é necessário criar espaços adequados, proporcionar os apoios essenciais e gerir o tempo para reuniões, planeamento e avaliações, o que vai interferir com horários, com o pessoal e outros serviços.

Dentro dos currículos alternativos existem os currículos funcionais. Estes currículos procuram não só desenvolver as habilidades de autonomia pessoal e social, mas possibilitar ao aluno o usufruto das mesmas oportunidades, recursos e serviços, (laborais, cívicos, recreativos, culturais, desportivos, etc) (Correia & Rodrigues (1999).

Segundo Costa, Leitão, Santos, Pinto e Duarte (2000) o modelo do currículo funcional baseia-se” na análise de ambientes de vida da criança e nas competências necessárias ao funcionamento, o mais autónomo possível, nesses ambientes” (p. 9).

Rodrigues (2001) cita Clark (1994) para definir os currículos funcionais, como sendo “um conjunto de conteúdos de aprendizagem que visam a preparação de alunos

com deficiência nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, das actividades da vida diária e da adaptação ocupacional” (p. 31).

Rodrigues (2001) considera três aspectos fundamentais no desenvolvimento curricular para crianças com NEE: a selecção do modelo, a diferenciação e a funcionalidade. O autor propõe o

(...) modelo de desenvolvimento curricular “situacional” que determina objectivos a curto prazo e em função de uma avaliação prévia das capacidades actuais do aluno. (...) A especificidade da selecção deste modelo foi obviamente motivada não só pela grande heterogeneidade dos alunos com necessidades educativas especiais, mas também pelas descontinuidades observadas no seu desenvolvimento. (p. 29)

As adaptações curriculares devem desenvolver-se a quatro níveis para que possam chegar a bom termo. Esses níveis são referidos por Landivar e Hernandez (1993); Correia (1997); Manjón (1995); Bautista (1997) citados por Sousa (1999):

- o central (Ministério da Educação), que através de legislação indica qual é o nível de diversidade permitido;
- a escola, que deve contextualizar a sua acção educativa, e pode realizar adaptações quer de carácter geral afectando todos os alunos (por, exemplo, adaptando alguns aspectos à comunidade em que se insere) quer de carácter específico, atingindo só os alunos com NEE (por exemplo, adaptações arquitectónicas);
- a turma, onde podem ser organizadas adaptações de carácter geral (facilitam o acesso ao currículo e são para todos os alunos) ou de carácter específico (só para os alunos com NEE, por exemplo, organizar grupos de nível;
- o individual (só para os alunos com NEE e específico para cada um deles); (p. 22)

Rodrigues (1995) salienta que

uma parte significativa do sucesso da integração pode situar-se na capacidade de resposta curricular que a escola pode proporcionar ao aluno: uma resposta que não diga respeito somente às matérias académicas, mas sobretudo às experiências, actividades extracurriculares, valores e qualidade de vida que a escola proporciona. (p. 539)

Currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção entre várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, sociais, culturais, escolares) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas.

Na Educação Pré – Escolar, cada educador é gestor do seu próprio currículo, tendo como referências as OCEPE (Ministério de Educação, 1997), as quais servem pois, de princípio orientador para a realização de um projecto curricular para o grupo de crianças.

De acordo com o Ministério de Educação (1997) as OCEPE defendem que ” a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (p.19). O educador, ao deixar que a criança tenha um papel activo está com toda a certeza a “ encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (p.19). Segundo o Ministério de Educação (1997) de acordo com as OCEPE, devemos respeitar os próprios saberes das crianças e respeitar e valorizar as suas características individuais, pois a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens.

Cabe ao educador proporcionar experiências educativas diversificadas e significativas, o que permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros. De acordo com as OCEPE, o respeito pela diferença, tem de ser uma constante na Educação Pré – Escolar, a qual deve “dar resposta a todas e a cada uma das crianças” tendo em conta que de acordo com a perspectiva da EI, a Educação Pré – Escolar “ deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (p.19).

Em síntese, podemos afirmar que planear um currículo para a mudança implica que a nível central (estado) se definam alguns conteúdos do saber e a nível da escola se ajustem esses conteúdos às necessidades dos alunos concretos. Só um currículo planeado, em parte na escola, flexível e aberto pode ser adequado à diversidade dos alunos que hoje em dia as escolas apresentam. Devemos ter em conta o grupo de alunos, respeitar as suas origens, valorizar os seus saberes, as suas culturas, as suas diferenças. Na escola, devemos assistir a uma reconstrução do currículo, como um projecto específico, onde todos (professores, educadores, crianças, pais, outros técnicos, Autarquias...) possam dar respostas aos alunos e prepará-los para uma vida activa em sociedade.

3. ASPECTOS FACILITADORES PARA A INCLUSÃO

De acordo com a filosofia da EI, todas as crianças devem ser educadas juntas, sem discriminação numa escola isenta de barreiras e aliada à comunidade. Perante um idealismo que associa a inclusão aos direitos humanos e à equidade social é indispensável que os docentes revelem atitudes positivas nas suas práticas educativas.

O estudo das atitudes tomou uma posição marcante no domínio das ciências sociais, onde são consideradas elementos básicos das relações sociais. O conceito de atitude possibilita identificar o posicionamento de um indivíduo face à realidade social, ou seja, a sua predisposição para responder a um objecto, pessoa ou situação de uma forma positiva ou negativa. As atitudes formam-se cedo no indivíduo e de forma gradual desenvolvem-se através das experiências e da aprendizagem. As atitudes são frequentemente, consequências de interacções ou de experiências anteriores. As atitudes e as crenças revelam percepções e pensamentos e funcionam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar comportamentos (Malouf & Schiller, 1995).

Triandis (1971) citado em Verdugo, Jerano & Arias (1995) define a atitude como uma ideia carregada de emoção que predispõe a um conjunto de acções face a um determinado tipo de situações sociais. Nesta definição encontram-se as três componentes da atitude: a ideia – componente cognitiva; a emoção – componente afectiva; a predisposição para a acção – componente comportamental. A componente cognitiva refere-se ao conjunto de pensamentos, ideias, crenças, opiniões ou percepções acerca do objecto, que se encontram representadas na memória dos indivíduos e onde é possível distinguir antecedentes e consequentes cognitivos. A componente afectiva encontra-se relacionada com as emoções e sentimentos na presença de um objecto e que levam o sujeito a aproximar-se se os sentimentos são positivos ou a afastar-se se os sentimentos forem negativos. A componente afectiva está ligada às necessidades e motivações dos indivíduos. A componente comportamental traduz-se nas reacções de um sujeito relativamente ao objecto da atitude.

São imensos os estudos realizados acerca desta problemática, isto é, a importância atribuída às atitudes dos docentes para o sucesso da inclusão. Desta forma, alguns investigadores até consideram que as mudanças educacionais a introduzir no sistema educativo deveriam ser escolhidas em função da sua adequação aos valores e

percepções dos docentes (Malouf & Schiller, 1995), pois, os dados da investigação, indicam uma considerável correlação existente entre as atitudes dos docentes e as práticas educativas em relação aos alunos com NEE. De acordo com as pesquisas efectuadas por Malouf e Schiller (1995), baseadas em estudos que relacionam o conhecimento da investigação e o conhecimento da prática, concluíram que são as crenças e as atitudes dos docentes, em simultâneo com outros dois factores, o conhecimento e aprendizagem do docente e os factores contextuais, que condicionam todo o processo de inclusão.

Para Freire (2008) a educação inclusiva exige “grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação entre os diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino – aprendizagem” (p.6). Essas mudanças, por vezes, são causadoras de “resistências e medos” (p.6) dos agentes da educação, face a essas mesmas mudanças.

A educação inclusiva traduz-se em enormes desafios e grandes mudanças no sistema educativo. Para se alcançar uma qualidade de ensino para todos os educandos, com ou sem NEE. Esta perspectiva pressupõe o saber lidar com grupos heterogéneos, o conhecer e o compreender as diferenças educacionais entre os alunos, o que obriga a um posicionamento oposto às práticas educativas centradas na homogeneidade e a mudanças significativas, tanto nos modos de pensar como nos modos de agir de muitos docentes.

Para a operacionalização destas mudanças deve-se considerar que todos os alunos são da responsabilidade do conjunto de todos os profissionais que, ali, exercem a sua função. Assim, para seguirmos os ideais da inclusão, é importante ter em conta, os saberes e experiências dos profissionais de educação e dos serviços de apoio que se devem articular entre si, de modo a conseguirem dar respostas às necessidades de todos os alunos (MacKinon & Brown, 1994). Correia (2003) defende claramente que a filosofia inclusiva

Encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino em cooperação e aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades. (p. 33)

O trabalho colaborativo é o alicerce da EI. Segundo Tomlinson e Allan (2002), uma comunidade escolar tem de se organizar de forma a trabalhar em equipa pois

O ensino é, muitas vezes, uma profissão solitária. Um professor pode fazer algo maravilhoso na sua turma sem que o colega da sala vizinha faça a mínima ideia do que aconteceu. É possível que quatro professores no mesmo edifício criem materiais sobre um determinado tópico e nunca fiquem a saber que houve uma duplicação de esforços entre si. (p. 111)

Este espírito de colaboração, esta partilha de informação e de experiências, não deve confinar-se unicamente à classe docente, mas, sim, alargar-se a todos os outros profissionais do processo educativo, pois os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com outros profissionais, como, por exemplo, com um psicólogo, um médico, um técnico de serviço social ou um terapeuta (Correia, 2003).

Percorrer os caminhos para uma educação inclusiva é criar um conjunto de mudanças que se devem basear na entreaajuda, assim como aconselham Lipsky e Gartner (1996), citados por Correia (2003)

em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e saberes necessários para o atendimento a todos os alunos da classe, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas, de forma cooperativa e colaborativa. (p.34)

As escolas votadas para a inclusão têm de criar dispositivos de apoio desta natureza, pois:

Os alunos com necessidades educativas especiais precisam, muitas vezes, de usufruir de um conjunto de serviços especializados pelo que os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com outros profissionais de educação como, por exemplo, com um psicólogo, um médico, um técnico de serviço social ou um terapeuta. (Correia, 2003, p. 34)

Assim, é essencial, reflectirmos acerca das atitudes e percepções que os docentes apresentam acerca da Educação Inclusiva com o intuito de estudarmos a forma como devemos eliminar as atitudes menos positivas. De acordo com diversos autores, a forma de combater as atitudes menos positivas é através de programas de formação. Segundo Hegarty (2001), muitos docentes ainda não revelam as competências ou as atitudes imprescindíveis para incrementarem uma educação inclusiva, pelo que a formação contínua é uma das formas de mudar as mentalidades e as práticas.

No entanto, o ponto mais delicado na formação dos docentes ao nível da educação inclusiva é, justamente, a mudança das suas atitudes e percepções menos positivas (Blanco, 1997; Carvalho, 2007).

A inclusão só terá êxito, tendo por base programas de formação de docentes que fomentem a aquisição de novas competências de ensino, que aumentem as atitudes positivas face à plena integração de todas as crianças e que possibilitem respostas adequadas às suas necessidades educativas (Correia, 2003). Há que preparar todos os profissionais e nesta perspectiva Correia (2003) afirma que é preciso que todos estejamos preparados para que, dentro da nossa esfera de saber e de influência, possamos prestar os apoios adequadas a todos os alunos otimizando as suas oportunidades de aprendizagem.

A inclusão das crianças com NEE na escola regular depende, segundo Correia, Cabral e Martins (1999) citando Correia (1997), dos programas de formação. Os autores referem que os cursos de formação inicial de todos os estabelecimentos de ensino superior devem contemplar uma vertente em educação especial constituída por três módulos: Introdução à Educação Especial, Avaliação e Programação em Educação Especial e Adaptações Curriculares em Educação Especial e, ainda, um estágio de, pelo menos, um semestre. Assim, a formação de docentes tem um papel primordial para a inclusão, pois contribui para que o docente seja capaz de criar condições de aprendizagem adequadas para todos os alunos, pensando

na forma como poderá interessar [o aluno] nas tarefas propostas, como poderá mobilizar a sua curiosidade, como poderá inseri-lo em estimulantes trabalhos de grupo e em projectos que o ajudem a prender a atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem. (Bénard da Costa, 1998, p. 64)

Actualmente, nos cursos relacionados com a educação, assistimos a uma maior preocupação em se abordar aspectos respeitantes à intervenção educativa de crianças com NEE em salas do ensino regular, com o propósito de se atingir a qualidade das práticas pedagógicas, de forma a serem adequadas nas respostas à enorme diversidade de alunos que, cada vez mais, aparecem nas nossas escolas. Quando se fala de legislação, também se apura, por parte do poder central, uma preocupação em transformar as escolas, em escolas inclusivas. Quanto aos discursos dos docentes, é igualmente, habitual irem de encontro aos princípios da Educação Inclusiva. No entanto, segundo Rodrigues (2006) tanto a legislação como o discurso dos professores

tornaram-se rapidamente “inclusivos” já as práticas educativas do dia a dia só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas.

Quanto às percepções dos docentes, estas continuam a apontar a falta de formação, os poucos recursos existentes e a ausência de mudanças estruturais na escola como impedimentos para se incrementarem práticas inclusivas, de modo a darem respostas apropriadas aos alunos considerados com NEE nas salas de aula (Rodrigues, 2003). Os docentes parecem demonstrar descontentamento com a falta de iniciativa por parte da escola, em criar meios para a formação contínua. Confrontamo-nos, frequentemente, com este tipo de posturas, sentimentos e opiniões que comprovam a necessidade que os docentes têm em fazer formação contínua no contexto escolar em que estão inseridos, no sentido de poderem responder a todos os alunos e a toda a escola “através de uma prática continuada, reflexiva e colectiva” (Rodrigues, 2006, p. 79).

Correia, Cabral e Martins (1999) mencionam que a formação procura desenvolver nos docentes o interesse pelos contextos sociais onde estão inseridos e uma atenção própria para enfrentar de forma positiva, situações de diversidade presentes na escola e na sala de aula. É fundamental que as formações dos docentes abordem temas da área das NEE para que os docentes possam ampliar os conhecimentos relacionados com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou outras problemáticas e adquiram competências de forma a superarem os obstáculos (Hegarty, 2001). Como a grande maioria das NEE com que nos defrontamos nas escolas regulares são discretas e leves, a formação dos docentes “deve ser feita em termos das deficiências mais ligeiras” (Rodrigues, 2006, p. 80).

Segundo Correia, Cabral e Martins (1999), subsiste a necessidade dos docentes terem formação especializada, do tipo pós-graduação, nas Escolas Superiores de Educação e nas Universidades, para acompanharem casos mais graves, no sentido de se alcançar uma Educação Inclusiva.

Segundo Correia (2003), é fundamental que todos os profissionais da educação tenham um papel activo no processo de ensino/aprendizagem, estejam aptos para prestarem os apoios adequados a todos os alunos, apelando, por esta razão” à formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos” (p. 35).

Marchesi (2001), seguindo a mesma linha de pensamento, refere-se à formação dos docentes e às práticas de “desenvolvimento profissional” designadas por

“aprimoramento profissional” como condições essenciais para que se desenvolvam práticas integrativas positivas nas escolas em que a marca de qualidade na resposta educativa esteja presente, para que os docentes sejam capazes de avaliar as necessidades e, em simultâneo, fazerem a planificação da intervenção junto dos alunos.

Segundo Hegarty (2001), compete aos docentes ensinarem todos os alunos, pois os que não aprendem, na maioria, é porque não são bem ensinados. Esta árdua função não é alcançada se não se investirem na educação, nomeadamente, no desenvolvimento profissional dos docentes e de todos os restantes profissionais da escola. De acordo com Rodrigues (2001) a educação apresenta lacunas, porque a forma de expor a situação de aprendizagem aos alunos com dificuldades não é a mais correcta, nem a mais ajustada, por isso, é importante apostar no desenvolvimento profissional dos docentes e de todos os restantes profissionais da escola.

Para Hegarty (2006), os docentes, ao lidar com crianças consideradas com NEE, ganham conhecimentos, ficam mais providos em termos de recursos, têm a possibilidade de modificar as suas atitudes para ensinar e responder de forma ajustada a todas as crianças.

Para Speece e Keogh (1996) a organização e gestão da sala de aula assenta em grande parte nas crenças e percepções dos docentes, que são elementos “chave” em qualquer mudança que possa ocorrer, de forma a darem resposta a todas as crianças. Perante esta situação, é a formação, no sentido de sensibilizar e preparar esses docentes, que “pode ajudar a construir um perfil profissional que ajude ao sucesso de todos e de cada um” (Sanchez, 2005, p. 156) pois alguns profissionais ainda não se capacitaram que o lugar das crianças consideradas com NEE é ao lado dos seus pares (Hegarty, 2006).

De acordo com Semmel, Abernathy, Butera e Lesar (1991) é frequente os docentes apresentarem-se pouco abertos à introdução de programas inclusivos, optando pelo apoio fora da sala de aula. Para os mesmos autores, os docentes revelam-se pouco preparados para receberem alunos com NEE e inquietos em relação à qualidade das aprendizagens académicas que estes possam adquirir e com o tempo que seria necessário despende para um atendimento individualizado. Para Correia (2005b) de acordo com os princípios básicos da educação inclusiva, a classe regular é o local onde se devem manter todas as crianças que apresentam NEE. Inúmeras investigações apontam que a maioria dos docentes da educação regular sentem-se pouco preparados para ensinar crianças com NEE, demonstrando, assim, fraca percepção de auto –

eficácia, por outro lado, estes docentes consideram ineficazes as adequações curriculares na sala de aula (Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996).

Nos E.U.A., Scruggs e Mastropieri (1996) debruçaram-se sobre 28 investigações realizadas entre 1958 e 1995 e obtiveram os seguintes resultados: dois terços dos docentes do ensino regular apoiam o conceito de integração/inclusão, dos quais, a maioria está disposta a incluir alunos com dificuldades nas suas aulas, mas essa disposição depende do tipo de respostas, do tipo de dificuldades e do grau de responsabilidade que é pedido ao professor. No entanto, cerca de metade dos docentes refere que a inclusão pode trazer alguns benefícios, mas apenas um terço ou menos dos docentes acredita que tem tempo suficiente, competência, formação ou recursos necessários para a integração/inclusão.

Actualmente, verifica-se por parte dos docentes uma atitude mais favorável face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e de uma forma geral, a maioria concorda com o conceito de inclusão e acreditam que as crianças com necessidades educativas têm direito a uma educação em escolas de ensino regular. Contudo, nem todos concordam que os alunos tenham sempre benefício com a colocação a tempo inteiro na classe regular, pois não consideram as salas de aula tradicionais como as mais apropriadas para responder às necessidades dessas crianças (Minke, Bear, Deemer, & Griffin, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996).

Outros estudos narram ainda que apesar de alguns docentes estarem determinados a ensinar alunos com necessidades educativas especiais nas suas aulas, não providenciam as adaptações curriculares necessárias (Mcintosh, Vaughn, Schumm, Haager & Lee, 1993). Esses estudos ditam que os docentes encaram as adaptações curriculares como mais desejáveis do que possíveis, criando obstáculos à sua aplicação, mesmo tendo em conta que elas são necessárias para a aprendizagem com sucesso das crianças com NEE (Bender, Vail & Scott, 1995).

Numa perspectiva de orientação inclusiva, as escolas sentiram a necessidade de adaptar as suas práticas e as suas forma de atendimento. Neste sentido, os docentes tiveram de aceitar novas responsabilidades, expandindo os seus papéis para áreas novas e muitas vezes sentidas como ameaçadoras. Assim, torna-se premente uma redefinição do papel do docente, sendo necessário identificar as principais características do seu trabalho no novo panorama educativo. A filosofia inclusiva encoraja os docentes a provocar ambientes de entajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, dando lugar ao trabalho

em equipa. Um dos factores para o sucesso da inclusão é precisamente a colaboração entre os docentes, pais e outros profissionais de (Wood, 1998).

Stanovich (1996) realça a importância do trabalho em colaboração com todos os agentes educativos, só assim, se poderá dar respostas adequadas à diversidade de problemas nas nossas classes. Para Hunter (1999) citado por Correia (2005b), a colaboração, o trabalho em equipa é um processo interactivo, através do qual os diferentes intervenientes com diferentes experiências descubrem desfechos criativos para problemas comuns.

De acordo com Morgado (2003) os docentes aumentam a qualidade da sua prática quando promovem a autonomia dos alunos, estabelecem climas positivos na sala de aula, demonstram expectativas positivas, organizam o trabalho de forma sólida em função do grupo e das opções metodológicas ajustadas ao clima de sala de aula, regulam o processo de ensino/aprendizagem, reforçando os sucessos e os empenhos dos alunos, estimulam os alunos para o trabalho cooperado, diferenciam metodologias de ensino e diversificam estratégias de ensino perante diversas situações de aprendizagem. Deste modo, um docente empenhado contribui para a qualidade na educação. Por outro lado, Nielsen (1999) refere que no processo de inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, o docente

não só lhes deve transmitir sentimentos positivos, como deve também revelar-lhes afecto. As atitudes do docente são rapidamente detectadas e adoptadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos. (p.23)

O mesmo autor acrescenta que o “tipo de discurso” que o docente adopta quando se refere às crianças com NEE ou quando se relaciona com elas pode transmitir atitudes menos positivas, o que pode prejudicar o desenvolvimento da auto-estima da criança. Desta forma, o docente deve evitar o uso de quaisquer expressões que possam ter uma conotação negativa. Nielson (1999) refere que a interacção positiva entre todas as crianças (com NEE e sem NEE) depende igualmente, do docente, da sua” capacidade para promover um ambiente educativo positivo” e acrescenta que esse ambiente pode ser criado através da “aprendizagem cooperativa”(p.25), a qual permite que as crianças sem NEE encorajem e apoiem os colegas com NEE na realização das tarefas. Estas experiências positivas favorecem o crescimento social e emocional de todas as crianças.

Segundo Nielson (1999) cabe também aos docentes envolver todas as famílias no processo educativo das crianças. No que diz respeito às crianças que apresentam NEE esse envolvimento parental ainda requer mais atenção. O docente deve convidar os pais a conhecer o espaço – sala, convocá-lo para reuniões com vista a conhecer melhor o ambiente familiar da criança, os seus pontos fortes e fracos, entre muitos outros aspectos, criar um clima de diálogo e confiança, com a finalidade de se proporcionar um atendimento de qualidade. Por outro lado, o docente deve encorajar e aconselhar os pais na forma de ajudar os seus filhos.

Os pais das crianças com NEE enfrentam dificuldades e desafios que outros pais nunca irão enfrentar. As problemáticas das crianças, muitas vezes severas, pode causar “um impacto profundo na família e as interações que nela se estabelecem podem, com frequência, produzir intensa ansiedade e frustração” (Nielson, 1999, p. 29). Para o autor, nesta situação, o docente deve mostrar que está disponível, que se preocupa “que está do lado deles” e que “quer que a criança desenvolva todo o seu potencial individual” (p. 29)

O processo de colocação de uma criança que apresenta NEE numa sala do regular reclama uma preparação prévia, tanto da parte dos pais como de todos os outros intervenientes educativos. Este processo, para ter sucesso, deve ser marcado pelo esforço cooperativo colectivo (Nielson, 1999), onde todos, os pais, os docentes, técnicos especializados e outros profissionais trabalham juntos com o objectivo de apoiar a criança com NEE. Este autor considera que todo o corpo educativo envolvido no atendimento às necessidades físicas e educativas do aluno deve partilhar a responsabilidade de dar resposta a essas necessidades.

De acordo com Nielson (1999) “o envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com NEE contribuirão para o seu sucesso escolar” (p. 26). Correia (2003) refere que o desempenho dos docentes com vista ao atendimento à diversidade de alunos se desenvolve em quatro etapas: conhecimento/diagnóstico, planificação, intervenção e avaliação/reavaliação. Deste modo, os docentes conhecem, em primeiro lugar, os alunos, quanto aos seus estilos de aprendizagem, capacidades, interesses e necessidades; níveis actuais de realização académica e social; contextos naturais onde cada um interage. Seguidamente, os professores necessitam de fazer uma planificação com base no currículo comum, tendo em conta o Projecto Educativo de Escola/Agrupamento, passando pelo Programa Educativo Individual (PEI) da criança que apresenta NEE, de acordo com uma

flexibilização curricular, “podendo recorrer a adaptações curriculares mais ou menos generalizadas, ao ensino e aprendizagem em cooperação e às novas tecnologias de informação e comunicação” (Correia, 2003, p. 28). Nesta fase, a elaboração da programação, deve poder contar com serviços especializados em diferentes áreas, de forma plural e interdisciplinar. Numa terceira etapa, os professores terão necessidade de fazer uma intervenção adequada de acordo com o perfil e as necessidades de cada um dos alunos. Na última etapa, os alunos são avaliados ou reavaliados, quanto ao nível de desenvolvimento, aos estilos e às estratégias de aprendizagem, aos níveis de autonomia e auto-regulação do trabalho, pelos professores com a intenção de se adequarem as programações delineadas anteriormente. Na reavaliação, terá de estar presente, um carácter de co-responsabilização de todos os intervenientes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem dos alunos (Correia, 2003).

O desenvolvimento profissional dos docentes é um dos factores que condicionam a inclusão. Segundo Morgado (2004), “cada professor é o sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional operado com base numa atitude de regular reflexão sobre os saberes, as práticas, os valores...” (p. 49).

Cabe ao docente do ensino regular, segundo Correia (2003), identificar as necessidades dos seus alunos bem como as necessidades dos ambientes onde os alunos estão inseridos. Assim, o docente, ao identificar as necessidades dos alunos está a avaliá-los, criando, deste modo, através de novas estratégias ou métodos de ensino, meios para a aquisição de novas competências que possibilitem aos alunos considerados com NEE alcançarem os objectivos propostos no seu PEI. Também é tarefa do docente, promover valores de igualdade e a participação de todos os alunos, através de práticas educativas centradas numa diferenciação pedagógica, o que implica uma actualização contínua de conhecimentos e competências que promovam o desenvolvimento de escolas de qualidade e inclusivas por parte de todos os docentes. (Morgado, 2003). Segundo Sanches (2005), “não são, prioritariamente, as condições das escolas que dificultam a Educação Inclusiva, mas uma determinação firme (ir atrás daquilo em que acreditam... contra o imobilismo) e a competência dos professores (de apoio e da classe)” (p. 181). Para Marchesi (2001) quando o professor de ensino regular se sente “pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, terá tendência para desenvolver atitudes mais negativas que se traduzem numa menor interacção e uma menor atenção a estes alunos” (p. 103).

Existem estabelecimentos de ensino que apresentam uma organização flexível, onde todos os docentes colaboram para resolver os problemas dos alunos, porque têm experiência em termos de educação inclusiva e estão receptivos a essas práticas. Quando isso acontece, o docente tem a intenção, de atender pedagogicamente, na sala de aula, a diversidade de alunos, de acordo com os princípios da EI, desenvolve, com toda a certeza, dinâmicas de trabalho com os alunos, em grupos grandes, em grupos pequenos, ou em tarefas individualizadas, visando garantir oportunidades e apoios pedagógicos e didáticos, de modo a proporcionar que cada aluno alcance as aprendizagens possíveis, face aos objectivos comuns (Wang, 1997). O docente deve criar um ambiente agradável, facilitador de interacções positivas e pleno de oportunidades diversificadas de aprendizagem.

Rief e Heimburge (2000) recordam que o professor se deve conhecer a si próprio muito bem, no sentido de estar consciente de que o seu estilo de ensino poderá beneficiar certos alunos e, ao mesmo tempo, ser praticamente ineficaz para outros que aprendam de maneira diferente. Por isso, estes autores salientam que:

Estabelecer qual é o seu próprio estilo de aprendizagem e quais são as suas preferências é o primeiro passo que cada professor deve dar de forma a aumentar a eficácia do trabalho que desenvolve com populações discentes que se caracterizam pela diversidade. (p. 18)

Compete ao docente titular de turma exercer o papel principal na gestão de todo o processo de ensino – aprendizagem do respectivo grupo. Porém, no atendimento aos alunos com NEE, devido à especificidade e, muitas vezes, à complexidade das suas problemáticas, é inevitável que conte com o apoio de outros recursos, nomeadamente com a ajuda de professores de apoio educativo, de educação especial ou outros técnicos, no sentido de haver um trabalho colaborativo, só assim, caminhamos, todos juntos, para a inclusão.

Torna-se, assim, premente que se efective uma mudança de mentalidades que deixa supor a generalização/adopção do conceito de NEE enquanto prática educativa. "O conceito de Necessidades Educativas Especiais, enquanto mudança paradigmática, propõe que em vez de nos centrarmos exclusivamente na criança e nas suas aptidões, lesões e síndromas, nos preocupemos também com os cenários onde ocorre o processo educativo" (Dias, 1993, p. 106).

Nesta perspectiva, é indispensável uma mudança que engrandeça a cooperação entre docentes, o trabalho em equipa entre todos os intervenientes educativos, onde todos juntos procuram soluções que respondam adequadamente aos problemas dos alunos, de forma a otimizar as suas oportunidades de aprendizagem (Correia, 2003), não esquecendo um currículo regular, comum, adequado aos interesses e às motivações de todos os alunos bem como às diferentes necessidades educativas desses alunos e ao contexto social onde se encontram inseridos (Marchesi, 2001; Morgado, 2003).

O desenvolvimento de programas inclusivos passa pela competência dos docentes em perceberem as capacidades e competências dos seus alunos, criando, assim, diferentes estratégias para que cada um deles caminhe com segurança no seu percurso escolar. De acordo com Morgado (2003) o docente deve “operacionalizar processos de diferenciação” (p.79), e, citando Visser (1993) o mesmo autor refere que o processo de diferenciação é “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança, em situação de grupo e através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem”(p.79).

A partir de uma investigação realizada nos Estados Unidos da América e Inglaterra, Moyles (1992) citado por Morgado (2003) inventariou as características necessárias para as práticas inclusivas de qualidade e eficazes, em sala de aula:

- *A construção de um clima positivo e consistente favorável à aprendizagem;*
- *o planeamento cuidadoso em termos curriculares e de definição de actividades;*
- *a utilização de modelos diversificados de organização de trabalho dos alunos, toda a classe, trabalho de grupo e trabalho individual;*
- *a organização consistente de recursos e materiais;*
- *a sala de aula organizada considerando os objectivos curriculares;*
- *o estabelecimento de rotinas de sala de aula adequadas;*
- *o recurso a tarefas e actividades diversificadas;*
- *o estabelecimento de um clima de alegria e gozo;*
- *a gestão eficiente do tempo na aprendizagem;*
- *a manutenção cuidada e agradável da sala de aula;*
- *a definição clara de tarefas e ritmos de realização;*
- *a definição clara de objectivos educativos e sua partilha com os alunos;*
- *a disponibilização de informação de retorno formativo e estímulo à auto-avaliação;*
- *o estímulo da autonomia e da aprendizagem por motivação intrínseca;*
- *a expressão de expectativas elevadas para todas as crianças face à aprendizagem e ao comportamento;*

- a regulação da aprendizagem considerando as necessidades dos alunos e a utilização da observação e avaliação para informar o planeamento;
- a reflexão sistemática sobre as suas teorias e modelos sobre aprendizagem e sobre as práticas de sala de aula;
- a avaliação regular do ambiente de ensino e aprendizagem. (p. 80)

Após a realização de uma revisão bibliográfica acerca da Educação Pré-Escolar, EI, NEE, Diversidade Curricular, assim como dos Aspectos facilitadores para a Inclusão, partimos para o estudo empírico de cariz qualitativo da presente investigação, tentando, assim dar resposta à nossa questão de partida:

Face aos desafios actuais na construção de escolas inclusivas, quais são as concepções, percepções e práticas dos educadores de infância face à inclusão de crianças com NEE em salas de jardim-de-infância?

2ª PARTE:
ESTUDO EMPÍRICO

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Finalizada a parte do trabalho onde foi apresentada a informação considerada relevante para o enquadramento teórico da presente investigação, inicia-se, aqui, um novo capítulo, cuja finalidade consiste, sucintamente em:

- Identificar os objectivos e as questões orientadoras da investigação;
- Caracterizar a metodologia de investigação utilizada;
- Fundamentar e explicitar os procedimentos utilizados para a recolha da informação;

4.1 - Objectivos da Investigação e Questões Orientadoras

De acordo com Bell (1997) é necessário “ identificar os objectivos do trabalho”(p.13) os quais devem ser bem definidos e contextualizados. Na linha das nossas intenções e inquietações, alinhamos os seguintes objectivos:

Objectivos gerais

1. Identificar as concepções e as percepções dos educadores de infância face à inclusão das crianças com NEE em salas de JI;
2. Compreender as práticas inclusivas utilizadas pelas educadoras de infância;

Objectivos específicos

1. Identificar concepções dos educadores de infância acerca da Inclusão;
2. Conhecer as vantagens e dificuldades segundo os educadores de infância na implementação da pedagogia inclusiva;
3. Identificar as concepções dos educadores de infância sobre NEE;
4. Compreender as formas de gerir o grupo e as estratégias adoptadas pelos educadores de infância para a inclusão de crianças com NEE;
5. Compreender o conceito que os educadores de infância têm acerca da Equipa Multidisciplinar e identificar as suas percepções sobre o funcionamento da mesma;

6. Clarificar as percepções dos educadores de infância quanto aos tipos de apoio pedagógicos e terapêuticos essenciais para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI;
7. Identificar a formação dos educadores de infância na área das NEE.

A grande questão de partida para esta pesquisa é:

Face aos desafios actuais na construção de escolas inclusivas, quais são as concepções, percepções e práticas dos educadores de infância face à inclusão de crianças com NEE em salas de jardim-de-infância?

No entanto, para percebermos melhor a realidade dos educadores de infância da rede pública, tendo em vista a realização deste estudo e com base na revisão da literatura, colocamos as seguintes questões orientadoras:

1. Quais as concepções e percepções que os educadores de infância têm sobre inclusão?
2. Quais as concepções e percepções que os educadores de infância têm sobre necessidades educativas especiais?
3. Quais são as práticas inclusivas, propriamente ditas, utilizadas pelos educadores no JI?
4. Quais as concepções que os educadores têm acerca da Equipa Multidisciplinar e o que pensam sobre o seu funcionamento?
5. Que tipo de apoios especializados existem na realidade e quais são os essenciais, na perspectiva dos educadores de infância para a inclusão de crianças com NEE nos JI?
6. Que formação têm os educadores de infância para dar resposta a alunos com NEE?

4.2 - Metodologia da Investigação

Expomos, aqui, o conjunto de linhas metodológicas eleitas, tendo em conta as grandes questões orientadoras e os objectivos divulgados para o presente estudo.

De acordo com Bell (1997) para levar à prática um projecto de investigação *será preciso seleccionar um tópico, identificar os objectivos do trabalho, planear e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, material e indivíduos; será também necessário recolher, analisar, apresentar, a informação e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos* (p. 13).

Neste âmbito, além da identificação das questões orientadoras e da definição dos objectivos, era também determinante escolher o tipo de abordagem a privilegiar, isto é, se seria uma abordagem do tipo quantitativa, ou uma abordagem do tipo qualitativa.

Para fundamentar a opção metodológica, recorreremos à bibliografia da especialidade, nomeadamente aos contributos de Bell (1997), onde se colheram fundamentos que possibilitaram concluir que “a abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” (p.20).

Entende-se que não será importante debater, aqui, as vantagens ou as desvantagens da investigação, quer seja qualitativa ou quantitativa. Relevante é, simplesmente, referir que se optou por uma investigação do tipo qualitativa, pois “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo, procuram compreensão, em vez de análise estatística” (Bell, 1997, p. 20). Enquanto que numa perspectiva quantitativa se utilizam processos que produzem resultados que apresentam, exactamente, a realidade social, numa perspectiva qualitativa aspira-se reconhecer os significados que as pessoas atribuem às suas experiências, no mundo social onde as desenvolvem.

De acordo com Moreira (2007) a metodologia qualitativa “ parte, precisamente, do pressuposto básico de que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a procura dessa construção e dos seus significados” (p. 49).

Tal preferência deve-se à essência do contexto da investigação, às questões de partida, bem como aos seus objectivos, identificando, deste modo, a investigação qualitativa como uma escolha adequada.

Bogdan e Biklen (1994) referem que o método de investigação qualitativa conta, já, com uma firme tradição na área educacional e que a partir da década de setenta do século XX, “a investigação qualitativa explodiu em educação” (p. 40).

O objecto do nosso estudo parece, portanto, conciliável com uma investigação do tipo qualitativa. Não para se procurar e garantir a produção de resultados objectivos e universalizáveis, mas, com o intuito de se perceber vivamente a realidade em causa, através da descoberta e da interpretação de significados, com base nas experiências e acções em contextos particulares (Ibañez, 1994).

O presente estudo tenta compreender as opiniões, sentimentos e ideias de um grupo de educadoras de infância da rede pública face a aspectos relacionados com a inclusão de crianças com NEE em salas de JI.

Assim sendo, o que aspiramos com esta investigação que se baseia em opiniões, ideias, informações (críticas), é a obtenção de uma nova visão do problema com objectivos não muito ambiciosos, mas com um interesse fundamental que consiste, essencialmente, em compreender e interpretar em que medida se processam ou não práticas de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em salas de JI, indo ao encontro da grande questão central e orientadora desta pesquisa:

Face aos desafios actuais na construção de escolas inclusivas, quais são as concepções, percepções e práticas dos educadores de infância face à inclusão de crianças com NEE em salas de JI?

4.2.1 - Participantes

Na investigação, de acordo com Moreira (2007) confrontamo-nos com as dificuldades em recolher dados da totalidade da realidade social, a qual é objecto de estudo. Assim, torna-se indispensável “seleccionar um subconjunto dessa realidade”, este processo, designado por amostragem que é” o procedimento através do qual se extrai de um conjunto de *unidades* que constituem o objecto de estudo (*a população*), um número reduzido de casos (*a amostra*), seleccionados por critérios que permitam a generalização a toda a população dos resultados obtidos” (p. 111).

Os participantes do nosso estudo são dez educadoras de infância, seleccionadas junto dos docentes da educação pré-escolar que leccionam em cinco JI da rede pública,

situados nos concelhos de Sintra e Amadora. Todas as educadoras têm experiência em inclusão de alunos com NEE.

O método utilizado na selecção da amostra/sujeitos consiste numa amostragem por conveniência, devido ao facto do investigador já ter trabalhado com todas as educadoras, em anos anteriores.

Os primeiros contactos com os participantes foram realizados com o objectivo de estes aceitarem participar neste estudo e contribuir, através das suas ideias, perspectivas, opiniões e sentimentos, para um aprofundamento das questões colocadas na presente investigação. Os participantes foram esclarecidos sobre o papel do investigador e os objectivos da investigação, a colaboração pretendida e a salvaguarda ética, moral e deontológica da confidencialidade de todos os dados recolhidos. Neste primeiro contacto com os participantes seleccionados, o investigador também procurou através de uma pequena conversa informal, conquistar, sobretudo, alguma confiança e cumplicidade.

Foi aplicado junto dos educadores participantes um pequeno questionário (anexo 1) com o objectivo de procedermos a uma caracterização pessoal e profissional da amostra. Assim, podemos caracterizar a amostra relativa ao estudo segundo o sexo, a idade, o tempo de serviço, a experiência docente, as habilitações académicas e a formação em NEE.

Quadro 4.1. Caracterização pessoal e profissional dos participantes

Idade			Situação profissional			Cargo que exerce		Formação especializada na área das NEE	
26 a 30	31 a 40	41 a 50	Q.E	Q.Z.P	CONT.	Regular	Especial	SIM	NÃO
1	0	9	6	3	1	9	1	3	7

Q.E – Quadro de Escola **Q.Z.P** – Quadro de Zona Pedagógica **CONT.** - Contratação

Relativamente ao género dos participantes, verificamos que 100% são do género feminino. Podemos observar na distribuição das educadoras por escalões etários que a idade dos docentes inquiridos, na sua maioria, se encontra no escalão “41 aos 50 anos”, existindo só um docente no escalão “26 a 30 anos”. Podemos verificar no que se refere à situação profissional que a maioria dos docentes já pertencem a um quadro de Escola. De acordo com o cargo exercido pelos docentes, podemos observar que a maioria dos

docentes exerce funções no ensino regular, somente uma educadora exerce funções na educação especial. Podemos verificar que três docentes possuem formação especializada na área das NEE.

Quadro 4.2. Distribuição dos docentes pela sua Experiência Profissional e Formação Académica

E	Tempo de serviço total (anos)	Em Educação Especial (anos)	Em apoio educativo (anos)	Crianças com NEE nas salas	Formação académica	Formação especializada na área das NEE
1	22	0	2	Sim	Licenciatura	Não
2	16	14	0	*Várias	Licenciatura	Sim
3	26	11	7	Sim	Licenciatura	Sim
4	28	0	0	Sim	Licenciatura	Não
5	5	0	0	Sim	Licenciatura	Não
6	24	0	1	Sim	Licenciatura	Não
7	30	11	0	Sim	Mestrado	Não
8	26	0	0	Sim	Licenciatura	Sim
9	26	0	0	Sim	Licenciatura	Não
10	23	0	0	Sim	Licenciatura	Não

E – Educadoras

* Única Educadora da Educação Especial (tem várias crianças em JI diferentes)

O quadro referente à distribuição dos docentes pela sua experiência profissional e formação académica, encontra-se dividido em seis categorias: “tempo de serviço total”, “tempo de serviço na educação especial”, “tempo de serviço nos apoios educativos”, “Crianças com NEE nas salas”, “Formação académica” e “Formação especializada na área das NEE”.

Podemos observar que a maioria dos participantes tem mais de 20 anos de serviço total, tendo 1 participante 16 anos e 1 participante, somente 5 anos. Quanto à experiência em educação especial, podemos verificar que só dois docentes possuem experiência nesta área. No que diz respeito à categoria “tempo de serviço nos apoios educativos” três docentes possuem experiência profissional (E1, E2, E3 e E6).

Todas as educadoras têm crianças com NEE nas classes de ensino regular, excepto a educadora (E2), a qual apoia várias crianças em três JI na área da educação especial.

Como se pode verificar na distribuição dos docentes pelas suas habilitações académicas, a maioria dos docentes possui o grau de licenciatura. Só uma educadora (E7) tem o grau de mestrado (administração escolar). Quanto à formação especializada, podemos constatar que três educadoras (E2, E3 e E8) já possuem uma especialização na área das NEE.

4.2.2 - Instrumentos de Recolha de Informação

Tendo em vista estudar a amostra seleccionada, para a presente investigação, foram usados recursos técnicos entendidos como mais adequados à recolha e tratamento da informação. Desta forma, neste ponto do trabalho, serão abordadas as técnicas efectivamente utilizadas, destacando particular importância ao guião da entrevista.

4.2.2.1 – Questionário

Optou-se neste estudo por elaborar um pequeno questionário a ser aplicado aos docentes entrevistados (Anexo 1), com o intuito de mais facilmente se apurarem alguns dados de caracterização pessoal e profissional, com o qual se pretendeu a obtenção de respostas que definissem o perfil dos participantes, quanto à idade, sexo, habilitações, tempo de serviço, situação profissional, formação especializada e cargos exercidos.

De acordo com Steadham, 1980, citado por Martins (2005) em termos de elaboração e aplicação, o mesmo assume várias formas, apresentando vantagens e desvantagens. Como aspecto vantajoso, o questionário permite atingir o tratamento estatístico da informação. No que respeita ao aspecto menos benéfico, o questionário pauta-se pela ausência de diálogo, o que coíbe o aprofundamento de ideias, impedindo por isso, o controlo, por parte do investigador, das respostas dadas, não possibilitando, igualmente, o acesso às necessidades latentes e inconscientes dos participantes.

Pelas razões acima descritas, optou-se por um breve questionário que simplesmente fornecesse dados para a caracterização pessoal e profissional da amostra.

4.2.2.2 – Entrevista – Guião de Entrevista

Na investigação social e educativa, sobretudo, no contexto da metodologia qualitativa, utiliza-se com frequência a entrevista. Esta técnica de recolha de dados permite-nos “obter informações através de uma relação, onde há diálogo, entre duas ou mais pessoas” (Bogdan & Biklen 1994, p. 134) e que tem como principal objectivo extrair determinada informação do entrevistado.

Bisquerra (1989) descreve a entrevista de investigação como “uma conversação entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação” (p.103). Assim, podemos defini-la “como técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas...” (Gil, 1999, p.117). Na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (1992) a entrevista evidencia-se dos outros instrumentos, “pela indispensabilidade de comunicação e interacção que é uma das formas mais eficazes de aprofundar o conhecimento humano” (p.193).

A proximidade e o contacto directo com os entrevistados são formas de se atingir a sua subjectividade. A entrevista é uma técnica que possibilita colher informações sobre atitudes e opiniões, possibilitando, assim, termos uma informação mais rica. Assim, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo “ (Bogdan & Biklen (1994, p.134)

Segundo Merton e Kendall, citados por Bogdan e Biklen (1994) “as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais” p. 135). De acordo com Quivy e Campenhoudt, (1992) a entrevista semi-directiva é a mais adequada num estudo qualitativo, uma vez que, após a elaboração de um guião inicial, o entrevistado, tem a liberdade para desenvolver cada questão. Estes autores consideram que a entrevista semi-directiva, ou semi-dirigida

não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas - guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. (p.194)

A entrevista com recurso ao guião é a preferida de muitos autores. Fox (1987) é um deles, ao classificá-la de ‘entrevista não estruturada’ em que o

guião da entrevista serve para recordar ao entrevistador os temas que tem de tratar. Embora enumere perguntas concretas, o entrevistador não está limitado a essa lista e tem a liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir outras e para fazer rodeios que prometam dar uma informação útil para os propósitos da investigação. (p. 607)

Bogdan e Biklen (1994) admitem recorrer a grelhas de entrevista pouco estruturadas, nomeando esta técnica de entrevista semi-estruturada. Best (1981) assegura que “um esquema, um inventário ou uma lista de controlo escritos, proporcionarão um plano prévio para a entrevista, evitando a possibilidade do entrevistador ficar sem algum dado importante e necessário” (p. 160).

O guião permite conduzir a entrevista para os objectivos (gerais e específicos) do estudo, cada vez que o entrevistado deles se afasta e igualmente, “colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy & Campenhoud, 1992, p. 194).

Numa entrevista semi-directiva ou semi-estruturada, o entrevistador possui um guião de perguntas (dividido por temas, por exemplo) que são abordados não necessariamente pela ordem estabelecida, mas sim conforme o desenrolar da entrevista.

Na entrevista semi-directiva o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais pode obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista. (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 64)

Pensamos que a técnica da entrevista é a mais eficaz para aprofundar as questões relacionadas com as experiências significativas dos docentes. Neste sentido, a presente investigação, valeu-se de uma entrevista, relativamente aberta, centrada em determinados tópicos e questões previamente identificados, a fim de traçar com o máximo rigor possível, o plano para a recolha da totalidade da informação pretendida.

Assim, para o presente estudo optámos por uma entrevista semi-estruturada, para a qual foi previamente elaborado um guião de entrevista (anexo nº2) da seguinte forma:

Tema – Práticas de inclusão de crianças com NEE em salas de JI

Objectivos gerais:

1. Identificar as concepções e as percepções dos educadores de infância face à inclusão das crianças com NEE em salas de JI;
2. Compreender as práticas inclusivas utilizadas pelos educadores de infância;

Entrevistados – Educadores de Infância da Rede Pública (10 no total)

Blocos temáticos:

A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

B – Concepções sobre Inclusão

C – Concepções sobre Necessidades Educativas Especiais

D – Práticas educativas

E – Concepções e Práticas sobre a Equipa Multidisciplinar

F – Apoios Educativos Especializados

G – Formação Profissional

Objectivos específicos:

Bloco A

- a) Explicitar os fundamentos e objectivos da entrevista;
- b) Motivar o entrevistado;
- c) Garantir a confidencialidade
- d) Solicitar autorização para o registo audiográfico da entrevista;

Bloco B

- a) Identificar concepções e percepções dos educadores de infância acerca da Inclusão;
- b) Identificar os apoios existentes e os essenciais na inclusão de crianças com NEE em salas de JI;

Bloco C

- a) - Identificar as concepções e percepções dos educadores de infância sobre NEE;
- b) - Identificar vantagens e dificuldades segundo os educadores de infância na implementação da pedagogia inclusiva;

Bloco D

- Recolher informação sobre: estratégias, práticas, atitudes na gestão do grupo para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI;

Bloco E

- Compreender as concepções dos educadores de infância acerca da equipa multidisciplinar e as percepções acerca do seu funcionamento;

Bloco F

- Clarificar os tipos de apoio pedagógicos e terapêuticos necessários para a inclusão de crianças com NEE em salas de jardim-de-infância;

Bloco G

- Identificar a formação dos educadores de infância na área das Necessidades Educativas Especiais;

O guião foi pensado para conduzir as entrevistas. Na prática, o guião, foi utilizado com alguma flexibilidade pelo investigador de acordo com o decorrer da conversa com o entrevistado, possibilitando, por um lado, o aprofundamento das questões colocadas e por outro lado, dar autonomia aos entrevistados de responderem de uma forma livre empregando os seus próprios termos e perspectivas.

4.2.3 - Procedimentos de Recolha e Tratamento da Informação

Após a justificação e a selecção dos instrumentos de recolha de informação, passamos, de seguida, à explicitação dos modos como se efectuou a recolha dos dados, quer a partir dos questionários utilizados para a caracterização pessoal e profissional dos participantes, quer através da entrevista para aprofundarmos os conhecimentos sobre as percepções dos entrevistados acerca da inclusão de crianças com NEE nas salas de JI.

Os entrevistados foram previamente contactados pessoal e individualmente. Nesse contacto, acordou-se a data, a hora e o local da realização das entrevistas, assim como foram explicados os objectivos do estudo e os assuntos a serem tratados.

Para a realização das entrevistas procurámos escolher um espaço com um ambiente agradável, utilizando uma atitude passiva e calma, de modo a apontar para a recolha do máximo de informação sobre concepções, percepções e práticas, dos entrevistados. Igualmente, foi nossa intenção, realizar as entrevistas de modo a não

influenciar as opiniões dos entrevistados. As entrevistas foram efectuadas em alguns casos no local de trabalho das entrevistadas, no local de trabalho do investigador e na instituição do curso de mestrado a que se destina esta investigação. Foram realizadas dez entrevistas.

Antes de iniciar a entrevista propriamente dita, entregou-se a cada um dos entrevistados um breve questionário, anteriormente referido, com a finalidade de caracterizarmos a amostra de forma pessoal e profissional. No decorrer das entrevistas, procurámos na elaboração das perguntas, utilizar uma linguagem clara e objectiva, dando às entrevistadas total liberdade para falar das suas experiências, perspectivas e opiniões. A relação social com os entrevistados foi de tal forma marcante e conseguida, que possibilitou criar-se um nível de confiança elevado, pois tínhamos a percepção que, só desta forma, obteríamos respostas com um grau de profundidade mais genuíno e com maior autenticidade.

Fundamentámo-nos em vários autores Ghiglione e Matalon, (1997); Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) e Best, (1981) para conduzirmos, de forma adequada a entrevista, como instrumento de recolha de dados para a nossa investigação. Assim, da nossa parte, houve uma preocupação com os momentos que precederam o início da entrevista e que são relevantes para o seu sucesso, de forma que “o entrevistado se descontraia e não se sinta empurrado” (Lessard-Hébert et al, 1994, p.165). No decorrer da entrevista e, nos apoiando em Ghiglione e Matalon, (1997) tivemos em atenção que “a linguagem utilizada deve ser clara e acessível (...) o entrevistado deve ser motivado a responder para que a informação recolhida seja a mais alargada possível” (p. 90).

Permitimos a cada entrevistado falar livremente sobre os assuntos específicos em estudo, bem como outros que considerasse relevantes e que não estavam descritos no guião. Assim, as entrevistas não respeitam com rigor o seguimento das questões, nem a linguagem usada no guião. Cada entrevistado, explorou mais uns pontos do que outros, segundo os seus interesses, maneiras de estar, opiniões e sentimentos. As entrevistas foram realizadas entre Março e Abril de 2009, as quais tiveram mais ou menos a duração de 45 minutos, tendo sido gravadas com o consentimento prévio de todos os participantes, assegurada a protecção das suas identidades e garantida a confidencialidade dos dados recolhidos. Deste modo, procedemos à eliminação no texto dos nomes das pessoas, localidades e escolas que poderiam quebrar estes princípios.

A transcrição das entrevistas foi feita o mais rapidamente possível, directamente no computador. De acordo com Bogdan e Biklen, (1994) “ (...) quando a entrevista é a

técnica principal do estudo, recomenda-se a utilização de um gravador. Chamaremos às entrevistas dactilografadas transcrições. As transcrições são os principais “dados” de muitos estudos de entrevista” (p. 172).

Foi retirado da totalidade das entrevistas transcritas, as ideias – chave (anexo 4), as ideias mais relevantes que contribuíram para dar resposta às questões orientadoras do presente estudo.

Foi atribuído um código de duas letras E (entrevistador) e D – (entrevistado) para se diferenciar as duas partes.

4.2.4 – Estratégia Geral de Análise dos Dados

Para Erickson (1986) citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) é a partir do momento em que analisamos o material recolhido, que se pode falar em dados da investigação, pois

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. (...) Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona. (p.107)

Para Miles e Huberman (1984) citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) a fase do tratamento dos dados é “ a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões” (p. 118). De acordo com os mesmos autores, a estruturação dos dados é uma fase determinante da análise dos mesmos

- ela permite ao investigador uma representação dos dados num espaço visual reduzido;
- ela auxilia a planificação de outras análises;
- ela facilita a comparação entre diferentes conjuntos de dados;
- por último, ela garante a utilização directa dos dados no relatório final (p. 118).

Bardin (1977) designa o termo de análise de conteúdo como *um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 37)*

Segundo Stone (1966), citado por Carmo e Ferreira (1998) a análise de conteúdo “é uma técnica que permite fazer inferências, identificando objectiva e sistematicamente as características específicas da mensagem”. (p. 251)

Na análise de conteúdo qualitativa, o mais importante não é a frequência, ou seja, o número de vezes que os entrevistados mencionam determinados temas, mas sim a “ interpretação do que se encontra latente” (Carmo e Ferreira, 1998, p.253) nas entrevistas.

A partir do momento em que a análise de conteúdo organiza e codifica o seu material, deve produzir um sistema de categorias. As categorias são “ (...) rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, neste caso) (...)” (Bardin, 1977, p.177) que se agrupam de forma a encontrar o que há de comum entre eles.

Vala (1986) afirma que as etapas da análise de conteúdo prevêm: a delimitação dos objectivos, em conjunto com um quadro teórico como referência, a determinação de um *corpus* e a definição de categorias e a definição de unidades de análise.

Na presente investigação procedemos à análise de conteúdo conscientes que não é uma tarefa fácil, trata-se de um processo bastante complexo, assim como sublinha Kaufmann, citado por Leite (2002)

Toda a entrevista é de uma riqueza sem fim e de uma complexidade infinita, pelo que é estritamente impensável poder dar conta da totalidade. Por isso, qualquer que seja a técnica de análise de conteúdo, ela é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não uma restituição da sua integralidade ou da sua verdade escondida (p.264).

As entrevistas transcritas constituíram o nosso *corpus* da análise. Estabelecemos previamente as categorias (concepções e percepções sobre inclusão; concepções e percepções sobre NEE; práticas inclusivas; concepções sobre Equipa multidisciplinar; apoios/terapias especializados e formação dos educadores de infância, tendo em consideração os objectivos do nosso trabalho e as sugestões emanadas da revisão da literatura.

Vala (1986) afirma que “a construção de um sistema de categorias pode ser feita a priori ou a posteriori, ou ainda através da combinação destes dois processos” (p.111).

No nosso caso, o guião da entrevista (Anexo 2) atendeu aos objectivos gerais e específicos que auxiliaram a traçar as categorias à priori.

A análise dos dados recolhidos pode ser elaborada através de um processo de categorização, na medida em que este procedimento é fundamentado cientificamente, já que os dados obtidos por “uma entrevista por perguntas directas podem ser tratados por assunto ou por título” (Lessard-Hébert, 1996, p.130). Sendo assim, admite-se que “ o termo assunto não é utilizado aqui no sentido de sujeito novo ou de uma pessoa, mas no sentido de uma categoria, de uma parte de um objecto de estudo, de um conceito ou de um tema” (Lessard-Hébert, 1996, p.130).

O critério de categorização utilizado na nossa investigação foi semântico, ou seja, através de categorias temáticas. Segundo Carmo e Ferreira (1998, p.257) “a unidade semântica considerada mais comum é o tema”. Deste modo, os temas emergiram logo na construção do guião da entrevista, os quais foram entendidos e mantidos como pertinentes para este estudo, após as várias leituras das entrevistas transcritas.

Após a definição das categorias foi necessário proceder-se à definição das unidades de análise. De acordo com Carmo e Ferreira (1998) “a unidade de registo o segmento mínimo e a unidade de contexto o segmento mais longo de conteúdo que se considera para se proceder à análise, colocando-o numa determinada categoria” (p.257). Assim, considerámos para unidade de registo a frase e para unidade de contexto o tema.

Após as transcrições das entrevistas, estas foram sujeitas a várias leituras e análises. Foram retiradas da totalidade de cada entrevista transcrita as ideias-chave, isto é, as ideias mais relevantes e significativas para alcançar os objectivos do estudo.

Para mais facilmente identificarmos as categorias e subcategorias procedeu-se à construção de uma grelha (anexo 3).

A informação relevante – ideias-chave das entrevistas (anexo 4) foi repartida em quadros representativos das diversas categorias e subcategorias.

A construção de uma grelha representativa do sistema de categorização (anexo 3), permite uma melhor visualização da forma como iremos trabalhar as respostas dadas nas entrevistas, num novo capítulo denominado por ” Análise e Discussão dos Resultados”.

5. Análise e Discussão dos Dados

A análise e discussão dos resultados obtidos surge do cruzamento da teoria apurada na revisão bibliográfica com as concepções e percepções dos participantes reveladas nas entrevistas, de onde foram retiradas as ideias – chave (anexo 4), isto é, as informações consideradas mais relevantes tendo sempre como referencial os objectivos e as questões orientadoras do estudo.

A seguir, apresentamos para cada pergunta orientadora, as quais podem ser consultadas no ponto 4.2 do estudo, os respectivos quadros das categorias e subcategorias seleccionadas (anexo 3). Nestes quadros expomos a informação relevante retirada de cada uma das entrevistas – ideias-chave (anexo 4).

Questão 1 – Quais as concepções e percepções que os educadores de infância têm sobre inclusão?

5.1 – Categoria – Concepções e percepções sobre inclusão

5.1.1 - Subcategoria – Conceito de inclusão

Quadro 5.1. Conceito de inclusão

E	Informação relevante
E1	(...) inclusão é a participação de todas as crianças, mas todas sem excepção nos estabelecimentos de ensino do regular, onde crianças com necessidades educativas especiais (NEE), mesmo que apresentem dificuldades profundas possam estar numa classe do regular com apoios e serviços especializados (...)”. (linha 3)
E2	“Inclusão é uma escola para todos, que dá resposta a todos de uma forma igual, respeitando as diferenças de cada um”. (linha 3)
E3	“É uma escola preparada para receber toda a diversidade de alunos. Que procura dar resposta a todos para que todos tenham igualdade de oportunidades”. (linha 3)
E4	“Inclusão é as crianças com necessidades educativas especiais poderem frequentar o mesmo espaço que as crianças ditas normais e serem bem aceites pelo grupo e poderem participar nas actividades que elas conseguirem, temos que proporcionar actividades que elas possam realizar”. (linha 3)
E5	“ (...) significa aceitar todas crianças com deficiências e integrá-las em turmas de

	crianças ditas normais, no ensino normal, regular”. (linha 3)
E6	<p>“ (...) é uma educação em que se reconhece o direito de todos os alunos aprenderem. Independentemente das dificuldades, das deficiências que eles apresentarem. (...) Inclusão não tem só a ver com necessidades educativas especiais, mas também tem a ver com culturas diferentes, (...) Temos de receber as pessoas dos vários sítios e aceitar as suas diferenças, respeitá-las. Toda a escola tem de estar preparada para haver uma diferença, somos todos iguais (...)”. (linha 3)</p>
E7	<p>“ (...) eu não entendo a inclusão só direccionada nesse sentido, das crianças com necessidades educativas especiais. Para mim, inclusão tem um carácter mais abrangente, inclui, por exemplo, as crianças estrangeiras, tudo isto, para mim, será inclusão. Será a forma de dar resposta às necessidades educativas dessas crianças. (...) Inclusão será dar resposta educativa a cada criança, independentemente com necessidades educativas especiais ou não, consoante as necessidades educativas específicas dela. (...). Cada uma com a sua especificidade, cada uma a necessitar de um acompanhamento próprio. Portanto, para mim, as crianças são todas diferentes. Aí é que está a inclusão, é cada um ter o direito à resposta que merece”. (linha 3)</p>
E8	<p>“Para mim, inclusão é a escola adaptar – se de forma a receber com qualidade, todos os alunos, independentemente, se estes têm ou não necessidades educativas especiais. A escola tem um papel fundamental, começando pela mentalidade de todos os intervenientes educativos, como os docentes, técnicos, auxiliares...que devem ter formação, no sentido de respeitar, aceitar e ter atitudes positivas em relação à diferença. (...) tem de haver recursos humanos e físicos que consigam dar resposta à diversidade de crianças que existem nas nossas escolas”. (linha 3)</p>
E9	<p>“ (...) as pessoas não estão habituadas a fazerem a inclusão, porque passam sempre pela integração e agora vou-te já dizer que a integração é as crianças, ou os alunos estão na sala, mas não estão, (...), estão à parte, estão numa mesa à parte, os professores põem qualquer coisa para os entreter durante aquele tempo, as crianças não estabelecem relações nem afectivas, nem sociais com os colegas, (...). Quando saiu o Dec. Lei 3/ 2008 devia haver, logo imediatamente, acções de formação obrigatórias para que os professores percebessem o que vai acontecer e estarem preparados e que realmente fossem obrigados a ter essas crianças, mas com inclusão, ou seja, que estas crianças tivessem também um currículo que poderia ser adaptado, um currículo alternativo, mas que estabelecesse relações com as outras crianças,</p>

	porque é pela imitação que elas aprendem, (...)“ (linha 3)
E10	<p>“ Para mim, inclusão é integrar crianças que tenham NEE numa sala de aula normal com crianças que não têm essa especificidade, portanto, crianças que têm um desenvolvimento normal. Para mim, isso é inclusão”. (linha 3)</p> <p>“Inclusão não é agarrar essas crianças e metê-las no jardim-de-infância, mas estar preocupado se esse jardim responde às necessidades dessa criança”. (linha 15)</p>

Ao analisarmos o quadro referente ao conceito de inclusão, verificamos que todas as educadoras afirmam que inclusão é aceitar todas as crianças nas salas de ensino regular.

As educadoras (E1,E2,E3,E6,E7,E8,E10) parecem ir mais longe e afirmam que para além da aceitação de todas as crianças com NEE e crianças “ditas normais” no mesmo espaço educativo, é necessário que as escolas se organizem e criem condições para dar resposta com qualidade a todas as crianças.

Deste modo, vão de encontro ao que é referido por vários autores, tal como (Tilstone, 1998) quando este afirma que a inclusão implica uma “reestruturação e reorganização da escola e do seu currículo, de maneira a que as diferenças entre as crianças sejam reconhecidas, celebradas e respondidas num ambiente não restritivo” (p.160). Assim como, Rodrigues (2003) quando realça que “ (...) 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 ” (p.95).

Igualmente, vamos também de encontro ao que é mencionado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no Enquadramento da Acção sobre NEE, onde se prevê que todas

as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. (p.6)

Parece-nos importante realçar, a opinião da educadora (E9), pois ela reforça que a inclusão deve passar por “um currículo que poderia ser adaptado, um currículo alternativo” dirigido a cada uma das crianças com NEE, o que sublinha a ideia de

Rodrigues (2001) quando este afirma que “ (...) o princípio da inclusão implica uma reestruturação bastante significativa (...) do currículo, (...) no sentido de permitir a todos os alunos uma aprendizagem em conjunto (...)” (p. 128).

As educadoras (E6 e E7), quando se referem ao conceito de inclusão salientam que também é importante que a escola não esqueça as crianças oriundas de famílias estrangeiras, aceitando as suas culturas e as suas diferenças. Tal como é defendido no Enquadramento de Acção sobre NEE da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)

as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir - se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (p. 6)

A educadora (E8) menciona que “a escola tem um papel fundamental, começando pela mentalidade de todos os intervenientes educativos, como os docentes, técnicos, auxiliares...que devem ter formação, no sentido de respeitar, aceitar e ter atitudes positivas em relação à diferença”. Esta afirmação realça a importância de todos os intervenientes educativos terem acesso à formação, a qual contribui, certamente, para uma EI. A formação dos intervenientes no processo educativo das crianças é um dos factores essenciais para mudar mentalidades e transformar as atitudes mais positivas para a inclusão de todas as crianças, independentemente das suas necessidades e problemáticas. Esta perspectiva corrobora com a linha de pensamento de Bénard da Costa (1998) quando esta destaca que a formação contribui para mudar atitudes, entre as quais, a forma de apelar à participação do aluno nas tarefas propostas, a forma de despertar a sua curiosidade, a forma de inseri-lo em estimulantes trabalhos de grupo e em projectos que o ajudem a desenvolver as suas competências de atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem.

5.1.2- Subcategoria – Condições existentes nos JI para a inclusão de crianças com NEE

Quadro 5.2. Condições existentes nos JI para a inclusão de crianças com NEE

E	Informação relevante
E1	“ (...) infelizmente não têm. (...). Não temos pessoal especializado, nem pessoal

	<p>auxiliar suficientes, (...)" (linha 29)</p> <p>" (...) não há tempo suficiente para se fazer as planificações e as avaliações, (...) as turmas deviam ser reduzidas, (...) os educadores de infância, a maioria, não têm formação (...)" (linha 33)</p>
E2	<p>"Não existem, nem nas públicas, nem nas privadas. Então nas privadas, em termos físicos, nem pensar. Nos jardins-de-infância públicos, em termos de espaço, os jardins mais recentes são pensados nisso, mas aqueles jardins mais antigos que estão em instalações que não têm aquecimento, que as casas de banho já são muito antigas, não têm condições. E da minha experiência, os privados e cooperativos, sejam recentes ou sejam antigos, também não têm condições físicas, humanas...então, esses é que não têm condições nenhuma". (linha 35)</p>
E3	<p>"Falando da minha realidade concreta, por exemplo a nível da terapia ocupacional, a nível dos estímulos, a nível da psicomotricidade que a criança necessitava muito, era urgente, felizmente foi possível, porque a técnica vai à sala e sempre que possível pode sair da sala, porque felizmente o jardim de infância tem uma sala de intervenção". (linha 37)</p> <p>"A nível do ensino especial não está a ser feito, eu tenho conhecimento que a professora não está a dar apoio, porque não tem horário que permita colmatar o que foi estabelecido. Isso não está a ser cumprido. (...) A psicologia também, (...)". (linha 43)</p> <p>"Eu tenho cinco casos de crianças com problemas a nível do comportamento, dentro dos quais um é grave, esse felizmente está a ser apoiado no Alcoitão, mas vai duas vezes, tem de se deslocar. (...) e os outros casos acabaram por ser os encarregados de educação (...)". (linha 53)</p>
E4	<p>" (...) nós não temos disponibilidade monetária para comprar outros materiais". (linha 39)</p>
E5	<p>"Ter têm, mas acho que os recursos existentes são mal geridos." (linha 25)</p> <p>"Na minha opinião, a criança deveria ser prioridade e acho que não é, isto na minha opinião". (linha 27)</p> <p>"Muitos papéis, muitos relatórios, muita coisa para fazer, projectos para elaborar e mais relatórios e mais observação e avaliação e com isto tudo perde-se o tempo para estar com a criança, para apoiar a criança. (...)". (linha 30)</p>
E6	<p>"É assim...eu acho que aqui as coisas, mesmo assim, são bastantes razoáveis. Mas conheço outras realidades que não têm estas condições., ainda há muitas escolas que</p>

	<p>não estão preparadas”. (linha 80)</p> <p>“Agora, se me perguntares assim...se o tempo é o ideal, se as pessoas vêm o número de vezes suficiente, se calhar podia ser mais. Mas se todas as escolas tivessem este trabalho de equipa, eu penso que já não seria mau. Eu sei que há muitas, que falam realmente numa escola inclusiva, mas depois, na prática, não há esse trabalho que é fundamental”. (linha 41)</p>
E7	<p>“Neste momento não, principalmente nesta zona de Sintra, o que acontece é que as escolas estão superlotadas e não há, muitas vezes, as condições para trabalhar com essas crianças.” (linha 53)</p>
E8	<p>“ (...) infelizmente estamos muito longe de ter as nossas escolas, assim, tão bem apetrechadas, tanto com recursos humanos como materiais.” (linha 28)</p> <p>“ Mas também, não vamos ser tão derrotistas, pois já se vai assistindo a grandes mudanças nas escolas, pelo menos eu sinto essa preocupação por parte de quase todos os agentes educativos”. (linha 30)</p>
E9	<p>“ Os elevadores, as escolas têm sempre 1º andar, deviam ter um elevador para crianças com cadeiras rodas ou problemas de motricidade global, para terem acesso e deslocarem-se e sentirem-se autónomos como os outros. A nível das casas de banho que não existem, pode começar a existir, mas as pessoas devem começar a pensar nisto tudo, se eles estão na escola e nós sabemos que há escolas que nem rampas têm, não estão preparadas”. (linha 172)</p> <p>“ (...) o professor não está habituado a lidar com este tipo de crianças, nem se preocupa, porque não está sensibilizado o suficiente para isso”. (linha 7)</p>
E10	<p>“Eu acho que a maior parte dos jardins não dão, (...) Neste momento, este jardim em termos de estrutura física, tem e até tem uma sala de intervenção precoce, mas depois, não tem pessoal, voltamos à mesma. Eu acho que a maioria dos jardins não oferecem condições físicas ou humanas. A maior parte deles não oferecem as duas coisas”. (linha 20)</p>

Para a totalidade das educadoras participantes neste estudo ainda não existem nos seus JI todas as condições necessárias para uma plena inclusão de crianças com NEE.

As educadoras (E1 e E9) referiram a falta de formação dos docentes como causa para a pouca sensibilização e preparação dos mesmos para trabalhar com crianças com NEE. Desta forma, parecem concordar com Sanches (2005), pois a formação contribui

para a sensibilização e preparação dos docentes, a qual “pode ajudar a construir um perfil profissional que ajude ao sucesso de todos e de cada um” (p.156).

As educadoras (E1 e E7) referem que os seus JI possuem turmas com um número excessivo de alunos com NEE, por esse motivo, as turmas deveriam ser mais reduzidas para que os docentes titulares de turma dessem respostas mais eficazes à individualidade de cada uma das suas crianças. Neste sentido, corroboram a linha de pensamento de Rodrigues (2000) quando este destaca que a educação inclusiva desafia a escola a tornar-se numa comunidade educativa, onde o ambiente de aprendizagem deve ser diferenciado e de qualidade para o sucesso de todos os alunos.

As educadoras (E2, E9 e E10) referem-se às condições físicas dos JI que, na sua maioria, não são as desejáveis. A educadora E (9) reforça que um dos grandes obstáculos para a inclusão de crianças com NEE é a falta de estruturas físicas, nomeadamente aquelas que facilitam a mobilidade, tais como elevadores, rampas, pois as escolas, na sua maioria, apresentam lacunas nesta área, não respeitando as crianças e jovens com deficiências. Parece que esta opinião vai de encontro ao que é referido nas OCEPE publicadas pelo Ministério de Educação (1997) onde podemos ler “ que os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma com estão dispostos, condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (p. 37), neste sentido, as más condições físicas apontadas pelas educadoras são obstáculos para a inclusão.

As educadoras (E4 e E8) salientam a falta de materiais nos JI. A educadora (E4) afirma que há falta de verbas para a aquisição de novos materiais, nomeadamente, os necessários para trabalhar com crianças que apresentam NEE.

Uma educadora (E5) aponta a existência de uma má gerência dos recursos existentes e muita burocracia nos processos de crianças com NEE. Esta má gerência dos recursos e a enorme burocracia (muitos papéis para preencher), impede que os diferentes técnicos apoiem mais tempo (no directo) as crianças que apresentam NEE.

Parece-nos indiscutível que a liderança de uma escola (Órgão Directivo) tem de actuar para uma implementação de uma filosofia inclusiva. Assim, a má gerência dos recursos e a excessiva burocracia, factores apontados por uma educadora, são obstáculos à inclusão. De acordo com Correia, (2005a)

o órgão directivo (...) desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que

concerne à planificação e à consecução dos objectivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos.(p.23)

Todas as educadoras apontam lacunas, nomeadamente, a nível dos recursos humanos, pois os apoios existentes não são suficientes para dar resposta a todas as necessidades. Tal como refere Bénard da Costa (1996), com a inclusão, não nos devemos centrar nos problemas (défices) da criança, na relação familiar ou no seu percurso educativo, mas sobretudo, preocupar-nos com a reestruturação da escola, melhorar o seu funcionamento, o que se faz nas escolas, de modo a garantir o sucesso a todos os alunos. A presente investigação de acordo com as opiniões das educadoras, parece ir de encontro ao que é defendido pela autora, ao identificarmos as condições existentes nos JI para a inclusão de crianças com NEE, as educadoras não referem o défice da criança, o meio familiar ou o percurso educativo da criança, mas a maioria aponta a falta de apoios humanos, físicos e materiais nas escolas que são barreiras para a plena inclusão de todas as crianças. Os aspectos relacionados com as deficiências propriamente ditas ou os factores sociais não parecem preocupar tanto as educadoras de infância como a falta de recursos.

Segundo vários autores (Boatwright, 1993; Alper e Ryndak, 1992) citados por Correia e Cabral (1999) inclusão implica um atendimento ao aluno com NEE, mesmo que as suas necessidades sejam consideradas severas, nas classes regulares. Para que esse atendimento seja feito de forma eficaz é necessário a existência de serviços especializados, nomeadamente da educação especial, suficientes e adequados às necessidades e características das crianças.

As educadoras (E3 e E10) manifestam o seu contentamento em relação às condições físicas dos seus JI, os quais já possuem uma sala de intervenção precoce, para dar resposta às situações mais graves.

Uma educadora (E8) vê um factor positivo já existente para a inclusão de crianças com NEE, ela afirma que já se começa a ver mudanças nas escolas, pois os agentes educativos estão de uma forma geral, mais preocupados com a inclusão. No entanto, parece-nos, segundo as respostas dadas pelas inquiridas que os serviços competentes não respondem de forma positiva a essas preocupações.

5.1.3. Subcategoria – Condições ideais nos JI para a inclusão de crianças com NEE

Quadro 5.3. Condições ideais nos JI para a inclusão de crianças com NEE

E	Informação relevante
E1	<p>“ (...) apoio de serviços especializados, (...) as turmas devem ser mais reduzidas (...) deve haver formação adequada, tanto dos educadores como de outros técnicos (...) deve haver materiais adequados, a elaboração dos Planos Educativos Individuais deve ser feita por todas as equipas que estão a trabalhar com a criança em questão, o envolvimento dos pais no processo educativo dessas crianças, avaliação contínua das crianças, com as equipas, (...) pessoal auxiliar suficiente para dar apoio, condições para que as crianças possam ser o mais independentes e o mais autónomas possível”. (linha 17)</p>
E2	<p>“Espaço, pessoal auxiliar e docentes com formação. Quando eu digo formação, não é só licenciatura em educação de infância ou 12 ° ano para poderem exercer a função de auxiliar de acção educativa, mas formação específica, para poderem trabalhar condignamente, com respeito por si, docentes e auxiliares e respeito pelas outras crianças e respeito pelas crianças com NEE, formação adequada para trabalharem com as crianças que têm NEE”. (linha 15)</p> <p>“Também é preciso psicólogos, assistentes sociais, porque muitas das necessidades educativas especiais, apesar de agora a nova legislação, decreto 3 /2008, remeter o Ensino Especial apenas para as necessidades educativas especiais de carácter permanente, existem outras necessidades que também são muito importantes, (...) há muitas crianças que vão para as escolas com fome, mal vestidas, com frio, mal amadas e, tudo isto, faz com que as crianças criem bloqueios psicológicos e isto provoca necessidades educativas especiais que podem não ser de carácter permanente, mas daí é preciso as assistentes sociais para fazerem trabalho de terreno junto das famílias, para fazerem um levantamento das necessidades dessas famílias, para assim, depois, se colmatar as necessidades dessas crianças...” (linha 23)</p>
E3	<p>“Essas crianças também precisam de um atendimento mais individualizado”. (linha 15)</p> <p>“ (...) o espaço físico, a área da sala (...) para depois poder adequar, dependendo do grau de dificuldade dessas crianças, organizar o espaço. (...) fazer um levantamento dos recursos antes de integrar essa criança. Porque vamos supor que não existem</p>

	<p>recursos é muito difícil para a educadora dar resposta”. (linha 23)</p> <p>(...) Recursos humanos, portanto se houver recursos a nível de terapias, (...) terapia ocupacional, (...), terapeutas da fala, poderem se deslocar à sala, então essa criança só tem vantagens. Se isso não acontecer não é possível”. (linha 27)</p> <p>“(...) o apoio psicológico é muito importante.” (linha 45)</p>
E4	<p>” Há crianças que necessitam de uma auxiliar só para elas (...)” (linha 23)</p> <p>“(...) facultar à educadora e à pessoa que está com elas jogos, computador, que elas necessitem”. (linha 25)</p> <p>“(...) deveria de haver uma verba para a educadora poder articular com essa criança, para as necessidades dela”. (linha 34)</p>
E5	<p>“Haver pessoal especializado e material adequado para apoiar essas crianças”. (linha 23)</p>
E6	<p>“(...) vai tudo de uma forma de pensar, de uma forma de estar, que veio de uma política que é feita em conjunto, não é feita por uma pessoa. E para que haja inclusão, tem de haver uma mentalidade, para mim, é assim... todos iguais, todos diferentes, temos de respeitar, ter todos as mesmas oportunidades e temos que respeitar a diferença, começar por uma diferenciação inclusiva”. (linha 24)</p> <p>“(...) um trabalho de equipa que tem de envolver o órgão de gestão, tem de haver um trabalho de equipa que esteja muito coeso. Tem de haver o órgão de gestão, o professor titular de sala, um professor dos apoios, técnicos de saúde e depois, tem de haver e é isto que eu acho muito importante, principalmente os pais dos alunos que têm necessidades educativas especiais (...) “. (linha 48)</p> <p>“ Tem de haver uma individualização e diferenciação curricular para estes alunos, (...)”. (linha 56)</p> <p>“(...) professor da educação especial. Depois tem de haver um trabalho com outros técnicos para que haja uma escola inclusiva. Tem de haver um trabalho com as famílias. Tem de haver um trabalho com toda a comunidade no sentido de transmitir esses valores, a importância que tem em nós aceitarmos a diferença”. (linha 75)</p> <p>“Quando há crianças que de facto têm necessidades educativas especiais tem de haver uma redução de turma (...)”. (linha 69)</p>
E7	<p>“(...) o espaço físico, haver um espaço diferenciado, onde essas crianças pudessem ir (...)”.(linha 44)</p> <p>“(...) é preciso termos pessoal técnico (...) uma equipa multidisciplinar muito mais</p>

	abrangente, do que só estar com uma educadora. É preciso psicólogos, uma terapeuta da fala, é preciso técnicos de motricidade humana. Teria que ser uma coisa em colaboração e era bom que as escolas tivessem essas condições para os técnicos se deslocarem lá e fazermos todos, em conjunto, um trabalho necessário”. (linha 46)
E8	“Deve haver recursos humanos e materiais que sejam indispensáveis às necessidades de todas as crianças. Deve haver...docentes especializados, pessoal auxiliar com formação nas áreas das necessidades educativas especiais, técnicos especializados nas necessidades existentes. A escola deve ter equipamentos próprios e eficazes para que os técnicos de educação consigam trabalhar com essas crianças. Por outro lado, penso que a escola deve ter espaços físicos, nomeadamente, salas com materiais adequados para trabalhar, por exemplo, a motricidade destas crianças”. (linha 19)
E9	“Todos nós sabemos que os recursos humanos são sempre essenciais para se fazer uma inclusão, (...) é necessário um trabalho individual também com essas crianças, (...) a pessoa para fazer um bom trabalho tem de ter espaço e tem de ter ajudas”. (linha 17)
E10	“ (...) além da educadora do regular, haver uma equipa multidisciplinar, haver uma equipa que dê um apoio e ajuda à educadora a dar a atenção e apoio específico a essa criança e haver estruturas físicas na escola para facilitar a aprendizagem das crianças (...)”. (linha 9)

Todas as educadoras, quando questionadas sobre as condições ideais JI para a inclusão de crianças com NEE elegem a necessidade de recursos humanos suficientes para uma resposta mais adequada às problemáticas existentes, o que acentua as linhas de pensamento de Correia (2003) quando este afirma que as crianças que apresentam NEE, têm direito a uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades, onde os serviços dos apoios necessários, devem ser feitos sempre que possível, na classe regular, de modo a prevenir, reduzir, ou suprimir as problemáticas do aluno, sejam elas do fórum mental, físico ou emocional.

As educadoras (E1 e E6) afirmam que para se praticar a inclusão de crianças com NEE nos JI, as turmas deveriam ser mais reduzidas, só desta forma é que se pode ir de encontro às características e necessidades próprias de cada criança. Esta perspectiva sublinha aquilo que é referido pelo Ministério de Educação (1997) nas OCEPE “ o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (p.25). Neste sentido, as educadoras apontam a

necessidade da redução de turmas para que haja uma pedagogia diferenciada, com a qual se apoie as necessidades individuais.

As educadoras (E1, E4, E5 e E8) consideram que deve existir nos JI mais materiais e equipamentos adequados às necessidades, de forma a desenvolverem actividades diversificadas e significativas para as crianças. Correia, Martins, Santos, e Ferreira (2005) referem que “quanto maior for o número e a natureza dos materiais, mais diversificadas podem ser as actividades, facilitando, assim, as aprendizagens dos alunos” (p. 45).

Três educadoras (E3, E6 e E9) referem-se à importância de um atendimento mais individualizado. Parece-nos estarem de acordo com as OCEPE do Ministério de Educação (1997), pois o respeito pela diferença, tem de ser uma constante na Educação Pré – Escolar, a qual deve “dar resposta a todas e a cada uma das crianças” tendo em conta que de acordo com a perspectiva da EI, a Educação Pré – Escolar “deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (p.19).

Só três educadoras (E1,E2 e E6) apontam o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos, como uma das condições ideais para a inclusão de crianças com NEE nas salas de JI, pois deve haver uma maior comunicação e articulação com as famílias, visto que estas são fontes de informação para se conhecer melhor o percurso de vida das crianças e em simultâneo são elas que dão continuidade ao trabalho desenvolvido nos JI. Desta forma, vão de encontro a Davis, Marques e Silva (1992) quando este assinala que “o facto de não existir uma relação mais envolvente entre a escola e a família, conduz ao aparecimento de conflitos que são barreiras para se alcançar o sucesso das crianças em risco” (p.26). Muitos autores, assim como Wolfendale, (1993) defendem que ao terem em conta as necessidades da criança, a participação dos pais é fundamental, pois é uma forma de prevenir, detectar e solucionar os problemas antes de se agudizarem.

As educadoras (E1, E2 e E8) defendem a formação como um caminho para criar as condições ideais para a inclusão de crianças com NEE. Esta linha de pensamento vai de encontro ao que é preconizado por Rodrigues (2006), pois a formação é um meio para responder a todos os alunos e a toda a escola, onde os docentes reflectem e avaliam as suas práticas de forma colectiva.

As educadoras (E1,E6,E7 e E10) pensam que um trabalho de equipa entre todos os intervenientes educativos é uma das condições ideais para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI. Assim, parecem concordar com Stanovich (1996) quando este destaca a importância do trabalho em colaboração com todos os agentes educativos, pois só desta forma, se poderá dar respostas adequadas à diversidade de problemas nas nossas classes, pois a colaboração, o trabalho em equipa, é um processo interactivo, com o qual os diversos intervenientes com diferentes experiências trabalham em conjunto na resolução de problemas comuns. Este espírito de colaboração, esta partilha de informação e de experiências, também são defendidos por Correia (2005a) quando este afirma que o trabalho do docente não deve confinar-se à sua classe, mas, sim, alargar-se a todos os outros profissionais do processo educativo, tais como, um médico, um técnico de serviço social ou um terapeuta.

A educadora (E1) afirma que toda a equipa deve realizar em conjunto o PEI, onde se descrevem os objectivos e as estratégias a desenvolver com as crianças com NEE e, todos em conjunto, avaliarem os mesmos e, se necessário, procederem a alterações, para que estes sejam mais adequados às características das crianças. Ainda na linha do trabalho em equipa parece-nos importante salientar o trabalho do Órgão de Gestão da Escola, referido pela educadora (E6) que deve ser uma liderança eficaz, no sentido de trabalhar em sintonia com todos os restantes membros (agentes educativos) e o qual não foi referido por nenhuma das restantes educadoras.

O presente estudo vai de encontro ao que é preconizado por Correia (2005a) pois este propõe uma atenção especial a algumas condições que podem ser factores essenciais para a inclusão de crianças com NEE em classes de ensino regular, tais como: uma liderança eficaz, por parte dos Órgãos de Gestão, capaz de promover o envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola; um trabalho de colaboração e cooperação entre todos os intervenientes educativos (professores, educadores, técnicos especializados, outros profissionais, pais); flexibilidade curricular, recorrendo a adequações curriculares sempre que necessário, à tutoria entre pares, entre outros; acesso a um conjunto de serviços especializados capazes de dar resposta a nível académico, psicológico, social, terapêutico ou médico; apoios educativos capazes de permitir que o objecto das planificações individualizadas seja alcançado e, por último, mas não menos importante, a formação de todos os profissionais da escola de forma a evitar atendimentos inadequados, nomeadamente no que se refere à inclusão de crianças com NEE.

As condições que contribuem para a inclusão eleitas pelo autor são, na sua maioria, apontados pelas educadoras nesta investigação. A liderança eficaz, a formação de toda a equipa, o envolvimento dos pais, recursos humanos suficientes e eficazes para apoiarem nas situações mais problemáticas e o trabalho de equipa entre todos os intervenientes educativos são, entre outros, pontos de referência, capazes de contribuir para a criação das condições necessárias para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI. Neste sentido, este estudo vai de encontro ao que é preconizado por Rodrigues (2001) o qual se baseia em Working Forum on Inclusive Schools (1994) e considera que para haver condições ideais para a inclusão de crianças com NEE é necessário uma colaboração e cooperação, uma disponibilidade de serviços (mais apoios), uma parceria com pais, um desenvolvimento profissional continuado.

A maioria das educadoras entrevistadas (E2,E3,E7,E8, E9 e E10) considera que a existência de espaços físicos adequados, são condições ideais para a inclusão de crianças com NEE.

Figueiredo (2002) refere-se à organização das estruturas físicas (do espaço), identificando espaços óptimos, todos aqueles que são amplos, bem diferenciados e “facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das actividades que se realizam nos mesmos” (p. 103). Estes espaços têm de ser organizados para desenvolver na criança a autonomia, o que foi referenciado pela educadora (E1) quando afirma que é necessário criar “condições para que as crianças possam ser o mais independentes e o mais autónomas possível”.

Questão 2: Quais as concepções e percepções que os educadores de infância têm sobre NEE?

5.2 – Categoria – Concepções e percepções sobre Necessidades educativas especiais

5.2.1- Subcategoria – Conceito de NEE

Quadro 5.4. Conceito de NEE

E	Informação relevante
E1	“Necessidades Educativas Especiais inclui crianças que tenham deficiências ou dificuldades de aprendizagem ou até a nível social, emocional, há vários graus de NEE. Até as crianças sobredotadas (...), crianças de rua, de risco, as nómadas, ciganos, têm necessidades educativas especiais. (...) minorias étnicas, culturais,

	desfavorecidas, crianças marginais... A maior parte das crianças têm necessidades educativas especiais”. (linha 38)
E2	<p>“ (...) mediante as condições ambientais, pode – se ficar deficiente, com NEE. Por isso, é que também a CIF, (...), vem focar a atenção das pessoas para aspectos muito importantes, (...), que é as condições ambientais, os factores ambientais que podem ser facilitadores ou uma barreira para o pleno desenvolvimento da criança (...)”. (linha 46)</p> <p>“Porque uma família que não ama a sua criança, uma família que maltrata está a promover algumas NEE nas crianças que têm aos seus cuidados”. (linha 53)</p>
E3	<p>“ (...) todas as crianças têm as suas necessidades, porque as crianças têm ritmos diferentes, porque elas não conseguem todas se desenvolver ao mesmo ritmo. Agora, eu considero na verdade os casos mais graves e que precisam de um trabalho, de uma planificação, de um programa, esses eu posso considerar que são de carácter mais prolongado, são mesmo aquelas crianças que têm de ter um programa e se não for cumprido, não é possível”. (linha 58)</p> <p>“ (...) há um leque da nossa população, eu falo da minha população que têm necessidades educativas especiais. (...) Há uma disfunção, tem a ver com o agregado familiar, a estrutura da família (...) “. (linha 63)</p> <p>“ (...) são famílias desestruturadas (...) as crianças, elas têm capacidade, mas como não têm uma referência, um ambiente em casa (...) elas não conseguem”. (linha 69)</p> <p>“ (...) os pais não acompanham. Inclusivamente, eu tenho casos que não vão às consultas, (...)”. (linha 76)</p>
E4	“É uma criança que tem necessidade de um apoio individualizado que não percebe as coisas como os outros (...) “. (linha 43)
E5	“Acho que este conceito abrange todas as pessoas, neste caso, as crianças que têm necessidades ou deficiências, sejam elas motoras, físicas, dificuldades de aprendizagem, aquelas crianças consideradas de risco, também acho que pertencem a este grupinho das necessidades educativas especiais, problemas de ordem social, emocional, (,,).” (linha 34)
E6	“Há uma comparação e quando se compara e se vê que essa criança em relação à outra tem dificuldades significativamente maiores, têm de ser bem significativas, de aprendizagem ou que tenha algum problema de ordem física, intelectual ou social ou

	<p>então, uma combinação de qualquer destas problemáticas (...)”. (linha 85)</p> <p>“ (...) temos de pegar em currículos especiais e então, poderemos considerar que essa criança tem necessidades educativas especiais.” (linha 89)</p> <p>“ (...) as necessidades podem ser temporárias e podem ser necessidades já mais prolongadas. “ (linha 91)</p>
E7	<p>“Os normativos, pelo menos o dec. Lei 3 de 2008 restringe muito o conceito. Para mim, crianças com necessidades educativas especiais são crianças que em qualquer momento da sua vida, precisam de um apoio diferenciado, mas haverá crianças que por estarem em situações de risco, ou porque são crianças vindas do estrangeiro e precisam de se adaptar, de fazer a sua inclusão na própria escola, no próprio jardim de infância, todas essas crianças têm necessidades, (...) educativas especiais. Neste momento, são só as crianças que tenham funções do corpo com muitos problemas”. (linha 71)</p>
E8	<p>“Para mim, necessidades educativas especiais são todas as de carácter permanente, aquelas incapacidades físicas, motoras, intelectuais... por outro lado também existem necessidades que podem ser de carácter temporário ou não, que são situações problemáticas de comportamento, emocionais, crianças negligenciadas, de risco, crianças oriundas de outros países, de outras culturas diferentes da nossa...” (linha 34)</p>
E9	<p>“ (...) nós quando vimos uma criança com síndrome de Down ou uma criança com espectro autista, nós dizemos assim “ Ah, esta criança tem NEE”, mas eu penso que deve-se alargar mais, porque há crianças que têm dificuldades de aprendizagem e que necessitam de dar o salto, (...) ”. (linha 29)</p> <p>“ São as crianças com dificuldades de aprendizagem, podem também ser aquelas com défice de atenção, (...) “. (linha 36)</p> <p>“ (...) famílias monoparentais, desestruturadas e esses problemas também são muito graves e que também influenciam, embora eles não sejam crianças com NEE, mas precisam sempre de um apoio pedagógico, pelo menos no mínimo”. (linha 39)</p>
E10	<p>“Para mim NEE são... numa criança que nós recebemos verificarmos que essa criança não tem um desenvolvimento adequado à sua idade. Podem ser só dificuldades específicas numa área: motoras, visuais, auditivas...pode ser qualquer problema que tenha, que impede que o seu desenvolvimento seja regular e igual a todas as crianças. Para mim, é isso, não é preciso que seja uma criança com grandes problemas. Para mim, NEE é ser uma coisa que a educadora não responde se não tiver apoios, já é</p>

Quanto ao conceito de NEE, quase todas as educadoras (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9) realçam os problemas sociais como factores causadores do aparecimento de necessidades educativas especiais, tais como famílias desestruturadas, crianças negligenciadas, minorias étnicas. Os factores ambientais, sociais e económicos, são na maioria das vezes, desencadeantes de problemas comportamentais e emocionais, o que requer uma atenção especial por parte da escola. Estas educadoras vão de encontro ao que é referido no Enquadramento de Acção sobre NEE da Declaração de Salamanca, (UNESCO, 1994) onde o conceito de NEE inclui entre outras “as crianças oriundas de minorias étnicas, linguísticas e culturais, grupos desfavorecidos ou marginais” (p.6). Estas crianças, muitas vezes, apresentam dificuldades escolares que são enormes desafios para as escolas. Desta forma, a escola tem, necessariamente, de criar formas de educar com sucesso todas as crianças.

Correia (1999) lembra, quando se refere ao conceito de NEE, que

*há ainda um outro grupo de crianças e adolescentes cujas características os colocam «em risco» quanto à sua realização académica e social. Estes alunos têm uma maior probabilidade de virem a experimentar problemas de comportamento e de aprendizagem devido a um conjunto de factores que, tantas vezes, os coloca numa situação de **alto risco educacional**. (p.62)*

Os alunos considerados de alto risco educacional são aqueles que, devido a “um conjunto de factores tal como álcool, drogas, gravidez na adolescência, negligência, abuso e ambientes socioeconómicos e socioemocionais desfavoráveis entre outros, podem vir a experimentar insucesso escolar” (p.62).

As educadoras (E1, E5, E6 e E9) consideram as “dificuldades de aprendizagem” como NEE, o que parece ir de encontro a estudos feitos por imensos autores sobre esta matéria. A definição do NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities) quanto ao conceito “dificuldades de aprendizagem” é considerada a que reúne maior consenso internacional (Hammill, 1990). De acordo com NJCLD (1994) este autor refere que “dificuldades de Aprendizagem” é um conjunto de distúrbios manifestados por dificuldades significativas na área da audição, fala, leitura, escrita e raciocínio. Estes distúrbios, provavelmente, devem-se a disfunções no sistema central e podem estar presentes ao longo da vida do indivíduo.

As educadoras (E3 e E6) referem-se às crianças com NEE, como aquelas que necessitam de “programas, currículos especiais”, sem os quais as crianças não alcançam o sucesso educativo. Por vezes, tal como afirma Correia, Martins, Santos e Ferreira (2005) um dos maiores desafios face à filosofia inclusiva consiste na “ introdução dos novos currículos, que se pretende o mais explícita e diferenciada possível” (p.44). Se assim não for, segundo os autores, corremos o risco de muitos alunos não atingirem os objectivos propostos. Existem crianças com NEE que necessitam de adequações curriculares que são uma ferramenta essencial para adequar de um modo eficaz e coerente o currículo formal às suas necessidades e particularidades, com o fim de maximizar os seus potenciais.

As educadoras (E4,E7,E9,E10) referem-se às crianças com NEE, como sendo aquelas que necessitam de apoios capazes de dar resposta às suas necessidades. Para Correia (2003), atender todos os alunos com NEE, sobretudo os que apresentam problemáticas severas, na classe regular, numa perspectiva inclusiva, só é possível com apoio de serviços especializados adequados às suas características e necessidades.

Quanto ao conceito de NEE, a educadora (E8) refere que as NEE podem ser de carácter permanente e de carácter temporário e diz que

necessidades educativas especiais são todas as de carácter permanente, aquelas incapacidades físicas, motoras, intelectuais... por outro lado também existem necessidades que podem ser de carácter temporário ou não, que são situações problemáticas de comportamento, emocionais, crianças negligenciadas, de risco, crianças oriundas de outros países, de outras culturas diferentes da nossa.

Parece importante realçar que esta educadora possui uma especialização na área das NEE (ver quadro 4.2), mesmo trabalhando no ensino regular. Esta definição do conceito de NEE vai de encontro a Correia (1999) quando este expõe que NEE permanentes são aquelas que abrangem problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e outros problemas ligados à saúde. Acrescenta, ainda, que NEE permanentes são alterações bastante significativas no desenvolvimento do indivíduo, necessitando, assim, de se proceder a adaptações generalizadas do currículo e a uma avaliação sistemática do seu percurso escolar. Quanto às NEE de carácter temporário, o mesmo autor, caracteriza-as como sendo aquelas que necessitam de uma modificação parcial do currículo escolar, de forma a responder às características do aluno, num determinado momento da sua vida.

Actualmente, com o Decreto – Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, no Enquadramento da Educação Especial, podemos verificar que as crianças com NEE são aquelas que apresentam

limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (artigo 1º)

5.2.2 - Subcategoria – Vantagens da inclusão de crianças com NEE em salas de JI

Quadro 5.5. Vantagens da inclusão de crianças com NEE em salas de JI

E	Informação relevante
E1	<p>“ (...) propicia um melhor desenvolvimento, tanto social, como académico para as crianças com NEE (...)”. (linha 8)</p> <p>“ (...) reduz o estigma derivado ao facto de (...) não haver segregação dessas crianças e até para as outras crianças que não têm NEE também tem vantagens, porque elas vão se habituando a trabalhar com crianças com essas necessidades,(...)”. (linha 11)</p> <p>“(…) encontram modelos positivos nos colegas, tendo assim, um melhor desenvolvimento. Desenvolvem – se muito mais facilmente, contam com a assistência e ajuda dos colegas, (...)“. (linha 46)</p> <p>“ (...) aprendem a viver em ambientes integrados, isto para as crianças com NEE”. (linha 48)</p> <p>“ (...) aprendem a ajudar os outros, aprendem a dar assistência aos outros (...) “. (linha 50)</p>
E2	<p>“ (...) as crianças com NEE junto dos seus pares desenvolvem – se melhor, porque só a parte da socialização é meio desenvolvimento para elas atingirem muitos outros objectivos” . (linha 10)</p> <p>“ (...) as vantagens são em termos de estimulação, em termos de socialização, em termos de regras”. (linha 57)</p>
E3	<p>“Se o espaço for organizado atempadamente e os recursos para essas crianças existirem, tem vantagens, porque essas crianças alargam também um pouco, portanto, o contacto diário com as crianças normais, permite que essas crianças se sintam mais</p>

	<p>confiantes. (...)" (linha 6)</p> <p>" (...) acabam por ganhar mais auto-estima e sobretudo aquelas crianças de famílias muito pobres, com falta de estímulos" (linha 13)</p>
E4	<p>" (...) para as crianças ditas normais terem crianças com necessidades educativas especiais incluídas numa aula de jardim de infância, eu acho que é fundamental, porque pela vida fora vão deparar-se com situações, com pessoas diferentes e se desde pequeninas estiverem habituadas a lidar com as diferenças, elas aceitam muito melhor" (linha 11)</p> <p>" (...) há crianças que se desenvolvem mais vendo as outras crianças, pronto, há crianças que fazem os trabalhos e fazem o seu percurso copiando o outro. Ora se o modelo for uma criança que faz as coisas com facilidade, se ele vai por imitação, é claro que tem uma grande vantagem a criança com necessidades educativas especiais" (linha 47)</p>
E5	<p>" (...) tirar o rótulo de deficiente à criança com necessidades educativas especiais" (linha 14)</p> <p>" (...) promove o diálogo e a planificação entre os professores do ensino regular e do ensino especial" (linha 15)</p> <p>" (...) há partilha de formas de trabalhar, de métodos, de estratégias (...)" (linha 17)</p>
E6	<p>" (...) nós estamos ali, há uma criança que é diferente, mas que nós temos a ganhar também, com o que ela nos ensina e a descobrir as diferenças e ela tem a ganhar com a ligação que estabelece, o vínculo que estabelece com as outras crianças " (linha 65)</p>
E7	<p>" (...) principalmente a parte da socialização, é muito importante, mas também é bom para as outras crianças que aprendem a conviver, aprendem a aceitar as pessoas com as diferenças que elas têm " (linha 28)</p> <p>" (...) há vantagens, não só para a criança que a nível social está incluída num grupo e para as outras crianças, porque começam desde cedo a desenvolver os valores de cooperação, de amizade, do respeito pelos outros" (linha 81)</p>
E8	<p>" (...) as crianças ditas normais adquirem valores, desenvolvem os seus espíritos de entreatajuda e aprendem a lidar com a diferença. As crianças com necessidades educativas especiais têm igualdade de oportunidades, pois as escolas inclusivas conseguem dar resposta às suas necessidades, de modo que estas crianças consigam ultrapassar os obstáculos, as suas dificuldades. Por outro lado, não se vão sentir diferentes, marginalizadas, mas sim, capazes de atingir metas" (linha 11)</p>

E9	<p>“ (...) têm ambos a ganhar, porque como nós sabemos a nossa sociedade cada vez mais carece de valores e essas crianças aprendem a ajudar o próximo, a ter sentimentos de fraternidade, de companheirismo, de amizade, (...). Por outro lado, as crianças com NEE só têm a ganhar, sem dúvida“. (linha 21)</p> <p>“ Ora, se a criança é colocada no jardim de infância com crianças ditas normais, com um professor ou um educador, um docente que esteja preparado para a receber, essa criança vai ter estímulos, vai ter acesso a materiais didáticos, a materiais de desgaste e a experiências, todas novas que lhes vai abrir um leque de oportunidades muito maior. Além disso, está imitando crianças ditas normais”. (linha 47)</p>
E10	<p>“ (...) As vantagens para a criança que é integrada, (...) é em termos sociais e afectivos “. (linha 26)</p> <p>“ (...) integrada num grupo de crianças que não têm NEE numa escola do regular terá vantagens nesse sentido, de poder fazer outras aprendizagens que os outros meninos oferecem”. (linha 27)</p> <p>“Vantagens para o grupo que a recebe são sempre muitas na área da Formação Pessoal e Social”. (linha 29)</p>

Wolery e Wilbers, citados por (Brandão, 2007), basearam-se em trabalhos de investigação e apresentaram um conjunto de vantagens da escola inclusiva, entre as quais realçamos as seguintes: as crianças com NEE são poupadas aos efeitos da educação segregada e têm oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais ou comunicativas.

Neste sentido, no presente estudo, quanto às vantagens da inclusão de crianças com NEE em salas de JI, podemos observar que as educadoras (E1, E5 E E8) também encontraram as mesmas vantagens para as crianças com NEE, pois referiram que estas deixam de estar em ambientes segregados, reduzindo o estigma, evitando os “rótulos”. Por outro lado, a maioria das educadoras (E1, E2, E3, E6,E7, E8, E9 e E10) também referiram que as crianças com NEE se desenvolvem mais, nomeadamente, a nível social.

As educadoras (E1,E4, E8, E9 e E10) referem-se às aprendizagens das crianças com NEE em salas de JI, as quais são mais facilmente alcançadas, devido aos estímulos e às experiências a que estão sujeitas. Nesta perspectiva vão de encontro ao que é referido por Correia (2005 b) “ a filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita

às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, nomeadamente para os alunos com NEE”(p.13).

As educadoras (E2, E3 e E5) não referem vantagens para as crianças sem NEE. Enquanto as restantes também vêem vantagens na inclusão de crianças com NEE em salas de JI para as crianças sem NEE, assim como os autores anteriormente referidos. Neste sentido, as educadoras afirmam que a inclusão de crianças com NEE é vantajoso para as crianças sem NEE, porque estas desenvolvem a área da Formação Pessoal e Social, aprendendo a respeitar e a lidar com as diferenças e desenvolvem o seu espírito de entreajuda.

Podemos constatar que uma educadora (E5) a mais nova e com menos tempo de serviço, referiu como vantagem na inclusão de crianças com NEE em salas de JI, o diálogo, a partilha de métodos e de estratégias entre os intervenientes educativos. Esta perspectiva vai de encontro ao que é realçado por Rodrigues (2001) de acordo com o Working Forum on Inclusive Schools (1994), quando este afirma que uma escola inclusiva deve englobar “ *a colaboração e cooperação*” (p.140) entre todos os intervenientes no processo educativo.

De acordo com Correia (2005b) uma das vantagens da inclusão é, precisamente, proporcionar o diálogo e enriquecer os conhecimentos sobre NEE, entre os docentes do ensino regular e da educação especial. Neste sentido, os diálogos dão origem a melhores planificações educativas para todos os alunos, nomeadamente para as crianças com NEE, sobretudo quando há a necessidade de se proceder a alterações curriculares que exijam recursos e estratégias mais específicos.

Igualmente, Morgado (2003) citando outros autores (Giang, Denis, Cloninger, Edelman e Schauttman, 1993) considera que a experiência de cooperação proporcionada em programas de educação inclusiva desenvolvem as competências dos técnicos e docentes envolvidos, tornando-os mais confiantes nas suas capacidades de intervenção.

As educadoras (E8 e E9) afirmam que uma das vantagens da inclusão é permitir a existência de igualdade de oportunidades para todas as crianças, o que vai de encontro às opiniões referidas por Correia (2005b) quando este salienta que uma das vantagens da inclusão é “proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos” (p.14)

5.2.3 - Subcategoria – Dificuldades na inclusão de crianças com NEE em salas de JI

Quadro 5.6. Dificuldades na inclusão de crianças com NEE em salas de JI

E	Informação relevante
E1	<p>“ (...) há um grande número de crianças nas turmas e isso, às vezes, é uma desvantagem, porque nós não podemos dar tanta atenção (...).” (linha 51)</p> <p>“ (...) há crianças com uma dependência muito grande devido ao tipo de deficiência e é preciso, também, ajudar bastante e, depois, nós também não temos capacidades, (...) ajuda” . (linha 55)</p>
E2	<p>“ (...) está tudo no papel e nada resulta na prática, esta é grande desvantagem. É a aplicabilidade, porque as escolas (...) não têm as condições quer físicas, quer humanas, quer materiais para se pôr a funcionar a filosofia da Escola Inclusiva a cem por cento”. (linha 9)</p> <p>“ Por exemplo, computador não existe, fala-se tanto na tecnologia...fala-se tanto do choque tecnológico, mas com isto, a gente fica chocado ”. (linha 220)</p>
E3	<p>“ (...) vamos supor que não existem recursos é muito difícil para a educadora dar resposta”. (linha 25)</p> <p>“ (...) tenho tido alguma dificuldade. (...) a psicologia da escola não consegue... Faz-se o primeiro contacto, não passou do primeiro contacto. Foi um contacto formal com os encarregados de educação. Foi uma entrevista, mas não passou daí.</p> <p>Eu tenho cinco casos de crianças com problemas a nível do comportamento, dentro dos quais um é grave, esse felizmente está a ser apoiado no Alcoitão, mas vai duas vezes, tem de se deslocar. (...) e os outros casos acabaram por ser os encarregados de educação (...).” (linha 50)</p> <p>“No meu caso (...) o grupo ficou prejudicado por causa do caso da criança com autismo e não ter assistente na sala e ter havido muitas entradas de elementos diferentes, mesmo havendo força de vontade, isso prejudicou muito este grupo, essencialmente este ano”. (linha 84)</p>
E4	<p>“É pena, porque por exemplo, quando há casos de situações, que nós agora até temos cá este ano, uma criança autista que se viesse mais outra auxiliar só para essa criança, toda a gente ia lucrar bastante com essa inclusão”. (linha 23)</p> <p>“ No ano em que tive mais problemas foi o ano em que tive uma criança com SIDA. Pronto, não houve nenhum pai que tirasse as crianças do grupo. Eu acho que dependeu</p>

	<p>muito do meu trabalho”. (linha 88)</p>
E5	<p>“As crianças com necessidades educativas especiais não têm o acompanhamento necessário e o apoio que deveriam ter. Eu, como educadora, também não posso deixar os outros ditos normais para estar só a dar apoio à criança que necessita dele, para conseguir realizar, é impossível...Eu não posso deixar 23 lá a um canto e estar ali com 1 ou 2, a insistir, a tentar que ele...não dá. Normalmente, ainda por cima para piorar, as crianças com necessidades educativas especiais tendem a perturbar o grupo. (...)”. (linha 44)</p>
E6	<p>“ (...) eu, por exemplo, sou a educadora do regular, tenho já alguma experiência, porque já tive várias crianças com necessidades educativas especiais, mas não sou educadora dos apoios, nem do ensino especializado e além disso, com estas crianças na sala, se não tiver um apoio, se não tiver alguém na retaguarda, é muito complicado” . (linha 98)</p> <p>“Tenho o grupo e por vezes, é complicado gerir as coisas, porque aquele menino exige muita atenção. (...) sinto-me, por vezes, frustrada no meu trabalho, porque gostava de fazer mais coisas e não consigo, (...) Tenho 20 e os restantes 19? Por vezes, não consigo dar a atenção que queria, neste caso, a esta criança”. (linha 232)</p>
E7	<p>“ Portanto, se eu tiver uma criança autista, como já tive, foi muito a auto-formação que me foi ajudar. Porque eu não tive ninguém que me dissesse como é que eu deveria trabalhar com uma criança autista”. (linha 15)</p> <p>“Já tenho tido, agora não tenho, crianças autistas em que os apoios são manifestamente insuficientes, porque é muito difícil ter aquela criança na sala. Quando ele tem aqueles ataques de agressividade, ele põe em causa a integridade física dele e a dos outros, porque ele não mede consequências, não prevê que se vai magoar”. (linha 201)</p>
E8	<p>“ (...) Outras vezes, e são muitas, sentimos uma tristeza enorme, ou uma enorme frustração, porque não se vê resultados...os resultados não são os esperados, (...). Trabalharmos quase sozinhas, sem grandes apoios, também se torna um desafio constante”. (linha 64)</p>
E9	<p>“ (...) só batem nos recursos humanos quando eles possam não existir para ajudar o docente”. (linha 53)</p>
E10	<p>“ (...) quando a criança não tem os apoios e as estruturas para termos uma criança dessas, às vezes, o resto do grupo fica penalizado, porque a educadora não consegue trabalhar com as 24 que sobram em função de uma que está lá (...)”. (linha 41)</p>

A totalidade das educadoras afirma que há dificuldades na inclusão de crianças com NEE quando há carência de apoios, nomeadamente, recursos humanos.

Esta afirmação reforça a ideia de Bairrão (1998, p.296) ao salientar que “os obstáculos à integração de alunos com NEE nas escolas de ensino regular (...) colocam-se nos aspectos organizacionais e na racionalização do sistema e dos recursos neles existentes” (p. 296).

Carvalho (2005), ao procurar conhecer o impacto dos factores facilitadores e limitadores de uma EPT. Um dos factores limitadores para a inclusão era, precisamente, a falta de disponibilidade do pessoal técnico especializado.

A falta de apoios para a inclusão de crianças com NEE em salas de ensino regular referida por todas as entrevistadas é um obstáculo para se alcançar a inclusão, o que reforça os estudos efectuados por Rodrigues (2003), onde se conclui que os docentes continuam a manifestar a carência de recursos, como um obstáculo para se desenvolver práticas inclusivas.

A educadora (E6) realça o facto de, por vezes, ter dificuldades em lidar com crianças que apresentam problemáticas mais severas, pois não possuem conhecimentos e formação suficientes. Tal como refere Correia (2003), é essencial que todos os profissionais da educação tenham um papel activo no processo de ensino/aprendizagem, estejam aptos para prestarem os apoios adequados a todos os alunos, passando, assim, por formações mais específicas, para que, minimamente saibam lidar com as problemáticas que as crianças apresentam.

A educadora (E2) lamenta a falta de um computador no trabalho com as crianças, pois este, actualmente é considerado pela maioria dos investigadores, uma ferramenta indispensável em contexto escolar, no sentido de se diversificar as estratégias de aprendizagem, tornando-as mais motivadoras e enriquecedoras. De acordo com Delors (1996):

(...) as novas tecnologias oferecem, como instrumentos de educação de crianças e adolescentes, uma oportunidade sem precedentes de responder com toda a qualidade necessária a uma procura cada vez mais intensa e diversificada. As possibilidades e vantagens que apresentam no campo pedagógico são consideráveis. (p.164)

A educadora (E2), a qual tem uma especialização na área das NEE e exerce funções na área da Educação Especial, põe em causa a aplicabilidade da lei, pois afirma que “está

tudo no papel e nada resulta na prática, esta é grande desvantagem. “ É a aplicabilidade, porque as escolas (...) não têm as condições quer físicas, quer humanas, quer materiais para se pôr a funcionar a filosofia da EI, a cem por cento”.

Bairrão (1998) também assume um certo pessimismo em relação à implementação de uma escola inclusiva, devida ao facto de existirem dificuldades quer “a nível jurídico, legislativo, educacional, científico, organizacional e financeiro” (p.296).

É de salientar a opinião das educadoras (E1, E5 e E6) em relação à importância num trabalho mais individual com as crianças com NEE, pois estas crianças necessitam de uma atenção, que, muitas vezes, é difícil ser dada, devido ao número elevado de crianças em cada turma. Esta opinião vai de encontro a Correia e Rodrigues (1999), pois um atendimento a uma vasta gama de NEE recomenda, que haja na sala regras e normas de funcionamento e de organização que favoreçam aprendizagens diversificadas e com níveis diferenciados. As actividades podem ser feitas de forma colectiva, em pequenos grupos ou individualmente, tendo em conta as necessidades das crianças.

Questão 3: Quais são as práticas inclusivas, propriamente ditas, utilizadas pelos educadores no JI?

5.3 – Categoria – Práticas inclusivas

5.3.1 - Subcategoria – Formas e estratégias de gerir o grupo adoptadas pelos educadores de infância

Quadro 5.7. Formas e estratégias de gerir o grupo adoptadas pelos educadores de infância

E	Informação relevante
E1	“Eu tenho, realmente, algumas crianças com NEE, tento realizar actividades em grande grupo, tento integrá-las nas actividades, (...) tento pô-las em grupos mais pequenos (4 ou 5) ou (...) a pares. Faço, (...) todos os dias, (...) um trabalho individualizado, (...) para que eles participem sempre nessas actividades: dramatizações, jogos, movimento, isso em grande grupo, é fácil de conseguir que eles participem. Em pequenos grupos (3,4,5) fazer jogos de mesa ou pinturas ou estar a desenhar ao lado dos colegas, para eles começarem a ver o que o colega está a fazer. Eles, com a imitação, vão – se desenvolvendo. E a pares, actividades de computador,

	<p>por exemplo, que é uma actividade muito boa para eles se habituarem a trabalhar com os outros, também. A socialização é extremamente importante para estas crianças”. (linha 60)</p>
E2	<p>“Depende muito das necessidades educativas especiais de cada criança que eu tenho no grupo, mas, penso que, uma das coisas que é muito importante é estabelecer sempre uma comunicação aberta e leal, ética com a família, com as auxiliares e com todos os intervenientes no processo educativo. Essa é a primeira. Depois, em termos de estratégias, é sempre respeitar o desenvolvimento, os níveis de desempenho e de aprendizagem da criança com NEE e também das outras (...)”. (linha 62)</p>
E3	<p>“Em termos de organização da sala, está o grupo da pré que neste momento são quinze. Ao todo são vinte e três. Os quinze estão a fazer actividades mais orientadas, não quer dizer que os outros também não participem, no entanto, aprofunda-se mais a actividade com os mais velhos. Os outros trabalham mais actividades de expressão plástica, actividades que trabalham mais com as mãos “. (linha 91)</p> <p>“Depois a criança com espectro de autismo tem um espaço só para ela. Ela tem necessidade de estar nesse espaço, mas há momentos que essa criança partilha com o grupo, com o grande grupo. Agora, as situações de acolhimento, contagem de histórias, estão todos juntos”. (linha 96)</p>
E4	<p>“Tenho de 5 anos, só tenho 4 crianças com 4 anos, portanto, o grosso do grupo é de 5 anos. Eu habitualmente proponho uma actividade de grande grupo, que nós fazemos em mesa grande que eu começo por fazer com as crianças que têm menos dificuldade, porque eles praticamente são independentes, são autónomos, não precisam de mim. Esses ficam sim em grande grupo e depois peço à auxiliar para supervisionar esses meninos. Eles já sabem, se precisarem de alguma coisa que me chamam e que eu vou ajudá-los. Depois fico numa mesa mais pequena com as crianças que têm mais dificuldades. Com estes, eu vou estimulando para fazerem, porque muitas vezes estão cansados, não querem fazer já, estão fartos e nós vamos estimulando...” ainda falta mais isto” e “tens que fazer mais aquilo”. (linha 75)</p>
E5	<p>“Eu tento adaptar as actividades, não só para esses dois que têm necessidades educativas especiais, com também para os pequeninos, tenho miúdos de 3 anos e alguns de 4 que entraram pela 1ª vez, também não conseguem fazer o que fazem os outros. E então, tenho que preparar umas actividades para uns e actividades para os outros. De vez em quando, com bastante regularidade, ponho uns a trabalhar</p>

	<p>actividades livres e vou tentando equilibrar assim as coisas. Faço com que todos façam, uns de uma maneira outros de outra, depende da idade, não é? (...) ...nunca ponho tudo ao mesmo tempo a trabalhar, todas as crianças, é impossível, até pelo espaço físico, torna-se complicado e vou tentando, vou insistindo quando posso com as crianças com necessidades educativas especiais. Se eles estiverem a brincar, eu vou ali, ter com eles e vejo se ele consegue realizar e consegue atingir o objectivo”. (linha 59)</p>
E6	<p>“Eu começo sempre, a manhã, com uma conversa, reunimo-nos, conversamos, planificamos. Normalmente acabo por dividir as crianças em pequenos grupos (...) “. (linha 109)</p> <p>“ (...) dando o exemplo deste miúdo autista, temos algumas estratégias para trabalhar com ele, para ele se estruturar melhor, temos um de horário de parede, trabalhamos o método Teach, em que ele se organiza, como ele consegue ler o que vou fazer e o que já fiz, ele consegue e ele acompanha”. (linha 111)</p> <p>“ (...) ele faz o mesmo que o grupo. Claro, que faz o mesmo, mas de uma forma diferenciada, num pequenino grupo, em que eu tento sempre trabalhar em pequeninos grupos com este menino, mas tento que ele, com o tempo dele, à maneira dele, que ele faça, que ele tente fazer, dentro dos mesmos temas, daquilo que é pretendido, tento que ele acompanhe o grupo”. (linha 116)</p> <p>“ (...) faço com que haja uma interacção entre eles (...) tento que haja um trabalho de cooperação em que há um outro menino que o ajude”. (linha 121)</p>
E7	<p>“Na sala, independentemente de haver crianças com necessidades educativas especiais ou não, temos de arranjar estratégias diferentes para todos, até, porque os interesses das crianças não são sempre os mesmos”. (linha 88) “ (...) aquilo tem de ser um pouco gerido e negociado com eles. Se me perguntas se faço uma planificação anual, não faço, se me perguntas se faço uma planificação mensal, eventualmente poderei fazer, mas quando faço a avaliação, vejo que fiz tudo ao contrário, porque todos os dias surgem situações novas. Surge um interesse a partir dessa situação e a partir daí, desenvolve-se um projecto”. (linha 90)</p> <p>“ (...) se me dizes se estão todos a fazer a mesma ficha ou o mesmo trabalho, digo que não. É claro que não, é possível que uns estejam nos vários cantinhos e eu por exemplo, estar a trabalhar a matemática com um grupo. O trabalho será sempre feito em pequenos grupos”. (linha 100)</p>

	<p>“ Eventualmente, há momentos de grande grupo, principalmente nas planificações do início do dia, quando é a recepção aos meninos e no final do dia para fazer a avaliação e a programação para o dia seguinte “. (linha 103)</p>
E8	<p>“De manhã, faço o acolhimento, onde em grande grupo, conversamos, planeamos actividades para serem elaboradas durante o dia, depois, as crianças realizam actividades em pequenos grupos, aos pares ou individualmente, actividades orientadas por mim ou actividades livres. Aproveito para trabalhar com as crianças que têm mais dificuldades, não esquecendo a auxiliar que tem um trabalho fundamental. Ela vai me apoiando com os diferentes grupos. Existem momentos de rotina que eu faço questão que todas as crianças, mesmo as que têm necessidades especiais o façam, no final do dia há um tempo de reflexão, de avaliação, mesmo que às vezes, essas crianças perturbem, também faço questão que elas participem e assistam...”. (linha 51)</p>
E9	<p>“As actividades podem ser divididas e ter vários graus. Tu podes fazer uma actividade mais simples, para todos e, depois, podes dividi-los por níveis etários, e aí, tu preparas os teus alunos de igual modo, como se tivesses uma sala só com crianças ditas normais”. (linha 58)</p>
E10	<p>“Normalmente, depois de fazer uma análise do meu grupo e de conseguir caracterizar ao fim de “ x” tempo de estar com eles, organizo-me da seguinte forma: quando tenho crianças com NEE, tento organizar-me e planificar as minhas actividades, pensando sempre em disponibilizar tempo específico para aquela criança, conto sempre com o apoio da assistente de acção educativa (...) reúno-me muitas vezes com a assistente e combino com ela, o que eu quero que ela faça e da maneira que quero que ela faça. Depois há outra coisa que normalmente faço com ela, arranjamos jogos específicos para trabalhar determinadas dificuldades que a criança apresenta e faço a 1ª vez com a criança e com ela e o resto do tempo não posso fazer, porque estou com o resto do grupo”. (linha 70)</p> <p>“ Quando há actividades em grupo e a criança participa, uma das estratégias que eu utilizo, é que a criança se manifeste perante o grupo e aproveitar as crianças mais velhas que são mais colaborantes e que gostam de proteger essa criança para a ajudarem também, no sentido de ela brilhar”. (linha 74)</p>

As educadoras (E1,E 3, E4, E6, E7,E8, E9 e E10) mencionam como formas de gerir o grupo, o trabalho “em grande grupo” e “pequenos grupos” na sala de actividades

do JI. Existem actividades que são realizadas por todas as crianças (grande grupo), como o ouvir uma história, cantar, planificar o dia e avaliar o mesmo. Por outro lado, as educadoras formam pequenos grupos, onde se realizam pequenos projectos e actividades significativas para as crianças, com os quais adquirem competências. De acordo com as OCEPE do Ministério de Educação (1997)

a interacção entre as crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum. (p.35)

As educadoras (E1, E6 e E8) utilizam, também, como estratégia para gerir o grupo o trabalho entre pares, como forma de fomentar o espírito de entajuda e de partilha de saberes. As OCEPE do Ministério de Educação (1997) reforça a importância desta prática pois, desta forma, “ o educador alarga as oportunidades educativas ao favorecer uma aprendizagem cooperada” (p. 35), onde a criança se desenvolve e aprende, e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento e aquisição de novas aprendizagens do seu par. De acordo com o Ministério de Educação (1997) as OCEPE referem que

a interacção entre as crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum. (p.35)

Para atender pedagogicamente, na sala de actividades, à diversidade de alunos, de acordo com os princípios da EI, o educador tem de desenvolver dinâmicas de trabalho, que passam por actividades em grande grupo ou em pequenos grupos ou em tarefas mais individualizadas, de modo que possa garantir a cada criança oportunidades e apoios pedagógicos e didácticos que contribuam, de forma positiva, para a aquisição de aprendizagens possíveis, tendo em conta os objectivos comuns para a totalidade do grupo (Wang, 1997).

Segundo as respostas dadas nas entrevistas, parece-nos que todas as educadoras criam estratégias de ensino/ aprendizagem diversificadas, quer para as crianças com NEE, quer para as crianças “ditas normais”, pois os interesses e os níveis de desempenho são diferentes.

A afirmação anterior vai de encontro ao que é realçado nas OCEPE que numa perspectiva de EI, defende a prática de uma “pedagogia diferenciada”, no sentido de responder às necessidades individuais de todas as crianças. (Ministério de Educação, 1997, p. 19).

A educação de cada criança tem de ter em conta as suas necessidades, as suas motivações, os seus ritmos, as suas competências, os seus próprios saberes, as suas experiências de vida. Cabe à escola, nomeadamente aos docentes tornar as aprendizagens mais apelativas, pois os alunos aprendem melhor quando as tarefas são significativas, quando existe uma ligação entre o currículo e os seus interesses e quando são apoiados no seu percurso escolar. Os alunos são diferentes, as suas aprendizagens processam-se de formas igualmente diferentes, o que obriga a um olhar atento para a necessidade de apoios pedagógicos dados por docentes ou outros técnicos (Morgado, 2003).

A educadora (E10) realça a importância da participação da criança com NEE em actividades de grupo e o apoio prestado pelos pares ao afirmar

(...) quando há actividades em grupo e a criança participa, uma das estratégias que eu utilizo, é que a criança se manifeste perante o grupo e aproveitar as crianças mais velhas que são mais colaborantes e que gostam de proteger essa criança para a ajudarem também, no sentido de ela brilhar.

Correia, Martins, Santos e Ferreira (2005) lembram que o docente tem um papel primordial na organização do ambiente educativo, de forma a torná-lo facilitador para que as interacções positivas aconteçam, onde as crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas e diferenciadas. Este terá que apostar em atitudes adequadas para que a aceitação das crianças com NEE pelas crianças “ditas normais” seja mais receptiva e positiva. Por outro lado o docente terá que ter expectativas altas perante as crianças com NEE e deverá ter conhecimentos que lhe possibilitem criar estratégias de ensino diferenciadas, de modo a dar resposta às necessidades individuais dessas crianças.

As educadoras (E2, E4, E8 e E10) destacam a importância do trabalho da auxiliar de acção educativa no desenvolvimento das actividades. O trabalho de equipa entre a educadora e a auxiliar é fundamental para o bom funcionamento do grupo. Entre muitas outras funções a auxiliar de acção educativa deve “levar a cabo actividades programadas pelos educadores ou professores, prestar assistência ao educador ou

professor da turma, apoiar os alunos de acordo com os critérios estabelecidos nas programações individualizadas (...).” (Correia, 2005a, p.29)

Quando a educadora (E2) que exerce funções na Educação Especial é questionada sobre as formas e estratégias de gerir o grupo, para além da importância do trabalho de parceria do docente com a auxiliar da sala, esta, ainda, acrescenta que “muito importante é estabelecer sempre uma comunicação aberta e leal, ética com a família, com as auxiliares e com todos os intervenientes no processo educativo”, pois é uma forma de garantir o sucesso dos alunos.

Um contexto que permite o trabalho em equipa dos adultos que têm um papel fundamental na educação, são um meio eficaz para garantir com sucesso o desenvolvimento das crianças. Stanovich (1996) destaca a importância do trabalho colaborativo, só assim, se poderá dar respostas adequadas à diversidade de problemas nas nossas classes.

5.3.2 - Subcategoria – Respostas dadas pelos educadores de infância às dificuldades encontradas

Quadro 5.8. Respostas dadas pelos educadores de infância às dificuldades encontradas

E	Informação relevante
E1	“Procuro respeitar a individualidade de cada um (...) o ritmo de aprendizagem, que às vezes é difícil (...) procuro trabalhar com as famílias, (...). E procuro realizar um trabalho em equipa com os outros docentes e com a equipa multidisciplinar, tentando minimizar os problemas que existem”. (linha 77)
E2	“Através de acções de formação, do contacto com a família, não só da criança com NEE, mas também com as outras gerindo sempre, quando há conflitos, facilitando sempre a comunicação de todos os intervenientes com aquela criança. Porque também depende muito das necessidades. Se for uma criança com autismo, implementa – se uma metodologia Teech, por mais simples que seja. Se for uma criança com trissomia 21, já tem ..., mas é sempre muito através da informação visual”. (linha 81) “Para além da formação que eu pago também materiais (...) e não estou a falar de brinquedos dos chineses, (...) Estou a falar de material pedagógico de qualidade, (...) específico para desenvolver algumas capacidades, também sou eu que o compro, porque de resto não haveria ”. (linha 217)
E3	“Tem de haver um trabalho muito individualizado. É assim, ele está no grupo, depois

	<p>eu ou a assistente ou a estagiária temos de nos desdobrar sempre. Ele está ali, mas uma de nós tem de estar sempre disponível para o orientar. (...) Com os pais, sempre que possível chamo os pais para além das reuniões que fazemos com a equipa de Alcoitão. Para além de chamar os pais e reunir-me com eles uma vez por mês, a criança leva à sexta-feira um reforço para casa para trabalhar com os pais. Um saquinho com jogos, com sequências de imagens, construção de histórias. Os pais colaboram (...)” (linha 114)</p>
E4	<p>“Fiz reuniões com os pais expliquei aos pais todos os perigos que havia em a criança estar com os outros e há 5 anos um dos maiores problemas que eu tive, era mesmo na concentração dele, quando eram trabalhos em que ele tinha que estar absorvido, com bastante atenção e ele não estava, eu pedia à auxiliar para sair da sala e na altura havia aqui umas máquinas em obras. Ele adorava ver as obras. Ele pedia a ela para ir passear com ele, para ele acalmar e depois entrava dentro da sala”. (linha 97))</p>
E5	<p>“Aconselho os pais, tento saber como é que as crianças são em casa, no fundo, aconselho os pais, quando é preciso, a mudar estratégias, porque há pais muito permissivos”. (linha 79)</p> <p>(...) vou tentando, vou insistindo quando posso com as crianças com necessidades educativas especiais. Se eles estiverem a brincar, eu vou ali, ter com eles e vejo se ele consegue realizar e consegue atingir o objectivo”. (linha 67)</p>
E6	<p>“ (...) eu a qualquer momento, perante as reacções deles, perante aquilo que eu de facto faço na sala, estou a todo o momento a querer fazer coisas novas e em casa e tudo, a tentar procurar, ver nos livros e descobrir coisas diferentes, porque estes meninos estão sempre, a todo o momento a desencadear... nós temos mesmo que descobrir coisas novas e estudar e tentar fazer coisas diferentes, porque eles desafiam-nos a isso”. (linha 136)</p> <p>“ (...) às vezes sinto e muitas vezes tenho dúvidas e falo com os técnicos e com a professora do ensino especializado. Muitas vezes surgem dúvidas que eu procuro a educadora do ensino especial e falo com ela, porque há muitas situações, apesar de ter alguma experiência, preciso de fazer formação e dúvidas há sempre, a todo o momento”. (linha 143)</p>
E7	<p>“Em primeiro lugar auto-formação, se eu tenho uma criança com autismo e eu não sei nada sobre autismo, a minha preocupação é pesquisar sobre o autismo, estratégias, falar com os pais, normalmente os pais dão-nos pistas muito importantes sobre como</p>

	lidar com estas crianças, por vezes, falar com a docente da educação especial e pesquisas, isto agora, também é muito fácil com a internet fazermos essas pesquisas”. (linha 108)
E8	“ (...) os resultados não são os esperados, mas não podemos desistir” água mole em pedra dura, tanto bate até que fura” e eu não desisto, por isso é sempre, diariamente, é um desafio. Trabalharmos quase sozinhas, sem grandes apoios, também se torna um desafio constante, mas não deixo de procurar ajudas, apoios dos recursos existentes, mesmo que eles sejam escassos “. (linha 64)
E9	“Eu tento que sejam eles a resolver os problemas (conflito), se não o conseguirem, é que eu interfiro. A nível das actividades são actividades que estão de acordo com as orientações curriculares e que os levam a desenvolverem-se. (...) nós temos que incentivar que as crianças comecem a ajudar o outro e também estamos a trabalhar a autonomia da criança, da outra criança dita normal, que vai ajudar o que tem mais dificuldades a superá-las. Isso é uma maravilha e acontece”. (linha 73)
E10	“ (...) fazendo leituras, perguntando às colegas como devo fazer, apoiando-me nas colegas que me possam dar apoios na parte dos apoios educativos. (...) e discutir com as colegas da instituição o que se pode fazer e como é que eu posso fazer, porque eu não sei fazer. Há coisas que eu não sei como é que hei-de resolver”. (linha 91) “ Deve-se mostrar aos pais que a criança é bem-vinda. A relação com os pais tem de ser especial”. (linha 99)

A maioria das educadoras (E1,E2,E3,E4, E5,E7,E10) refere a importância do trabalho com a família como um dos factores essenciais para dar resposta às dificuldades encontradas. Parecem trabalhar com as famílias, no sentido de conhecer melhor a criança (pontos fortes e fracos) e por outro lado, parecem trabalhar com as famílias, tendo em vista a sensibilização para um acompanhamento no processo educativo dos seus filhos. Numerosos estudos são reveladores da importância do envolvimento familiar na escolaridade dos respectivos educandos, os quais salientam o facto de que os programas de intervenção educativa em que as famílias colaboram com a escola, são, significativamente, mais eficazes dos que os programas que se centram apenas nos alunos, como informam, por exemplo, Brofenbrenner (1986), Epstein (1986), Walberg (1984), citados em Wang (1997). No entanto, a relação da escola com os pais das crianças com NEE deverá ser bem pensada e reflectida, pois “alguns pais

são capazes de ser bem sucedidos ao proceder à necessária adaptação, revelando-se consideravelmente realistas, outros encontram-se menos preparados para aceitar o desafio que uma criança deficiente representa para a família” (Nielsen, 1999, p. 29).

Também para dar resposta às dificuldades encontradas, a maioria das inquiridas (E1,E2,E3,E6,E7,E8 e E10) referiu a importância do trabalho em equipa de todos os intervenientes no processo educativo da criança. A troca de experiências e apoios prestados por outros técnicos (docentes ou outros), assim como o trabalho com os pais, é o caminho certo para colmatar essas dificuldades.

Assim, de acordo com as OCEPE do Ministério de Educação (1997), podemos verificar que o conhecimento que o educador possui da criança pode ser enriquecido através “da partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação, nomeadamente colegas, auxiliares de acção educativa e, também, os pais” (p. 27).

Numa escola onde se defende a inclusão, todos os membros da comunidade escolar devem assumir e adoptar atitudes coerentes, de acordo com a filosofia da educação inclusiva. Para que este facto seja uma desejada realidade, torna-se indispensável que os responsáveis pela gestão escolar estejam particularmente atentos a esta problemática de modo a “fazer com que todo o pessoal escolar – educadores, professores, outros agentes educativos e alunos – os pais e quaisquer outros membros da comunidade se sintam parte de um projecto educacional que tenha por base os princípios da inclusão” (Correia, 2005a, p. 24).

É de realçar o trabalho das auxiliares de acção educativa apontado pelas educadoras (E3 e E4) no apoio prestado dentro da sala de actividades, como forma de ultrapassar as dificuldades sentidas. Este apoio é fundamental para o bom funcionamento do grupo e uma ajuda preciosa na resposta às necessidades de todas as crianças, nomeadamente, das crianças com NEE.

Numa perspectiva de escola inclusiva, o pessoal auxiliar de acção educativa, trabalha com os docentes, com os alunos e com as famílias. São considerados elementos potencialmente estratégicos no desenvolvimento dos processos de inclusão. Correia, 2005a), caracterizou este pessoal não docente da seguinte forma:

Por assistente de acção educativa consideramos um indivíduo cujas habilitações académicas devem estar ao nível do 12.º ano e funções não só se prendam com a organização de tarefas rotineiras, como o são o registo da assiduidade, a vigilância nos recreios e nos autocarros, a supervisão das refeições, mas também

com a execução de tarefas instrucionais, tal como, levar a cabo actividades programadas pelos educadores ou professores, prestar assistência ao educador ou professor da turma, apoiar os alunos de acordo com os critérios estabelecidos nas programações individualizadas e participar em reuniões de grupo/equipa (p.29).

Para as educadoras (E6, E7 e E10) o trabalho de pesquisa e a auto-formação, tendo em vista, diferenciar as actividades e estratégias com as crianças é uma forma de ultrapassar as dificuldades sentidas.

Segundo as OCEPE, o educador deve reflectir para poder planear as suas intenções educativas de forma a adequá-las ao grupo, de modo a proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas e significativas, para isso, terá que organizar “os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério de Educação (1997, p. 26).

A educadora (E1) refere-se ao respeito pela individualidade da criança, ao respeito pelo seu ritmo de aprendizagem como forma de enfrentar as dificuldades existentes. Esta forma de combater os obstáculos, vai de encontro ao que é preconizado nas OCEPE do Ministério de Educação (1997)

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto escolar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.
(p.25)

A educadora (E 9) menciona como forma de ultrapassar as dificuldades, a resolução dos problemas através da autonomia dada às crianças, o que sublinha aquilo que é preconizado nas OCEPE “Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber -fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (Ministério de Educação, 1997, p. 53).

A educadora (E2) destaca a importância da aquisição de material pedagógico, que, muitas vezes, é comprado por ela, como forma eficaz para dar resposta às dificuldades. O que implica, segundo as OCEPE que “ o educador defina prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projecto pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade” (Ministério de Educação, 1997, p.38).

A educadora (E9) afirma como forma de responder às dificuldades encontradas “eu tento que sejam eles a resolver os problemas (conflitos), se não o conseguirem, é que eu interfiro”, o que vai de encontro ao que é preconizado nas OCEPE ao referir que a criança participa no grupo, onde se confronta com opiniões diferentes das suas ou com frustrações o que, frequentemente, são pontos de partida para situações de conflito. O papel do educador, perante estes casos, deve ser apoiar as tentativas de resolução dos problemas, promovendo, ainda, a colaboração entre as crianças, a autonomia e a responsabilidade (Ministério de Educação, 1997).

As educadoras (E2 e E6) apontam as acções de formação como forma de dar resposta às dificuldades encontradas, o que corrobora com os estudos realizados por Correia (2003) que divulgam que a inclusão só terá êxito, tendo como suporte programas de formação direccionados aos docentes, para que estes adquiram competências de ensino e que manifestem atitudes mais positivas face à inclusão de crianças com NEE. O mesmo autor refere que é essencial que todos os profissionais da educação tenham um papel activo no processo de ensino/aprendizagem, estejam aptos para prestarem os apoios adequados a todos os alunos, passando assim por formações mais específicas, para que, minimamente saibam lidar com as problemáticas que as crianças apresentam.

A educadora (E9) incute nas crianças o espírito de entreajuda na sala de actividades, de modo a ultrapassar as dificuldades, assim como a filosofia inclusiva que encoraja a criação de ambientes de entreajuda que proporcionam aprendizagens em cooperação (Correia, 2003).

Questão 4: Quais as concepções que os educadores têm acerca da Equipa Multidisciplinar e o que pensam sobre o seu funcionamento?

5.4 – Categoria – Concepções sobre Equipa Multidisciplinar

5.4.1-Subcategoria – Conceitos e percepções acerca das Equipas Multidisciplinares

Quadro 5.9. Conceitos e percepções acerca das Equipas Multidisciplinares

E	Informação relevante
E1	“Uma equipa que trabalha toda em conjunto, que tem psicólogos, terapeutas, sociólogos, educadores especializados, educadores do regular, auxiliares de acção educativa. (...), assistentes sociais (...)”. (linha 101)

	<p>“ (...) cada um dá o seu contributo na sua área específica, articulando com os outros intervenientes da equipa “. (linha 105)</p> <p>“ (...) a articulação não é a melhor, mas é realizado em conjunto o processo da criança e até agora fi-lo com a equipa multidisciplinar, isto é, com a psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), com a professora do ensino especial com a educadora do regular e com os pais”. (linha 84)</p> <p>“No caso particular de uma criança que eu tenho, também estive a assistente social, porque era necessária para essa criança em questão. Era necessária a assistente social para dar um apoio social que a criança precisava e a família, principalmente a família, não é? ...com problemas sociais”. (linha 88)</p> <p>“Muitas vezes, estas equipas não têm, neste caso, não têm horário para estarem todos em conjunto, portanto, as terapeutas ficam de fora, por exemplo”. (linha 91)</p> <p>“Há medida que se vai implementando o PEI, vamos conversando umas com as outras, mas por alto, (...) não nos sentamos à mesma mesa a conversar, (...)”. (linha 95)</p> <p>“Eu acho que deveria trabalhar tudo em conjunto, e, era necessário existir reuniões semanais, onde se pudesse planificar e avaliar todo o trabalho realizado com a criança”. (linha 109)</p>
E2	<p>“ (...) uma equipa multidisciplinar deveria ser constituída por psicólogos, assistentes sociais, se calhar, até enfermeiros...provavelmente...(...)”. (linha 93)</p> <p>“Na minha experiência não existe, portanto, a equipa multidisciplinar sou eu, a auxiliar e os pais, mais ninguém. Portanto, resume-se a isto”. (linha 96)</p> <p>“Assistentes sociais ou terapeutas da fala com quem eu trabalho, sou eu que informo a família da criança que precisa desses apoios, sou eu que os arranjos, sou eu que faço a sinalização e sou eu que articulo com eles. Porque se eu estiver à espera que eles articulem comigo, nunca articulam”. (linha 101)</p> <p>“ (...) não têm tempo e também não estão vocacionados, o trabalho deles não é para articular com ninguém, é trabalho de gabinete, são técnicos e pronto... e reduz-se por ali”. (linha 106)</p> <p>“Para já, devia de ser uma equipa de proximidade, porque isto está tudo muito disperso. Devia haver na sede do Agrupamento, mas com o número de pessoas suficiente para dar apoio aos jardins-de-infância e a toda a rede escolar que pertence àquele agrupamento”. (linha 124)</p>
E3	<p>“ (...) uma equipa em que há técnicos de vários níveis, desde a terapia da fala,</p>

	<p>ocupacional, reabilitação, psicóloga, pronto, têm que articular com a educadora”. (linha 125)</p> <p>“ (...) temos feito reuniões, mas poucas, precisamente, porque tem sido difícil, não só a nível da psicologia e a nível do ensino especial (...) “. (linha 147)</p> <p>“Parte da professora do ensino especial a elaboração do programa (...)”. (linha 149)</p> <p>“Sem essa equipa não é possível, (...) Como é que um educador, neste caso, com vinte e três crianças, mas podia ser vinte e cinco, é muito difícil, a educadora tem de se desdobrar, pois na sala no grupo existem muitas necessidades, por diversas razões é muito difícil”. (linha 155)</p> <p>“ (...) se calhar temos de ser nós a reunirmo-nos e mensalmente, penso eu, mensalmente vamos juntar o que está a falhar e se não está a funcionar, temos de rever. Só assim é possível se os elementos não aparecem, o tempo passa e aquela criança é que fica prejudicada”. (linha 166)</p>
E4	<p>“ É a equipa que trabalha com as crianças com necessidades educativas especiais e é composta por vários técnicos: terapeuta da fala, educadora do ensino especial, psicologia, nós também temos a técnica de educação especial e reabilitação, é quase como uma terapeuta ocupacional. Nós aqui trabalhamos muito com a intervenção precoce do Centro de Saúde que pertence ao CECD de Mira – Sintra e até conseguimos ter mais ou menos uma articulação boa com elas”. (linha 110)</p> <p>“ (...) fazemos pelo menos trimestralmente uma reunião entre todas e depois passamos os relatórios de cada criança e nós temos acesso a todos os relatórios das crianças e pelo menos fazemos trimestralmente com a família e com as técnicas todas uma reunião”. (linha 118)</p> <p>“ (...) cada pessoa tem...é assim...a terapeuta da fala tem o seu trabalho, nós temos o nosso trabalho, a psicóloga tem o seu trabalho e a educadora do ensino especial(...)”. (linha 125)</p> <p>“O que eu sinto falta é que às vezes, nós temos necessidade e elas não chegam a todas as pessoas, a todas as crianças, como nós gostaríamos. Depois demora tempo e às vezes, até se conseguir uma consulta de desenvolvimento e até se conseguir que a criança tenha terapeuta da fala, já está quase no final do ano”. (linha 135)</p>
E5	<p>“É um grupo de profissionais, neste caso, a educadora do ensino regular sem especialização, educadoras ou professoras do ensino especial, terapeutas da fala, psicólogos, reúnem-se ou pelo menos deveriam reunir-se, discutir, planificar de forma</p>

	<p>a minimizar ou combater as dificuldades que as crianças têm”. (linha 86)</p> <p>“ (...) depois cada um para seu lado e pronto. Não sei se aprendeu alguma coisa, se está melhor, se está pior”. (linha 94)</p> <p>“Articulação? Não existe”. (linha 98)</p> <p>“A única coisa que fazem é ir à sala, pegar na criança e levar e depois de vez em quando, porque não é sempre, ah...« esteve bem, esteve mal»”. (linha 100)</p> <p>“Já para não dizer de semana a semana, deveria ser de mês a mês para sabermos o que trabalhámos nesse mês e avaliar o que foi feito. Eu também gostava que me dissessem as estratégias que eu podia adoptar na sala para poder trabalhar melhor com essas crianças e isso também não acontece. E se calhar, se houvesse mais conversa, mais diálogo, se nos sentássemos um bocadinho, como nós estamos agora, aqui, se calhar era mais fácil para mim e era mais fácil para eles e a criança saía beneficiada”. (linha 127)</p>
E6	<p>“ (...) é um conjunto de pessoas que trabalham com o mesmo objectivo, que é melhorar o mais possível...portanto, ver quais são as competências daquela criança, quais são as áreas mais fortes, quais são as áreas mais fracas e perante isto, fazer um plano educativo individual e tentar desenvolver o mais possível aquela criança”. (linha 149)</p> <p>“Têm de trabalhar todos em conjunto, tem de haver um trabalho de equipa. Tem de haver uma articulação para que se possa facilitar essas aprendizagens, para que essa equipa seja facilitadora em relação aos desenvolvimentos que aquela criança tem. (...)”. (linha 155)</p> <p>“Muitas vezes, a educadora... eu vejo por mim, sente-se perdida. Porque há coisas que quer esclarecer com a terapeuta, psicóloga ou com a educadora do ensino especializado e sente-se muito perdida, porque não tem apoios na sala ou porque tem crianças com deficiências gravíssimas e que nem sequer tem alguém com quem contar. Não há aquele trabalho que devia de haver, não é? Não há, embora as coisas tenham vindo a melhorar. Colegas minhas, com quem eu falo, dizem que as coisas têm vindo a melhorar. Mas ainda está muito longe de ser o ideal, muito longe”. (linha 183)</p>
E7	<p>“A equipa multidisciplinar, neste momento, não existe. A equipa multidisciplinar, neste momento é a educadora, a educadora, a educadora e a auxiliar, a auxiliar e os pais também. Temos os docentes da educação especial, mas que vão lá 2 horas, não é?”. (linha 121)</p>

	<p>“Qualquer das maneiras o dec. Lei 3 prevê fazermos parcerias com o CECD ou com outras instituições, mas neste momento, ainda não estão muito implementadas, porque essas instituições ainda não têm recursos físicos para nos dar resposta”. (linha 127)</p> <p>“Neste momento, repara, há os técnicos que dão apoio à unidade que são duas educadoras especializadas, temos uma terapeuta da fala, mas que só funciona com aquelas crianças e uma psicóloga que também funciona só com essas crianças, as da unidade de ensino estruturado, as crianças autistas do 1º ciclo”. (linha 148)</p> <p>“Se essa equipa multidisciplinar não está a funcionar, porque não está, portanto, eu sei que os meus meninos têm apoio na sala, mas lá no Cacém, por exemplo, eu não sei. Se me perguntares se eu tenho articulação com elas... só através dos relatórios a cada trimestre, porque não há outro tipo de articulação”. (linha 170)</p> <p>“Os técnicos virem à escola, seria para mim, inclusão. A tal diferença entre integração e inclusão. É a qualidade, essa tal qualidade que eu acredito que iremos conseguir. Portanto, as coisas também são muito recentes, saíram agora, mas quando isto acontecer, eu penso que aí sim, estaremos a caminhar para a inclusão”. (linha 159)</p>
E8	<p>“Uma equipa multidisciplinar tem técnicos especializados que podem ser os psicólogos, técnicos de reabilitação, terapeutas da fala, ocupacionais, médicos de família ou os pediatras, docentes do regular e da educação especial, as auxiliares, os pais... que trabalham de forma a desenvolverem as crianças que estão a ser acompanhadas. Deve haver uma articulação de todos na elaboração de relatórios de avaliação, de estratégias, dos PEI’S...”. (linha 70)</p> <p>“Não funciona nada bem. Parece que há pouco tempo por parte dos técnicos. (...) Não existe articulação”. (linha 77)</p> <p>“Há uma psicóloga, uma professora da educação especial para muitos meninos, uma assistente social, uma terapeuta da fala, uma educadora dos apoios educativos, uma técnica de educação especial e reabilitação, duas educadoras do regular, duas auxiliares e pais”. (linha 83)</p> <p>“Devia haver mais técnicos ou então, os que já existem deveriam estar a tempo inteiro na nossa escola. Na realidade, também acho que estes técnicos têm razão em se queixarem, pois têm que se dividir por mais do que uma escola e por muitas crianças”. (linha 88)</p>
E9	<p>“E numa equipa multidisciplinar, já por ser equipa, quer dizer que tem de se fazer um trabalho em grupo. Nem sempre é possível as pessoas estarem sempre juntas, mas têm</p>

	<p>emails, têm um bocadinho do almoço ou um bocadinho ao final da tarde, qualquer coisa para se poderem juntar. E desde que tenham a consciência que estão ali para trabalhar com a criança e para o melhor delas, para elas realmente terem todas as mesmas oportunidades de aprendizagem”. (linha 80)</p> <p>“ (...) tem de englobar o docente da sala, o titular de sala, a auxiliar que está na sala, que é uma coisa que não se faz, com muita pena minha, mas deve englobar. Deve englobar um professor de educação especial, realmente um psicólogo, se houver, um professor de apoio pedagógico e depois, todos os técnicos, com nós temos, o técnico de reabilitação também ajuda, uma terapeuta da fala e pronto, isso é uma equipa que deve funcionar toda em conjunto”. (linha 85)</p> <p>“Neste momento, acho que não articulam, lá muito, porque as pessoas também...eu concordo quando elas dizem que têm muito trabalho e que às vezes têm muitas crianças e não conseguem e ficam superlotadas e não dão vazão a tantas crianças”. (linha 92)</p> <p>“A colocação de pessoas foi devido a um protocolo que fizemos com a AFID. Logo aí, nós ficámos a ganhar 2 técnicos, uma terapeuta da fala e uma técnica superior de reabilitação e educação especial. Pronto, logo aí, ajudou-nos um pouco. Há crianças que nós sabemos que estão a ser ajudados pela terapeuta da fala e não têm tão pouco subsídios, nem têm de pagar nada, porque estão incluídas, realmente, no protocolo com a AFID”. (linha 115)</p> <p>“ (...) E eu acho que essas pessoas deviam ser escolhidas a dedo, como se costuma dizer, deveria haver realmente uma entrevista especializada para saber se essa pessoa está ou não está de acordo com a profissão ou com o emprego, ou com o trabalho que quer ter, neste caso, educação especial, não é para brincar”. (linha 133)</p>
E10	<p>“É uma equipa que tem vários técnicos que abrangem várias áreas do desenvolvimento da criança que nos ajudam a trabalhar com a criança. (...)”. (linha 103)</p> <p>“Aqui, não há articulação, mas deveria haver articulação. (...) Essa articulação deveria ser precisamente em reunião, toda a gente presente, elaborar-se um plano de trabalho com aquela criança, todos juntos, cada um na sua área explica como vai trabalhar e todos nós sabermos como é que cada um vai abordar a sua área com aquela criança. Isto é que era articular, para mim”. (linha 117)</p> <p>“Eu acho que a maioria dos jardins não trabalha em articulação. A equipa</p>

<p>multidisciplinar não trabalha em articulação”. (linha 153)</p> <p>“ (...) porque as pessoas que vão dar apoios educativos, não estão preocupadas em articular connosco, nem entrar dentro das actividades que nós estamos a fazer. Estão preocupadas em fazer o seu trabalho”. (linha 193)</p>

Após a análise do quadro referente aos conceitos e percepções acerca das equipas multidisciplinares em contexto escolar, parece-nos que todas as educadoras inquiridas têm opiniões semelhantes, no que diz respeito ao conceito propriamente dito. Entendemos, através das respostas dadas, que todas as educadoras opinam que uma equipa multidisciplinar é um conjunto de pessoas que trabalham em conjunto, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das crianças. É necessário um trabalho de equipa para se poder lidar com as diferenças na sala de aula. O apoio prestado ao docente titular de turma, tanto pelos colegas, como pelos docentes especializados e igualmente por outros profissionais é imprescindível para se dar respostas adequadas à diversidade nas nossas escolas. A educação inclusiva acarreta vários desafios, entre os quais as educadoras destacam a necessidade de uma boa cooperação entre os docentes da escola (especializados ou não) e pela cooperação com profissionais de outros serviços de apoio. Na generalidade, as educadoras referem que o apoio prestado às crianças e a troca de experiências e conhecimentos entre todos os elementos dessa equipa são fundamentais para a inclusão de todas as crianças.

Esta linha de pensamento, acentua a opinião de Correia (2005a) quando este afirma que

os alunos com necessidades educativas especiais precisam, muitas vezes, de usufruir de um conjunto de serviços especializados pelo que os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com outros profissionais de educação como, por exemplo, com um psicólogo, um médico, um técnico de serviço social ou um terapeuta . (p. 25-26)

Parece-nos haver um descontentamento geral, por parte das educadoras inquiridas, no que diz respeito ao funcionamento das equipas multidisciplinares em contexto escolar. Todas as educadoras referiram a falta ou pouca articulação entre os diferentes elementos da equipa multidisciplinar.

A falta de articulação entre os diferentes elementos das equipas é relatada por Correia (2005a), pois “na maioria dos casos, as escolas são lugares onde os professores

trabalham sozinhos, de costas voltadas para os seus colegas e demais profissionais de educação” (p.23).

As equipas nas escolas devem trabalhar no sentido de serem eficazes nas respostas às necessidades das crianças, nomeadamente das crianças que apresentam NEE. Para ajudar o docente na resposta à diversidade de alunos é necessário um sistema de apoios, capazes de resolver problemas, mas que trabalhem com um espírito de equipa, de entreajuda, isto é, de uma forma “cooperativa e colaborativa”, tal como aconselham Lipsky e Gartner (1996), citados em Correia (2005a, p.25), pois o docente não possui todo o conhecimento necessário para o atendimento à diversidade de alunos da sua classe.

Nesta investigação, podemos observar, segundo as respostas dadas, que metade das educadoras (E1,E2,E4,E7,E8) referem o trabalho com os pais quando abordam o conceito de equipa multidisciplinar, o que vai de encontro ao que é preconizado por Correia (2005b, p.13) quando este defende claramente que numa escola inclusiva, o papel do professor titular deve conciliar-se com o papel dos outros técnicos, nomeadamente os docentes especializados, não esquecendo também, os pais, onde todos juntos podem desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar.

A educadora (E7) salienta a importância de todos os profissionais especializados se deslocarem à escola, no sentido de trabalharem com os docentes e apoiarem as situações mais problemáticas “os técnicos virem à escola, seria para mim, inclusão. A tal diferença entre integração e inclusão. É a qualidade, essa tal qualidade que eu acredito que iremos conseguir.”

A colaboração entre professores, pais e outros profissionais de educação, tem vindo a ser reconhecida como um factor essencial para o sucesso da inclusão (Wood, 1998).

Questão 5: Que tipo de apoios especializados existem na realidade e quais são os essenciais para a inclusão de crianças com NEE nos JI?

5.5 – Categoria – Apoios / terapias especializados

5.5.1 - Subcategoria – Apoios especializados existentes para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI

Quadro 5.10. Apoios especializados existentes para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI

E	Informação relevante
E1	“ (...) há uma educadora do ensino especial para não sei quantas crianças, o que leva que também não possa dar resposta a todas as crianças que existem, porque é uma escola com muitas crianças com NEE (...) torna – se extremamente difícil de conseguir trabalhar com todas e de fazer a inclusão dentro da sala e de fazer as reuniões com todas, (...) se houver muitas crianças para uma pessoa do ensino especial é extremamente difícil”. (linha 119)
E2	“Ora por exemplo, o SPO tem uma psicóloga, agora, por exemplo os agrupamentos podem contratar terapeutas da fala, mas só contratam uma para todo o agrupamento. Ora vão dar terapia a quem? Não vão dar terapia a ninguém, ficam no gabinete a tratar dos papéis, (...) As psicólogas, terapeutas da fala não levam trabalho para casa. (...)”. (linha 127) “ (...) Porque um docente do ensino especial que tem quinze crianças em apoio directo e que dê apoio a quatro domicílios, mais seis escolas, não consegue articular com ninguém, porque ou faz o trabalho directo com a criança e aí a criança vê-se a evoluir. (...) mas não se consegue, o tempo é escasso, os recursos são escassos e quer o docente do ensino regular quer o docente do ensino especial só fazem um trabalho excelente com muito esforço físico, muito esforço psicológico, com muita vontade de ser bom profissional, do que de resto, nada funciona”. (linha 187)
E3	“ (...) vai a técnica à sala e como ela é muito rigorosa e não falha um apoio, felizmente conseguimos trocar o diálogo e tentar perceber quais são as necessidades, se podemos avançar com mais algum material, há uma articulação com ela, tentamos construir estratégias... (...). Com a professora do ensino especial tem sido muito difícil. Praticamente ela não tem dado apoio”. (linha 128) “ (...) a professora da educação especial ainda nem sequer conseguiu estabelecer uma relação com a criança com autismo”. (linha 137) “ (...) a professora do ensino especial vai, mas não tem sido possível, tem a ver com dificuldade de dar resposta, porque são muitos casos”. (linha 140)

	<p>“A justificação que dão para a falta de apoio é que não há tempo para dar resposta, o que eu registo no meu relatório”. (linha 150)</p> <p>“De certa forma estão a responder, sobretudo este ano. Há mais técnicos, os técnicos que existem conseguem dar resposta e nota-se depois na criança. A resposta que ela dá depois noutros contextos da sala”. (linha 207)</p> <p>“Não a todas, mas a algumas já respondem (os apoios às necessidades). Já se nota alguma diferença”. (linha 211)</p>
E4	<p>“Depois demora tempo e às vezes, até se conseguir uma consulta de desenvolvimento e até se conseguir que a criança tenha terapeuta da fala, já está quase no final do ano. (...)”. (linha 136)</p> <p>“Precisava de mais apoios, porque a educadora que está nos apoios educativos tem muitos casos e então, está poucas vezes com cada criança”. (linha 161)</p>
E5	<p>“ Não, não dão resposta e para piorar, nem todas as semanas vão buscar as crianças “. (linha 145)</p> <p>“As crianças com necessidades educativas especiais não têm o acompanhamento necessário e o apoio que deveriam ter”. (linha 44)</p> <p>“Muitos papéis, muitos relatórios, muita coisa para fazer, projectos para elaborar e mais relatórios e mais observação e avaliação e com isto tudo perde-se o tempo para estar com a criança, para apoiar a criança. (...)”. (linha 30)</p> <p>“ (...) o apoio também era meia horita por semana”. (linha 142)</p>
E6	<p>“Neste agrupamento, já é bom o apoio. Era óptimo que a educadora da educação especial pudesse vir à sala mais vezes, mesmo que ela queira, as crianças são muitas. Ela só vem duas vezes por semana. Até mesmo os outros técnicos, vêm uma vez por semana, se calhar, o ideal seria virem mais vezes. Se me perguntares o que é o ideal? Seria bom termos mais horas de apoio, mas se fossem todas assim, para começar, já não era mau”. (linha 176)</p> <p>“Os apoios correspondem às necessidades, mas continuo a dizer que estes técnicos deviam estar mais tempo com cada uma destas crianças, mas os horários não esticam”. (linha 220)</p> <p>“Nós temos 2 terapeutas da fala que vêm cá com alguma frequência, pelo menos uma vez por semana e também estão muito abertos, porque a todo o momento, temos mais casos e se falarmos com eles, eles estão abertos para avaliar os novos casos. Agora, eles também dizem “ tomara que nós tivéssemos mais tempo. Temos muitos meninos.</p>

	<p>Tudo isto é uma política que deve ser mudada e haver mais técnicos a estes níveis”. (linha 202)</p> <p>“Vem tudo muito direitinho na legislação. Até dizem que as crianças têm direitos a todos os apoios, mas depois, sabe-se que quem está na sala de aula, quem está a trabalhar com as crianças, sabe que não é assim... Aqui, esta escola até foi por um bom caminho, agora, como digo, ainda há poucas pessoas, deviam ser mais a dar resposta, mas sabemos que ainda há muito a fazer”. (linha 253)</p>
E7	<p>“Uma criança autista está 5 horas na tua sala, com a hora da refeição são 6, temos duas vezes por semana o apoio de uma educadora da educação especial. Será uma ajuda?”. (linha 123)</p> <p>“Neste momento, repara, há os técnicos que dão apoio à unidade que são duas educadoras especializadas, temos uma terapeuta da fala, mas que só funciona com aquelas crianças e uma psicóloga que também funciona só com essas crianças, as da unidade de ensino estruturado, as crianças autistas do 1º ciclo”. (linha 148)</p> <p>“Para todo o resto do agrupamento, as crianças são apoiadas, muitas vezes, por entidades particulares, têm de ir à terapeuta da fala, a consultas a pagar e o que é que acontece? Muitas vezes, os pais não têm condições de pagar e acabam por não ir”. (linha 153)</p>
E8	<p>“Os apoios são quase inexistentes e cada um trabalha para seu lado, às vezes um pouco em cima do joelho, tudo é adiado. (...). Os apoios são sempre dados fora da sala (...)”. (linha 78)</p> <p>“A psicóloga está na escola um dia e meio por semana, a terapeuta da fala está duas vezes, para aí, 15 a 20 m por criança e por semana e a técnica de reabilitação também está poucos minutos com cada criança duas vezes por semana. Não chega, a isto não se pode chamar apoio. Nem é para as crianças, nem para as educadoras do regular”. (linha 91)</p> <p>“Os apoios são quase inexistentes e cada um trabalha para seu lado, às vezes um pouco em cima do joelho, tudo é adiado. As desculpas são sempre as mesmas: há muitos meninos e nós não nos esticamos. Os apoios são sempre dados fora da sala e ninguém sabe o que cada um faz, realmente”. (linha 100)</p>
E9	<p>“ (...) é pouco o tempo que o psicólogo... quando nós falamos, estamos a falar que um psicólogo dá uma manhã e uma tarde por semana, fora o trabalho burocrático que às vezes é obrigado a fazer e que lhe rouba tempo para os apoios, não é?”. (linha 108)</p>

	<p>“Não correspondem (os apoios às necessidades), porque até que o jardim-de-infância, infelizmente, costuma ser o último da lista. Não percebi ainda muito bem o porquê”. (linha 155)</p>
E10	<p>“Nós, aqui, não temos uma educadora da educação especial a dar apoio às crianças, quer dizer, temos, mas tem tantos casos que não chega cá abaixo, ao jardim-de-infância. Ela dá apoio na escola e vem aqui... o ano passado tive um menino sinalizado há 3 anos, com PEI feito há 3 anos atrás, já com 1 ano de adiamento de escolaridade e tinha apoio meia hora de 15 em 15 dias. Portanto, isto é, nada. Meia hora de 15 em 15 dias, dividido com outro menino da sala 3, é zero”. (linha 134)</p> <p>“Quase não as vejo cá. A culpa... não é que elas não queiram trabalhar, a culpa é o sistema que está feito de tal forma que elas não têm tempo para abranger todas as crianças e dar apoio a todas as crianças devidamente”. (linha 140)</p> <p>“(...) há 5 anos que estou neste jardim-de-infância, tinha uma educadora de apoio que só não vinha às 4^{as} feiras, vinha às 2^a, 3^a, 5^a e 6^{as} feiras. E à 4^a feira só não vinha, porque tinha reuniões de núcleo, de resto vinha sempre. Agora não tenho, (...) têm apoios semanais 1 vez por semana e essa vez, não é um dia, é uma hora por semana”. (linha 144)</p> <p>“A psicóloga tem vontade, mas não tem tempo. Eu tenho uma criança que o ano passado entrou e tem problemas emocionais graves que atrapalham o seu desenvolvimento e que o ano passado falei com a psicóloga, deu apoio o ano passado, estava com ele de 15 em 15 dias, meia hora e este ano ainda não conseguiu estar e estamos quase na Páscoa e ainda não conseguiu dar apoio à criança, (...)”. (linha 164)</p>

Todas as educadoras lamentam o pouco tempo disponibilizado pelos técnicos especializados no apoio directo às crianças com NEE. Este apoio, segundo as participantes nesta investigação, não corresponde às necessidades existentes. Tal situação deve-se aos poucos técnicos especializados, os quais não são suficientes para apoiarem o número existente de crianças que apresentam NEE, nas nossas escolas.

Ao analisarmos as respostas dadas, onde as educadoras se referem à falta de pessoal técnico especializado, à falta de articulação entre os diferentes intervenientes educativos e ao pouco tempo disponibilizado aos apoios directos às crianças com NEE, parece-nos que a inclusão não é uma realidade nas nossas escolas. Inclusão é a escola organizar-se para atender todos os alunos na classe regular, nomeadamente, os que

apresentam NEE. Para isso, são necessários apoios especializados que vão de encontro às necessidades. Segundo vários autores (Boatwright, 1993; Alper e Ryndak, 1992) citados por (Correia e Cabral, 1999) a “ inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com NEE, incluindo as severas, na classe regular” (p. 33), o que não se verifica na totalidade dos depoimentos das inquiridas, nesta investigação.

Desta forma, parece-nos que os factores determinantes anteriormente referidos pelas educadoras, apontam para a exclusão dos alunos com NEE dentro da própria classe regular. O modelo inclusivo defende que a escola, as famílias e a comunidade devem ter como centro de atenção o aluno com NEE, considerando, ainda, que o estado é responsável por todo o processo no caminho para alcançar a inclusão. Cabe às entidades competentes, nomeadamente, ao estado, assegurar o sucesso do sistema inclusivo, isto é, sensibilizar o público em geral, assegurar os recursos humanos e materiais necessários, dar autonomia às escolas para a implementação da inclusão, assegurar formações aos técnicos e criar legislação adequada para as reformas necessárias (Correia, 1993 citado em Correia & Cabral, 1999).

A burocratização do trabalho dos técnicos é também apontada como um factor que tem contribuído para esta percepção negativa, como evidencia o depoimento da educadora (E2): “ (...) ficam no gabinete a tratar dos papéis, (...). As psicólogas, terapeutas da fala não levam trabalho para casa. (...)”. A educadora (E3) acrescenta: “Muitos papéis, muitos relatórios, muita coisa para fazer, projectos para elaborar e mais relatórios e mais observação e avaliação e com isto tudo perde-se o tempo para estar com a criança, para apoiar a criança. (...)”.

Parece-nos que todo o sistema que se quer inclusivo tem grandes lacunas, segundo a opinião das educadoras que estão “no terreno” e conhecem bem a realidade das nossas escolas. A educadora (E4) refere que “ (...) até se conseguir uma consulta de desenvolvimento e até se conseguir que a criança tenha terapeuta da fala, já está quase no final do ano”. Assim, as avaliações das necessidades não são feitas atempadamente e, por sua vez, as respostas adequadas são adiadas, o que prejudica todo o processo de inclusão das crianças com NEE.

5.5.2 – Subcategoria – Apoios especializados essenciais para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI

Quadro 5.11. Apoios especializados essenciais para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI

E	Informação relevante
E1	“ Todos. Desde haver psicólogos, terapeutas ocupacionais, da fala, assistentes sociais, educadores do ensino especial. Eu acho que todos são importantes, até, às vezes, professores de música...” (linha 115)
E2	“ (...) um apoio psicológico que não fosse só centrado na criança, que abrangesse os pais, que obrigasse os pais a deslocarem-se à escola, a envolverem-se e a tomarem consciência das coisas. E aí, depois, entrava assistente social, isto é uma utopia. E depois, aí entrava a assistente social que em colaboração com a psicóloga fazia o trabalho de campo e depois isso iria nos ajudar também. Também nos daria estratégias. Então também entrava a terapeuta da fala, mas tudo isto, muito bem coordenado, com reuniões, com troca de informações, com troca de materiais, com um diálogo aberto de equipa, aberto, sem ninguém estar nas suas capelinhas, ali a esconder o jogo (...)”. (linha 145)
E3	“ Não é pedir muito, mas uma terapeuta da fala estar diariamente no jardim-de-infância, tendo em conta as dificuldades dessas crianças, ajudava muito e de que maneira”. (linha 177) “Também precisamos de outro tipo de apoios: uma educadora do ensino especial. Eu penso que a formação de uma professora é diferente da educadora, eu sinto isto, devido à minha experiência, porque talvez trabalhei tanto com as professoras... eram elas próprias que me diziam que as educadoras é que deviam dar apoio no jardim-de-infância (...)”. (linha 179)
E4	“Deveria ser mais fácil as consultas e haver técnicos suficientes para todas as crianças que têm necessidades educativas especiais”. (linha 138) “ Eu acho que terapia da fala, porque há muitas crianças com dificuldades em falar e nós temos uma população que algumas falam crioulo e têm dificuldades, principalmente têm muito pouco vocabulário e uma terapeuta da fala é ótima para isso e é a psicóloga que é muito importante. (...)”. (linha 145)
E5	“ As professoras do ensino especial, professoras ou educadoras, quando eu digo professoras, engloba também as educadoras, as psicólogas e os terapeutas da fala”.

	<p>(linha 135)</p> <p>“ Já passei por escolas que tinham crianças com deficiências motoras, também, nesses casos, acho que deveria ter uma fisioterapeuta”. (linha 140)</p>
E6	<p>“ Terapia da fala, devia haver sempre. (...) Antes disso, um psicólogo, já não estou a falar das pessoas do ensino especializado, porque isso é fundamental, auxiliares, (...) Uma auxiliar quando fossem crianças com deficiências graves, crianças dependentes que precisam de ajuda. O ideal seria pedir uma auxiliar só para essa criança. Deveria haver mais tempo para apoios especializados. Neste jardim deveríamos ter só uma educadora para aqui e estava sempre ocupada”. (linha 192)</p> <p>“ (...) O ideal seria, estar permanentemente uma educadora da educação especial. (...) O ideal seria que ela tivesse menos meninos ou que houvesse outra educadora da educação especial para dar resposta a todas as necessidades.” (linha 198)</p> <p>“Há outros técnicos que são importantes, mas que poderão eventualmente, não estar sempre no jardim-de-infância. Por exemplo, pedopsiquiatra, essas áreas todas...”. (linha 200)</p>
E7	<p>“ Psicólogos, assistentes sociais, técnicos de motricidade, seria essa equipa multidisciplinar...isto a nível dos recursos humanos, não é? Depende das necessidades que temos, se for uma multideficiência é diferente de uma criança que seja surda ou invisual, tudo isso, depende do tipo de necessidades, (...). Penso que essa equipa multidisciplinar que eu acredito que possa haver daqui a um tempo, neste momento, pôs-se a carroça à frente dos bois, saiu a legislação antes de termos essas condições, mas a longo prazo, ou pelo menos a médio prazo, eu acredito que se vá fazer essa equipa multidisciplinar para dar resposta a essas crianças. Acredito que sim”. (linha 183)</p>
E8	<p>“Depende das necessidades existentes, mas deveria haver um psicólogo, uma assistente social, terapeuta da fala, técnica de motricidade e uma educadora da educação especial. Estes são fundamentais. Outros técnicos seriam essenciais conforme os casos existentes, como por exemplo, se houvesse uma surdez ou uma cegueira...”. (linha 106)</p>
E9	<p>“ Apoio pedagógico, terapia da fala, sem dúvida. Deveria haver também uma terapeuta ocupacional, com muita pena, este ano, não conseguimos, como também era o primeiro ano, o financiamento não chegou. Uma terapeuta ocupacional é muito, muito importante. Neste caso, dois professores de educação especial, um psicólogo a tempo</p>

	inteiro, já era bom, só para o jardim-de-infância. Técnicos de reabilitação também e auxiliares de acção educativa, claro. Se isto existisse já era um grande passo”. (linha 139)
E10	“Neste momento, eu acho, que de facto, estes 3 técnicos, quatro, a educadora, a psicóloga, a terapeuta da fala e a terapeuta ocupacional conseguiam fazer um bom trabalho para a maioria dos casos que nos aparecem nos nossos jardins de infância. (...) a educadora da educação especial, já me estava a esquecer”. (linha 130)

Depois de analisarmos o quadro relativo aos apoios especializados considerados essenciais para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI, parece-nos que as educadoras, de uma forma geral elegem os serviços de psicologia, terapia da fala, terapia ocupacional, assistentes sociais, educadoras de educação especial como os mais necessários para as necessidades existentes nos jardins de infância.

Algumas educadoras referem-se a outros técnicos, como o fisioterapeuta, pedopsiquiatra, professor de música, professor de linguagem gestual e braille que eventualmente, poderão ser colocados, dependendo das características das crianças com NEE.

A organização e funcionamento das escolas devem contemplar formas e meios de apoiar, eficazmente, os docentes titulares de turma, onde estão incluídos todos estes serviços de apoio especializados. Estes serviços que apoiam o aluno com NEE e, respectivamente, o docente da turma, são considerados mecanismos de ajuda, tanto nos procedimentos de observação, avaliação e programação, assim como, na execução das práticas educativas em sala de aula, sobretudo, quando estes serviços estão contemplados no PEI. É neste contexto que nos parece importante enquadrarmos a “educação especial” que é, de acordo com Correia (1997) citado em Correia (2005b) um

Conjunto de serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem por forma a que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades. (p. 14)

A educadora (E9) acrescenta como um dos meios para a inclusão de crianças com NEE a necessidade de existir um apoio pedagógico e as educadoras (E6 e E9) referem-se à necessidade de termos auxiliares na sala.

Estas opiniões preconizam as ideias de Correia (2005a) quando este afirma que os apoios educativos podem ser dados por docentes ou assistentes de acção educativa, conforme as necessidades, pois é a forma de “permitir que o objecto das planificações individualizadas seja alcançado” (p.29). O mesmo autor acrescenta que os apoios educativos são “um conjunto de intervenções prescritas pelas planificações, destinam-se a munir o aluno com NEE com um rol de competências que possam contribuir para a sua inserção futura na sociedade” (p. 29).

5.5.3 – Subcategoria – Percepções sobre o apoio especializado directo à criança (dentro ou fora da sala de actividades de JI)

Quadro 5.1.2. Percepções sobre o apoio especializado directo à criança (dentro ou fora da sala de actividades de JI)

E	Informação relevante
E1	<p>“ Acho que deve ser feito dentro da sala, (...) porque a criança está no espaço dela e, assim, a educadora do ensino especial ou a professora vai trabalhar em conjunto com a educadora do ensino regular e com outras crianças”. (linha 128)</p> <p>“ (...) mas se calhar há situações em que se a criança estiver a trabalhar sozinha para ter uma maior concentração, se calhar, também é importante, do que estar com 25 crianças à volta a ouvir barulho, não é?...não sei”. (linha 133)</p>
E2	<p>“ Eu acho, da minha experiência profissional, dar apoio dentro de uma sala de aula, de um jardim-de-infância, digo, é muito complicado. É muito complicado se a educadora da sala não tiver um trabalho muito estruturado e organizado. Porquê? Se a educadora da sala não tiver regras, não tiver um trabalho bem estruturado que seja comunicado à docente do ensino especial, que seja combinado, até...é muito difícil, (...)”. (linha 156)</p> <p>(...) a docente do ensino especial deveria estar permanentemente numa sala, não deveria, não deveria ser esse saltimbanco que entra numa sala por uma hora e depois vai para outra sala, outra hora. Esta intermitência no apoio, durante o dia e durante a semana, faz com que a docente do ensino especial quando entra numa sala, seja um intruso. Ela própria se sente um intruso e é sentida como um intruso pela criança e</p>

	<p>pela docente...” (linha 161)</p> <p>“Pensando na criança beneficia dentro da sala, mas beneficia mais fora da sala, por exemplo, se a criança tiver dificuldades de atenção e concentração (...).” (linha 168)</p>
E3	<p>“Depende também dos casos. Iniciar um apoio e poder dar continuidade a uma actividade que se esteja a fazer na sala, essas crianças ganham mais”. (linha 193)</p> <p>“Aqueles crianças com dificuldade de concentração, esses apoios devem ser feitos fora da sala. Eles ganham com essa intervenção mais individualizada”. (linha 195)</p> <p>“ Também há aquelas situações que o apoio dentro da sala poderá ser feito em pequeno grupo (3 ou 4 crianças), a educadora do ensino especial estar com esse grupo e a criança já não se sente que está a sair da sala “. (linha 197)</p> <p>Há casos muito, muito difíceis para se poder fazer uma intervenção na sala, porque se dispersam”. (linha 200)</p> <p>“ Sempre que possível, se houver uma articulação muito grande com a educadora da sala e que as coisas devidamente programadas e a educadora estar num espaço com um grupinho, então ganha aquele grupo. Para isso é preciso que haja uma articulação muito grande”. (linha 201)</p>
E4	<p>“ Deve ser dentro da sala. (...) Para já não tira a criança do contexto normal de trabalho. Não tira de perto dos colegas, portanto, não o faz diferente dos outros. Portanto, é mais um apoio que ele está a ter e os outros vêem o que ele está a fazer, portanto, não é um mistério, não é nada diferente”. (linha 152)</p> <p>“Acho que dentro da sala, sempre que possível o apoio deve ser dado dentro da sala”. (linha 158)</p>
E5	<p>“ Eu acho que deve ser feito fora, mas também acho importante que a pessoa que está a dar apoio à criança, ver como é que ele se comporta dentro da sala. É preciso equilibrar as duas coisas, mais fora, mas de vez em quando, entrar e ver como é que ele está com as outras crianças...” (linha 158)</p>
E6	<p>“ (...) acho que deve ser feito dentro da sala, para a criança estar no contexto de sala de aula, deve haver um trabalho de grupo, deve haver um trabalho cooperativo, (...) Acho que a educadora da educação especial deve estar na sala, quanto a mim. Às vezes, numa situação ou noutra, poderá, eventualmente, precisar de sair com esta criança para um trabalho mais específico, mas para mim, o apoio deve ser dado dentro da sala de aula”. (linha 213)</p>
E7	<p>“ Depende, muitas vezes, pode ser feito dentro da sala. Outras vezes, penso...digamos</p>

	<p>que o ideal seria o apoio ser feito dentro da sala, mas depende das crianças. Se calhar uma criança com outras 20 (...) facilmente a criança dispersa-se e não consegue concentrar-se nisso. Depende do tipo de trabalho. Se tiveres a trabalhar a socialização, a comunicação, esse trabalho pode ser feito na sala. Tudo depende da área que se está a tentar desenvolver com aquela criança”. (linha 193)</p>
E8	<p>“ Sempre que possível, deve ser dado dentro da sala, deste modo não se retira a criança do seu ambiente, de perto dos colegas e assim, ela não se sente diferente, nem inferiorizada. Quando não é possível, poderá ser retirada, mas deve haver uma articulação ente a educadora do regular e da educação especial para que tenham conhecimento do que é feito com a criança, quais as estratégias utilizadas, as dificuldades, os fracassos, os sucessos (...)”. (linha 97)</p>
E9	<p>“ Eu penso que deve ser feito dentro da sala, embora, por vezes, haja situações que pode ser feito fora da sala, dependendo do que a pessoa vai trabalhar com a criança. (...) porque nós sabemos quando há barulhos e tudo, as crianças dispersam a sua atenção e elas precisam de aprender que têm de estar com atenção à actividade que está a realizar. Para se conseguir isso é preciso trabalhar um bocadinho cá fora, para se ir treinando para quando está dentro da sala. (...) Não é bom estar sempre fora da sala, porque isso, então, deixa também de ser inclusão, (...)”. (linha 147)</p>
E10	<p>“ Eu acho que o apoio deve ser sempre que possível dentro da sala, porque eu acho que o apoio deve ser uma coisa que pertença à sala. (...) se é uma escola inclusiva, é para incluir a criança, se é para incluir uma criança, não é só no espaço escola, é no espaço escola e é no ambiente educativo e é nas actividades que se destinaram para a sala. Para mim, inclusão é isso tudo”. (linha 171)</p> <p>“ (...) há casos específicos que as crianças precisam de sair da sala, porque, imagina uma criança hiperactiva, por exemplo, tem um grave défice de atenção e concentração, se a colega dos apoios educativos tiver uma intenção num determinado trabalho e se percebe que a criança no meio dos outros 24 se perde, porque é que não se há-de aproveitar, então, para retirar essa criança e fazer um trabalho mais específico. Ou então, agarrar nessa criança e escolher um amigo ou dois, no lugar de levar uma, leva 2 ou 3, também, já tive colegas a fazer isso e trabalham com grupo noutra sala, mas trabalham em grupo na mesma. (...)”. (linha 183)</p>

Podemos verificar no quadro referente às percepções sobre o apoio directo especializado às crianças com NEE que todas as educadoras, com excepção da educadora (E5), concordam que o apoio deve ser feito dentro da sala de actividades, pois desta forma não se afasta a criança dos seus colegas, as crianças continuam a participar nas actividades da sala, independentemente dos seus ritmos e níveis de aprendizagem. De acordo com as opiniões das inquiridas, parece-nos que elegem o apoio dentro da sala, no sentido de evitar práticas que, ao invés de contribuírem para a inclusão, podem sim, contribuir para que as práticas sejam excludentes.

Neste sentido, vão de encontro ao que é preconizado por Leitão (2006)

Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam. (p.12)

Todas as educadoras com excepção da educadora (E5) também frisaram a importância do apoio dado fora da sala de actividades, em situações pontuais, como por exemplo, aquelas que requerem mais concentração e atenção por parte das crianças com NEE, pois em algumas circunstâncias essas crianças beneficiam mais do apoio fora da sala. No entanto, não nos podemos esquecer que deve haver articulação entre o docente titular de grupo e o profissional especializado para que haja continuidade no trabalho realizado.

Morgado (2003) analisou vários estudos (Kauffman e Hallahn, 1995) e conhecendo as realidades das nossas escolas, aconselha que deve haver flexibilidade, no que diz respeito aos princípios da inclusão total, pois

em algumas circunstâncias, face à natureza das dificuldades de alguns alunos e depois de uma criteriosa avaliação, pode tornar-se adequado providenciar respostas educativas fora da sala de aula, sendo de esperar, portanto, que existam os recursos necessários organizados num modelo de continuum de serviços.(p.78)

Outros autores também consideram que, em determinadas circunstâncias a colocação de crianças com NEE a tempo inteiro em salas de aula tradicionais não beneficiam esses alunos, pois estas salas não apresentam as condições para responder às suas necessidades. (Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996).

Existem certos recursos dentro do espaço escolar, como as unidades de ensino estruturado e outros, que foram criadas para crianças que apresentam problemáticas mais graves (como o autismo) e que numa perspectiva de escola inclusiva, devem ser vistas como um recurso para a comunidade escolar e não como uma sala só dessas crianças, pois sem a existência dessas salas, não seria possível a frequência dessas crianças no ensino regular. Neste sentido, as crianças com NEE mais severas, adquirem competências nestas salas e, em simultâneo, frequentam as classes de ensino regular, onde participam nas actividades proporcionadas ao grupo, evitando assim, a exclusão total.

A educadora (E2) aponta como muito complicado o apoio especializado dentro da sala de actividades “se a educadora da sala não tiver um trabalho muito estruturado e organizado. Porquê? Se a educadora da sala não tiver regras, não tiver um trabalho bem estruturado que seja comunicado à docente do ensino especial, que seja combinado, até...é muito difícil, (...)” e acrescenta

a docente do ensino especial deveria estar permanentemente numa sala, não deveria ser esse saltimbanco que entra numa sala por uma hora e depois vai para outra sala, outra hora. Esta intermitência no apoio, durante o dia e durante a semana, faz com que a docente do ensino especial quando entra numa sala, seja um intruso. Ela própria se sente um intruso e é sentida como um intruso pela criança e pela docente...

De acordo com a educadora (E2) é importante que haja um trabalho organizado e estruturado por parte do docente titular e que esse trabalho seja comunicado ao docente da EE. Por outro lado, segundo a educadora, é também necessário que esse trabalho seja partilhado e combinado entre os dois docentes (ensino regular e educação especial) para que este último, não se sinta um intruso.

A educadora (E8) salienta o facto da importância de haver uma articulação do trabalho do docente do ensino regular com o docente da EE, quando este retira a criança com NEE da sala de actividades, no sentido de todos conhecerem o trabalho realizado.

A educadora (E1) refere que o apoio deve ser feito dentro da sala, pois “a educadora do ensino especial ou a professora vai trabalhar em conjunto com a educadora do ensino regular e com outras crianças”, havendo assim, mais articulação entre os dois docentes (ensino regular e EE).

Estas três últimas opiniões vão de encontro a Hunter (1999) citado em Correia (2003), pois num modelo de escola inclusiva “o processo de colaboração parece ter mais

sucesso quando os participantes partilham a mesma agenda, as pessoas – chave estão presentes, os papéis de cada um estão bem definidos e é aprovada uma programação com base numa planificação partilhada” (p.34).

A educadora (E10) afirma que a criança com NEE quando tem apoio fora da sala pode ser acompanhada por mais colegas, no sentido de evitar que a criança se sinta excluída, partilhando, assim, a actividade com um pequeno grupo. Parece--nos que a educadora defende que num contexto de educação inclusiva o trabalho em pequenos grupos é preferível ao trabalho individual com o aluno.

Questão 6: Que formação académica têm os educadores para dar resposta a alunos com NEE?

5.6 – Categoria – Formação dos educadores de infância

5.6.1 – Subcategoria – Preparação pedagógica no trabalho com crianças com NEE

Quadro 5.13. Preparação pedagógica no trabalho com crianças com NEE

E	Informação relevante
E1	<p>“ (...) se não aparecer um caso muito complicado, eu acho que já me sinto, porque já tenho tido muitas crianças ao longo da vida com NEE e tenho conseguido trabalhar e realizar um trabalho (...)”. (linha 141)</p> <p>“ (...) os anos vão me dando alguma prática, agora, se eu me vou sentir, se tiver algum dia, uma paralisia cerebral ou um autista profundo, eu acho que não estou preparada pedagogicamente para isso”. (linha 146)</p> <p>“ (...) acho que neste país as leis são feitas antes de preparar as escolas e os professores”. (linha 161)</p>
E2	<p>“Ah, com toda a certeza. Se eu não tenho psicóloga, não tenho terapeuta da fala, não tenho assistente social e mesmo assim acho que faço um bom trabalho com as minhas crianças com necessidades educativas especiais, com as famílias, com as outras crianças que não têm necessidades educativas especiais e com toda a comunidade escolar, eu acho que estou preparadíssima”. (linha 197)</p>
E3	<p>“Sinto-me preparada. Ajudou-me muito o ter estado no Ensino Especial, criei maturidade e por ter andado em muitos locais e poder intervir num leque de deficiências muito grandes, ajudou-me. Hoje, na sala do regular consigo compreender</p>

	algumas necessidades e talvez com alguma facilidade chegar àquela criança. Agora, isso exige um trabalho muito, muito grande da parte da educadora ”. (linha 217)
E4	“Sinto, porque eu trabalhei numa IPSS onde tínhamos integração de crianças do CECD. Trabalhei 12 anos com os técnicos, ali na instituição em Meleças. E eu tive sempre 3 crianças com bastantes deficiências na sala, mas estávamos sempre apoiados por uma técnica ou por uma auxiliar do CECD e... portanto, acho que já tenho assim um grande leque de todas as deficiências. Trabalhei com tudo, desde paralisia cerebral, autismo... e por acaso sinto-me preparada (...)”. (linha 172)
E5	“Não. Acho que precisava de mais formação. Se calhar os tais diálogos que deveriam existir entre nós, os terapeutas ou psicólogos ou ensino especial, se calhar, isso ia ajudar um bocadinho. Porque assim, eles já nos podiam indicar outra forma de trabalhar, mas como não acontece, às vezes é complicado”. (linha 185)
E6	“Eu sinto-me pedagogicamente preparada, porque tenho alguma experiência, já tive várias crianças com necessidades educativas especiais (...)”. (linha 225)
E7	“Preparados, nunca nos sentimos. Daí a nossa preocupação em auto-formarmo-nos e penso que cada vez passa mais por isso. Não é estar à espera que a formação venha ter connosco, se não conseguirmos formação, pelo menos procurarmos a informação”. (linha 211)
E8	“Nunca nos sentimos verdadeiramente preparadas, mas já tenho alguns anos nisto e alguma formação que me dá uma certa preparação. Surgem sempre dúvidas, obstáculos, dificuldades que às vezes, são difíceis de ultrapassarmos sozinhas, mas esses obstáculos também são grandes lições e que nos ajudam a preparamo-nos para os grandes desafios que são as crianças com necessidades educativas especiais”. (linha 111)
E9	“Nós nunca nos sentimos preparados, porque, olha, eu estou sempre a aprender. Eu, às vezes, penso que não sei nada. É verdade. Porque estamos sempre a aprender, cada criança é um caso, é isso mesmo, é o procurar informação diariamente. É tentar dar o nosso melhor, estarmos informados para sabermos como vamos chegar àquela criança e fazer com que ela se desenvolva o melhor possível. Agora, preparados...isso era bom, mas não é possível, (...)”. (linha 188) “(...) trabalhei numa instituição só com crianças com NEE durante 2 anos”. (linha 197) “(...) eu estive numa instituição e ela própria nos falava, por exemplo, do espectro do

	autismo. Isto também foi mais fácil para mim. Tinha formação para trabalhar com essas crianças na instituição onde trabalhei”. (linha 203)
E10	“Não, porque não tive preparação para isso. Eu acho que pedagogicamente trabalha – se com uma criança com NEE como outra qualquer. Pedagogicamente para qualquer uma é igual. Agora, não me sinto preparada para trabalhar com uma criança com NEE, porque não sei lidar com algumas situações. É claro, que ao fim destes anos todos, uma pessoa já teve algumas crianças com NEE e há umas que a gente já sabe como lidar (...)”. (linha 200)

A maioria das educadoras (E1,E5,E7,E8,E9,e E10) menciona o facto de não se sentirem preparadas para lidar com crianças com NEE, nomeadamente os casos mais graves como, paralisia cerebral, autismo..., no entanto, quase todas afirmam que a experiência com crianças com NEE em salas do regular, contribui para um melhor conhecimento de algumas problemáticas, o que promove atitudes mais positivas.

Os docentes do regular, por vezes, perante algumas situações não se sentem preparados para lidar com as problemáticas existentes nas suas salas. De acordo com Morgado (2003) “ os professores de ensino regular em muitas circunstâncias não se percebem como preparados (e não estão) para gerir adequadamente às dificuldades colocadas pela diversidade dos alunos” (p.78).

Segundo Hegarty (2006), os docentes das classes de ensino regular, ao lidarem com crianças consideradas com Necessidades Educativas Especiais, adquirem conhecimentos, ficam melhor preparados e, muitas vezes, mudam as suas atitudes e as suas práticas no processo de ensino/aprendizagem.

A educadora (E2), a qual trabalha na área da Educação Especial, afirma que se sente preparada para trabalhar na classe regular com crianças com NEE. No entanto, parece-nos ter respondido à questão relacionada com esta temática, de uma forma irónica, fazendo transparecer alguma revolta e descontentamento nas suas palavras, pois como ela afirma, mesmo sem os apoios necessários, sente que faz um trabalho com qualidade.

(...) se eu não tenho psicóloga, não tenho terapeuta da fala, não tenho assistente social e mesmo assim acho que faço um bom trabalho com as minhas crianças com necessidades educativas especiais, com as famílias, com as outras crianças que não têm necessidades educativas especiais e com toda a comunidade escolar, eu acho que estou preparadíssima.

A educadora (E1) considera “que neste país as leis são feitas antes de preparar as escolas e os professores”. Parece-nos que esta educadora manifesta um sentimento negativo em relação à posição tomada pelo estado, a nível do poder central, no sentido que este elabora as leis para uma educação inclusiva, mas parece-se esquecer de formar as escolas, isto é todos os intervenientes educativos de forma a darem respostas adequadas à diversidade, nomeadamente às crianças que apresentam NEE.

Correia (2005a) salienta a importância dos docentes apresentarem atitudes positivas face às crianças com NEE nas escolas regulares, o que proporciona um processo de ensino/aprendizagem mais activo e dinâmico. Para que os docentes revelem atitudes mais adequadas, necessitam de formação específica e especializada, no sentido de adquirirem competências e prestarem os apoios necessários às características e necessidades de cada aluno.

Parece-nos que, de uma forma geral, e, indo de encontro ao que é preconizado por Hunter (1999) citado em Correia (2005a) os docentes pensam que a sua preparação pedagógica para receberem crianças com NEE nas suas salas não é suficiente e que depende de “uma implementação de um modelo de formação contínua, consistente, planificado e seleccionado de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola” (p. 28). A formação contínua deve ser organizada de forma a responder às necessidades dos profissionais envolvidos no processo educativo, de modo a responderem com mais eficácia às problemáticas existentes.

5.6.2 – Subcategoria – Formação académica dos educadores de infância na área das NEE

Quadro 5.14. Formação académica dos educadores de infância na área das NEE

E	Informação relevante
E1	“ Nunca fiz formação na área das NEE. Primeiro, nem tenho ideia de alguma vez me ter inscrito em acções de formação e nem de haver acções de formação na área das NEE. Acho que no Centro de Formação onde eu fazia, não existia, portanto, eu também não podia inscrever – me numa coisa que nem existe”. (linha 151)
E2	“ Fiz várias acções. Sou especializada. Tenho a especialização e estou sempre a actualizar-me. Também fiz um curso para surdos, embora não tenha nenhuma criança que seja surda, é uma área que me interessa bastante, por “carolice”, (...) Se o ensino

	funciona bem quer no ensino regular quer no ensino especial deve-se muito à carolice dos docentes”. (linha 204)
E3	“ (...) em problemas de cognição, foi a minha especialização. A nível da formação, eu vou ser sincera, não tive oportunidade de fazer”. (linha 224) “Fiz outra formação a nível da deficiência visual, tive a felicidade de estar num centro integrado Helen Keller e a formação era feita lá dentro. Desde formação ao nível do Braille. Tive essa possibilidade, porque estava lá no centro, com crianças invisuais”. (linha 231)
E4	“Só fiz mesmo estágio quando tirei o curso e depois, a partir daí tive mesmo dentro da sala de aula que eu tenho trabalhado no directo com eles “. (linha 186) “ (...) fiz acções de formação, mas não tenho nenhum curso especializado. Fiz sobre o autismo, fiz sobre dislexia (...)”. (linha 192)
E5	“Fiz algumas acções de formação. Fiz um trabalho sobre crianças com necessidades educativas especiais, abrangia várias áreas: crianças hiperactivas, atraso no desenvolvimento global ou cognitivo, autismo...” (linha 191) “ (...) como eu sou contratada, é muito difícil ser seleccionada para as acções de formação. Embora me inscreva e até gostava de participar, nunca sou chamada”. (linha 201)
E6	“Eu fiz pouca formação. Fiz uma relacionada com autismo e outra com dislexia. Também tive uma disciplina na minha licenciatura sobre necessidades educativas especiais, é aquilo que eu me recordo de momento”. (linha 241)
E7	“Na área das necessidades educativas especiais, não tive. Fiz noutras áreas. Nas necessidades educativas especiais, é só auto-formação e eventualmente algum encontro, por exemplo, a APPDA que tem protocolo com o agrupamento, de vez em quando, faz formação e dá acesso a todas as pessoas do agrupamento e nós vamos assistir. Mas tem sido mais por auto-formação. A nível académico, digamos, não tenho formação nessa área, não tenho”. (linha 220)
E8	“ Fiz uma especialização em necessidades educativas especiais no domínio cognitivo e motor, fiz uma formação sobre autismo, participei num projecto com a Dra. Teresa Vasconcelos “ Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”. Sempre que possível, participo em seminários, colóquios, plenários sobre essas temáticas”. (linha 118)
E9	“É assim, eu por acaso formação a não ser no início, como eu já disse, que tive um ano, depois disso foram muitas acções sobre educação especial (...)”. (linha 195)

	<p>“A nível geral há pouca formação a este nível e é por isso que os professores também não estão tão actualizados. Quem se interessa bastante, vai lá e procura, agora, quem não está desperto para isso perde-se um pouco e não há acções que sejam assim dirigidas para NEE. Existe a leitura, a escrita, a matemática, etc...mas não direccionado para crianças com NEE”. (linha 214)</p>
E10	<p>“Tenho feito muito pouco, tenho feito com base nos problemas que tenho tido. Por exemplo, sobre hiperactividade (...) trissomia 21 (...)” (linha 210)</p> <p>“Também fizemos uma acção de formação por causa das crianças com problemas motores, mas era mais no sentido de sensibilizar os professores e educadores para promoverem o bem estar dessas crianças na escola, portanto, tudo o que se tinha que mudar a nível físico, para que as crianças não se sentissem empecilhos, um impedimento para fazerem qualquer coisa, foi mais nesse sentido (...)”. (linha 211)</p>

Ao analisarmos o quadro referente à formação académica das educadoras na área das NEE, podemos observar que, somente, três educadoras possuem formação específica nesta área, são as educadoras (E2, E3 e E8), as quais fizeram uma especialização no âmbito da NEE.

A frequência numa especialização relacionada com NEE contribui para o enriquecimento pessoal, o aprofundamento de conhecimentos e aquisição de novas técnicas. Estas especializações permitem aos docentes desempenhar novas funções no âmbito da EE, dentro ou fora da sala do ensino regular, visando o desenvolvimento de atitudes mais positivas e práticas mais inclusivas.

Formosinho (2000) define especialização docente como “O *aprofundamento convergente de conhecimentos e técnicas* numa determinada área de exercício profissional, visando a aquisição de saberes e competências profissionais e o desenvolvimento das disposições e atitudes adequadas ao desempenho especializado” (p.21).

As educadoras (E1 e E7) não possuem qualquer formação nesta área, nem mesmo frequentaram qualquer tipo de acção relacionada com esta temática.

Perante esta situação, é a formação desses docentes que “pode ajudar a construir um perfil profissional que ajude ao sucesso de todos e de cada um” (Sanches, 2005, p. 156), pois o lugar das crianças que apresentam NEE é nas classes regulares perto dos

seus pares, isto é das crianças ditas normais (Hegarty, 2006) e os docentes devem estar preparados pedagogicamente para as receber.

As restantes (E4, E5, E6, E9 e E10) mencionam a frequência de acções de formação relacionadas com as NEE, no entanto, parece-nos ser pouco significativo, devido ao número reduzido de acções referidas por estas docentes. Ser um profissional da educação pressupõe um processo de formação contínuo. De acordo com Correia, 2005a) “ a formação contínua deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos” (p.28). O mesmo autor acrescenta, citando Correia (1994) que por outro lado, a formação contínua “ deverá ter lugar no próprio local onde o professor exerce a sua actividade e/ou numa instituição de ensino superior ou afim, através de cursos de média duração, jornadas de trabalho, mesas-redondas, ciclos de conferencias, colóquios, simpósios, congressos e seminários” (idem).

Segundo Correia (2005a) é evidente que todas as escolas devem trabalhar no sentido de preparar todo o pessoal docente e não docente, de forma a atingir os objectivos educacionais por elas traçados, nomeadamente na inclusão de crianças com NEE. Essa preparação passa obrigatoriamente pela formação do pessoal, se a mesma não acontecer, corre-se o risco de não praticarmos a inclusão, proporcionando, assim, a essas crianças, práticas educativas inadequadas.

Na análise do quadro referente à formação académica das participantes na área das NEE, verificamos que nenhuma educadora referiu ter tido formação nesta área na sua formação inicial. A importância da formação na área das NEE dada logo na formação inicial dos educadores de infância é, de acordo com Manson, Tomlinson (1999) e Holloway (2000) citados por Morgado (2003) após vários estudos envolvendo professores, o caminho para dar respostas mais adequadas a grupos cada vez mais heterogéneos.

De acordo com Mesquita e Rodrigues (1994) citados por Morgado (2003) “ importa que, de forma cada vez mais consistente, a formação inicial dos professores contemple aspectos relativos à intervenção educativa com alunos com NEE” (p.84). Morgado, ainda acrescenta, citando Correia (1994) que a formação inicial deve contemplar três áreas “ a introdução à educação especial (os conceitos), avaliação em educação especial e adaptações curriculares em educação especial” (84).

5.6.3 - Subcategoria – Interesse na formação contínua sobre NEE

Quadro 5.15. Interesse na formação contínua sobre NEE

Educadoras	Informação relevante
E1	“Acho que sim, porque cada vez mais a escola pede inclusão das crianças com NEE, e, portanto, a lei está a ser feita e nós não temos preparação para trabalhar com essas crianças e, eu considero isso grave”. (linha 131)
E2	“Eu estou um bocadinho cansada de pagar, mas independentemente disso, inscrevo-me em todas as acções de formação que eu acho importantes”. (linha 211)
E3	“Nunca é demais, porque cada vez mais surgem casos mais complicados e que nós sentimos alguma dificuldade em dar resposta. Sempre. Acho que é muito importante. Tenho tido essa necessidade, tenho tido alguma dificuldade, também porque tomei esta opção pessoal de voltar ao ensino regular. Para mim, agora, estou a sentir mais essa necessidade de voltar a fazer formação. Sem dúvida”. (linha 237)
E4	“Sim, porque eu acho que quando eu fiz a minha formação inicial, falava-se muito pouco, agora quando eu fiz a licenciatura falava-se já mais, mas qualquer das maneiras as coisas estão sempre a evoluir e é sempre bom estarmos dentro do assunto”. (linha 196)
E5	“Não só para valorização profissional, mas também para melhorar a minha forma de trabalhar, para poder apoiar essas crianças, não sei, se o que eu às vezes estou a fazer é o mais indicado”. (214)
E6	“Inscrevia-me, porque acho fundamental. (...) principalmente sobre autismo, porque tenho uma criança com autismo e já tive várias. É uma formação que me interessa muito. (...) As acções de formação sobre necessidades educativas especiais aparecem algumas vezes, mas também, não aparecem assim tantas. (...), mas em relação ao ensino especial, sinto necessidade de mais formação “. (linha 246)
E7	“Já me inscrevi, por exemplo, este ano, da DGIDC e não fui seleccionada. É procurarmos, realmente, a auto-formação”. (linha 228)
E8	Claro que sim, pois é o área do meu interesse e da qual eu gosto muito“. (linha 124)
E9	“Exactamente, tudo o que apanho, vai tudo, só quando não tenho mesmo

	tempo (...) “. (linha 221)
E10	<p>“Eu acho que sim, porque há coisas tão interessantes. Se eu tivesse possibilidade de me inscrever, inscrevia-me, mas eu acho que há sempre outras coisas... quer dizer, não é que ache que tenha menos importância, mas se eu não tiver crianças com essas necessidades e se nesse ano houver acções de formação para crianças com NEE e outras, eu só escolho as outras, porque há tantas na área da matemática que me fazem falta, na área da expressão musical, da expressão dramática, da literacia... que eu acabo sempre por ir para essas. (...) “. (linha 220)</p> <p>“Eu também olho para uma grelha de um centro de formação e não aparecem assim tantas e se aparecem, se calhar, não são tão chamativas, não sei. Eu não dou muito por elas”. (linha 228)</p>

Relativamente ao interesse demonstrado pelas participantes na formação contínua, todas manifestaram vontade em participar em acções de formação, como garantia para melhores práticas educativas face à inclusão de crianças com NEE.

Os dados obtidos apontam, em geral, para o reconhecimento, por parte das educadoras entrevistadas, do interesse e da importância da formação para uma melhoria a nível profissional. Referem que as acções de formação podem contribuir, ao nível das práticas pedagógicas, para uma mudança das metodologias utilizadas, aprendendo, assim, novas estratégias e técnicas capazes de fazer face às “exigências” dos alunos em áreas que não dominam, nomeadamente a área das NEE, necessitando, por isso, de mais informação. Deste modo, vão de encontro a González (2003) pois o docente precisa de ajuda para a condução de uma aula inclusiva, para isso necessita de um programa de formação para a aquisição de um conjunto de conhecimentos e competências em redor de

- *capacidades para o trabalho em equipa e relações pessoais;*
- *estratégias de aprendizagem cooperativa;*
- *aspectos básicos da educação para alunos com NEE;*
- *formas de aprendizagem de alunos com NEE associados a défices dos tipos cognitivo, motor, sensorial e emocional;*
- *capacidade para valorizar, planificar e intervir;*
- *capacidade para colaborar com os pais;*
- *competência para desenvolver uma educação individualizada. (p.67)*

As educadoras (E6 e E10) referem que “as acções de formação sobre necessidades educativas especiais aparecem algumas vezes, mas também, não aparecem assim tantas” e “ (...) olho para uma grelha de um centro de formação e não aparecem assim tantas e se aparecem, se calhar, não são tão chamativas, não sei. Eu não dou muito por elas”.

A educadora (E7) afirma que “já me inscrevi, por exemplo, este ano, da DGIDC e não fui seleccionada”.

Com estas afirmações leva-nos a pensar que a oferta de formações contínuas na área das NEE, poderá não dar resposta às necessidades e interesses das educadoras, porque segundo elas, são escassas e pouco apelativas, por outro lado, por vezes inscrevem-se nas acções relacionadas com NEE e acabam por não ser seleccionadas, pois a procura é maior que a oferta.

A educadora (E2) manifesta o seu descontentamento em relação ao pagamento de acções de formação ao afirmar “eu estou um bocadinho cansada de pagar, mas independentemente disso, inscrevo-me em todas as acções de formação que eu acho importantes”. A forma como a educadora manifestou o seu descontentamento, parece-nos apontar para um desânimo originado pela insensatez, por parte das entidades competentes, nomeadamente o estado, que é o que faz as leis, as quais tanto defendem a inclusão, que não dê igualdade de oportunidades a todos os docentes, no que diz respeito à formação contínua. Há, com toda a certeza, aqueles que não podem despende de verbas, muitas vezes avultadas, para a sua formação.

Após a análise e discussão dos dados iremos apresentar as conclusões do nosso estudo.

Conclusões

Actualmente, as escolas debatem-se com um grande desafio, pois perante a legislação e a diversidade de alunos que as frequentam, há que prestar um atendimento de qualidade, de forma a garantir o êxito e o sucesso de todos, evitando, assim a exclusão.

A filosofia da EI defende que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, nas classes regulares. Cabe às escolas, a preparação e organização, no sentido de exercerem práticas inclusivas, isto é, respeitarem as diferenças e darem respostas adequadas a cada um dos alunos, nomeadamente aos que apresentam NEE.

A Educação Pré-Escolar não é excepção, e, como primeira etapa da educação básica, deve acolher todas as crianças, proporcionando igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens. Assim, nós, como profissionais da educação na área da Educação Pré-Escolar, vivenciando, diariamente, toda a problemática da inclusão e os desafios que ela apresenta, pareceu-nos pertinente realizarmos esta investigação, de modo a identificarmos as práticas de inclusão de crianças com NEE em salas de jardim-de-infância.

O problema da inclusão de crianças com NEE em salas do ensino regular tem sido uma preocupação constante por parte de muitos investigadores na procura de caminhos para o sucesso de todos. Muitos são os estudos relacionados com esta problemática, procurando clarificar conceitos como inclusão e NEE, assim como, identificar as atitudes/percepções e práticas, propriamente ditas, dos docentes face à inclusão de crianças com NEE. No entanto, muitos destes estudos, dão especial relevância aos docentes do 1º ciclo ou outros graus de ensino, não havendo muitos estudos que se debrucem sobre a Educação Pré-Escolar e os educadores de infância.

Nesta perspectiva, procurámos desenvolver este trabalho dando “a voz” aos educadores de infância, de modo a compreendermos melhor as suas opiniões, os seus sentimentos e as suas práticas em relação à inclusão de crianças com NEE em salas de JI. Deste modo, procedemos a um estudo qualitativo com recurso à técnica da entrevista, a qual nos pareceu ser o instrumento mais indicado para a recolha de toda a informação, dando mais liberdade aos entrevistados nas respostas.

É nossa intenção, apresentarmos neste ponto da investigação, as conclusões finais sobre os resultados obtidos, tendo como base as questões orientadoras e os

objectivos estabelecidos no início da pesquisa, numa tentativa de percorrermos um caminho de reflexão sobre as práticas de inclusão de crianças com NEE em salas de JI.

Perante esta situação, consideramos importante recordar a pergunta de partida e os principais objectivos definidos no início desta investigação.

A pergunta de partida é:

Face aos desafios actuais na construção de escolas inclusivas, quais são as concepções, percepções e práticas dos educadores de infância face à inclusão de crianças com NEE em salas de JI?

Os objectivos principais deste estudo prendem-se com o interesse em identificar as concepções e as percepções dos educadores de infância face à inclusão das crianças com NEE em salas de JI e compreender as práticas inclusivas utilizadas pelas educadoras de infância.

Tendo como referência a pergunta de partida e os objectivos principais, foram, igualmente, elaboradas questões orientadoras para este estudo, tais como:

- Quais as concepções e percepções que os educadores têm sobre inclusão?
- Quais as concepções e percepções que os educadores têm sobre NEE?
- Quais são as práticas inclusivas, propriamente ditas, utilizadas pelos educadores no JI?
- Quais as concepções que os educadores têm acerca da Equipa Multidisciplinar e o que pensam sobre o seu funcionamento?
- Que tipo de apoios especializados, segundo os educadores, existem na realidade e quais são os essenciais para a inclusão de crianças com NEE nos JI?
- Que formação académica têm os educadores para dar resposta a alunos com NEE?

Para darmos resposta às questões anteriores, criámos um sistema de categorização, do qual resultaram várias categorias e subcategorias. Recordemos, então, as subcategorias: conceito de inclusão, condições existentes nos JI para a inclusão de crianças com NEE, condições ideais nos JI para a inclusão de crianças com NEE, conceito de NEE, vantagens da inclusão de crianças com NEE em salas de JI, dificuldades na inclusão de crianças com NEE em salas de JI, formas e estratégias de

gerir o grupo, respostas dadas às dificuldades encontradas, conceitos e percepções acerca das Equipas Multidisciplinares, apoios/ terapias especializados existentes para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI, apoios/terapias especializados essenciais para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI, percepções sobre o apoio especializado directo à criança (dentro ou fora da sala de actividades do JI), sentimentos dos docentes sobre a preparação pedagógica no trabalho com crianças com NEE, formação académica dos docentes na área das NEE e interesse na formação contínua.

A nossa investigação permitiu-nos tirar um conjunto de ilações, as quais passamos a apresentar:

Quanto ao conceito de inclusão podemos concluir, segundo a maioria dos depoimentos, que as educadoras associam o conceito de inclusão à colocação das crianças com NEE em classes regulares e, que para isso, é necessário que as escolas se organizem e criem condições para dar resposta com qualidade a todas as crianças. Parece-nos que os educadores de infância, de um modo geral, possuem conhecimentos suficientes e claros, no que diz respeito a este conceito, tornando-se uma mais – valia na inclusão de crianças com NEE em salas de JI.

Em relação às condições existentes nos JI para a inclusão de crianças com NEE concluímos que os JI onde as educadoras exercem funções, ainda não estão preparados, pois foi referido a falta de formação dos profissionais na área das NEE, turmas como um número elevado de crianças, espaços inadequados, pouco material, falta de verbas, má gerência dos recursos, muita burocracia e poucos recursos humanos, capazes de dar resposta às necessidades existentes. Todos estes factores são inibidores do processo de inclusão de crianças com NEE em salas de JI.

Tendo em conta as condições ideais nos JI para a inclusão de crianças com NEE, as educadoras consideram que deve haver nos JI recursos humanos suficientes para darmos respostas mais adequadas às problemáticas existentes, os grupos devem ter menos alunos para um melhor atendimento individual, mais materiais e equipamentos adequados às necessidades, no sentido de se criarem actividades mais diversificadas e significativas para as crianças, deve ser praticada uma pedagogia diferenciada, no sentido de se respeitar as diferenças, deve haver um maior envolvimento das famílias no processo educativo das crianças, formação dos profissionais para uma maior sensibilização e preparação pedagógica para a inclusão de crianças com NEE, um trabalho de equipa que permita articulação entre todos os agentes educativos e um

Órgão de Gestão com um sentido de liderança que favoreça a coesão entre todos os elementos da comunidade educativa.

Ao tentarmos identificar o conceito de NEE foram apontados os factores ambientais como um dos factores causais para o aparecimento de NEE, tais como famílias desestruturadas, crianças negligenciadas e minorias étnicas. Estes factores são, muitas vezes, desencadeantes de problemas comportamentais e emocionais, o que requer uma atenção especial por parte da escola.

Também foram apontadas como NEE as dificuldades de aprendizagem, assim como as problemáticas mais severas que impedem as aprendizagens através do currículo comum, necessitando de currículos especiais, tendo em conta as suas características. Por outro lado, foram referidas como NEE todas aquelas que necessitam de apoios, sem os quais é impossível que a criança com NEE tenha sucesso no seu percurso escolar.

Podemos concluir no que diz respeito às vantagens da inclusão de crianças com NEE em salas de JI, segundo as perspectivas dos educadores participantes que há um leque bastante significativo de vantagens na colocação de crianças com NEE em salas de JI, pois estas desenvolvem, principalmente, as suas competências a nível social, devido às interacções com os colegas. Por outro lado, estas crianças deixam de estar em meios mais restritos, combatendo, assim a segregação e a exclusão.

As aprendizagens são feitas com maior sucesso, devido aos estímulos e experiências proporcionados às crianças com NEE no JI. Também foi referido que a inclusão de crianças com NEE em salas de JI permite uma maior igualdade de oportunidades.

As vantagens não são somente vistas para as crianças que apresentam NEE, mas também, para as crianças sem NEE, pois estas desenvolvem atitudes e interiorizam valores relacionados com a amizade, o respeito pela diferença, a solidariedade, o espírito de ajuda, a cooperação...

A inclusão de crianças com NEE em salas de JI, também é vantajosa, pois propicia uma maior articulação entre os diferentes profissionais, permitindo uma troca de conhecimentos e partilha de métodos e estratégias.

Em relação às dificuldades na inclusão de crianças com NEE em salas de JI, podemos concluir, segundo as educadoras participantes, que as dificuldades são em dar resposta às necessidades das crianças com NEE, devido ao número insuficiente de apoios, pois os recursos humanos são escassos, o que se torna num obstáculo para a inclusão dessas crianças.

Os poucos conhecimentos sobre determinadas problemáticas mais graves e a falta de formação na área das NEE são factores apontados como desencadeantes no aparecimento de dificuldades sentidas, pois, por vezes, os educadores não sabem como lidar com algumas situações que requerem um cuidado mais especial. Também foram referidas dificuldades relacionadas com as condições físicas dos jardins que são inadequadas para receber crianças com NEE, assim como, o material insuficiente, nomeadamente a falta de computadores.

Parece ser complexo, por vezes, fazer um trabalho mais individualizado com as crianças com NEE, pois não têm capacidade de resposta a todas as solicitações e necessidades do grupo.

Neste estudo podemos verificar que o trabalho com as famílias de crianças com NEE e sem NEE, também pode gerar dificuldades para os educadores, pois é necessário proceder a um trabalho de sensibilização para mudar mentalidades, no que se refere à colocação, nas salas de JI, de casos mais problemáticos.

A aplicabilidade da lei é igualmente apontada como uma dificuldade para a inclusão de crianças com NEE, pois os educadores lamentam o não cumprimento da lei devido à má organização do sistema educativo.

Quanto às formas e estratégias de gerir o grupo, segundo as perspectivas das participantes, no que diz respeito às suas práticas, parece-nos que os educadores trabalham em grande grupo em situações como hora do acolhimento, da história, da música e em pequenos grupos onde as crianças desenvolvem diferentes actividades ou projectos. O trabalho de cooperação entre pares é utilizado pelas educadoras como forma de gerir o grupo, na medida em que fomenta o espírito de ajuda e a partilha de saberes.

Parece-nos que os educadores de infância têm a preocupação de criarem estratégias diversificadas de ensino – aprendizagem, procurando, desta forma, respeitar os níveis de desenvolvimento, o ritmo de cada criança, as suas características, interesses e necessidades. Por outro lado parecem dar importância à participação da criança com NEE em actividades de grupo, no sentido de elas se sentirem capazes e valorizadas.

É de referir que uma das estratégias adoptadas é a comunicação aberta, leal e ética com as famílias e todos os intervenientes educativos. Parece-nos importante salientar o trabalho realizado pela auxiliar de acção educativa, visto pelos educadores, como fundamental na forma de gerir o grupo e, conseqüentemente, no decorrer das actividades nas salas de JI.

Em relação às respostas dadas às dificuldades encontradas para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI, parece-nos que as educadoras elegem o trabalho com as famílias, como forma de conhecer melhor as crianças. Este envolvimento com as famílias também permite que haja, uma maior sensibilização para um acompanhamento mais adequado das crianças por parte das famílias e no seio familiar haver uma continuidade do trabalho realizado no JI.

O trabalho de equipa é referido como uma boa resposta às dificuldades encontradas, pois os educadores, sempre que possível, solicitam o auxílio de um profissional especializado, da família, de outros docentes para esclarecerem dúvidas, para partilharem opiniões, no sentido de melhorarem as suas práticas pedagógicas.

O trabalho em colaboração com as auxiliares de acção educativa, o trabalho de pesquisa, no sentido de diversificar as actividades e estratégias utilizadas, a auto-formação para enriquecimentos dos conhecimentos a nível das NEE, são igualmente factores que contribuem para ultrapassar dificuldades existentes.

Foi referido a necessidade de inculcar nas crianças a capacidade de resolverem os seus problemas e conflitos de forma autónoma e responsável, para facilitar e promover as relações saudáveis na sala de actividades.

O trabalho de cooperação entre as crianças nas aprendizagens é um meio apontado para ultrapassar dificuldades.

Parece-nos haver uma preocupação dos educadores em adquirir materiais adequados às necessidades e, por vezes, adquirem esses materiais com dinheiro próprio, pois o sistema não dá resposta.

Quanto aos conceitos e percepções acerca das Equipas Multidisciplinares, segundo os dados apresentados, os educadores consideram, de uma forma geral, que as equipas multidisciplinares são um conjunto de pessoas intervenientes no processo educativo da criança, nomeadamente da criança com NEE. O apoio prestado ao educador titular de turma, tanto pelos colegas, como pelos docentes especializados e igualmente por outros profissionais é imprescindível para se dar respostas adequadas à diversidade nas nossas escolas, não esquecendo o papel das famílias que é fundamental em todo o processo.

Parece-nos existir um descontentamento generalizado quanto ao funcionamento destas equipas, devido à pouca ou nenhuma articulação entre os diferentes intervenientes educativos, o pouco tempo disponibilizado para o trabalho de equipa.

A deslocação à escola dos vários técnicos, no sentido de intervirem directamente com as crianças que apresentam NEE e a colaboração com os educadores titulares de grupo parece ser, no entender dos educadores de infância, um dos caminhos para a inclusão de crianças com NEE.

No entanto, a inexistência de uma boa articulação entre os diferentes elementos da equipa multidisciplinar nos JI, parece-nos contrariar o que actualmente, nas leis e segundo muitos entendidos na matéria, defendem que é a importância destas equipas para a construção de uma EI.

Parece que podemos concluir que o trabalho em equipa, enquanto estratégia na implementação de um modelo inclusivo não é, ainda uma realidade nas nossas escolas.

Os apoios especializados existentes para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI, são vistos como insuficientes, devido à falta de técnicos especializados nos nossos agrupamentos, o tempo disponibilizado a cada criança na intervenção directa é reduzido e a pouca articulação entre os profissionais são factores que contribuem, muitas vezes, para a exclusão das crianças com NEE das salas de JI.

A burocracia que envolve os processos das crianças com NEE dificulta, a maioria das vezes, a evolução de todo o processo, nomeadamente as avaliações em consultas de desenvolvimento, as quais não são feitas atempadamente, para um melhor atendimento a essas crianças.

Os apoios/terapias especializados essenciais para a inclusão de crianças com NEE em salas de JI, são os serviços de psicologia, terapia da fala, terapia ocupacional, assistentes sociais, educadoras de educação especial, que são vistos como os mais necessários para as necessidades existentes nos JI, os quais devem estar presentes a tempo inteiro.

Também são referidos, outros apoios que, eventualmente, segundo as problemáticas das crianças com NEE, poderão ser introduzidos para um melhor atendimento, como é o caso de fisioterapeutas, pedopsiquiatras, professores de música, professores de língua gestual e Braille, alguns destes poderão estar somente a tempo parcial.

No que se refere às percepções sobre o apoio especializado directo à criança (dentro ou fora da sala de actividades do JI) parece-nos que de uma forma geral, os educadores consideram que este deve ser feito dentro da sala de actividades, pois, desta forma as crianças com NEE não são afastadas do contexto da sala e não privam da

companhia dos seus pares, acompanhando, assim as actividades desenvolvidas, mesmo tendo ritmos e níveis de aprendizagens diferentes.

Parece-nos que podemos concluir, de acordo com os depoimentos que tem de existir um trabalho organizado e bem estruturado da parte do educador do regular e o mesmo ser comunicado ao docente da educação especial e haver uma verdadeira articulação entre estes dois elementos.

A hipótese do apoio directo às crianças com NEE fora da sala de actividades, nomeadamente no caso de problemáticas mais severas, onde as dificuldades de concentração e atenção são mais acentuadas, pode ser realizado, no entanto, deve existir sempre um trabalho de articulação entre o educador da sala e o outro profissional especializado, no sentido de se tomar conhecimento do trabalho realizado tanto na sala, como fora dela. A criança que recebe apoio fora da sala de actividades poderá, eventualmente, ser acompanhado por um ou dois amigos com os quais estabelece melhores relações, pois este apoio, de acordo com os depoimentos, num contexto de EI, é preferível ao apoio individual.

Em relação aos sentimentos dos docentes sobre a preparação pedagógica no trabalho com crianças com NEE os educadores, na sua maioria, revêem-se como pouco preparados para lidarem com situações mais problemáticas. No entanto, referem que a própria experiência profissional, o ter, frequentemente, crianças com NEE nas salas de actividades, contribui para terem atitudes mais positivas e mais conhecimentos com vista à inclusão. Sentimos, em algumas afirmações, um sentimento de descontentamento, pois parece que as educadoras sentem-se “forçadas” e “pressionadas” a estar preparadas para enfrentar os enormes desafios criados pela inclusão destas crianças em salas do regular, pois sem formação e sem apoios, consideram-se isoladas nesta caminhada.

Também referem que as leis são criadas no sentido de se construírem escolas inclusivas, mas depois verifica-se, por parte das entidades competentes, um esquecimento quase total em preparar as escolas, nomeadamente o pessoal docente no que diz respeito à formação na área das NEE.

Verificando a formação académica dos docentes na área das NEE pode-se concluir que a percentagem dos educadores de infância com especialização nesta área é bastante reduzida. Parece-nos que a maioria frequentou algumas acções de formação nesta área, mas pouco significativas e insuficientes.

No que diz respeito ao interesse na formação contínua parece que os educadores, de uma forma geral, manifestam a vontade em frequentar acções de formação na área das NEE, no entanto parece que a oferta destas acções, segundo as educadoras, não satisfazem as necessidades, pois são escassas. Também foi referido o facto de algumas acções serem pagas pelos educadores, o que nos faz pensar no absurdo de ter de pagar para melhorar as práticas educativas, criando assim, situações discriminatórias.

A reflexão sobre o nosso estudo conduz-nos às seguintes questões:

- A inclusão é um direito de todas as crianças com NEE nas classes regulares, junto dos seus pares, mas será com a nova legislação (Decreto – Lei 3 de 7 de Janeiro de 2008) e os novos métodos de avaliação das NEE que todos terão igualdade de oportunidades, nomeadamente as crianças com NEE que frequentam os JI?
- Será que conseguem, os educadores de infância ter sucesso nas práticas de inclusão de crianças com NEE em salas de JI, sem formação e recursos físicos, humanos e materiais suficientes?
- Será que os nossos JI podem ser considerados inclusivos?

Não nos podemos esquecer que a inclusão dá voz à diversidade, obrigando a uma mudança de olhares, de respostas, de estratégias de apoio e de currículos significativos que privilegiem as práticas educativas.

Cabe às entidades responsáveis, nomeadamente ao estado, sensibilizar e formar os cidadãos para os princípios da inclusão, só assim, todos podem compreender e aceitar as suas vantagens, no sentido de todos juntos, derrubarmos barreiras que ainda existem na nossa sociedade. O estado, perante a escola, deve elaborar leis que não descriminem as crianças com NEE nas classes regulares, que as leis sejam pensadas de forma a darem resposta a todas as crianças, sem excepções. Parece-nos essencial que o estado proporcione formação a todos os docentes e não docentes e que dê às escolas condições físicas, humanas e materiais capazes de fazer frente às dificuldades encontradas neste estudo.

Parece-nos que actualmente, uma EPT é o grande objectivo a atingir. É urgente um trabalho articulado entre os vários intervenientes no processo de ensino – aprendizagem (estado, escola/jardim, família, comunidade), no sentido de se dar respostas adequadas às necessidades e integrar as crianças com NEE de forma plena nas escolas, começando logo na Educação Pré-Escolar.

Segundo os autores Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) para que essa integração seja plena

(...) não se pode esperar que os direitos da criança com deficiência (...) fiquem salvaguardados apenas pela emissão de um decreto que prevê a sua inclusão nas estruturas regulares de ensino. Há que providenciar por oferecer as condições pedagógicas e os apoios técnicos que lhe permitem usufruir de uma integração plena, não apenas a sua inclusão num espaço físico. (p.152)

Correia (2003) cita o editor da revista Exceptional Parent que numa nota de redacção afirma

Quando a criança com NEE é meramente colocada na classe regular sem os serviços de apoio de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança sem o apoio de especialistas, isto não é inclusão. Nem é educação especial ou ensino regular apropriado – é educação irresponsável. Todos nós devemos estar preparados para denunciar situações em que a criança é “atirada” para a classe regular sem apoios adequados. Infelizmente, em muitas comunidades, alguns administradores estão a tentar promover estes “despejos” chamando-lhes inclusão (p. 38).

Em síntese, podemos concluir que ainda existe um caminho árduo a percorrer no sentido da inclusão, as escolas e, neste caso, os JI, são os meios para a alcançar. Trabalhar para uma EPT, é com toda a certeza, contribuir para uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. G. (2000). Desenvolvimento Curricular, Profissional e Organizacional: Uma perspectiva integradora de mudança. In *Revista Território Educativo*, nº7 – Maio 2000, pp. 33-42.
- Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: Torná-la uma Realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para escolas inclusivas Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp.11-37) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. In *Revista Inovação*, n.º 10. Lisboa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Bénard da Costa, A.M. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9, pp.151-163.
- Bénard da Costa, A.M. (1998). Projecto "Escolas inclusivas". *Inovação*, 11 (2), pp. 57- 85.
- Bénard da Costa, A.M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp.25-36). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bender, W., Vail, C. & Scott, K. (1995). Teachers` Attitudes Toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 2), pp.87-94, 120.
- Best, J.W (1981). *Como investigar en educación*. (3.ª Ed). Madrid: Ediciones Morata
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación educativa. Guia práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC
- Blanco, E. (1997). A Formação de Professores: uma necessidade urgente no âmbito da

- Educação Multicultural. In Patrício M., (ed), *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000* (pp.277-294). Évora: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, P. (1996). Educação Pré-Escolar. Um contributo para a reflexão sobre a problemática. *Revista Educação, n.º 12*. Porto
- Brandão, M. (2007). Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais. In D. Rodrigues & M. Magalhães, (ed), *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.77-106). Cruz Quebrada: FMH.
- Cadima A., Gregório, C., Pires T., Ortega C. & Horta N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto – Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carvalho, I. (1996). Currículo no Pré-Escolar? Sim, mas com cuidado. *Revista Educação, a Educação Pré-Escolar, n.º 12*, Porto Editora, Porto.
- Carvalho, F. (2005). *Educação de crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana – O caso particular das escolas do 1.º ciclo dos Olivais (Lisboa)*. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova.
- Carvalho, F. (2007). Escola para todos? Perspectiva da Ecologia Humana. In D. Rodrigues & M. Magalhães, (ed), *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.17-36). Cruz Quebrada: FMH.
- Castelo Branco, A. (1996). A Importância da Educação Pré-Escolar. *Revista Educação, n.º 12*.
- Castro, L. & Ricardo, M. (1992). *Gerir o Trabalho de Projecto – Um manual para Professores e Formadores*. Porto: Texto Editora.
- Correia, L. M. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In L. Miranda Correia. (ed). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp.47-70). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas

- especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. Correia (org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005a). Princípios Gerais para a Construção de Escolas Inclusivas. In L. Miranda Correia. (ed), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e professores* (pp. 23 -29). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005 b). A Filosofia da Inclusão. In L. Correia. (ed), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e professores* (p. 7-21). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M.C (1999). Uma Nova Política em Educação. In L. Miranda Correia. (ed), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (p.17-43). Porto: Porto Editora
- Correia, L. M; Cabral, M.C & Martins, A.P. (1999). Pressupostos para o Êxito da Integração/inclusão. In L. Correia. (ed), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (p.159-170). Porto: Porto Editora
- Correia, L. M; Martins, A.L; Santos, A.C & Ferreira R.S. (2005). Algumas Estratégias a Utilizar em Salas de Aula Inclusivas. In L. Correia (org), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e professores* (p.31 – 52). Porto: Porto Editora.
- Correia., L. M. & Rodrigues. A (1999). Adaptações Curriculares para Alunos com NEE. In L. Correia. (ed) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (p.103-141) Porto: Porto Editora
- Costa, A., Leitão, F., Santos, J., Pinto, J. & Duarte, N. (2000). *Diferenciação Curricular e Inclusão*. Consultado em 23 de Fevereiro de 2009, disponível em: <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/Inclusao.htm>
- Davis, D., Marques, R. & Silva, P. (1992). *Os Professores e as Famílias a Colaboração Possível*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- Delors, Jacques (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Coleção Perspectivas actuais. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*: Lisboa: Edições Asa.
- Dias, M. dos A. F. (1993). *As Representações de Sucesso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa.
- Ferreira, M.C, Ponte, M.M & Azevedo, L.M (1999). *Inovação Curricular na*

Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em crianças com Deficiência Neuromotora Grave. Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.

- Figueiredo, R. V (2002). Políticas de Inclusão: Escola – Gestão da Aprendizagem na Diversidade. In Rosa de E.G e Souza V.C (org). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A Editora
- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas – análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7-42.
- Formosinho, J. & Sarmiento, T. (2000). Prolongamento de horários nos Jardins – de – Infância da rede pública do Ministério da Educação – de serviço à criança a um serviço à família, in *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. III, Braga.: IEC-UM.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto – a – vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, S. (2008). Um Olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, nº10
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Editora
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- González, M.O. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In L. Correia (org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57 - 72). Porto: Porto Editora
- Hammill, D. (1990). On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp.79-91). Porto: Porto Editora.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e Educação par Todos: parceiros necessários. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp. 67-73). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana (Fórum de estudos de educação inclusiva).
- Heward, W. (2003). Ten Faulty Notions About Teaching and Learning That Hinder the Effectiveness of Special Education. *Journal of Special Education*, 36 (4), 186-205.

- Ibañez, T. (1994). Construcionismo y Psicologia. *Revista Interamericana de Psicologia*, 28), 105-123.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, A. S. (1979). *Projecto Pedagógico – Pedagogia de Projecto*. Seminário Orientado por Dr. Alípio da Silva Dias (poli copiado).
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Machado, F. & Gonçalves, M. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular – Problemas e Perspectivas*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Mackinnon, J. & Brown, M., (1994). Inclusion in secondary schools: An analysis of school structure based on teacher's image of change. *Educational Administration Quarterly*, 30, 162-152.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Malouf, D. & Schiller, E. (1995). Practice and Research in Special Education. *Exceptional Children* 61, 414-424.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.93-108). Porto: Porto Editora.
- Martins, E. M. E. (2005). *A Flexibilidade Curricular e a História Local: Um Estudo com alunos do 6º ano de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História. Ponta Delgada, U.A. Departamento de Ciências da Educação.
- Mcintosh, R., Vaughn, S., Schumm, Y., Haager, D. & Lee, O. (1993). Observations of Students with Learning Disabilities. In General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 60 (3) 249-261.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré - escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, (1997b). *Legislação*. Departamento da Educação Básica,

- Núcleo da Educação Pré-escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teachers` Experiences with Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Morato, P. (2003). Mais ética, menos estética. Contributo para uma cultura da inclusão. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 10 (1), 7-11.
- Moreira, D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. Miranda Correia (org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.73-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2007). Contributo para a definição de uma política educativa (de facto) inclusiva. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.37-51). Cruz Quebrada: FMH.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nirge, B. (1969). The normalization principle and its human management`s implications. In R. Kugel & W. Wolfenberger (eds) *Changing patterns in Residential Services for the mentalaly retarded*. Washington. P.C.M.R.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9 (1 e 2). pp. 139-149.
- Pacheco, J.A (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: SAGE Publications
- Pereira, L.M. (1988). Evolução Histórica da Educação Especial. *O Professor*, 105, p.p. 18-26.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l`école des différences: Fragments d`une sociologie de l`échec*. Paris: ESF.

- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Porter, M. W. (1995) *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, I. (1996). Detalhes da minha História de Vida: Um Testemunho. *Revista Educação*, n.º 12, Porto Editora, Lda., Porto.
- Ribeiro, A.(1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D.(1995). O conceito de Necessidades Educativas Especiais e as novas metodologias em Educação. In A. D Carvalho. (org), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão, 1*, 7-13.
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89- 101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp.75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana (Fórum de estudos de educação inclusiva).
- Roldão, M. (1999). Currículo e Gestão Curricular. O Papel das Escolas e dos Professores. In M. Mendes, (ed.). *Fórum. Escola, Diversidade e Currículo* (pp.45-55). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto Editora. Porto.
- Sanches, I. (2005). Viver e trabalhar com a diferença: os professores de apoio educativo a caminho de uma educação inclusiva. In Duarte, J. & Franco D. (orgs.) *Formar professores, para que escola? Teorias e práticas* (pp.62-86). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Sarmento, T. (2002). *Histórias de vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G. & Lesar, S., (1991). Teacher Perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children* (Sept.) 9-23.
- Singal, N. (2006). Adopting an ecosystemic approach for understanding inclusive education: an Indian case study. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 239-252.
- Sousa, L. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais: o que se passa em algumas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Integrar*, 17.
- Speece, D.L. & Keogh, B. K. (1996) Classroom Ecologies and Learning Disabilities: What we Learn and What We Need to Know. In D.L Speece. & B. K Keogh, (eds.) *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children with Learning Disabilities* (pp.261-265). New York.: LEA.
- Stanovich, P.J. (1996). Collaboration - The Key to Successful Instruction in Today's Inclusive Schools. *Intervention in School and Clinic*, 32, 39-42
- Stromstad, M. (2003). They believe that they participate... but: Democracy and inclusion in Norwegian schools. In J. Allan (Ed.), *Inclusion, participation and democracy: what is the purpose?* (pp. 33-47). London: Kluwer Academic Publishers.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. (1996). Teachers Perceptions of Mainstream/Inclusion 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children* 63 (1), 59-74.
- Tilstone, C. (1998). Moving towards the mainstream: vision and reality. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 159-169). London: Routledge.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tomlinson, C. A (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 7 – 10 de Junho.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2000). Para um desenvolvimento sustentado da Educação de Infância. *Revista Infância e Educação, Investigação e Práticas*, 2.

- Verdugo, M., Jerano, c. & Arias, B. (1995) Actitudes Sociais y profesionales Hacia las Personas con Discapacidad: Estrategias de evolución e Intervención. In Verdugo, M. *Personas com Discapacidad* (pp.79-143). Madrid: Sigli XXI Editores.
- Vieira, F. D. & Pereira, M. C. (2003). *Se Houvera Quem me Ensinara...A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para escolas inclusivas* (pp. 49-64). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Will, M.C. (1986). *Educating students with learning problems a shared responsibility. A report to the Secretary*. Washington DC: U.S. Departement of. Education.
- Wilson, J. (2002). Doing justice to Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (3), 297-304.
- Wolfendale, S. (1993). Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao Encontro das Necessidades das Crianças. *Integração Escolar. Lisboa*, 28 - 143.
- Wood, M. (1998). Whose Job Is It Anyway? Educational Roles. *Inclusion Exceptional Children* 64 (2). 181-195.
- Zabalza. A.(1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular da Escola*. Rio Tinto: Edição Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artemed.

Legislação

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto - Integração de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino.

Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Organização Curricular do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008 - Apoios Especializados

Decreto - Lei nº 147/97 de 11 de Junho – Regime Jurídico do Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-escolar

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho – Organização dos apoios educativos.

Despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei – Quadro da Educação Pré-escolar.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário

Questionário

Caro(a) colega, o presente questionário destina-se a um trabalho de investigação, conducente a uma dissertação de mestrado em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor, com o tema “ Práticas de inclusão em salas de Jardim-de-infância: Um Estudo Qualitativo”.

Servirá de complemento à entrevista simplesmente para caracterizar os entrevistados a nível pessoal e profissional.

A sua resposta a este questionário constitui um contributo fundamental para o desenvolvimento do referido trabalho.

O questionário é anónimo e todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Destinam – se exclusivamente ao estudo em curso.

Obrigada pela colaboração

Caracterização da Situação Pessoal e Profissional

DADOS BIOGRÁFICOS

1-Sexo: F _ M _ **2- Idade**_____ **3- Tempo de serviço: total**_____anos

Em educação especial_____ anos

Em apoio educativo _____ anos

4- Habilitação Académica/Literária (grau mais elevado adquirido):

Curso Médio/Bacharelato _ Licenciatura _ Mestrado _ Doutoramento _

Qual ? _____

5- Habilitação Profissional:

Curso_____

6- Formação Especializada:

Não _ Sim _ Qual a Área? _____

7 – Acções de formação realizadas no âmbito da Escola inclusiva

Não _____ Sim _____ Quais? _____

8- Situação Profissional:

Quadro de Escola _____

Quadro de Zona Pedagógica _____

Contratado _____

9- Situação actual:

Educadora do regular _____

Educadora em Educação Especial _____

Em Apoio Educativo _____

Outra (s) função (ões) Não _ Sim _ Qual(is) ? _____

ANEXO 2 – Guião da Entrevista

Guião da Entrevista

Tema: Práticas de inclusão em salas de Jardim-de-infância

Objectivos Gerais:

- Identificar as concepções e as percepções dos educadores de infância face à inclusão das crianças com NEE em salas de JI;
- Compreender as práticas inclusivas utilizadas pelas educadoras de infância;

Entrevistados: Educadores de Infância da Rede Pública

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Tópicos
A Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	a) Explicitar os fundamentos e objectivos da entrevista b) Motivar o entrevistado c) Garantir a confidencialidade d) Solicitar autorização para o registo audiográfico da entrevista	- Informar, em linhas gerais sobre o trabalho de investigação - Práticas de inclusão em salas de J. Infância - Indicar os objectivos da entrevista - Pedir ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho - Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas - Pedir autorização para gravar a entrevista - Agradecer a colaboração	- Fundamentos - Objectivos - Destaque da importância da colaboração no estudo - Garantia de confidencialidade - Autorização para registo audiográfico
B Concepções sobre Inclusão	- Clarificar concepções acerca da escola inclusiva	- Para si, o que é inclusão? - Quais as vantagens e desvantagens da escola inclusiva? - Que condições devem ter os J.I. para a inclusão de crianças com NEE's? E acha que têm?	- Conceito de inclusão - Vantagens - barreiras
C Concepções sobre Necessidades	- Perceber/clarificar/ identificar opiniões sobre o conceito de NEE	- Para si, o que são necessidades educativas especiais? - Que vantagens e desvantagens existem na colocação de crianças com	- Conceito de NEE - Vantagens e desvantagens da inclusão para as crianças ditas

Educativas Especiais		NEE's em salas do Jardim-de- infância?	normais e para as crianças com NEE
D Práticas educativas	Recolher informação pormenorizada sobre: a) Estratégias b) Práticas inclusivas c) Gestão do grupo	- Na sua sala, como gere o grupo? Que estratégias adopta para dar resposta à diversidade de alunos? - Que desafios sente face à inclusão de crianças com NEE? - Como procura dar resposta a esses desafios?	- Estratégias inclusivas - Gestão do grupo - Diferenciação Pedagógica .Necessidades/dificuldade s sentidas: com os pais, com os outros alunos, com a organização da sala
E Concepções e Práticas sobre a Equipa Multidisciplinar	a) Clarificar o conceito de equipa multidisciplinar. b) Compreender o funcionamento da equipa multidisciplinar.	- Que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo da criança com necessidades educativas especiais? - O que entende por Equipa Multidisciplinar? - Considera importante a Equipa Multidisciplinar? - Como deveria funcionar a Equipa Multidisciplinar?	- Técnicos envolvidos - Conceito - Vantagens para os alunos - Benefícios para os técnicos - Funcionamento
F Apoios Educativos Especializados	a) Clarificar os tipos de apoio existentes.	-Que tipos de Terapias/apoios especializados considera essenciais haver no Jardim-de- Infância? - Acha que o apoio da educação Especial deve ser feito dentro ou fora da sala? Porquê? - Os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças? Justifique.	- Tipos de apoio - Necessidades de apoio - Organização do apoio - Frequência dos apoios - Em que situações deve ser feito o apoio

<p>G Formação Profissional</p>	<p>a) Recolher elementos sobre o percurso de formação em Necessidades Educativas Especiais.</p> <p>b) Fazer uma análise das necessidades de formação na área das Necessidades Educativas Especiais.</p>	<p>- Sente-se pedagogicamente preparada para trabalhar com crianças com Necessidades educativas Especiais? Justifique.</p> <p>- Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da Necessidades Educativas Especiais?</p> <p>- Se tivesse oportunidade inscrevia-se em acções de formação sobre Necessidades educativas Especiais?</p>	<p>- Dificuldades</p> <p>- Resultados obtidos, repercussões na prática</p> <p>- Aspectos positivos e negativos</p> <p>- Interesse</p> <p>- Motivação</p> <p>- Disponibilidade</p> <p>- Que tipo de formação</p> <p>- Colmatar que tipo de necessidades</p>
---	---	---	--

ANEXO 3
Grelha do Sistema de Categorias

GRELHA DO SISTEMA DE CATEGORIAS

Categorias	Subcategorias
Concepções e percepções sobre inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de inclusão • Condições reais nos Jardins-de-infância para a inclusão de crianças com NEE • Condições ideais nos Jardins-de-infância para a inclusão de crianças com NEE
Concepções e percepções sobre NEE	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de NEE • Vantagens da inclusão de crianças com NEE em salas de jardim-de-infância • Dificuldades na inclusão de crianças com NEE em salas de jardim-de-infância
Práticas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> • Formas e estratégias de gerir o grupo adoptadas pelos educadores de infância • Respostas dadas pelos educadores de infância às dificuldades encontradas
Concepções sobre Equipa Multidisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos e percepções acerca das Equipas Multidisciplinares
Apoios especializados	<ul style="list-style-type: none"> • Apoios especializados existentes para a inclusão de crianças com NEE em salas de jardins-de-infância • Apoios especializados essenciais para a inclusão de crianças com NEE em salas de jardim-de-infância • Percepções sobre o apoio especializado directo à criança (dentro ou fora da sala de actividades do jardim de infância)
Formação dos educadores de infância	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação pedagógica no trabalho com crianças com NEE • Formação académica dos educadores na área das NEE • Interesse na formação contínua sobre NEE

ANEXO 4 - Entrevistas: ideias - chave

1ª ENTREVISTA

E – Para ti, o que é inclusão?

D – (...) inclusão é a participação de todas as crianças, mas todas sem excepção nos estabelecimentos de ensino do regular, onde crianças com necessidades educativas especiais (NEE), mesmo que apresentem dificuldades profundas possam estar numa classe do regular com apoios e serviços especializados (...)

E – Quais são as vantagens e desvantagens da educação inclusiva?

D – (...) propicia um melhor desenvolvimento, tanto social, como académico para as crianças com NEE...

E – Portanto, isso são as vantagens, e as desvantagens?

(...) não vejo desvantagens e reduz o estigma derivado ao facto de (...) não haver segregação dessas crianças e até para as outras crianças que não têm NEE também tem vantagens, porque elas vão se habituando a trabalhar com crianças com essas necessidades,(...).

Que condições devem ter os Jardins-de-infância para a inclusão de crianças com NEE?

D – (...) apoio de serviços especializados, (...) as turmas devem ser mais reduzidas(...) deve haver formação adequada, tanto dos educadores como de outros técnicos (...) deve haver materiais adequados, a elaboração dos Planos Educativos Individuais deve ser feita por todas as equipas que estão a trabalhar com a criança em questão, o envolvimento dos pais no processo educativo dessas crianças, avaliação contínua das crianças, com as equipas, (...) pessoal auxiliar suficiente para dar apoio, condições para que as crianças possam ser o mais independentes e o mais autónomas possível.

Os Jardins-de-infância devem ter uma prática pedagógica, colectiva, multifacetada, dinâmica, flexível, o que requer grandes mudanças a nível de estruturas e funcionamento das escolas.

E – Achas que os Jardins-de-infância, neste momento, têm condições para a prática de uma verdadeira inclusão?

D – (...) infelizmente não têm. (...). Não temos pessoal especializado, nem pessoal auxiliar suficiente, não temos equipas (...) especializadas, (...) elas não têm horários que dêem para trabalhar com a quantidade de crianças que nós temos nos jardins (...)

E – Infelizmente, estás a referir-te à tua realidade?

D – (...) Não há equipas suficientes para se trabalhar com crianças com NEE, não há tempo suficiente para se fazer as planificações e as avaliações, as turmas (...) as turmas

35 deviam ser reduzidas, não há pessoal auxiliar suficiente, (...) os educadores de infância,
36 a maioria, não têm formação (...).

37 **E – Para ti, o que são Necessidades Educativas Especiais?**

38 D – Necessidades Educativas Especiais inclui crianças que tenham deficiências ou
39 dificuldades de aprendizagem ou até a nível social, emocional, há vários graus de NEE.
40 Até as crianças sobredotadas (...), crianças de rua, de risco, as nómadas, ciganos, têm
41 necessidades educativas especiais. (...) minorias étnicas, culturais, desfavorecidas,
42 crianças marginais... A maior parte das crianças têm necessidades educativas especiais.
43 (...)

44 **E – Que vantagens e desvantagens existem na colocação de crianças com NEE em
45 salas de Jardim-de-infância?**

46 D – As crianças com NEE têm vantagens, porque encontram modelos positivos nos
47 colegas, tendo assim, um melhor desenvolvimento. Desenvolvem – se muito mais
48 facilmente, contam com a assistência e ajuda dos colegas, (...). As crianças aprendem a
49 crescer e aprendem a viver em ambientes integrados, isto para as crianças com NEE.
50 (...) aprendem a ajudar os outros, aprendem a dar assistência aos outros (...)
51 (...) há um grande número de crianças nas turmas e isso, às vezes, é uma desvantagem,
52 porque nós não podemos dar tanta atenção (...). Sobre as crianças com NEE, pode
53 haver desvantagens, a discriminação por parte dos colegas, (...) é preciso realizar - se
54 um trabalho próprio dentro da sala, (...), e pode haver também desvantagens, no
55 sentido, em, que há crianças com uma dependência muito grande devido ao tipo de
56 deficiência e é preciso, também, ajudar bastante e, depois, nós também não temos
57 capacidades, (...) de ajuda.

58 **E – Na tua sala como geres o grupo? Que estratégias adoptas para dar resposta à
59 diversidade de alunos?**

60 D – Eu tenho, realmente, algumas crianças com NEE, tento realizar actividades em
61 grande grupo, tento integrá-las nas actividades, (...) tento pô-las em grupos mais
62 pequenos (4 ou 5) ou (...) a pares. Faço, (...) todos os dias, (...) um trabalho
63 individualizado, (...) para que eles participem sempre nessas actividades:
64 dramatizações, jogos, movimento, isso em grande grupo, é fácil de conseguir que eles
65 participem. Em pequenos grupos (3,4,5) fazer jogos de mesa ou pinturas ou estar a
66 desenhar ao lado dos colegas, para eles começarem a ver o que o colega está a fazer.
67 Eles, com a imitação, vão – se desenvolvendo. E a pares, actividades de computador,

68 por exemplo, que é uma actividade muito boa para eles se habituarem a trabalhar com
69 os outros, também. A socialização é extremamente importante para estas crianças.

70 **E - Que desafios sentes face à inclusão de crianças com NEE?**

71 D – Ai, o meu principal desafio é ser uma educação inclusiva, conseguir que eles
72 fiquem incluídos dentro de um grupo e, às vezes é complicado, mas é um grande desafio
73 e com qualidade. Tentar trabalhar com eles, para que eles consigam se desenvolver e
74 que saiam do jardim de infância já com umas determinadas competências para
75 conseguirem ir para o 1º ciclo (...) o meu grande desafio é tentar trabalhá – los.

76 **E – Como procuras dar resposta a esses desafios?**

77 D – Procuo respeitar a individualidade de cada um (...) o ritmo de aprendizagem, que
78 às vezes é difícil (...) procuro trabalhar com as famílias., (...). E procuro realizar um
79 trabalho em equipa com os outros docentes e com a equipa multidisciplinar, tentando
80 minimizar os problemas que existem.

81 **E – Por falares em equipa multidisciplinar, que tipo de articulação existe, no local
82 onde exerces funções, entre os vários intervenientes no processo da criança com
83 necessidades educativas especiais?**

84 D – Bom, a articulação não é a melhor, mas é realizado em conjunto o processo da
85 criança e até agora fi-lo com a equipa multidisciplinar, isto é, com a psicóloga do
86 Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), com a professora do ensino especial com a
87 educadora do regular e com os pais.

88 No caso particular de uma criança que eu tenho, também esteve a assistente social,
89 porque era necessária para essa criança em questão. Era necessária a assistente social
90 para dar um apoio social que a criança precisava e a família, principalmente a família,
91 não é? ...com problemas sociais. Muitas vezes, estas equipas não têm, neste caso, não
92 têm horário para estarem todos em conjunto, portanto, as terapeutas ficam de fora, por
93 exemplo.

94 **E – Então essa articulação é difícil de acontecer por causa dos horários?**

95 D – Também e por não haver reuniões de planificações e de avaliação. (...) Há medida
96 que se vai implementando o PEI, vamos conversando umas com as outras, mas por alto,
97 (...) não nos sentamos à mesma mesa a conversar, (...) Podia haver uma maior
98 articulação, se todos realizássemos um trabalho específico com a criança em questão,
99 mas todos a trabalhar para o mesmo e, muitas vezes isso não existe.

100 **E – O que entendes por equipa multidisciplinar?**

101 D – Uma equipa que trabalha toda em conjunto, que tem psicólogos, terapeutas,
102 sociólogos, educadores especializados, educadores do regular, auxiliares de acção
103 educativa. (...), assistentes sociais (...).

104 **E – Consideras importante haver uma equipa multidisciplinar?**

105 D – Claro que sim, porque cada um dá o seu contributo na sua área específica,
106 articulando com os outros intervenientes da equipa.

107 (...)

108 **E – No teu entender era assim que deveria funcionar uma equipa multidisciplinar?**

109 D – Eu acho que deveria trabalhar tudo em conjunto, e, era necessário existir reuniões
110 semanais, onde se pudesse planificar e avaliar todo o trabalho realizado com a criança.

111 **E – Mas isso acontece ou não no teu Agrupamento?**

112 D – Não acontece.

113 **E – Que tipos de terapias/apoios especializados consideras essenciais haver no
114 Jardim-de-infância?**

115 D – Todos. Desde haver psicólogos, terapeutas ocupacionais, da fala, assistentes sociais,
116 educadores do ensino especial. (...) até, às vezes, professores de música...

117 **E – E quanto aos tempos dispendidos pelos técnicos no teu jardim. Achas
118 suficientes?**

119 D – (...) É pouco...há uma educadora do ensino especial para não sei quantas crianças, o
120 que leva que também não possa dar resposta a todas as crianças que existem, porque é
121 uma escola com muitas crianças com NEE (...) torna – se extremamente difícil de
122 conseguir trabalhar com todas e de fazer a inclusão dentro da sala e de fazer as reuniões
123 com todas, (...) se houver muitas crianças para uma pessoa do ensino especial é
124 extremamente difícil.

125 **E – Achas que o apoio de educação especial deve ser feito dentro ou fora da sala de
126 actividades?**

127

128 D – Acho que deve ser feito dentro da sala, (...) porque a criança está no espaço dela e,
129 assim, a educadora do ensino especial ou a professora vai trabalhar em conjunto com a
130 educadora do ensino regular e com outras crianças.

131 Sei que muitas vezes é complicado, porque não há tempo para o apoio dentro da sala.

132 Os educadores ou professores do ensino especial não têm horários suficientes para a
133 quantidade de crianças. (...) se calhar há situações em que se a criança estiver a

134 trabalhar sozinha para ter uma maior concentração, se calhar, também é importante, do
135 que estar com 25 crianças à volta a ouvir barulho(...).

136 **E – Os apoios existentes respondem às necessidades das crianças com NEE?**

137 D – Deveríamos ter mais apoios, porque há muitas crianças com NEE.

138 (...)

139 **E – Sentes – te pedagogicamente preparada para trabalhar com crianças com
140 NEE?**

141 D – (...) se não aparecer um caso muito complicado, eu acho que já me sinto, porque já
142 tenho tido muitas crianças ao longo da vida com NEE e tenho conseguido trabalhar e
143 realizar um trabalho individualizado (...) feito um trabalho em condições com cada
144 criança que tenho tido, mas até hoje, nunca tive nenhum caso assim, extremamente
145 complicado. O máximo que tive foi um autista e nem era grave. Portanto, neste
146 momento tenho, os anos vão me dando alguma prática, agora, se eu me vou sentir, se
147 tiver algum dia, uma paralisia cerebral ou um autista profundo, eu acho que não estou
148 preparada pedagogicamente para isso.

149 **E – Ao longo do teu percurso profissional que formação tiveste na área das
150 necessidades educativas especiais?**

151 D – Nunca fiz formação na área das NEE. Primeiro, nem tenho ideia de alguma vez me
152 ter inscrito em acções de formação e nem de haver acções de formação na área das
153 NEE. Acho que no Centro de Formação onde eu fazia, não existia., portanto, eu também
154 não podia inscrever – me numa coisa que nem existe.

155 **E – Se tivesses oportunidade, inscrevias – te em acções de formação sobre NEE?**

156 D – Acho que sim, porque cada vez mais a escola pede inclusão das crianças com NEE,
157 e, portanto, a lei está a ser feita e nós não temos preparação para trabalhar com essas
158 crianças e, eu considero isso grave.

159 **E – Acabámos a entrevista. Tens alguma coisa a acrescentar que aches que seja
160 importante?**

161 D – (...) acho que neste país as leis são feitas antes de preparar as escolas e os
162 professores.

163 (...)

2ª ENTREVISTA

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34

E – O que entendes por inclusão?

D – Inclusão é uma escola para todos, que dá resposta a todos de uma forma igual, respeitando as diferenças de cada um.

E – Quais as vantagens e desvantagens da Escola Inclusiva?

D – Eu penso que há mais vantagens do que desvantagens.

As vantagens é que as crianças com NEE junto dos seus pares desenvolvem – se melhor, porque só a parte da socialização é meio desenvolvimento para elas atingirem muitos outros objectivos. (...). As desvantagens é que está tudo no papel e nada resulta na prática, esta é grande desvantagem. É a aplicabilidade, porque as escolas (...) não têm as condições quer físicas, quer humanas, quer materiais para se pôr a funcionar a filosofia da Escola Inclusiva a cem por cento.

E – Que condições devem ter os Jardins-de-infância para a inclusão das crianças com NEE?

D – Espaço, pessoal auxiliar e docentes com formação. Quando eu digo formação, não é só licenciatura em educação de infância ou 12 ° ano para poderem exercer a função de auxiliar de acção educativa, mas formação específica, para poderem trabalhar condignamente, com respeito por si, docentes e auxiliares e respeito pelas outras crianças e respeito pelas crianças com NEE, formação adequada para trabalharem com as crianças que têm NEE.

(...)

O espaço, os recursos humanos, porque não é só o docente e as auxiliares que fazem o trabalho. Também é preciso psicólogos, assistentes sociais, porque muitas das necessidades educativas especiais, apesar de agora a nova legislação, decreto 3 /2008, remeter o Ensino Especial apenas para as necessidades educativas especiais de carácter permanente, existem outras necessidades que também são muito importantes, (...) são as necessidades de alimentação. E há muitas crianças que vão para as escolas com fome, mal vestidas, com frio, mal amadas e, tudo isto, faz com que as crianças criem bloqueios psicológicos e isto provoca necessidades educativas especiais que podem não ser de carácter permanente, mas daí é preciso as assistentes sociais para fazerem trabalho de terreno junto das famílias, para fazerem um levantamento das necessidades dessas famílias, para assim, depois, se colmatar as necessidades dessas crianças...

E – Então, quer dizer que para ti, existem ou não existem condições para a inclusão de crianças com NEE?

35 D – Não existem, nem nas públicas, nem nas privadas. Então nas privadas, em termos
36 físicos, nem pensar. Nos jardins-de-infância públicos, em termos de espaço, os jardins
37 mais recentes são pensados nisso, mas aqueles jardins mais antigos que estão em
38 instalações que não têm aquecimento, que as casas de banho já são muito antigas, não
39 têm condições. E da minha experiência, os privados e cooperativos, sejam recentes ou
40 sejam antigos, também não têm condições físicas, humanas...então, esses é que não têm
41 condições nenhuma.

42 **E – Para ti, o que são Necessidades Educativas Especiais?**

43 D – Havia um autor, que eu acho que era o Simionson, que dizia”Quem não é deficiente
44 não é, mas fica-se”

45 (...)

46 Ou seja, não se é deficiente, mas mediante as condições ambientais, pode – se ficar
47 deficiente, com NEE. Por isso, é que também a CIF, apesar do CIF levantar algumas
48 questões, vem focar a atenção das pessoas para aspectos muito importantes, que a meu
49 ver, antes as pessoas pensavam, mas não estava na lei e aquilo esbatia –se um
50 bocadinho, que é as condições ambientais, os factores ambientais que podem ser
51 facilitadores ou uma barreira para o pleno desenvolvimento da criança...

52 (...)

53 Porque uma família que não ama a sua criança, uma família que maltrata está a
54 promover algumas NEE nas crianças que têm aos seus cuidados.

55 **E – E que vantagens e desvantagens vês na colocação de crianças com NEE em**
56 **salas de Jardim-de-infância?**

57 D – (...), as vantagens são em termos de estimulação, em termos de socialização, em
58 termos de regras. As desvantagens, as que existem são provocadas pela falta de pessoal,
59 das condições físicas e materiais.

60 **E – Na sala, quando estás com um grupo de crianças, que estratégias adoptas para**
61 **dar resposta à diversidade de crianças?**

62 D – Depende muito das necessidades educativas especiais de cada criança que eu tenho
63 no grupo, mas, penso que, uma das coisas que é muito importante é estabelecer sempre
64 uma comunicação aberta e leal, ética com a família, com as auxiliares e com todos os
65 intervenientes no processo educativo. Essa é a primeira. Depois, em termos de
66 estratégias, é sempre respeitar o desenvolvimento, os níveis de desempenho e de
67 aprendizagem da criança com NEE e também das outras, porque quando se inclui uma

68 criança com NEE, pode ser bom para aquela criança, mas pode não ser bom para as
69 outras. Estou a fazer – me entender?
70 (...)
71 D – Porque imagina, por exemplo, uma criança que tem necessidades educativas
72 especiais e é agressiva, o restante grupo vai sofrer com isso, (...)
73 (...)
74 **E – Então, como é que enfrentas esses desafios face à inclusão de crianças com**
75 **NEE?**
76 D – Em termos de conhecimento, fazendo acções de formação, sempre. E aqui há uma
77 coisa que é importante referir, são pagas por mim. Porque o Ministério de Educação não
78 as tem, nem de graça, nem nada e ainda nos descontam o tempo de serviço e agora para
79 a avaliação é muito importante as faltas para tudo...
80 (...)
81 Através de acções de formação, do contacto com a família, não só da criança com NEE,
82 mas também com as outras gerindo sempre, quando há conflitos, facilitando sempre a
83 comunicação de todos os intervenientes com aquela criança. Porque também depende
84 muito das necessidades. Se for uma criança com autismo, implementa – se uma
85 metodologia Teech, por mais simples que seja. Se for uma criança com trissomia 21, já
86 tem ..., mas é sempre muito através da informação visual.
87 **E – Vamos passar aqui a outra questão. Que tipo de articulação existe entre os**
88 **vários intervenientes do processo da criança com NEE? Existe articulação?**
89 D – Há, eu tento que haja essa articulação com as auxiliares...
90 **E – Existe articulação com todos os intervenientes?**
91 D – Que não são muitos...
92 **E – O que entendes por uma equipa multidisciplinar?**
93 D – Pois, uma equipa multidisciplinar deveria ser constituída por psicólogos, assistentes
94 sociais, se calhar, até enfermeiros...provavelmente...
95 **E – E a tua experiência, o que te diz?**
96 D – Na minha experiência não existe, portanto, a equipa multidisciplinar sou eu, a
97 auxiliar e os pais, mais ninguém. Portanto, resume-se a isto.
98 **E – No teu Agrupamento, não há mais serviços?**
99 D – Não.
100 (...)

101 D – Assistentes sociais ou terapeutas da fala com quem eu trabalho, sou eu que informo
102 a família da criança que precisa desses apoios, sou eu que os arranjos, sou eu que faço a
103 sinalização e sou eu que articulo com eles. Porque se eu estiver à espera que eles
104 articulem comigo, nunca articulam.

105 **E – E porque é que não articulam?**

106 D – Ah, dizem que têm muito trabalho, não têm tempo e também não estão
107 vocacionados, o trabalho deles não é para articular com ninguém, é trabalho de
108 gabinete, são técnicos e pronto... e reduz-se por ali. Mas nós educadoras temos, eles
109 sentem que nós temos obrigação...

110 **E - Mas sentes que é importante essa articulação?**

111 D – É importante. Eles também acham que é importante. Eles acham que nós temos a
112 obrigação de falar com eles, de lhes dar relatórios, mas da parte deles, para nós, não
113 existe, isso não existe, o que eu acho mal. Até mesmo com os médicos, o hospital de S.
114 Maria, as consultas de desenvolvimento infantil, não fazem os relatórios de avaliação,
115 mas exigem-nos que façamos relatórios para eles poderem com base nisso, fazerem as
116 avaliações das crianças.

117 **E – Então, sentes dificuldade em fazeres também a continuação de todo o processo
118 da criança, não tendo os relatórios dessa equipa?**

119 D – Claro, às vezes, até penso para que é que eu me ando a esforçar, a fazer estes
120 contactos, porque depois se não for eu a dar continuidade, ninguém me contacta,
121 ninguém me fornece nada. Tenho de ser eu a telefonar, gastar dinheiro do meu
122 telemóvel, tenho que ser eu, que vou lá no meu carro e contacto com as pessoas...

123 **E – Então, como é que deveria funcionar a equipa multidisciplinar?**

124 D – Para já, devia de ser uma equipa de proximidade, porque isto está tudo muito
125 disperso. Devia haver na sede do Agrupamento, mas com o número de pessoas
126 suficiente para dar apoio aos jardins-de-infância e a toda a rede escolar que pertence
127 àquele agrupamento. Ora por exemplo, o SPO tem uma psicóloga, agora, por exemplo
128 os agrupamentos podem contratar terapeutas da fala, mas só contratam uma para todo o
129 agrupamento. Ora vão dar terapia a quem? Não vão dar terapia a ninguém, ficam no
130 gabinete a tratar dos papéis, (...) As psicólogas, terapeutas da fala não levam trabalho
131 para casa. (...)

132 **E – Que tipos terapias/apoios especializados consideras essenciais haver no jardim-
133 de-infância?**

134

135 D – Há um que eu considero muito importante ainda mais que a terapia da fala que é o
136 apoio de psicologia. Muitas crianças são referenciadas para terapia da fala, quando na
137 realidade precisam de serviços de psicologia, porque hoje em dia, da minha experiência
138 profissional, as famílias nucleares, isto tem um nome, mas agora não me recordo, que é
139 constituída normalmente pelo pai e pela mãe, são desestruturadas, não funcionam. (...)
140 e isso provoca nas crianças sentimentos de negligência (...), provoca bloqueios
141 emocionais, que, depois se vão reflectir, por exemplo, na linguagem e daí vem por
142 exemplo, o mutismo selectivo e depois o que ela tem na verdade é uma perturbação
143 psicológica, mas como o mutismo, não fala, ora vai para a terapia da fala. E o que é que
144 a terapeuta faz? Anda ali, um bocado a passo, porque a criança não fala, a terapeuta é
145 muito técnica e o que a criança precisava mesmo era de um apoio psicológico que não
146 fosse só centrado na criança, que abrangesse os pais, que obrigasse os pais a
147 deslocarem-se à escola, a envolverem-se e a tomarem consciência das coisas. E aí,
148 depois, entrava assistente social, isto é uma utopia. E depois, aí entrava a assistente
149 social que em colaboração com a psicóloga fazia o trabalho de campo e depois isso iria
150 nos ajudar também. Também nos daria estratégias. Então também entrava a terapeuta da
151 fala, mas tudo isto, muito bem coordenado, com reuniões, com troca de informações,
152 com troca de materiais, com um diálogo aberto de equipa, aberto, sem ninguém estar
153 nas suas capelinhas, ali a esconder o jogo (...)

154 **E – Achas que o apoio da Educação Especial deve ser feito dentro ou fora da sala**
155 **de actividades?**

156 D – Eu acho, da minha experiência profissional, dar apoio dentro de uma sala de aula,
157 de um jardim-de-infância, digo, é muito complicado. É muito complicado se a
158 educadora da sala não tiver um trabalho muito estruturado e organizado. Porquê? Se a
159 educadora da sala não tiver regras, não tiver um trabalho bem estruturado que seja
160 comunicado à docente do ensino especial, que seja combinado, até...é muito difícil,
161 porque depois a docente do ensino especial entra na sala...para já a docente do ensino
162 especial deveria estar permanentemente numa sala, não deveria, não deveria ser esse
163 saltimbanco que entra numa sala por uma hora e depois vai para outra sala, outra hora.
164 Esta intermitência no apoio, durante o dia e durante a semana, faz com que a docente do
165 ensino especial quando entra numa sala, seja um intruso. Ela própria se sente um intruso
166 e é sentida como um intruso pela criança e pela docente...

167 **E – Mas pensando na criança?**

168 D- Pensando na criança beneficia dentro da sala, mas beneficia mais fora da sala, por
169 exemplo, se a criança tiver dificuldades de atenção e concentração e praticamente todas
170 elas têm, consegues melhor, atinges mais rapidamente os objectivos (...)

171 (...)

172 **E – Não existe essa articulação, mas também não és contra a criança sair da sala**
173 **para receber apoio.**

174 D – Não, porque em todos os jardins de infância existe uma auxiliar de acção educativa,
175 portanto, se essa actividade de apoio dentro da sala, a fazer digitinta ou habituar a
176 criança a estar sentada no tapete, pode ser feita pela auxiliar, por exemplo. Essa função,
177 porque é que há-de ser feita pela educadora do ensino especial, se essa educadora
178 também pode estar a rentabilizar outra actividade... Se calhar também é mais
179 importante a educadora do ensino especial retirar a criança e fazer uma actividade com
180 ela que exija que ela aprenda, que faça algumas aprendizagens, porque aprendendo ali,
181 naquele bocadinho de tempo, num espaço específico, depois também se vai ver se ela é
182 capaz de fazer a generalização na sala de aula.

183 **E – Os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças?**

184 D – Não, de modo algum, porque há uns tempos atrás quando eu entrei para os apoios
185 educativos, para o ensino especial, dizia-se muito que o apoio do docente do ensino
186 especial não era tanto vocacionado para a criança, mas mais ao docente. Ora mesmo
187 para apoiar o docente, o tempo que se tem disponível, não se consegue. Porque um
188 docente do ensino especial que tem quinze crianças em apoio directo e que dê apoio a
189 quatro domicílios, mais seis escolas, não consegue articular com ninguém, porque ou
190 faz o trabalho directo com a criança e aí a criança vê-se a evoluir. (...) mas não se
191 consegue, o tempo é escasso, os recursos são escassos e quer o docente do ensino
192 regular quer o docente do ensino especial só fazem um trabalho excelente com muito
193 esforço físico, muito esforço psicológico, com muita vontade de ser bom profissional,
194 do que de resto, nada funciona.

195 **E – Sentes – te preparada pedagogicamente para trabalhar com crianças com**
196 **necessidades educativas especiais?**

197 D – Ah, com toda a certeza. Se eu não tenho psicóloga, não tenho terapeuta da fala, não
198 tenho assistente social e mesmo assim acho que faço um bom trabalho com as minhas
199 crianças com necessidades educativas especiais, com as famílias, com as outras crianças
200 que não têm necessidades educativas especiais e com toda a comunidade escolar, eu
201 acho que estou preparadíssima.

202 **E – Ao longo do teu percurso profissional que formação tiveste na área das**
203 **necessidades educativas especiais?**

204 D – Fiz várias acções. Sou especializada. Tenho a especialização e estou sempre a
205 actualizar-me. Também fiz um curso para surdos, embora não tenha nenhuma criança
206 que seja surda, é uma área que me interessa bastante, por “carolice”, (...) Se o ensino
207 funciona bem quer no ensino regular quer no ensino especial deve-se muito à carolice
208 dos docentes.

209 **E – Mas se tivesses oportunidade inscrevias-te em acções de formação ou achas que**
210 **as que fizeste ou que tiveste acesso são suficientes?**

211 D – Eu estou um bocadinho cansada de pagar, mas independentemente disso, inscrevo-
212 me em todas as acções de formação que eu acho importantes.

213 **E – E no teu agrupamento há acções de formação?**

214 D – Não, não há e as que há parece-me que é um bocadinho para os amigos.

215 **E – Vamos terminar esta entrevista. Tens alguma coisa a acrescentar?**

216 (...) Para além da formação que eu pago também materiais (...) e não estou a falar de
217 joguinhos dos chineses, (...) Estou a falar de material pedagógico de qualidade, (...)
218 específico para desenvolver algumas capacidades, também sou eu que o compro, porque
219 de resto não haveria. Por exemplo, computador não existe, fala-se tanto na
220 tecnologia...fala-se tanto do choque tecnológico, mas com isto, a gente fica chocado.
221 (...)

3ª ENTREVISTA

1
2 **E – O que é para ti inclusão em contexto escolar?**

3 D – É uma escola preparada para receber toda a diversidade de alunos. Que procura dar
4 resposta a todos para que todos tenham igualdade de oportunidades.

5 **E – Quais as vantagens e desvantagens da Escola Inclusiva?**

6 D – Se o espaço for organizado atempadamente e os recursos para essas crianças
7 existirem tem vantagens, porque essas crianças alargam também um pouco, portanto, o
8 contacto diário com as crianças normais, permite que essas crianças se sintam mais
9 confiantes. Agora para que isso aconteça é também necessário que elas tenham um
10 currículo adaptado, (...) Tem de se ter em conta também os objectivos que se pretende
11 para essa criança, tem que se ter em conta a planificação, isto para casos mais sérios.

12 Agora, crianças que a nível do comportamento, ao nível da linguagem tenham
13 dificuldades, para essas ainda, é mais vantajoso (...) acabam por ganhar mais auto-
14 estima e sobretudo aquelas crianças de famílias muito pobres, com falta de estímulos.

15 Essas crianças também precisam de um atendimento mais individualizado. Essas são as
16 que ganham mais. Agora há que ter em conta casos e necessidades severas. Tem de se
17 ter muita atenção. Aí pode ter vantagens, mas se isso não for feito atempadamente
18 poderá prejudicar essas crianças. Se não forem preparados: a sala, os recursos humanos,
19 uma planificação muito rígida, (...) e que haja uma articulação com os técnicos que vão
20 trabalhar com essa criança (...) acaba por ser prejudicial. (...)

21 **E – Então, que condições devem ter os jardins-de-infância para a verdadeira
22 inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?**

23 D – (...) o espaço físico, a área da sala (...) para depois poder adequar, dependendo do
24 grau de dificuldade dessas crianças, organizar o espaço. (...) fazer um levantamento dos
25 recursos antes de integrar essa criança. Porque vamos supor que não existem recursos é
26 muito difícil para a educadora dar resposta.

27 (...) Recursos humanos, portanto se houver recursos a nível de terapias, (...) terapia
28 ocupacional, felizmente, agora, já há acordos com algumas entidades particulares,
29 portanto terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, poderem se deslocar à sala, então
30 essa criança só tem vantagens. Se isso não acontecer não é possível.

31 **E – Achas que os jardins-de-infância neste momento têm essas condições?**

32 D – Alguns têm. Felizmente, se eu for exemplificar o caso de uma criança que está na
33 minha sala, se for assim, arranjando recursos, é possível.

34 (...)

35 Essa criança tem autismo. (...)

36 (...)

37 Falando da minha realidade concreta, por exemplo a nível da terapia ocupacional, a
38 nível dos estímulos, a nível da psicomotricidade que a criança necessitava muito, era
39 urgente, felizmente foi possível, porque a técnica vai à sala e sempre que possível pode
40 sair da sala, porque felizmente o jardim de infância tem uma sala de intervenção. (...)

41 Mas o que eu sei é que a maioria dos jardins da rede pública, eu falo a nível do concelho
42 da Amadora, porque eu durante o ensino especial trabalhei e apoiei, não têm e isso
43 também é importante ter em conta. (...) A nível do ensino especial não está a ser feito,
44 eu tenho conhecimento que a professora não está a dar apoio, porque não tem horário
45 que permita colmatar o que foi estabelecido. Isso não está a ser cumprido. (...) A
46 psicologia também, o apoio psicológico é muito importante.

47 **E – Então para ficar bem esclarecido, a inclusão é feita no teu jardim com todas as**
48 **crianças?**

49 D – Neste caso concreto que te falei, no meu jardim está a ser feito. Nos outros casos,
50 tenho tido alguma dificuldade. (...) a psicologia da escola não consegue... Faz-se o
51 primeiro contacto, não passou do primeiro contacto. Foi um contacto formal com os
52 encarregados de educação. Foi uma entrevista, mas não passou daí.

53 Eu tenho cinco casos de crianças com problemas a nível do comportamento, dentro dos
54 quais um é grave, esse felizmente está a ser apoiado no Alcoitão, mas vai duas vezes,
55 tem de se deslocar. (...) e os outros casos acabaram por ser os encarregados de
56 educação (...)

57 **E – Para ti, o que são necessidades educativas especiais?**

58 D – (...) todas as crianças têm as suas necessidades, porque as crianças têm ritmos
59 diferentes, porque elas não conseguem todas se desenvolver ao mesmo ritmo. Agora, eu
60 considero na verdade os casos mais graves e que precisam de um trabalho, de uma
61 planificação, de um programa, esses eu posso considerar que são de carácter mais
62 prolongado, são mesmo aquelas crianças que têm de ter um programa e se não for
63 cumprido, não é possível. Agora, há um leque da nossa população, eu falo da minha
64 população que têm necessidades educativas especiais. (...)

65 (...)

66 Há uma disfunção, tem a ver com o agregado familiar, a estrutura da família, portanto,
67 não existe o símbolo pai e mãe. A maioria destas famílias não é o casamento, são
68 relações, companheiros e mães jovens, mães muito jovens, algumas mães aos dezoito

69 anos. Depois os pais não assumem.(...) são famílias desestruturadas (...) as crianças,
70 elas têm capacidade, mas como não têm uma referência, um ambiente em casa (...) elas
71 não conseguem.

72 **E – E que tipo de necessidades achas que essas crianças têm?**

73 Desde a alimentação, desde a higiene, o banho, não têm e nós temos consciência disso,
74 verificamos isso no dia-a-dia. Há situações mais graves, os pais não estão, porque não
75 têm tempo para estar com os filhos, de perceber que há faltas de audição, questões da
76 visão e nós detectamos isso no início (...) os pais não acompanham. Inclusivamente, eu
77 tenho casos que não vão às consultas, (...)

78 **E – Quais são as vantagens e desvantagens que tu vês na colocação de crianças com**
79 **necessidades educativas especiais em salas de jardim-de-infância?**

80 (...)

81 D – Há vantagens, pode ser um processo lento, mas depois, nós vemos o fruto.

82 **E – Quais são as desvantagens?**

83 D – (...) mas se o grupo iniciar com uma assistente na sala, que é o braço direito da
84 educadora, tem vantagens, essas crianças ganham. No meu caso, eu não poderei falar,
85 porque o grupo ficou prejudicado por causa do caso da criança com autismo e não ter
86 assistente na sala e ter havido muitas entradas de elementos diferentes, mesmo havendo
87 força de vontade, isso prejudicou muito este grupo, essencialmente este ano.

88 (...)

89 **E – Na tua sala, como é que geres o grupo, que estratégias adoptas para dar**
90 **resposta à diversidade de crianças?**

91 D – Em termos de organização da sala, está o grupo da pré que neste momento são
92 quinze. Ao todo são vinte e três. Os quinze estão a fazer actividades mais orientadas,
93 não quer dizer que os outros também não participem, no entanto, aprofunda-se mais a
94 actividade com os mais velhos. Os outros trabalham mais actividades de expressão
95 plástica, actividades que trabalham mais com as mãos. Estão separados. Eles estão na
96 sala, as mesas é que tivemos que as separar. Depois a criança com espectro de autismo
97 tem um espaço só para ela. Ela tem necessidade de estar nesse espaço, mas há
98 momentos que essa criança partilha com o grupo, com o grande grupo. Agora, as
99 situações de acolhimento, contagem de histórias, estão todos juntos. No grupo das
100 quinze crianças, muitos são muito imaturos, tenho dois com necessidades educativas
101 especiais, não transitam para o ano para o 1º ciclo. Infelizmente, de acordo com os pais

102 que já se aperceberam que não podem ir mesmo para a escola, são mesmo muito
103 imaturos. (...)

104 **E – E que desafios sentes face à inclusão de crianças com necessidades educativas
105 especiais?**

106 D – Nota, sobretudo as crianças que estão agora a ser apoiadas, desde apoio psicológico,
107 desde acompanhamento a nível da terapia ocupacional, neste caso o menino que está a
108 ser acompanhado em Alcoitão e eu já fui a uma reunião com a equipa do Alcoitão. A
109 equipa é que me deu muitas informações que eu não estava à espera, mas para mim foi
110 gratificante. Independentemente de tudo o que tem sucedido, ouvir pela equipa “ o G.
111 não é o mesmo, fez uma evolução muito grande”.

112 (...)

113 **E – Então como é que procuras dar resposta a essas necessidades?**

114 D – Tem de haver um trabalho muito individualizado. É assim, ele está no grupo, depois
115 eu ou a assistente ou a estagiária temos de nos desdobrar sempre. Ele está ali, mas uma
116 de nós tem de estar sempre disponível para o orientar. E fica muito satisfeito quando
117 consegue.

118 (...) Com os pais, sempre que possível chamo os pais para além das reuniões que
119 fazemos com a equipa de Alcoitão. Para além de chamar os pais e reunir-me com eles
120 uma vez por mês, a criança leva à sexta-feira um reforço para casa para trabalhar com
121 os pais. Um saquinho com jogos, com sequências de imagens, construção de histórias.
122 Os pais colaboram. (...)

123 **E – Falando agora, de equipa multidisciplinar. O que entendes por equipa
124 multidisciplinar?**

125 D – (...) uma equipa em que há técnicos de vários níveis, desde a terapia da fala,
126 ocupacional, reabilitação, psicóloga, pronto, têm que articular com a educadora. A
127 equipa multidisciplinar, ela existe, o que não tem havido é uma articulação. É difícil
128 essa articulação, porque vai a técnica à sala e como ela é muito rigorosa e não falha um
129 apoio, felizmente conseguimos trocar o diálogo e tentar perceber quais são as
130 necessidades, se podemos avançar com mais algum material, há uma articulação com
131 ela, tentamos construir estratégias...

132 (...)

133 D – Com a professora do ensino especial tem sido muito difícil. Praticamente ela não
134 tem dado apoio.

135 **E – Quais serão os motivos para ela não dar apoio?**

136

137 D – (...) Neste caso, a professora da educação especial ainda nem sequer conseguiu
138 estabelecer uma relação com a criança com autismo. Esta criança está sinalizada para o
139 ensino especial e nem sequer tem uma relação estabelecida. Já tem com a técnica de
140 reabilitação e com a terapeuta da fala, porque vão à sala. Pronto, a professora do ensino
141 especial vai, mas não tem sido possível, tem a ver com dificuldade de dar resposta,
142 porque são muitos casos. Então há que reformular. Propus agora, reformular isto tudo
143 para ver se a criança consegue estabelecer uma relação. Porque uma criança com
144 autismo precisa de um tempo.

145 **E – Então, existe uma articulação entre os vários intervenientes educativos?**

146 D – Alguns, não todos. Não tem sido possível, porque eles também não estão a fazer o
147 apoio, portanto, depois é à mesa, temos feito reuniões, mas poucas, precisamente,
148 porque tem sido difícil, não só a nível da psicologia e a nível do ensino especial,
149 precisamente o apoio que ela precisava muito. Parte da professora do ensino especial a
150 elaboração do programa, agora, nós vamos rever essa situação. A justificação que dão
151 para a falta de apoio é que não há tempo para dar resposta, o que eu registo no meu
152 relatório.

153 **E – Consideras importante que haja uma equipa multidisciplinar num**
154 **Agrupamento?**

155 D – Sem essa equipa não é possível, (...) Como é que um educador, neste caso, com
156 vinte e três crianças, mas podia ser vinte e cinco, é muito difícil, a educadora tem de se
157 desdobrar, pois na sala no grupo existem muitas necessidades, por diversas razões é
158 muito difícil. (...)

159 **E – Então essa equipa multidisciplinar tem ou não tem funcionado?**

160 D – Tem funcionado, mas pouco.

161 (...)

162 (...) eu penso que tem a ver com a falta de tempo, nós próprios, nós técnicos não temos
163 tempo, temos dificuldade em articular.

164 (...)

165 **E – Então, como é que deveria funcionar a equipa multidisciplinar?**

166 D – É assim, se calhar temos de ser nós a reunirmo-nos e mensalmente, penso eu,
167 mensalmente vamos juntar o que está a falhar e se não está a funcionar, temos de rever.
168 Só assim é possível se os elementos não aparecem, o tempo passa e aquela criança é que
169 fica prejudicada. Estas reuniões têm de ser mensalmente, (...), mas se não há uma

170 sintonia, o educador diz assim, o outro técnico diz de outra maneira, então aí perdemos
171 um bocado.

172 **E – Agora, falando mais sobre os apoios da educação especial. Que tipos de apoios/
173 terapias especializados consideras essenciais no jardim-de-infância?**

174 D – Os apoios especializados tem muito a ver com as necessidades da população
175 daquele jardim-de-infância. Em primeiro lugar, se aquela população é uma população
176 em que a linguagem, a língua materna, não é o português, a partir daí uma terapeuta da
177 fala no jardim-de-infância. Não é pedir muito, mas uma terapeuta da fala estar
178 diariamente no jardim-de-infância, tendo em conta as dificuldades dessas crianças,
179 ajudava muito e de que maneira. Era logo um avanço, a partir da linguagem. Também
180 precisamos de outro tipo de apoios: uma educadora do ensino especial. Eu penso que a
181 formação de uma professora é diferente da educadora, eu sinto isto, devido à minha
182 experiência, porque talvez trabalhei tanto com as professoras... eram elas próprias que
183 me diziam que as educadoras é que deviam dar apoio no jardim-de-infância, mas é
184 interessante, que eu estive a apoiar o 1º ano e não tive dificuldades, mas a nossa
185 formação permite alongar mais um bocadinho. Talvez porque a formação que eu tive no
186 João de Deus, também tem a ver com a nossa formação base, ajudou-me. As professoras
187 não têm uma base para fazer intervenção no jardim-de-infância, tendo em conta as
188 necessidades das crianças. Elas apresentam dificuldades em trabalhar com as nossas
189 crianças, talvez porque não tenham formação para estas faixas etárias.

190 **E – Achas que o apoio da educação especial deve ser feito dentro ou fora da sala de
191 actividades?**

192 D – Dependendo dos casos. As poucas crianças que precisam acabam por destabilizar,
193 elas desconcentram. Depende também dos casos. Iniciar um apoio e poder dar
194 continuidade a uma actividade que se esteja a fazer na sala, essas crianças ganham mais.
195 Eu falo da minha experiência, agora depende dos casos. Aquelas crianças com
196 dificuldade de concentração, esses apoios devem ser feitos fora da sala. Eles ganham
197 com essa intervenção mais individualizada. Também há aquelas situações que o apoio
198 dentro da sala poderá ser feito em pequeno grupo (3 ou 4 crianças), a educadora do
199 ensino especial estar com esse grupo e a criança já não se sente que está a sair da sala.
200 Há casos muito, muito difíceis para se poder fazer uma intervenção na sala, porque se
201 dispersam. Sempre que possível, se houver uma articulação muito grande com a
202 educadora da sala e que as coisas devidamente programadas e a educadora estar num

203 espaço com um grupinho, então ganha aquele grupo. Para isso é preciso que haja uma
204 articulação muito grande.

205 **E – E os apoios existentes, aqui no teu agrupamento, respondem às necessidades**
206 **das crianças?**

207 D – De certa forma estão a responder, sobretudo este ano. Há mais técnicos, os técnicos
208 que existem conseguem dar resposta e nota-se depois na criança. A resposta que ela dá
209 depois noutros contextos da sala.

210 **E – Mas respondem às necessidades de todas as crianças?**

211 D – Não a todas, mas a algumas já respondem. Já se nota alguma diferença.

212 **E – Então, achas que os apoios existentes não respondem a todas as necessidades?**

213 D – Lá está, tem a ver com a articulação entre os técnicos. Falta um bocadinho essa
214 articulação. Talvez porque iniciaram agora. É uma questão de tempo.

215 **E – Sentes-te pedagogicamente preparada para trabalhar com crianças com**
216 **necessidades educativas especiais?**

217 D – Sinto-me preparada. Ajudou-me muito o ter estado no Ensino Especial, criei
218 maturidade e por ter andado em muitos locais e poder intervir num leque de deficiências
219 muito grandes, ajudou-me. Hoje, na sala do regular consigo compreender algumas
220 necessidades e talvez com alguma facilidade chegar àquela criança. Agora, isso exige
221 um trabalho muito, muito grande da parte da educadora.

222 **E – Ao longo do teu percurso profissional que formação tiveste na área das**
223 **necessidades educativas especiais?**

224 D – (...) em problemas de cognição, foi a minha especialização. A nível da formação,
225 eu vou ser sincera, não tive oportunidade de fazer. Como estava muito... também porque
226 nos apoios educativos onde eu estive nos últimos sete anos antes de entrar para o
227 regular. Eu estou no regular, este é o 3º ano que estou no regular, os 7 anos anteriores
228 tive um trabalho de apoios educativos, mas foi muito intenso e fiquei muito presa no
229 directo com as crianças e não me permitiu formação. Mas quando tive oportunidade de
230 entrar na ESE, nesse período consegui compensar, nesses dois anos que fiz a
231 especialização, mas para além dessa, não fiz outra formação. Fiz outra formação a nível
232 da deficiência visual, tive a felicidade de estar num centro integrado Helen Keller e a
233 formação era feita lá dentro. Desde formação ao nível do Braille. Tive essa
234 possibilidade, porque estava lá no centro, com crianças invisuais.

235 **E – E se tivesses oportunidade inscrevias-te em acções de formação sobre**
236 **necessidades educativas especiais?**

237 D – Nunca é demais, porque cada vez mais surgem casos mais complicados e que nós
238 sentimos alguma dificuldade em dar resposta. Sempre. Acho que é muito importante.
239 Tenho tido essa necessidade, tenho tido alguma dificuldade, também porque tomei esta
240 opção pessoal de voltar ao ensino regular. Para mim, agora, estou a sentir mais essa
241 necessidade de voltar a fazer formação. Sem dúvida.
242 (...)

4ª ENTREVISTA

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33

E – O que é para ti inclusão?

D – Inclusão é as crianças com necessidades educativas especiais poderem frequentar o mesmo espaço que as crianças ditas normais e serem bem aceites pelo grupo e poderem participar nas actividades que elas conseguirem, temos que proporcionar actividades que elas possam realizar.

E – E quais as vantagens e desvantagens que vês na escola inclusiva?

D – (...) depende dos casos. Há casos em que é muito vantajoso estarem incluídas numa turma de jardim-de-infância. Há outras situações em que as crianças com necessidades educativas especiais não lucram tanto. Se calhar, se tivessem um apoio individualizado podia ser que lucrassem mais. Mas para as crianças ditas normais terem crianças com necessidades educativas especiais incluídas numa aula de jardim de infância, eu acho que é fundamental, porque pela vida fora vão deparar-se com situações, com pessoas diferentes e se desde pequeninas estiverem habituadas a lidar com as diferenças, elas aceitam muito melhor.

(...)

Eu penso que há mais vantagens. É pena, porque por exemplo, quando há casos de situações, que nós agora até temos cá este ano, uma criança autista que se viesse mais outra auxiliar só para essa criança, toda a gente ia lucrar bastante com essa inclusão.

(...)

E – E que condições devem ter os jardins-de-infância para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?

(...) Há crianças que necessitam de uma auxiliar só para elas e é pena que nos jardins-de-infância, agora, tivesse sido cortado isso, porque antes existia. E depois também é facultar à educadora e à pessoa que está com elas jogos, computador, que elas necessitem. E acho que nós devíamos ter mais essas coisas para nós podermos articular, porque não há da parte do ministério vontade de nos facultarem essas coisas.

E – Estás a referir-te mais a nível de materiais?

D – Materiais, quer recursos humanos, quer a nível de equipamento.

E – Então, quer dizer, que achas que os jardins-de-infância não têm condições?

D – Têm, mas poderiam ter mais, ter, têm, mas podia haver melhor.

E – Melhor, em que sentido?

34 D – (...) deveria de haver uma verba para a educadora poder articular com essa criança,
35 para as necessidades dela. Por exemplo, essa criança autista precisava de muito mais
36 coisas através do computador onde ele se sente mais realizado e nós não temos
37 possibilidade em comprar para essa criança, essas coisas que ela precisa. Porque ele está
38 muito à frente do que os outros estão e ele tem de usar o material que está na sala,
39 porque nós não temos disponibilidade monetária para comprar outros materiais.

40 **E – Estás a referir-te a software educativo?**

41 D – Software educativo, pedagógico.

42 **E – Para ti, o que são necessidades educativas especiais?**

43 D – É uma criança que tem necessidade de um apoio individualizado que não percebe as
44 coisas como os outros em grande grupo e precisa mesmo de um apoio individualizado.

45 **E – Que vantagens e desvantagens existem na colocação de crianças com
46 necessidades educativas especiais em salas de jardins-de-infância?**

47 D – É assim... há crianças que se desenvolvem mais vendo as outras crianças, pronto,
48 há crianças que fazem os trabalhos e fazem o seu percurso copiando o outro. Ora se o
49 modelo for uma criança que faz as coisas com facilidade, se ele vai por imitação, é claro
50 que tem uma grande vantagem a criança com necessidades educativas especiais. Tem
51 muitas vantagens. E para os outros, já te disse. Têm vantagens eles estarem ao pé de
52 crianças com necessidades educativas especiais.

53 **E – E há desvantagens?**

54 D – Às vezes há desvantagens. Ainda este ano sucedeu... não sei se são bem
55 desvantagens...é assim...ó pá...uma mãe estar a ouvir, por exemplo, que o seu filho é
56 diferente em relação ao outro, quer dizer, para essa mãe há uma grande desvantagem.

57 (...)

58 A outra mãe da criança dita normal acha que o filho andava a mover muito as mãos por
59 imitação, que o filho não está a ter uma evolução normal por causa do outro. Mas é
60 mentira, ele não está a imitar, a mãe é que meteu isto na cabeça. E depois a mãe do
61 menino autista ouviu “ que por causa daquele menino deficiente, o meu filho é assim...

62 (...)

63 **E – Então terá de haver um trabalho com as famílias?**

64 D – Pois, a nossa sociedade ainda não aceita muito bem a diferença e depois acham que
65 os ditos normais são penalizados por haver crianças com deficiências dentro da sala.

66 **E – E cabe a quem mudar essas mentalidades?**

67

68 D – Claro que nessa altura eu expliquei logo todas as vantagens para o pequeno grupo,
69 para aquelas pessoas que estavam ali, mas nós, educadoras, fazemos a nossa parte no
70 pequeno grupo, mas se calhar, mudar mentalidades depende do governo, do ministério
71 de educação, etc...

72 **E – Na tua sala, com é que tu gere o grupo? Que estratégias adoptas para dar**
73 **resposta à diversidade de alunos?**

74 (...)

75 D – Tenho de 5 anos, só tenho 4 crianças com 4 anos, portanto, o grosso do grupo é de 5
76 anos. Eu habitualmente proponho uma actividade de grande grupo, que nós fazemos em
77 mesa grande que eu começo por fazer com as crianças que têm menos dificuldade,
78 porque eles praticamente são independentes, são autónomos, não precisam de mim.
79 Esses ficam sim em grande grupo e depois peço à auxiliar para supervisionar esses
80 meninos. Eles já sabem, se precisarem de alguma coisa que me chamam e que eu vou
81 ajudá-los. Depois fico numa mesa mais pequena com as crianças que têm mais
82 dificuldades. Com estes, eu vou estimulando para fazerem, porque muitas vezes estão
83 cansados, não querem fazer já, estão fartos e nós vamos estimulando...” ainda falta
84 mais isto” e “tens que fazer mais aquilo”. (...)

85 **E – E sentes algumas necessidades ou dificuldades em relação aos pais ou com as**
86 **crianças. Será que isso também é para ti um desafio face à inclusão de crianças**
87 **com necessidades educativas especiais? Como é que enfrentas esses desafios?**

88 D – No ano em que tive mais problemas foi o ano em que tive uma criança com SIDA.
89 Pronto, não houve nenhum pai que tirasse as crianças do grupo. Eu acho que dependeu
90 muito do meu trabalho.

91 **E – Isso foi um grande desafio?**

92 D – Foi um grande desafio. Esta criança além de ter SIDA, também era surda profunda.
93 Era uma criança com muitas dificuldades. Todos os pais tiveram confiança em mim, em
94 deixarem a criança estar no grupo, mesmo tendo consciência, sabendo que ele tinha
95 SIDA.

96 **E – Mas fizeste reuniões com os pais?**

97 D – Fiz reuniões com os pais expliquei aos pais todos os perigos que havia em a criança
98 estar com os outros e há 5 anos um dos maiores problemas que eu tive, era mesmo na
99 concentração dele, quando eram trabalhos em que ele tinha que estar absorvido, com
100 bastante atenção e ele não estava, eu pedia à auxiliar para sair da sala e na altura havia
101 aqui umas máquinas em obras. Ele adorava ver as obras. Ele pedia a ela para ir passear

102 com ele, para ele acalmar e depois entrava dentro da sala. Nesse ano, achei muito
103 interessante o trabalho com os pais, porque não houve um único que tirasse a criança
104 mesmo sabendo que havia aquele com SIDA.

105 **E - Deveria ter sido mesmo um grande desafio?**

106 D – Um grande desafio. Foi esse o problema maior que eu tive com crianças com
107 necessidades educativas especiais.

108 **E – Falando agora de equipa multidisciplinar, o que entendes por equipa
109 multidisciplinar?**

110 D – É a equipa que trabalha com as crianças com necessidades educativas especiais e é
111 composta por vários técnicos: terapeuta da fala, educadora do ensino especial,
112 psicologia, nós também temos a técnica de educação especial e reabilitação, é quase
113 como uma terapeuta ocupacional. Nós aqui trabalhamos muito com a intervenção
114 precoce do Centro de Saúde que pertence ao CECD de Mira-Sintra e até conseguimos
115 ter mais ou menos uma articulação boa com elas.

116 **E – Conseguem mesmo? Existe uma boa articulação entre os vários intervenientes
117 no processo da criança com necessidades educativas especiais?**

118 D – Existe, fazemos pelo menos trimestralmente uma reunião entre todas e depois
119 passamos os relatórios de cada criança e nós temos acesso a todos os relatórios das
120 crianças e pelo menos fazemos trimestralmente com a família e com as técnicas todas
121 uma reunião.

122 **E – Consideras importante haver uma equipa multidisciplinar?**

123 D – Considero importante.

124 **E – E porquê?**

125 D – Porque cada pessoa tem...é assim...a terapeuta da fala tem o seu trabalho, nós
126 temos o nosso trabalho, a psicóloga tem o seu trabalho e a educadora do ensino especial
127 também é muito importante...

128 **E – Se não tivesses esses apoios o que sentirias?**

129 D – Às vezes, iria me sentir um pouco perdida, principalmente com a psicóloga e a
130 terapeuta da fala é onde eu tenho mais dificuldade. Às vezes, temos um bocado de
131 receio, não estar...

132 **E – Achas que uma equipa multidisciplinar deveria funcionar como aquela onde tu
133 trabalhas ou deveria funcionar melhor?**

134

135 D – O que eu sinto falta é que às vezes, nós temos necessidade e elas não chegam a
136 todas as pessoas, a todas as crianças, como nós gostaríamos. Depois demora tempo e às
137 vezes, até se conseguir uma consulta de desenvolvimento e até se conseguir que a
138 criança tenha terapeuta da fala, já está quase no final do ano. (...) Deveria ser mais fácil
139 as consultas e haver técnicos suficientes para todas as crianças que têm necessidades
140 educativas especiais.

141 **E – E quanto aos horários, achas que se articulam bem?**

142 D – Articulam bem.

143 **E – Então, que tipo de terapias/apoios especializados consideras essenciais
144 existirem no jardim-de-infância?**

145 D –(,,,) Eu acho que terapia da fala, porque há muitas crianças com dificuldades em
146 falar e nós temos uma população que algumas falam crioulo e têm dificuldades,
147 principalmente têm muito pouco vocabulário e uma terapeuta da fala é ótima para isso
148 e é a psicóloga que é muito importante. (...)

149 (...)

150 **E – Achas que o apoio da educadora do ensino especial deve ser feito dentro ou
151 fora da sala?**

152 D – Deve ser dentro da sala. Eu acho.

153 **E – E porquê?**

154 D – Para já não tira a criança do contexto normal de trabalho. Não tira de perto dos
155 colegas, portanto, não o faz diferente dos outros. Portanto, é mais um apoio que ele está
156 a ter e os outros vêm o que ele está a fazer, portanto, não é um mistério, não é nada
157 diferente. Se não os outros...” Para onde é que ele vai?”” O que é que vai fazer?”.

158 Acho que dentro da sala, sempre que possível o apoio deve ser dado dentro da sala.

159 **E – E o apoio dentro da sala, tem sido com frequência necessária ou gostarias de
160 ter mais apoios?**

161 D – Precisava de mais apoios, porque a educadora que está nos apoios educativos tem
162 muitos casos e então, está poucas vezes com cada criança.

163 **E – Tens uma educadora dos apoios educativos e outra da educação especial?**

164 D – Não, há só uma da educação especial.

165 **E – Os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças?**

166 D – São muito poucos os apoios. Coitadas das crianças.

167 **E – E porque é que são tão poucos?**

168 D – Porque eles são muitos e a educadora do ensino especial é só uma.

169 (...)

170 **E – Sentes-te pedagogicamente preparada para trabalhares com crianças com**
171 **necessidades educativas especiais?**

172 D – Sinto, porque eu trabalhei numa IPSS onde tínhamos integração de crianças do
173 CECD. Trabalhei 12 anos com os técnicos, ali na instituição em Meleças. E eu tive
174 sempre 3 crianças com bastantes deficiências na sala, mas estávamos sempre apoiados
175 por uma técnica ou por uma auxiliar do CECD e... portanto, acho que já tenho assim
176 um grande leque de todas as deficiências. Trabalhei com tudo, desde paralisia cerebral,
177 autismo... e por acaso sinto-me preparada para isso e é assim... e quando tenho alguma
178 dificuldade, quando vejo que qualquer coisa que eu não saiba, tenho sempre alguém a
179 quem perguntar. Quando há qualquer problema que aparece...por exemplo, eu nunca
180 tinha trabalhado com autistas, se não aqui e imediatamente como tenho essas colegas
181 com quem trabalhei tantos anos, do CECD, peço informação e farto-me de ler e de...

182 **E – Uma auto-didacta?**

183 D – Tento-me informar para saber com lidar com a situação.

184 **E – Ao longo do teu percurso profissional que formações fizeste na área das**
185 **necessidades educativas especiais?**

186 D – Só fiz mesmo estágio quando tirei o curso e depois, a partir daí tive mesmo dentro
187 da sala de aula que eu tenho trabalhado no directo com eles.

188 **E – Então, não tens formação a não ser esse estágio da tua formação inicial?**

189 D – Não tenho.

190 **E – E se tivesses oportunidade inscrevias-te em acções de formação sobre**
191 **necessidades educativas especiais?**

192 D – Inscrevia-me e fiz acções de formação, mas não tenho nenhum curso especializado.
193 Fiz sobre o autismo, fiz sobre dislexia (...)

194 **E – Mas se tivesses oportunidade inscrevias-te em mais acções? Sentes necessidade**
195 **de fazer mais formação sobre necessidades educativas especiais?**

196 D – Sim, porque eu acho que quando eu fiz a minha formação inicial, falava-se muito
197 pouco, agora quando eu fiz a licenciatura falava-se já mais, mas qualquer das maneiras
198 as coisas estão sempre a evoluir e é sempre bom estarmos dentro do assunto.

199 (...)

5ª ENTREVISTA

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33

E - Para ti, o que é inclusão?

D – Para mim, inclusão, em contexto escolar, significa aceitar todas crianças com deficiências e integrá-las em turmas de crianças ditas normais, no ensino normal, regular.

E – E quais as vantagens e desvantagens que vês nessa inclusão?

D – Desvantagens, só vejo a nível do aproveitamento, portanto das crianças com necessidades educativas especiais como das crianças normais. Porque ter uma criança com...e às vezes mais do que uma, na sala com necessidades educativas especiais, torna-se um bocado complicado, não podemos dar-lhe o apoio que ela necessita e também deixamos os outros um bocadinho de parte e por vezes vai perturbar o trabalho com essas crianças. Em relação às vantagens, penso que..., sei lá, uma educação igual para todos, de qualidade, uma vantagem que eu considero importante, talvez, seja de tirar o rótulo de deficiente à criança com necessidades educativas especiais. Entre professores há mais diálogo, se calhar promove o diálogo e a planificação entre os professores do ensino regular e do ensino especial ou pelo menos deveria promover esse diálogo e essa articulação. Deve haver, é uma vantagem, porque há partilha de formas de trabalhar, de métodos, de estratégias para eu transmitir a uma professora ou educadora do ensino especial ou até outro profissional, ou terapeuta e ela a mim. Ensinar-me e orientar-me também, eu sinto falta disso.

E – Então que condições é que achas que deveria haver no jardim-de-infância para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais fosse uma realidade?

D – Haver pessoal especializado e material adequado para apoiar essas crianças.

E – E achas que os jardins-de-infância têm essas condições que tu achas essenciais?

D – Ter têm, mas acho que os recursos existentes são mal geridos.

E – E porque é que dizes que os recursos são mal geridos?

D – Na minha opinião, a criança deveria ser prioridade e acho que não é, isto na minha opinião.

E – E porquê?

D – Muitos papéis, muitos relatórios, muita coisa para fazer, projectos para elaborar e mais relatórios e mais observação e avaliação e com isto tudo perde-se o tempo para estar com a criança, para apoiar a criança. (...)

E – Para ti o que são necessidades educativas especiais?

34 D – Acho que este conceito abrange todas as pessoas, neste caso, as crianças que têm
35 necessidades ou deficiências, sejam elas motoras, físicas, dificuldades de aprendizagem,
36 aquelas crianças consideradas de risco, também acho que pertencem a este grupinho das
37 necessidades educativas especiais, problemas de ordem social, emocional, na minha
38 opinião, acho que é isto.

39 **E – Que vantagens e desvantagens existem na colocação destas crianças com**
40 **necessidades educativas especiais em salas de jardim-de-infância?**

41 D – Na prática, as vantagens acho que são poucas. Na teoria há muitas vantagens, mas
42 na prática...

43 (...) Em relação às vantagens e desvantagens...Eu vou falar das desvantagens, portanto,
44 com base na minha experiência, este ano principalmente. As crianças com necessidades
45 educativas especiais não têm o acompanhamento necessário e o apoio que deveriam ter.
46 Eu, como educadora, também não posso deixar os outros ditos normais para estar só a
47 dar apoio à criança que necessita dele, para conseguir realizar, é impossível...Eu não
48 posso deixar 23 lá a um canto e estar ali com 1 ou 2, a insistir, a tentar que ele...não dá.
49 Normalmente, ainda por cima para piorar, as crianças com necessidades educativas
50 especiais tendem a perturbar o grupo. (...)

51 (...)

52 **E – Então, neste caso, é uma desvantagem para ti, ter crianças com necessidades**
53 **educativas especiais no grupo, porque perturba?**

54 D – Sim, para mim a única vantagem é essa. O facto de não haver diferença entre eles,
55 são todos iguais, nenhuma criança aponta o dedo àquele porque é diferente. Aí são
56 todos iguais, não conseguem é acompanhar o grupo.

57 **E – E na tua sala, como é que geres o grupo e que estratégias adoptas para dar**
58 **resposta á diversidade de crianças?**

59 D – Eu tento adaptar as actividades, não só para esses dois que têm necessidades
60 educativas especiais, com também para os pequeninos, tenho miúdos de 3 anos e alguns
61 de 4 que entraram pela 1ª vez, também não conseguem fazer o que fazem os outros. E
62 então, tenho que preparar umas actividades para uns e actividades para os outros. De
63 vez em quando, com bastante regularidade, ponho uns a trabalhar actividades livres e
64 vou tentando equilibrar assim as coisas. Faço com que todos façam, uns de uma maneira
65 outros de outra, depende da idade, não é? (...)...nunca ponho tudo ao mesmo tempo a
66 trabalhar, todas as crianças, é impossível, até pelo espaço físico, torna-se complicado e
67 vou tentando, vou insistindo quando posso com as crianças com necessidades

68 educativas especiais. Se eles estiverem a brincar, eu vou ali, ter com eles e vejo se ele
69 consegue realizar e consegue atingir o objectivo.

70 **E – Que desafios sentes face à inclusão de crianças com necessidades educativas**
71 **especiais? Sentes dificuldades ou necessidades?**

72 D – Sim, é um bocado complicado. Nós estamos ali a trabalhar para uma coisa e não
73 vemos resultados. Eu, pelo menos, sinto-me um bocado até desmotivada, não é? Eu
74 sinto-me assim. Estamos ali e hoje... “Que cor é esta?” “ Isto é o amarelo, que cor é
75 esta? Azul”. Hoje, amanhã, estamos sempre a batalhar no mesmo e chegar ao fim e não
76 sair dali, desmotiva um bocado.

77 **E – E com os pais, envolves-te com os pais de forma a ajudar essas crianças em**
78 **casa?**

79 D – Há diálogo, diálogo principalmente. Aconselho os pais, tento saber como é que as
80 crianças são em casa, no fundo, aconselho os pais, quando é preciso, a mudar
81 estratégias, porque há pais muito permissivos. (...) Da parte dos pais não há muito
82 interesse pelas crianças. Nós, às vezes, até dizemos, ele fez isto ou ele fez aquilo e não
83 pode ser, tem de falar em casa, mas entra por um ouvido e sai pelo outro, porque não
84 tomam uma atitude.

85 **E – O que entendes por equipa multidisciplinar?**

86 D – É um grupo de profissionais, neste caso, a educadora do ensino regular sem
87 especialização, educadoras ou professoras do ensino especial, terapeutas da fala,
88 psicólogos, reúnem-se ou pelo menos deveriam reunir-se, discutir, planificar de forma a
89 minimizar ou combater as dificuldades que as crianças têm.

90 **E – E porque é que dizes isso, pelo menos deveriam?**

91 D – Porque acho que não funciona assim.

92 **E – Então, com é que funciona?**

93 D – “ Então, como é que ele está hoje?” “ Está um bocadinho irrequieto” Ai, ele ali
94 também não parou”... mas depois cada um para seu lado e pronto. Não sei se aprendeu
95 alguma coisa, se está melhor, se está pior.

96 **E – Então, que tipo de articulação existe entre os vários intervenientes no processo**
97 **da criança?**

98 D – Articulação? Não existe.

99 **E – Com nenhum dos intervenientes?**

100 D – Não. A única coisa que fazem é ir à sala, pegar na criança e levar e depois de vez
101 em quando, porque não é sempre, ah...” esteve bem, esteve mal”.

102 **E – Tens conhecimento do trabalho que esse técnico realiza com a criança?**

103 D – Não, só a professora do ensino especial é que nós falámos antes do Natal e disse-lhe
104 que ia fazer a avaliação da criança que ela acompanha, mas que não ia seguir a ficha que
105 os outros têm, ia ter uma diferente, porque a criança não consegue atingir os objectivos
106 que os outros conseguem.

107 (...) peguei nas grelhas e tirei uma grande parte de parâmetros e fiz outra. Preenchi, dei-
108 lhe, ela também viu antes de estar preenchida, fiz e mostrei-lhe, concordou e pronto,
109 mais nada. Preenchi, está assinada, entreguei-lhe uma cópia, mais nada.

110 **E – Sabes se ela está a trabalhar com a criança os parâmetros da grelha?**

111 D – Não.

112 **E – É professora ou educadora a docente da educação especial?**

113 D – É professora.

114 **E – E tu achas que sendo professora, tem desvantagens?**

115 D – Não, é igual, também já trabalhei com educadoras que é melhor nem falar.

116 **E – Como é que deveria funcionar a equipa multidisciplinar?**

117 D – Existindo a tal articulação. (...) poderia existir articulação, porque a professora ou
118 educadora do ensino especial devia chegar à sala e perguntar “ o que estás a fazer?” ou “
119 o que é que estás a trabalhar?” As cores, os números, sei lá...tanta coisa que nós
120 trabalhamos ao longo do ano...que é para eu não estar a falar de batatas e ela estar a
121 trabalhar grelos e avaliarmos a criança em conjunto.

122 **E – E isso, na tua opinião, devia ser feito só com a educadora da educação
123 especial?**

124 D – Poderia ser feito com as outras pessoas que estão a trabalhar, a apoiar aquela
125 criança.

126 **E – E deveria ser feito com que regularidade?**

127 D – Já para não dizer de semana a semana, deveria ser de mês a mês para sabermos o
128 que trabalhámos nesse mês e avaliar o que foi feito. Eu também gostava que me
129 dissessem as estratégias que eu podia adoptar na sala para poder trabalhar melhor com
130 essas crianças e isso também não acontece. E se calhar, se houvesse mais conversa,
131 mais diálogo, se nos sentássemos um bocadinho, como nós estamos agora, aqui, se
132 calhar era mais fácil para mim e era mais fácil para eles e a criança saía beneficiada.

133 **E – E que tipos de terapias/apoios especializados consideras essenciais haver no
134 jardim-de-infância?**

135 D – As professoras do ensino especial, professoras ou educadoras, quando eu digo
136 professoras, engloba também as educadoras, as psicólogas e os terapeutas da fala.

137 (...) ali no nosso jardim tem uma criança com autismo, precisa de alguém mais dentro
138 da sala para estar com a criança, para lidar com ela, embora a educadora já tenha
139 trabalhado no ensino especial, mas lá está, não tem só aquela criança, tem mais, não é?
140 Torna-se complicado. Já passei por escolas que tinham crianças com deficiências
141 motoras, também, nesses casos, acho que deveria ter uma fisioterapeuta, na altura tinha,
142 por acaso tinha, só que o apoio também era meia horita por semana.

143 **E – E é disso que tu também te queixas agora, dos próprios horários, não são os**
144 **suficientes?**

145 D – Não, não dão resposta e para piorar, nem todas as semanas vão buscar as crianças.
146 (...) porque “tenho que preencher isto, tenho que preencher aquilo “ e que na minha
147 opinião, essas coisas deviam ser feitas em casa, porque eu, projectos, relatórios também
148 faço em casa. Na escola, o meu trabalho é com as crianças. Acho que esta é uma grande
149 lacuna, mas eu também não posso abrir a cabeça das pessoas e meter-lhes isto dentro.
150 Acho que elas deviam descobrir isso por si próprias.

151 **E – E os horários desses intervenientes educativos podem ser articulados com os**
152 **teus ou há dificuldades?**

153 D – Não, quer dizer, depende, porque às vezes, estamos no meio de uma actividade
154 interessante para as crianças com necessidades educativas especiais e aparecem na sala
155 para levar a criança e perde-se ...

156 **E – Então, já agora, podes-me responder a esta pergunta. Achas que o apoio da**
157 **educação especial deve ser feito dentro ou fora da sala de actividades?**

158 D – Eu acho que deve ser feito fora, mas também acho importante que a pessoa que está
159 a dar apoio à criança, ver como é que ele se comporta dentro da sala. É preciso
160 equilibrar as duas coisas, mais fora, mas de vez em quando, entrar e ver como é que ele
161 está com as outras crianças...

162 **E – Anteriormente, referiste que quando estão a fazer actividades importantes, às**
163 **vezes, vão buscá-los...**

164 D – Sim, vão buscá-los, não ficam, o apoio é sempre fora.

165 **E – Mas achas, se eles estão a fazer uma actividade importante é uma boa altura**
166 **para retirar a criança da sala?**

167

168 D – Era melhor ficar na sala, mas eles trabalham fora, sempre. Já tive profissionais que
169 me pediram para estar na sala de aula a assistir e a participar e a colaborar, também.
170 Este ano, devo dizer que ainda não houve ninguém que fosse à minha sala ver como é
171 que as crianças se comportam, como interagem com as outras crianças. Até mesmo
172 comigo e com a auxiliar. (...)

173 **E – E os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças?**

174 D – Sim, quer dizer, os recursos que temos deveriam corresponder, mas não
175 correspondem.

176 (...)

177 Não, não, os recursos, nós temos, mas depois aquilo é muito mal gerido. Esqueceram-se
178 que a criança deveria ser a prioridade, deveria estar lá em cima e está no fundinho. Não
179 há organização nenhuma. Primeiro estão os papéis e depois dizem “ amanhã passo para
180 vir buscá-lo”, como já aconteceu, depois dizem “ não pude vir, para a semana se tiver
181 um tempinho, eu venho buscá-lo”, como já me disseram mais que uma vez.

182 (...)

183 **E – Sentes-te pedagogicamente preparada para trabalhar com crianças com**
184 **necessidades educativas especiais?**

185 D – Não. Acho que precisava de mais formação. Se calhar os tais diálogos que deveriam
186 existir entre nós, os terapeutas ou psicólogos ou ensino especial, se calhar, isso ia ajudar
187 um bocadinho. Porque assim, eles já nos podiam indicar outra forma de trabalhar, mas
188 como não acontece, às vezes é complicado.

189 **E – E ao longo do teu percurso profissional que formação fizeste na área das**
190 **necessidades educativas especiais?**

191 D – Fiz algumas acções de formação. Fiz um trabalho sobre crianças com necessidades
192 educativas especiais, abrangia várias áreas: crianças hiperactivas, atraso no
193 desenvolvimento global ou cognitivo, autismo...

194 **E - Mas isso foi na tua licenciatura ou em acções de formação?**

195 D – Sim. Na minha licenciatura. Tivemos uma disciplina que não tinha nada a ver sobre
196 isto, mas foi sobre isto que nós falámos, foi sobre isto que nós trabalhámos, crianças
197 com necessidades educativas especiais.

198 **E – Mas ao longo do teu percurso profissional tens participado em algumas acções**
199 **de formação?**

200 D – Eu já fiz algumas, mas não sei se foi durante a licenciatura ou se já foi depois. Não
201 me recordo, porque como eu sou contratada, é muito difícil ser seleccionada para as

202 acções de formação. Embora me inscreva e até gostava de participar, nunca sou
203 chamada.

204 **E – Sentes essa dificuldade só por seres contratada?**

205 D – Sim, eu cá não sei como é que funciona, mas como eu trabalhei na Madeira até este
206 ano lectivo, lá punham o máximo de 25 pessoas por acção de formação. Era sempre
207 para a ilha toda. Claro que primeiro era para as efectivas, depois para as vinculadas e
208 depois para as contratadas. Fui a uma. Estou a lembrar-me de outra, de duas, uma era
209 sobre crianças de risco, em Tondela, foi logo no 1º ano de serviço e fiz outra, também
210 no 1º ano, já na Madeira, mas fui eu que paguei.

211 (...)

212 **E – Se tivesses oportunidade inscrevias-te em acções de formação sobre
213 necessidades educativas especiais?**

214 D – Inscrevia-me. Não só para valorização profissional, mas também para melhorar a
215 minha forma de trabalhar, para poder apoiar essas crianças, não sei, se o que eu às vezes
216 estou a fazer é o mais indicado.

217 **E – Tens alguma coisa a acrescentar, que queiras dizer, desabafar, que aches que
218 seja importante?**

219 (...). Vou dizer só mais uma vez: relatórios e papeladas são feitos em casa. A escola é
220 para trabalhar com as crianças.

221 (...)

6ª ENTREVISTA

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34

E – O que é para ti inclusão?

D – (...) é uma educação em que se reconhece o direito de todos os alunos aprenderem. Independentemente das dificuldades, das deficiências que eles apresentarem. (...) Inclusão não tem só a ver com necessidades educativas especiais, mas também tem a ver com culturas diferentes, (...) Temos de receber as pessoas dos vários sítios e aceitar as suas diferenças, respeitá-las. Toda a escola tem de estar preparada para haver uma diferença, somos todos iguais (...)

E – Quais as vantagens e desvantagens da escola inclusiva?

D – Para mim, não acho que haja desvantagens, ou seja, para mim, até acho que só há vantagens. Agora, isto tem a ver muito como as coisas são feitas, como a escola está organizada, como está tudo implementado, desde o órgão de gestão da escola até o professor titular de turma, passa pelo professor dos apoios, passa pelos pais, passa pelos técnicos de saúde. Se houver uma boa implementação, uma boa articulação, eu penso que só há vantagens. O problema é que em muitas escolas não há articulação, não há esta implementação de todos os serviços. Porque de facto, se houver, eu penso que só há vantagens.

(...) acho que nesta escola até podemos falar que há escola inclusiva. Claro que ainda há muitas coisas a melhorar, mas eu acho que há. Agora, eu acho que ainda há muitos sítios, em que realmente fala-se muito, mas depois na prática, isso não acontece. Porquê, porque não há condições.

E – E que condições é que tu achas que seriam as ideais para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no jardim-de-infância?

D – Primeiro que tudo, vai tudo de uma forma de pensar, de uma forma de estar, que veio de uma política que é feita em conjunto, não é feita por uma pessoa. E para que haja inclusão, tem de haver uma mentalidade, para mim, é assim... todos iguais, todos diferentes, temos de respeitar, ter todos as mesmas oportunidades e temos que respeitar a diferença, começar por uma diferenciação inclusiva. Todos nós, não é só a criança que tem necessidades educativas especiais, todos nós somos diferentes. Portanto, tem de começar por aí, sei lá, eu aqui tenho várias crianças que vêm de outros países, que têm outras culturas, crianças com necessidades educativas especiais e por acaso, até há uma preocupação de ter uma equipa que trabalha muito em conjunto, que se preocupa. Temos uma educadora dos apoios educativos, temos técnicos do exterior que vêm, portanto, há um trabalho cooperativo que é fundamental. Temos técnicos, desde o

35 Centro de Saúde até ao CECD, temos terapeutas da fala, temos psicólogo que eu acho
36 que é fundamental.

37 **E – E esses técnicos têm dado resposta às necessidades?**

38 D – Na minha sala eu tenho um menino com autismo e tenho alguns com dificuldades
39 de aprendizagem e cada vez mais, aliás, a tendência..., o número maior, são estes casos
40 e não os outros. As dificuldades de aprendizagem cada vez surgem mais. Aqui, de facto,
41 eu acho que as coisas funcionam bem. Agora, se me perguntares assim...se o tempo é o
42 ideal, se as pessoas vêm o número de vezes suficiente, se calhar podia ser mais. Mas se
43 todas as escolas tivessem este trabalho de equipa, eu penso que já não seria mau. Eu sei
44 que há muitas, que falam realmente numa escola inclusiva, mas depois, na prática, não
45 há esse trabalho que é fundamental. (...) numa diferenciação, cada pessoa, cada aluno,
46 começemos por aí e aceitarmos as diferenças, isto numa forma geral, nos adultos e
47 transmitirmos isto também às crianças que é isso que eu faço na minha sala.

48 (...) Tem de haver um trabalho de equipa que tem de envolver o órgão de gestão, tem
49 de haver um trabalho de equipa que esteja muito coeso. Tem de haver o órgão de
50 gestão, o professor titular de sala, um professor dos apoios, técnicos de saúde e depois,
51 tem de haver e é isto que eu acho muito importante, principalmente os pais dos alunos
52 que têm necessidades educativas especiais, eles, muitas vezes...só o facto de eles
53 pensarem que têm um filho que vai entrar para uma escola em que...para eles é uma
54 situação de stress, se eles sentirem da parte de todos os técnicos que há um apoio por
55 trás, que lhes dá apoio e que há uma equipa que se preocupa com eles, eu acho que é
56 meio caminho andado. (...) Tem de haver uma individualização e diferenciação
57 curricular para estes alunos, (...) passa por uma preocupação destes técnicos que tem de
58 ser primeiro centrada no aluno, (...) tem de haver um trabalho numa sala em que haja,
59 primeiro uma diferenciação, mas depois, que haja uma interacção e que haja uma
60 preocupação de todos os técnicos de ver quais são as necessidades que essa criança tem.
61 Quais são, no fundo, as competências, o que ela precisa, tem de haver um estudo para
62 que depois em equipa que se faça um plano, um projecto curricular para que esse aluno
63 possa melhorar o mais possível e desenvolver outras aprendizagens. A minha
64 pedagogia, com eu disse é pedagogia que assenta essencialmente na diferenciação
65 inclusiva, centrada no aluno e depois centrada no trabalho mútuo. (...) nós estamos ali,
66 há uma criança que é diferente, mas que nós temos a ganhar também, com o que ela nos
67 ensina e a descobrir as diferenças e ela tem a ganhar com a ligação que estabelece, o
68 vínculo que estabelece com as outras crianças. Quando há crianças que de facto têm

69 necessidades educativas especiais tem de haver uma redução de turma, nesse aspecto,
70 no meu caso, por exemplo, tenho uma redução de 5 alunos, precisamente, porque tenho
71 um menino autista na sala. Depois tem de haver sempre um professor de apoio para
72 apoiar essa criança ou deve haver.

73 **E – Estás a referir-te ao professor dos apoios educativos ou ao professor da**
74 **educação especial?**

75 D – Sim, sim, Ao professor da educação especial. Depois tem de haver um trabalho com
76 outros técnicos para que haja uma escola inclusiva. Tem de haver um trabalho com as
77 famílias. Tem de haver um trabalho com toda a comunidade no sentido de transmitir
78 esses valores, a importância que tem em nós aceitarmos a diferença. (...)

79 **E – E achas que os jardins têm essas condições?**

80 D – É assim...eu acho que aqui as coisas, mesmo assim, são bastantes razoáveis. Mas
81 conheço outras realidades que não têm estas condições., ainda há muitas escolas que
82 não estão preparadas.

83 **E – Passando aqui a outro conceito, podes dizer-me o que são necessidades**
84 **educativas especiais?**

85 D – (...). Há uma comparação e quando se compara e se vê que essa criança em relação
86 à outra tem dificuldades significativamente maiores, têm de ser bem significativas, de
87 aprendizagem ou que tenha algum problema de ordem física, intelectual ou social ou
88 então, uma combinação de qualquer destas problemáticas, nós, então, chegamos a essa
89 conclusão, temos de pegar em currículos especiais e então, poderemos considerar que
90 essa criança tem necessidades educativas especiais. As necessidades podem ser desde
91 dificuldades de aprendizagem, até deficiências muito mais...(...) as necessidades
92 podem ser temporárias e podem ser necessidades já mais prolongadas.

93 **E – Que vantagens e desvantagens existem na colocação de crianças com**
94 **necessidades educativas especiais em salas de jardim-de-infância?**

95 D – (...) há desvantagens se não houver condições para que essas crianças estejam na
96 sala, se não houver técnicos, professores de apoio, porque é muito complicado uma
97 educadora...eu, por exemplo, sou a educadora do regular, tenho já alguma experiência,
98 porque já tive várias crianças com necessidades educativas especiais, mas não sou
99 educadora dos apoios, nem do ensino especializado e além disso, com estas crianças na
100 sala, se não tiver um apoio, se não tiver alguém na retaguarda, é muito complicado. Só
101 nesse sentido, é que eu acho que há desvantagens. Se houver condições, se houver por
102 trás alguém..., se houver, inclusivamente, que já foi o meu caso, ter uma criança com

103 autismo, que era uma criança completamente dependente, essa criança tinha uma
104 auxiliar com ela. Tudo isto é importantíssimo. Se houver estes meios, se houver estas
105 ajudas, eu penso que só há vantagens.

106 **E – Passando a outro ponto sobre as práticas educativas, na tua sala, como é que**
107 **geres o grupo? Que estratégias adoptas para dar resposta à diversidade de alunos?**

108 D – Eu começo sempre, a manhã, com uma conversa, reunimo-nos, conversamos,
109 planificamos. Normalmente acabo por dividir as crianças em pequenos grupos e tento
110 que as crianças...por exemplo, dando o exemplo deste miúdo autista, temos algumas
111 estratégias para trabalhar com ele, para ele se estruturar melhor, temos um de horário de
112 parede, trabalhamos o método Teach, em que ele se organiza, como ele consegue ler o
113 que vou fazer e o que já fiz, ele consegue e ele acompanha. De manhã, começamos com
114 uma reunião no tapete, conversamos todos, o que é que vamos fazer e quando ele chega,
115 eu já tenho nesse horário, no fundo, aquilo que eu planeei. Portanto, ele faz o mesmo
116 que o grupo. Claro, que faz o mesmo, mas de uma forma diferenciada, num pequenino
117 grupo, em que eu tento sempre trabalhar em pequeninos grupos com este menino, mas
118 tento que ele, com o tempo dele, à maneira dele, que ele faça, que ele tente fazer, dentro
119 dos mesmos temas, daquilo que é pretendido, tento que ele acompanhe o grupo. (...)
120 faço com que haja uma interação entre eles (...) tento que haja um trabalho de
121 cooperação em que há um outro menino que o ajude, isso é uma das vantagens, ele
122 descobre que se cria vínculos que a parte afectiva é importantíssima para a estruturação
123 da personalidade dele. Há um ganhar mútuo. Há um ganhar dele e há um ganhar dos
124 outros, que até percebem que ele é diferente, mas que o podem ajudar, (...) se as coisas
125 forem bem organizadas, se houver uma pedagogia diferenciada e ao mesmo tempo de
126 cooperação, eu acho que só há um ganhar nisto.

127 **E – Que desafios sentes face à inclusão de crianças com necessidades educativas**
128 **especiais?**

129 D – Que desafios...pois...sinto vontade de fazer coisas novas, uma das coisas que neste
130 momento não tenho tido muito tempo...mas que eu acho que era importante para mim
131 fazer mais formações a este nível, porque há muitas ideias que eu possa ter, mas
132 também é importante para resolver essas coisas, descobrir novas formas de trabalhar
133 com eles e isso, essencialmente através de acções de formação.

134 **E – Procuras só dar resposta a esses desafios através da formação?**

135 D – Não, em todo o meu trabalho diário, eu a qualquer momento, perante as reacções
136 deles, perante aquilo que eu de facto faço na sala, estou a todo o momento a querer fazer

137 coisas novas e em casa e tudo, a tentar procurar, ver nos livros e descobrir coisas
138 diferentes, porque estes meninos estão sempre, a todo o momento a desencadear... nós
139 temos mesmo que descobrir coisas novas e estudar e tentar fazer coisas diferentes,
140 porque eles desafiam-nos a isso.

141 **E – Mas sentes dificuldades nisso?**

142 D – Claro que às vezes sinto e muitas vezes tenho dúvidas e falo com os técnicos e com
143 a professora do ensino especializado. Muitas vezes surgem dúvidas que eu procuro a
144 educadora do ensino especial e falo com ela, porque há muitas situações, apesar de ter
145 alguma experiência, preciso de fazer formação e dúvidas há sempre, a todo o momento.

146 (...)

147 **E – O que entendes por equipa multidisciplinar?**

148 D – (...) é um conjunto de pessoas que trabalham com o mesmo objectivo, que é
149 melhorar o mais possível...portanto, ver quais são as competências daquela criança,
150 quais são as áreas mais fortes, quais são as áreas mais fracas e perante isto, fazer um
151 plano educativo individual e tentar desenvolver o mais possível aquela criança e para
152 isso a equipa multidisciplinar, tem de ser uma equipa em que todos trabalhem para o
153 mesmo objectivo e têm de estar todos muito coesos, muito unidos. Não pode ser uma
154 equipa uns a trabalhar para um lado e outros para outro. Têm de trabalhar todos em
155 conjunto, tem de haver um trabalho de equipa. Tem de haver uma articulação para que
156 se possa facilitar essas aprendizagens, para que essa equipa seja facilitadora em relação
157 aos desenvolvimentos que aquela criança tem. (...)

158 **E – Para ti, quais são os técnicos que devem constituir uma equipa multidisciplinar
159 no jardim-de-infância?**

160 D – Para implementar uma política de escola inclusiva, parte logo dos órgãos de gestão.
161 As pessoas que devem constituir uma equipa multidisciplinar são a educadora da
162 educação especial, a educadora dos apoios, o professor titular de turma, auxiliares, um
163 psicólogo...

164 **E – Aqui na vossa escola não têm um psicólogo?**

165 D – Nós temos aqui um psicólogo que vem de outra instituição através de um protocolo.
166 Devia de haver terapeutas da fala, devia de haver uma conjugação com os médicos do
167 Centro de Saúde. As famílias que é fundamental e a comunidade em si. Eu acho que os
168 pais que têm filhos com estas necessidades, por vezes, são pessoas com baixa auto-
169 estima, por vezes, têm alguns complexos, sentem sempre que as outras pessoas fazem
170 diferença em relação aos seus filhos e os outros pais pensam” será que o meu filho, ali,

171 que não é uma escola especializada, está protegido?” Os pais são ouvidos e eles sentem
172 isso. Eu acho que se houvesse da parte do exterior, da equipa, apoio de um psicólogo,
173 pois estes pais precisam de ajuda, se eles tiverem este apoio psicológico, é meio
174 caminho andado. Acho que em muitos sítios não há esta articulação entre os diferentes
175 intervenientes. Neste agrupamento, já é bom o apoio. Era óptimo que a educadora da
176 educação especial pudesse vir à sala mais vezes, mesmo que ela queira, as crianças são
177 muitas. Ela só vem duas vezes por semana. Até mesmo os outros técnicos, vêm uma vez
178 por semana, se calhar, o ideal seria virem mais vezes. Se me perguntares o que é o
179 ideal? Seria bom termos mais horas de apoio, mas se fossem todas assim, para começar,
180 já não era mau.

181 **E – Consideras importante a equipa multidisciplinar?**

182 D – Muitas vezes, a educadora... eu vejo por mim, sente-se perdida. Porque há coisas
183 que quer esclarecer com a terapeuta, psicóloga ou com a educadora do ensino
184 especializado e sente-se muito perdida, porque não tem apoios na sala ou porque tem
185 crianças com deficiências gravíssimas e que nem sequer tem alguém com quem contar.
186 Não há aquele trabalho que devia de haver, não é? Não há, embora as coisas tenham
187 vindo a melhorar. Colegas minhas, com quem eu falo, dizem que as coisas têm vindo a
188 melhorar. Mas ainda está muito longe de ser o ideal, muito longe.

189 **E – Para clarificarmos os tipos de apoios, diz-me que tipos de terapias/apoios
190 especializados consideras essenciais haver no jardim-de-infância?**

191 D – Terapia da fala, devia haver sempre. (...) Antes disso, um psicólogo, já não estou a
192 falar das pessoas do ensino especializado, porque isso é fundamental, auxiliares, (...)
193 Uma auxiliar quando fossem crianças com deficiências graves, crianças dependentes
194 que precisam de ajuda. O ideal seria pedir uma auxiliar só para essa criança. Deveria
195 haver mais tempo para apoios especializados. Neste jardim deveríamos ter só uma
196 educadora para aqui e estava sempre ocupada.

197 (...) O ideal seria, estar permanentemente uma educadora da educação especial. (...) O
198 ideal seria que ela tivesse menos meninos ou que houvesse outra educadora da educação
199 especial para dar resposta a todas as necessidades. Há outros técnicos que são
200 importantes, mas que poderão eventualmente, não estar sempre no jardim-de-infância.
201 Por exemplo, pedopsiquiatra, essas áreas todas... Nós temos 2 terapeutas da fala que
202 vêm cá com alguma frequência, pólo menos uma vez por semana e também estão muito
203 abertos, porque a todo o momento, temos mais casos e se falarmos com eles, eles estão
204 abertos para avaliar os novos casos. Agora, eles também dizem “ tomara que nós

205 tivéssemos mais tempo. Temos muitos meninos. Tudo isto é uma política que deve ser
206 mudada e haver mais técnicos a estes níveis.

207 **E – E achas que o apoio da educação especial deve ser feito dentro ou fora da sala**
208 **de actividades?**

209 D – Eu acho que o ideal é que seja feito dentro da sala. Por vezes, há uma situação ou
210 outra que possa surgir, que a criança se distrai mais numa determinada situação em que
211 a educadora pode dizer ” hoje, eu vou ficar ali com ele, numa salinha à parte”. Mas eu
212 acho que deve ser feito dentro da sala, para a criança estar no contexto de sala de aula,
213 deve haver um trabalho de grupo, deve haver um trabalho cooperativo, (...) Acho que a
214 educadora da educação especial deve estar na sala, quanto a mim. Às vezes, numa
215 situação ou noutra, poderá, eventualmente, precisar de sair com esta criança para um
216 trabalho mais específico, mas para mim, o apoio deve ser dado dentro da sala de aula.

217 **E – Os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças?**

218 D – Os que existem...o ideal era que fossem estes, mas com mais tempo da parte dos
219 técnicos. Os apoios correspondem às necessidades, mas continuo a dizer que estes
220 técnicos deviam estar mais tempo com cada uma destas crianças, mas os horários não
221 esticam.

222 **E – E sentes-te pedagogicamente preparada para trabalhares com crianças com**
223 **necessidades educativas especiais?**

224 D - Eu sinto-me pedagogicamente preparada, porque tenho alguma experiência, já tive
225 várias crianças com necessidades educativas especiais, mas de qualquer forma...a nível
226 profissional, já tenho, de facto, bastante experiência, formação tenho alguma, mas muito
227 pouca.

228 **E – Falando em ultrapassar dificuldades, em obter resultados positivos, sentes-te**
229 **sempre pedagogicamente preparada?**

230 D - Não, muitas vezes, tenho frustrações, porque gostava de ter mais tempo para aquele
231 menino. Tenho o grupo e por vezes, é complicado gerir as coisas, porque aquele menino
232 exige muita atenção. Quando tenho a professora do ensino especializado comigo, é
233 óptimo, porque eu estou ali, mas também estou com o grupo, há um apoio diferente.
234 Claro que a auxiliar também me ajuda muito com estas crianças, mas sinto-me, por
235 vezes, frustrada no meu trabalho, porque gostava de fazer mais coisas e não consigo,
236 (...) Tenho 20 e os restantes 19? Por vezes, não consigo dar a atenção que queria, neste
237 caso, a esta criança.

238 **E – E ao longo do teu percurso profissional que formação tiveste na área das**
239 **necessidades educativas especiais?**

240 D – Eu fiz pouca formação. Fiz uma relacionada com autismo e outra com dislexia.
241 Também tive uma disciplina na minha licenciatura sobre necessidades educativas
242 especiais, é aquilo que eu me recordo de momento.

243 **E – E se tivesses oportunidade, inscrevias-te em mais acções de formação sobre**
244 **necessidades educativas especiais?**

245 D – Inscrevia-me, porque acho fundamental. (...) Principalmente sobre autismo, porque
246 tenho uma criança com autismo e já tive várias. É uma formação que me interessa
247 muito.

248 (...) As acções de formação sobre necessidades educativas especiais aparecem algumas
249 vezes, mas também, não aparecem assim tantas. (...) mas em relação ao ensino especial,
250 sinto necessidade de mais formação.

251 **E – Queres acrescentar alguma coisa que aches que é importante?**

252 (...) Vem tudo muito direitinho na legislação. Até dizem que as crianças têm direitos a
253 todos os apoios, mas depois, sabe-se que quem está na sala de aula, quem está a
254 trabalhar com as crianças, sabe que não é assim... Aqui, esta escola até foi por um bom
255 caminho, agora, como digo, ainda há poucas pessoas, deviam ser mais a dar resposta,
256 mas sabemos que ainda há muito a fazer.

257 (...)

7ª ENTREVISTA

1

2 **E – Para ti, o que é inclusão?**

3 D – (...) eu não entendo a inclusão só direccionada nesse sentido, das crianças com
4 necessidades educativas especiais. Para mim, inclusão tem um carácter mais abrangente,
5 inclui, por exemplo, as crianças estrangeiras, tudo isto, para mim, será inclusão. Será a
6 forma de dar resposta às necessidades educativas dessas crianças.

7 (...)

8 Inclusão será dar resposta educativa a cada criança, independentemente com
9 necessidades educativas especiais ou não, consoante as necessidades educativas
10 específicas dela. (...). Cada uma com a sua especificidade, cada uma a necessitar de um
11 acompanhamento próprio. Portanto, para mim, as crianças são todas diferentes. Aí é que
12 está a inclusão, é cada um ter o direito à resposta que merece.

13 (...) Eu penso que a inclusão só com qualidade, porque o que está a acontecer nas
14 escolas, é de facto, uma ideia bonita, a inclusão das crianças, mas primeiro tem de se
15 dar recursos humanos e físicos à escola para receber essas crianças. (...) Portanto, se eu
16 tiver uma criança autista, como já tive, foi muito a auto-formação que me foi ajudar.
17 Porque eu não tive ninguém que me dissesse como é que eu deveria trabalhar com uma
18 criança autista. (...) Integração é diferente da inclusão, portanto, ela estar lá, sem
19 responder às necessidades dela, para mim, não é inclusão.

20 (...) Recursos, exactamente, porque tu, repara, uma criança, por exemplo, autista,
21 poderá não conseguir acompanhar o grupo durante as 5 horas e por isso necessitará...só
22 se faz a nível do 1º ciclo, de ter uma unidade de ensino estruturado, para que aquela
23 criança possa, em situações mais difíceis, estar noutro espaço e noutro contexto, o que
24 acontece em algumas escolas de 1º ciclo, mas no pré-escolar não acontece.

25 **E – Quais as vantagens e desvantagens de uma escola inclusiva?**

26 D – Vantagens, vantagens há muitas. Há muitas, porque já lá vai o tempo em que as
27 crianças quando tinham algum tipo de problemas, ficavam em casa, portanto, será bom
28 para elas, principalmente a parte da socialização, é muito importante, mas também é
29 bom para as outras crianças que aprendem a conviver, aprendem a aceitar as pessoas
30 com as diferenças que elas têm. Portanto, será sempre bom. (...)

31 **E – E desvantagens?**

32 (...)

33 D – As desvantagens é que exactamente as escolas, neste momento, ainda não estão
34 preparadas para a inclusão. Não consegues pôr uma multideficiência, por exemplo, não

35 é...porque uma criança que possivelmente precisa de outro tipo de trabalho. Se calhar
36 precisa de uma piscina de bolas, precisa de outras actividades que nós não temos, nem a
37 nível de recursos humanos, nem a nível de recursos físicos. Essa criança, se calhar,
38 precisa de ter outra sala para poder estar numa piscina de bolas ou onde pudesse fazer
39 determinados exercícios. Não vai estar 5 horas sentada numa cadeira, ali ao pé das
40 outras crianças. É isso que eu acho que falta nas escolas.

41 **E – E era isso que eu ia perguntar-te. Que condições consideras essenciais para**
42 **haver a verdadeira inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nos**
43 **jardins-de-infância?**

44 D – Exactamente o espaço físico, haver um espaço diferenciado, onde essas crianças
45 pudessem ir, mas também, não é só isso, mas também, o facto de virem às salas...se
46 calhar, é preciso termos pessoal técnico de motricidade humana, terapeutas da fala, tem
47 de haver uma equipa multidisciplinar muito mais abrangente, do que só estar com uma
48 educadora. É preciso psicólogos, uma terapeuta da fala, é preciso técnicos de
49 motricidade humana. Teria que ser uma coisa em colaboração e era bom que as escolas
50 tivessem essas condições para os técnicos se deslocarem lá e fazermos todos, em
51 conjunto, um trabalho necessário.

52 **E – E achas que os jardins têm essas condições?**

53 D – Neste momento não, principalmente nesta zona de Sintra, o que acontece é que as
54 escolas estão superlotadas e não há, muitas vezes, as condições para trabalhar com essas
55 crianças.

56 **E – O que são necessidades educativas especiais?**

57 (...)

58 D – É que agora, entre o 319 e o dec. Lei 3 /2008, os conceitos mudaram.

59 (...) Necessidades educativas especiais de carácter permanente, poderá a aplicar-se a
60 qualquer criança que em qualquer momento da sua vida, tem um problema, uma
61 necessidade e que necessita de ajuda para a ultrapassar. Com este novo conceito... (...)

62 Exactamente com a CIF, (...) já começa a ser mais difícil o conceito, diverge um pouco.
63 Aquelas crianças com necessidades educativas especiais, às vezes, por exemplo, aquelas
64 necessidades emocionais que são temporárias, deixaram de estar abrangidas.

65 **E – E tu, achas importante que essas crianças sejam abrangidas?**

66 D – Às vezes é necessário, há crianças que eu considero que poderiam beneficiar se
67 tivessem um apoio, problemas emocionais, que agora, dificilmente, se conseguem
68 integrar no dec. Lei 3.

69 **E – Vamos voltar um pouco atrás, define melhor o que são necessidades educativas**
70 **especiais?**

71 D – Os normativos, pelo menos o dec. lei de 2008 restringe muito o conceito. Para mim,
72 crianças com necessidades educativas especiais são crianças que em qualquer momento
73 da sua vida, precisam de um apoio diferenciado, mas haverá crianças que por estarem
74 em situações de risco, ou porque são crianças vindas do estrangeiro e precisam de se
75 adaptar, de fazer a sua inclusão na própria escola, no próprio jardim de infância, todas
76 essas crianças têm necessidades, (...) educativas especiais. Neste momento, são só as
77 crianças que tenham funções do corpo com muitos problemas.

78 (...)

79 **E – E que vantagens e desvantagens existem na colocação das crianças com**
80 **necessidades educativas especiais em salas de jardim-de-infância?**

81 D – Eu continuo a dizer que vantagens só vejo a nível social, (...) há vantagens, não só
82 para a criança que a nível social está incluída num grupo e para as outras crianças,
83 porque começam desde cedo a desenvolver os valores de cooperação, de amizade, do
84 respeito pelos outros. Aí, há vantagens. Desvantagens, quando não há inclusão, mas sim
85 integração sem qualidade.

86 **E – E na tua sala, como é que geres o grupo? Que estratégias adoptas para dar**
87 **resposta à diversidade de alunos?**

88 D – Na sala, independentemente de haver crianças com necessidades educativas
89 especiais ou não, temos de arranjar estratégias diferentes para todos, até, porque os
90 interesses das crianças não são sempre os mesmos. (...) Aquilo tem de ser um pouco
91 gerido e negociado com eles. Se me perguntas se faço uma planificação anual, não faço,
92 se me perguntas se faço uma planificação mensal, eventualmente poderei fazer, mas
93 quando faço a avaliação, vejo que fiz tudo ao contrário, porque todos os dias surgem
94 situações novas. Surge um interesse a partir dessa situação e a partir daí, desenvolve-se
95 um projecto, (...) Se me perguntares se eu fiz esta planificação, não fiz. As coisas
96 surgiram e tivemos durante algum tempo e surgiram bastantes trabalhos em relação a
97 esses temas...

98 (...)

99 **E – E como geres o grupo em contexto de sala?**

100 D – (...) se me dizes se estão todos a fazer a mesma ficha ou o mesmo trabalho, digo
101 que não. É claro que não, é possível que uns estejam nos vários cantinhos e eu por
102 exemplo, estar a trabalhar a matemática com um grupo. O trabalho será sempre feito em

103 pequenos grupos. Eventualmente, há momentos de grande grupo, principalmente nas
104 planificações do início do dia, quando é a receção aos meninos e no final do dia para
105 fazer a avaliação e a programação para o dia seguinte.

106 **E – Que desafios sentes face à inclusão de crianças com necessidades educativas**
107 **especiais?**

108 D – Em primeiro lugar auto-formação, se eu tenho uma criança com autismo e eu não
109 sei nada sobre autismo, a minha preocupação é pesquisar sobre o autismo, estratégias,
110 falar com os pais, normalmente os pais dão-nos pistas muito importantes sobre como
111 lidar com estas crianças, por vezes, falar com a docente da educação especial e
112 pesquisas, isto agora, também é muito fácil com a internet fazemos essas pesquisas. A
113 primeira coisa a fazer...logo isso será um desafio, porque ao fazer isso, pessoalmente,
114 também me estou a enriquecer, porque estou a adquirir novos conhecimentos. Depois,
115 em relação a essas crianças, acho que todos os dias é um desafio, cada pequenina
116 conquista que nós conseguimos é um desafio e um orgulho e uma felicidade que se
117 calhar, com as outras crianças não acontece. (...)

118 (...)

119 **E – Passando aqui para outro conceito, o que entendes por equipa**
120 **multidisciplinar?**

121 D - A equipa multidisciplinar, neste momento, não existe. A equipa multidisciplinar,
122 neste momento é a educadora, a educadora, a educadora e a auxiliar, a auxiliar e os pais
123 também. Temos os docentes da educação especial, mas que vão lá 2 horas, não é? Uma
124 criança autista está 5 horas na tua sala, com a hora da refeição são 6, temos duas vezes
125 por semana o apoio de uma educadora da educação especial. Será uma ajuda?
126 Eventualmente, será, mas não existe muito. Aquilo que eu estava a dizer-te, o termos
127 uma sala, ou outro espaço, onde outros técnicos podem vir trabalhar, aí, sim. Qualquer
128 das maneiras o dec. Lei 3 prevê fazermos parcerias com o CECD ou com outras
129 instituições, mas neste momento, ainda não estão muito implementadas, porque essas
130 instituições ainda não têm recursos físicos para nos dar resposta.

131 (...)

132 **E – Mas se houvesse uma equipa multidisciplinar, no teu agrupamento, como seria**
133 **constituída para dar resposta às crianças com necessidades educativas especiais no**
134 **jardim-de-infância?**

135 D – Psicólogos, também é importante, também depende do carácter das necessidades
136 educativas especiais. Mas psicólogos, acho que é muito importante, um técnico de

137 motricidade para as crianças com problemas a nível motor, psicopedagogos muitas
138 vezes, ah...muito importante, os antigos assistentes sociais, os nomes estão sempre a
139 mudar, técnicos sociais, não sei. É muito importante, até porque a nossa população é a
140 nível socioeconómico muito baixo, temos uma percentagem muito grande de crianças
141 estrangeiras ou filhos de estrangeiros, quando falo de estrangeiros, referi-me a africanos
142 e muitas vezes, essas pessoas não sabem ou não têm conhecimento dos direitos que
143 estas crianças têm. Eles precisam de alguém que as ajude, a dizer que têm direito ao
144 transporte, têm direito, as crianças com necessidades educativas especiais, não é?...Têm
145 direito a transporte, a determinadas...que elas não sabem.

146 **E – Falando da equipa que existe na realidade no teu agrupamento, que**
147 **articulação há entre os diferentes intervenientes?**

148 D – Neste momento, repara, há os técnicos que dão apoio à unidade que são duas
149 educadoras especializadas, temos uma terapeuta da fala, mas que só funciona com
150 aquelas crianças e uma psicóloga que também funciona só com essas crianças, as da
151 unidade de ensino estruturado, as crianças autistas do 1º ciclo.

152 **E – E técnicos do agrupamento, não há?**

153 D – Não há. Para todo o resto do agrupamento, as crianças são apoiadas, muitas vezes,
154 por entidades particulares, têm de ir à terapeuta da fala, a consultas a pagar e o que é
155 que acontece? Muitas vezes, os pais não têm condições de pagar e acabam por não ir.
156 Era muito mais fácil se esses técnicos se deslocassem à escola. É o próprio trabalho dos
157 pais que também fica em risco. Duas vezes por semana, eles têm de agarrar nos filhos e
158 ir a uma terapeuta da fala ou a um técnico de motricidade. Os pais, ao terem de se
159 deslocar fica...depois muito difícil. Os técnicos virem à escola, seria para mim,
160 inclusão. A tal diferença entre integração e inclusão. É a qualidade, essa tal qualidade
161 que eu acredito que iremos conseguir. Portanto, as coisas também são muito recentes,
162 saíram agora, mas quando isto acontecer, eu penso que aí sim, estaremos a caminhar
163 para a inclusão.

164 **E – Agora, falando do processo das crianças com necessidades educativas especiais,**
165 **portanto, há todo um processo e há vários intervenientes nesse processo, por muito**
166 **poucos que sejam, aqui no teu agrupamento, há técnicos que apoiam essas**
167 **crianças. Existe articulação entre esses técnicos?**

168 D – Nem que seja para a elaboração do PEI, tem que haver.

169 **E – Mas achas que só há articulação para a elaboração do PEI?**

170 D – Não, claro que não. Mas lá voltamos ao mesmo. Se essa equipa multidisciplinar não
171 está a funcionar, porque não está, portanto, eu sei que os meus meninos têm apoio na
172 sala, mas lá no Cacém, por exemplo, eu não sei. Se me perguntares se eu tenho
173 articulação com elas... só através dos relatórios a cada trimestre, porque não há outro
174 tipo de articulação. Ao passo, se essa equipa multidisciplinar funcionasse toda na
175 escola, aí havia.

176 **E – Tu referiste que a nível da educação especial o tempo era curto, que os poucos**
177 **intervenientes que existem, também, têm muito pouco tempo para se dividirem**
178 **pelo número elevado de crianças...**

179 D – (...) O tempo é curto, é muito pouco e até, porque, muitas vezes, não temos
180 formação nessa área ou quando temos é auto-formação que não chega, (...)

181 **E – Já respondeste a esta pergunta, mas gostaria que clarificasses. Que tipos de**
182 **terapias/ apoios especializados consideras essenciais haver no jardim-de-infância?**

183 D – Psicólogos, assistentes sociais, técnicos de motricidade, seria essa equipa
184 multidisciplinar...isto a nível dos recursos humanos, não é? Depende das necessidades
185 que temos, se for uma multideficiência é diferente de uma criança que seja surda ou
186 invisual, tudo isso, depende do tipo de necessidades, (...). Penso que essa equipa
187 multidisciplinar que eu acredito que possa haver daqui a um tempo, neste momento,
188 pôs-se a carroça à frente dos bois, saiu a legislação antes de termos essas condições,
189 mas a longo prazo, ou pelo menos a médio prazo, eu acredito que se vá fazer essa
190 equipa multidisciplinar para dar resposta a essas crianças. Acredito que sim.

191 **E – Achas que o apoio da educação especial deve ser feito dentro ou fora da sala de**
192 **actividades?**

193 D – Depende, muitas vezes, pode ser feito dentro da sala. Outras vezes,
194 penso...digamos que o ideal seria o apoio ser feito dentro da sala, mas depende das
195 crianças. Se calhar uma criança com outras 20 (...) facilmente a criança dispersa-se e
196 não consegue concentrar-se nisso. Depende do tipo de trabalho. Se tiveres a trabalhar a
197 socialização, a comunicação, esse trabalho pode ser feito na sala. Tudo depende da área
198 que se está a tentar desenvolver com aquela criança.

199 **E – Os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças?**

200 D – Depende das crianças. Eu já tenho tido crianças com Síndrome de Down e eu não
201 preciso de apoios nenhuns, eles têm uma inclusão perfeitamente com o grupo. Já tenho
202 tido, agora não tenho, crianças autistas em que os apoios são manifestamente
203 insuficientes, porque é muito difícil ter aquela criança na sala. Quando ele tem aqueles

204 ataques de agressividade, ele põe em causa a integridade física dele e a dos outros,
205 porque ele não mede consequências, não prevê que se vai magoar.

206 **E – Há auxiliares só para essas crianças?**

207 D - Não, não há. Nós pedimos, mas não foram autorizadas, digamos.

208 (...)

209 **E – Sentes-te pedagogicamente preparada para trabalhares com crianças com**
210 **necessidades educativas especiais?**

211 D – Preparados, nunca nos sentimos. Daí a nossa preocupação em auto-formarmo-nos e
212 penso que cada vez passa mais por isso. Não é estar à espera que a formação venha ter
213 connosco, se não conseguirmos formação, pelo menos procurarmos a informação.
214 Porque muitas vezes, inscrevemo-nos e não somos chamados para as formações. E
215 quantas vezes vamos às formações e elas não correspondem às nossas expectativas, mas
216 minimamente informada, pelo menos procuro estar. Cada vez mais penso nas nossas
217 profissões que a auto-formação é muito importante.

218 **E – E ao longo do teu percurso profissional que formação tiveste na área das**
219 **necessidades educativas especiais?**

220 D – Na área das necessidades educativas especiais, não tive. Fiz noutras áreas. Nas
221 necessidades educativas especiais, é só auto-formação e eventualmente algum encontro,
222 por exemplo, a APPDA que tem protocolo com o agrupamento, de vez em quando, faz
223 formação e dá acesso a todas as pessoas do agrupamento e nós vamos assistir. Mas tem
224 sido mais por auto-formação. A nível académico, digamos, não tenho formação nessa
225 área, não tenho.

226 **E – Se tivesses oportunidade inscrevias-te em acções de formação sobre**
227 **necessidades educativas especiais?**

228 D – Já me inscrevi, por exemplo, este ano, da DGIDC e não fui seleccionada. É
229 procurarmos, realmente, a auto-formação.

230 (...)

8ª ENTREVISTA

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33

E – Para ti, o que é inclusão?

D – Para mim, inclusão é a escola adaptar - se de forma a receber com qualidade, todos os alunos, independentemente, se estes têm ou não necessidades educativas especiais. A escola tem um papel fundamental, começando pela mentalidade de todos os intervenientes educativos, como os docentes, técnicos, auxiliares...que devem ter formação, no sentido de respeitar, aceitar e ter atitudes positivas em relação à diferença. (...) tem de haver recursos humanos e físicos que consigam dar resposta à diversidade de crianças que existem nas nossas escolas.

E – Quais as vantagens e desvantagens de uma escola inclusiva?

D – Eu acho que só há vantagens, pois as crianças ditas normais adquirem valores, desenvolvem os seus espíritos de entreaajuda e aprendem a lidar com a diferença. As crianças com necessidades educativas especiais têm igualdade de oportunidades, pois as escolas inclusivas conseguem dar resposta às suas necessidades, de modo que estas crianças consigam ultrapassar os obstáculos, as suas dificuldades. Por outro lado, não se vão sentir diferentes, marginalizadas, mas sim, capazes de atingir metas.

E – Que condições consideras essenciais para haver a verdadeira inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nos jardins-de-infância?

D – Deve haver recursos humanos e materiais que sejam indispensáveis às necessidades de todas as crianças. Deve haver...docentes especializados, pessoal auxiliar com formação nas áreas das necessidades educativas especiais, técnicos especializados nas necessidades existentes. A escola deve ter equipamentos próprios e eficazes para que os técnicos de educação consigam trabalhar com essas crianças. Por outro lado, penso que a escola deve ter espaços físicos, nomeadamente, salas com materiais adequados para trabalhar, por exemplo, a motricidade destas crianças.

E – Achas que os jardins de hoje, têm essas condições?

D – Claro que não. Tudo o que eu referi anteriormente, para mim seria o ideal, mas infelizmente estamos muito longe de ter as nossas escolas, assim, tão bem apetrechadas, tanto com recursos humanos como materiais.

Mas também, não vamos ser tão derrotistas, pois já se vai assistindo a grandes mudanças nas escolas, pelo menos eu sinto essa preocupação por parte de quase todos os agentes educativos.

E – O que são necessidades educativas especiais?

34 D – Para mim, necessidades educativas especiais são todas as de carácter permanente,
35 aquelas incapacidades físicas, motoras, intelectuais... por outro lado também existem
36 necessidades que podem ser de carácter temporário ou não, que são situações
37 problemáticas de comportamento, emocionais, crianças negligenciadas, de risco,
38 crianças oriundas de outros países, de outras culturas diferentes da nossa...

39 **E – E que vantagens e desvantagens vêes na colocação de crianças com necessidades**
40 **educativas especiais em salas de jardim-de-infância?**

41 D – Desvantagens, eu vejo algumas, quando não existem pelo menos os técnicos
42 especializados na área das necessidades que as crianças apresentam. Mas mesmo
43 existindo lacunas ao nível dos apoios especializados, penso que há vantagens, (...) As
44 crianças ditas normais aprendem a lidar com a diferença cria-se um espírito de
45 entajuda, de respeito e amizade que são importantes na melhoria das mentalidades na
46 nossa sociedade. Por outro lado as crianças com necessidades educativas especiais têm
47 oportunidade de se desenvolverem dentro de grupos de crianças ditas normais e que vão
48 ser os seus modelos, não se sentindo, assim, à parte, incapazes.

49 **E – E na tua sala, como é que geres o teu grupo? Que estratégias adoptas para dar**
50 **resposta à diversidade de alunos?**

51 D- De manhã, faço o acolhimento, onde em grande grupo, conversamos, planeamos
52 actividades para serem elaboradas durante o dia, depois, as crianças realizam
53 actividades em pequenos grupos, aos pares ou individualmente, actividades orientadas
54 por mim ou actividades livres. Aproveito para trabalhar com as crianças que têm mais
55 dificuldades, não esquecendo a auxiliar que tem um trabalho fundamental. Ela vai me
56 apoiando com os diferentes grupos. Existem momentos de rotina que eu faço questão
57 que todas as crianças, mesmo as que têm necessidades especiais o façam, no final do dia
58 há um tempo de reflexão, de avaliação, mesmo que às vezes, essas crianças perturbem,
59 também faço questão que elas participem e assistam...

60 **E – Que desafios sentes face à inclusão de crianças com necessidades educativas**
61 **especiais?**

62 D – Todos os dias é um desafio e às vezes temos alegrias pois uma criança com
63 necessidades especiais evoluiu, (...). Outras vezes, e são muitas, sentimos uma tristeza
64 enorme, ou uma enorme frustração, porque não se vê resultados...os resultados não são
65 os esperados, mas não podemos desistir”água mole em pedra dura, tanto bate até que
66 fura” e eu não desisto, por isso é sempre, diariamente, é um desafio. Trabalharmos

67 quase sozinhas, sem grandes apoios, também se torna um desafio constante, mas não
68 deixo de procurar ajudas, apoios, mesmo que eles sejam escassos.

69 **E – O que entendes por equipa multidisciplinar?**

70 D – (...) Uma equipa multidisciplinar tem técnicos especializados que podem ser os
71 psicólogos, técnicos de reabilitação, terapeutas da fala, ocupacionais, médicos de
72 família ou os pediatras, docentes do regular e da educação especial, as auxiliares, os
73 pais... que trabalham de forma a desenvolverem as crianças que estão a ser
74 acompanhadas. Deve haver uma articulação de todos na elaboração de relatórios de
75 avaliação, de estratégias, dos PEI'S...

76 **E – Como funciona a equipa multidisciplinar no teu agrupamento?**

77 D – Não funciona nada bem. Parece que há pouco tempo por parte dos técnicos. Os
78 apoios são quase inexistentes e cada um trabalha para seu lado, às vezes um pouco em
79 cima do joelho, tudo é adiado. (...). Os apoios são sempre dados fora da sala e ninguém
80 sabe o que cada um faz, realmente. Não existe articulação. No meu caso, a minha
81 criança tem o apoio dentro da sala, mas foi muito difícil conseguir ganhar essa batalha.

82 **E – Como é composta a equipa multidisciplinar, no teu agrupamento?**

83 D – Há uma psicóloga, uma professora da educação especial para muitos meninos, uma
84 assistente social, uma terapeuta da fala, uma educadora dos apoios educativos, uma
85 técnica de educação especial e reabilitação, duas educadoras do regular, duas auxiliares
86 e pais.

87 **E – Os apoios dos técnicos especializados são suficientes no teu agrupamento?**

88 D – (...) Devia haver mais técnicos ou então, os que já existem deveriam estar a tempo
89 inteiro na nossa escola. Na realidade, também acho que estes técnicos têm razão em se
90 queixarem, pois têm que se dividir por mais do que uma escola e por muitas crianças. A
91 psicóloga está na escola um dia e meio por semana, a terapeuta da fala está duas vezes,
92 para aí, 15 a 20 m por criança e por semana e a técnica de reabilitação também está
93 poucos minutos com cada criança duas vezes por semana. Não chega, a isto não se pode
94 chamar apoio. Nem é para as crianças, nem para as educadoras do regular.

95 **E – Achas que o apoio especializado deve ser dentro ou fora da sala de actividades?**

96

97 D – Sempre que possível, deve ser dado dentro da sala, deste modo não se retira a
98 criança do seu ambiente, de perto dos colegas e assim, ela não se sente diferente, nem
99 inferiorizada. Quando não é possível, poderá ser retirada, mas deve haver uma
100 articulação ente a educadora do regular e da educação especial para que tenham

101 conhecimento do que é feito com a criança, quais as estratégias utilizadas, as
102 dificuldades, os fracassos, os sucessos (...)

103 **E – Que tipos de terapias/ apoios especializados são essenciais haver num jardim-**
104 **de-infância?**

105 D – Depende das necessidades existentes, mas deveria haver um psicólogo, uma
106 assistente social, terapeuta da fala, técnica de motricidade e uma educadora da educação
107 especial. Estes são fundamentais. Outros técnicos seriam essenciais conforme os casos
108 existentes, como por exemplo, se houvesse uma surdez ou uma cegueira...

109 **E – Sentes-te pedagogicamente preparada para trabalhares com crianças com**
110 **necessidades educativas especiais?**

111 D - Nunca nos sentimos verdadeiramente preparadas, mas já tenho alguns anos nisto e
112 alguma formação que me dá uma certa preparação. Surgem sempre dúvidas, obstáculos,
113 dificuldades que às vezes, são difíceis de ultrapassarmos sozinhas, mas esses obstáculos
114 também são grandes lições e que nos ajudam a preparamo-nos para os grandes desafios
115 que são as crianças com necessidades educativas especiais.

116 **E – E ao longo do teu percurso profissional tiveste formação sobre necessidades**
117 **educativas especiais?**

118 D – Tive. Fiz uma especialização em necessidades educativas especiais no domínio
119 cognitivo e motor, fiz uma formação sobre autismo, participei num projecto com a Dra.
120 Teresa Vasconcelos “ Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”. Sempre que possível
121 participo em seminários, colóquios, plenários sobre essas temáticas.

122 **E – Se tivesse oportunidade inscrevias-te em acções de formação sobre**
123 **necessidades educativas especiais?**

124 D - Claro que sim, pois é o área do meu interesse e da qual eu gosto muito. Neste
125 momento, é difícil para mim. Pois estou a fazer um mestrado em Educação Especial e o
126 tempo é curto.

127 **E – Acabou a entrevista, queres acrescentar alguma coisa que penses ser**
128 **importante?**

129 D - Não, mas já agora reforço que para haver inclusão também tem de haver vontade de
130 todos e mudança das mentalidade, só assim iremos criar escolas inclusivas.

131 (...)

9ª ENTREVISTA

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33

E – O que é para ti a inclusão?

D – (...) as pessoas não estão habituadas a fazerem a inclusão, porque passam sempre pela integração e agora vou-te já dizer que a integração é as crianças, ou os alunos estão na sala, mas não estão, (...), estão à parte, estão numa mesa à parte, os professores põem qualquer coisa para os entreter durante aquele tempo, as crianças não estabelecem relações nem afectivas, nem sociais com os colegas, porque também o professor não está habituado a lidar com este tipo de crianças, nem se preocupa, porque não está sensibilizado o suficiente para isso. Quando saiu o Dec. Lei 3/ 2008 devia haver, logo imediatamente acções de formação obrigatórias para que os professores percebessem o que vai acontecer e estarem preparados e que realmente fossem obrigados a ter essas crianças, mas com inclusão, ou seja, que estas crianças tivessem também um currículo que poderia ser adaptado, um currículo alternativo, mas que estabelecesse relações com as outras crianças, porque é pela imitação que elas aprendem, (...)

E – E que condições achas que devem existir nos jardins-de-infância para haver essa inclusão?

D – Todos nós sabemos que os recursos humanos são sempre essenciais para se fazer uma inclusão, (...) é necessário um trabalho individual também com essas crianças, (...) a pessoa para fazer um bom trabalho tem de ter espaço e tem de ter ajudas.

E – Para ti, quais são as vantagens e desvantagens da Escola Inclusiva?

D – (...) têm ambos a ganhar, porque como nós sabemos a nossa sociedade cada vez mais carece de valores e essas crianças aprendem a ajudar o próximo, a ter sentimentos de fraternidade, de companheirismo, de amizade, (...). Por outro lado, as crianças com NEE só têm a ganhar, sem dúvida.

E – Falaste das vantagens da inclusão, mas não falaste nas desvantagens...

D – Não há desvantagens, não existe qualquer desvantagem.

E – Passando para outro bloco de perguntas, o que são para ti, necessidades educativas especiais?

D – As pessoas... é claro que com este Dec. Lei 3, nós quando vimos uma criança com síndrome de Down ou uma criança com espectro autista, nós dizemos assim “ Ah, esta criança tem NEE”, mas eu penso que deve-se alargar mais, porque há crianças que têm dificuldades de aprendizagem e que necessitam de dar o salto, (...) todas as crianças, têm de ser ajudadas, (...)

34 **E – Então, para ti, NEE não são só aquelas crianças com deficiências**
35 **permanentes?**

36 D – São as crianças com dificuldades de aprendizagem, podem também ser aquelas com
37 défice de atenção, (...)

38 (...)

39 famílias monoparentais, desestruturadas e esses problemas também são muito graves e
40 que também influenciam, embora eles não sejam crianças com NEE, mas precisam
41 sempre de um apoio pedagógico, pelo menos no mínimo.

42 **E – Que vantagens e desvantagens existem na colocação de crianças com NEE em**
43 **salas de jardim-de-infância?**

44 D – Quanto mais cedo uma criança for detectada com problemas de aprendizagem, com
45 problemas ou que tenha mesmo NEE, melhor, porque nós sabemos, que entre os 3 e os
46 7 anos é exactamente quando se pode trabalhar melhor uma criança e desenvolver as
47 suas capacidades. Ora, se a criança é colocada no jardim de infância com crianças ditas
48 normais, com um professor ou um educador, um docente que esteja preparado para a
49 receber, essa criança vai ter estímulos, vai ter acesso a materiais didácticos, a materiais
50 de desgaste e a experiências, todas novas que lhes vai abrir um leque de oportunidades
51 muito maior. Além disso, está imitando crianças ditas normais. Todo este conjunto,
52 revela já todo o interesse que há na colocação de crianças com NEE em salas do regular.
53 Só vejo vantagens, não vejo desvantagens nenhuma. As desvantagens só batem nos
54 recursos humanos quando eles possam não existir para ajudar o docente, no resto só
55 vejo vantagens na inclusão de crianças com NEE.

56 **E – Na tua sala, como é que geres o grupo? Que estratégias adoptas para dar**
57 **resposta à diversidade de alunos?**

58 D – (...) As actividades podem ser divididas e ter vários graus. Tu podes fazer uma
59 actividade mais simples, para todos e, depois, podes dividi-los por níveis etários, e aí, tu
60 preparas os teus alunos de igual modo, como se tivesses uma sala só com crianças ditas
61 normais.

62 **E – Sentes desafios face à inclusão de crianças com NEE?**

63 D- Sempre. Isso é uma maravilha, porque eu fico muito feliz enquanto os outros fazem
64 progressos enormes, mas quando as crianças com NEE fazem um pequeno progresso
65 nós sentimos o dobro da satisfação pessoal. (...)

66 **E – Como é que trabalhas com os pais no sentido da inclusão?**

67

68 D – Nós sabemos que tem de haver sempre uma complementaridade entre escola e
69 Pais., ou seja, o trabalho que se faz na sala, também deve ser continuado com os pais.
70 (...) Nós devemos chamá-los, devem saber o que estamos a fazer na sala e o que eles
71 poderão fazer lá em casa para dar continuidade. (...)

72 **E – Sentes dificuldades em gerir o teu grupo de crianças?**

73 D – Eu tento que sejam eles a resolver os problemas, se não o conseguirem, é que eu
74 interfiro. A nível das actividades são actividades que estão de acordo com as
75 orientações curriculares e que os levam a desenvolverem-se.

76 (...) nós temos que incentivar que as crianças comecem a ajudar o outro e também
77 estamos a trabalhar a autonomia da criança, da outra criança dita normal, que vai ajudar
78 o que tem mais dificuldades a superá-las. Isso é uma maravilha e acontece.

79 **E – O que entendes por equipa multidisciplinar?**

80 D – (...) E numa equipa multidisciplinar, já por ser equipa, quer dizer que tem de se
81 fazer um trabalho em grupo. Nem sempre é possível as pessoas estarem sempre juntas,
82 mas têm emails, têm um bocadinho do almoço ou um bocadinho ao final da tarde,
83 qualquer coisa para se poderem juntar. E desde que tenham a consciência que estão ali
84 para trabalhar com a criança e para o melhor delas, para elas realmente terem todas as
85 mesmas oportunidades de aprendizagem. (...) tem de englobar o docente da sala, o
86 titular de sala, a auxiliar que está na sala, que é uma coisa que não se faz, com muita
87 pena minha, mas deve englobar. Deve englobar um professor de educação especial,
88 realmente um psicólogo, se houver, um professor de apoio pedagógico e depois, todos
89 os técnicos, com nós temos, o técnico de reabilitação também ajuda, uma terapeuta da
90 fala e pronto, isso é uma equipa que deve funcionar toda em conjunto.

91 **E – No teu agrupamento, essa equipa funciona ou não? Existe articulação?**

92 D – Neste momento, acho que não articulam, lá muito, porque as pessoas também...eu
93 concordo quando elas dizem que têm muito trabalho e que às vezes têm muitas crianças
94 e não conseguem e ficam superlotadas e não dão vazão a tantas crianças. (...) Deveriam
95 realmente as pessoas serem escolhidas mesmo através do seu perfil, terem um perfil
96 próprio para a sua especialidade. As pessoas, às vezes, esquecem-se que é o professor
97 titular da turma que conhece melhor as crianças e que passa mais tempo com elas. A
98 partir do momento que as pessoas não se consciencializam disso e todas também
99 querem ter uma palavra, e querem ter o poder, as pessoas não articulam como deve ser,
100 porque depois acabam por entrar em conflito e numa luta despropositada e quem vai

101 perder são as crianças que são muito sensíveis e se trabalharem num ambiente destes,
102 elas vão perceber perfeitamente.

103 **E – Consideras importante a equipa multidisciplinar?**

104 D – Sem dúvida.

105 **E – E o que achas que era preciso existir no teu agrupamento para dar resposta ao**
106 **número de crianças com NEE?**

107 D – Era preciso conseguir colocar mais professores da educação especial, é essencial
108 mais um psicólogo em cada escola, porque é pouco o tempo que o psicólogo... quando
109 nós falamos, estamos a falar que um psicólogo dá uma manhã e uma tarde por semana,
110 fora o trabalho burocrático que às vezes é obrigado a fazer e que lhe rouba tempo para
111 os apoios, não é? De maneira que deveria de haver dois professores da educação
112 especial em cada escola, (...)

113 **E – Eu sei que no teu agrupamento a equipa multidisciplinar melhorou, podes**
114 **explicar-me a que nível?**

115 D – Sim, melhorou. A colocação de pessoas foi devido a um protocolo que fizemos com
116 a AFID. Logo aí, nós ficámos a ganhar 2 técnicos, uma terapeuta da fala e uma técnica
117 superior de reabilitação e educação especial. Pronto, logo aí, ajudou-nos um pouco. Há
118 crianças que nós sabemos que estão a ser ajudados pela terapeuta da fala e não têm tão
119 pouco subsídios, nem têm de pagar nada, porque estão incluídas, realmente, no
120 protocolo com a AFID. Além disso, também a AFID nos abriu as portas para que jovens
121 fizessem as escolhas para a sua vida activa, a nível de trabalho, a nível de um possível
122 emprego, abriu-nos as portas para que fossem lá fazerem experiências onde vêem o que
123 mais gostam de fazer. (...)

124 (...)

125 **E – Quando te referiste ao perfil dos professores, estavas a referir-te à falta de**
126 **experiência?**

127 (...). As pessoas para trabalharem com crianças com NEE têm de ter um perfil próprio,
128 têm de gostar, principalmente e têm de procurar mil e uma maneiras para que as
129 crianças se desenvolvam e não é só estar com elas e estar sempre a dizer” não
130 consegue”, “ estou farta de ensinar”. A pessoa tem de estar desperta para fazer novas
131 experiências, para poder estar com aquelas crianças, tem de ser uma pessoa paciente,
132 não precisa de ser agressiva, mas deve manter uma autoridade, isto faz parte do perfil.
133 (...) E eu acho que essas pessoas deviam ser escolhidas a dedo, como se costuma dizer,
134 deveria haver realmente uma entrevista especializada para saber se essa pessoa está ou

135 não está de acordo com a profissão ou com o emprego, ou com o trabalho que quer ter,
136 neste caso, educação especial, não é para brincar.

137 **E – Que tipos de terapias/apoios especializados consideras essenciais haver no**
138 **jardim-de-infância?**

139 D – Apoio pedagógico, terapia da fala, sem dúvida. Deveria haver também uma
140 terapeuta ocupacional, com muita pena, este ano, não conseguimos, como também era o
141 primeiro ano, o financiamento não chegou. Uma terapeuta ocupacional é muito, muito
142 importante. Neste caso, dois professores de educação especial, um psicólogo a tempo
143 inteiro, já era bom, só para o jardim-de-infância. Técnicos de reabilitação também e
144 auxiliares de acção educativa, claro. Se isto existisse já era um grande passo.

145 **E – Achas que o apoio da educação especial deveria ser dentro ou fora da sala de**
146 **actividades?**

147 D – Eu penso que deve ser feito dentro da sala, embora, por vezes, haja situações que
148 pode ser feito fora da sala, dependendo do que a pessoa vai trabalhar com a criança. (...)
149 porque nós sabemos quando há barulhos e tudo, as crianças dispersam a sua atenção e
150 elas precisam de aprender que têm de estar com atenção à actividade que está a realizar.
151 Para se conseguir isso é preciso trabalhar um bocadinho cá fora, para se ir treinando
152 para quando está dentro da sala. (...) Não é bom estar sempre fora da sala, porque isso,
153 então, deixa também de ser inclusão, (...)

154 **E – Os apoios existentes correspondem às necessidades das crianças?**

155 D – (...) Não correspondem, porque até que o jardim-de-infância, infelizmente, costuma
156 ser o último da lista. Não percebi ainda muito bem o porquê.

157 **E – Achas que o pré-escolar neste agrupamento fica sempre no fim da lista?**

158 D – No agrupamento, mas não considero que seja só aqui. É no geral. Eu acho que as
159 pessoas têm de mudar essa mentalidade. É muito bom que o pré-escolar passasse a ser
160 ensino obrigatório, porque não há dúvida que uma criança que vá para o 1º ciclo e que
161 tenha tido pré – primária, vai muito melhor preparado e está muito mais aberta ao
162 conhecimento (...) do que uma criança que nunca frequentou o jardim de infância (...) e
163 se fala tanto no absentismo e no insucesso escolar, então temos que começar logo por
164 baixo. (...)

165 **E – Já falaste que os apoios não correspondem às necessidades das crianças, mas**
166 **fala um pouco mais sobre este assunto.**

167

168 D – Não são suficientes (...) é claro se nós falarmos “ ah, se houvesse aqui um tanque
169 para as crianças fazerem hidroterapia”. Ok, isso era mesmo ótimo, mas vamos
170 devagar. Ou então hipoterapia, isso era ótimo para as crianças, mas ter um cavalo na
171 escola, ainda vai daqui até à lua. Mas ter um tanque, acho que sim, que as escolas novas
172 que se construíssem deviam de pensar nisso. Os acessos à escola que são tão
173 importantes. Os elevadores, as escolas têm sempre 1º andar, deviam ter um elevador
174 para crianças com cadeiras rodas ou problemas de motricidade global, para terem acesso
175 e deslocarem-se e sentirem-se autónomos como os outros. A nível das casas de banho
176 que não existem, pode começar a existir, mas as pessoas devem começar a pensar nisto
177 tudo, se eles estão na escola e nós sabemos que há escolas que nem rampas têm, não
178 estão preparadas.

179 **E – E a culpa é de quem?**

180 D – É assim, a culpa é realmente da nossa mentalidade e da organização política
181 também. (...) Agora quando se passa à prática, quando as pessoas estão no terreno é que
182 se sabe, portanto, as pessoas têm de começar a pensar nisso. As pessoas devem dar a
183 conhecer, fazer panfletos, seminários, porque há professores que nunca tiveram uma
184 criança com necessidades educativas especiais na sua sala. Se lhe aparece uma ficam
185 sem saber o que devem fazer, estão completamente perdidos, porque não têm
186 preparação, nunca tiveram. As pessoas têm de ser preparadas.

187 **E – E tu, sentes-te pedagogicamente preparada para trabalhar com crianças com**
188 **NEE?**

189 D – Nós nunca nos sentimos preparados, porque, olha, eu estou sempre a aprender. Eu,
190 às vezes, penso que não sei nada. É verdade. Porque estamos sempre a aprender, cada
191 criança é um caso, é isso mesmo, é o procurar informação diariamente. É tentar dar o
192 nosso melhor, estarmos informados para sabermos como vamos chegar àquela criança e
193 fazer com que ela se desenvolva o melhor possível. Agora, preparados...isso era bom,
194 mas não é possível, (...)

195 **E – E ao longo do teu percurso profissional que formação tiveste na área das NEE?**

196 D – É assim, eu por acaso formação a não ser no início, como eu já disse, que tive um
197 ano, depois disso foram muitas acções sobre educação especial, já vi muitos filmes, já li
198 muitos livros e trabalhei numa instituição só com crianças com NEE durante 2 anos.

199 **E – E ao longo do teu percurso profissional foi fácil para ti, teres acesso a acções de**
200 **formação nesta área?**

201 D – Foi fácil, porque eu gosto, foi fácil.

202 **E – E encontraste formação adequada nesta área?**

203 D – Sim, quer dizer a formação tu podes ter a nível geral da deficiência e podes ter
204 também dislexia, hiperactividade... Agora, quando eu falei nisso, é que eu estive numa
205 instituição e ela própria nos falava, por exemplo, do espectro do autismo. Isto também
206 foi mais fácil para mim. Tinha formação para trabalhar com essas crianças na instituição
207 onde trabalhei.

208 **E – E nos agrupamentos por onde tens passado, tens tido formação?**

209 D – Só agora, ainda agora houve uma acção, que sim senhora, foi para explicar a lei 3,
210 onde houve o testemunho de 2 pais, que já foi muito bom e começa a ser valorizado
211 esse trabalho. (...)

212 (...)

213 **E – Ao longo do teu percurso, disseste que fizeste várias acções de formação em
214 NEE. Quais?**

215 D - Foi na instituição onde trabalhei. A nível geral há pouca formação a este nível e é
216 por isso que os professores também não estão tão actualizados. Quem se interessa
217 bastante, vai lá e procura, agora, quem não está desperto para isso perde-se um pouco e
218 não há acções que sejam assim dirigidas para NEE. Existe a leitura, a escrita, a
219 matemática, etc...mas não direccionado para crianças com NEE.

220 **E – E se tivesses oportunidade inscrevias-te em acções de formação relacionadas
221 com as NEE?**

222 D – Exactamente, tudo o que apanho, vai tudo, só quando não tenho mesmo tempo, é
223 que não há possibilidade ou quando há coisas que estão em simultâneo. Eu quero fazer
224 uma acção sobre dislexia e tinha oportunidade de fazer, mas eu estava a fazer outra
225 acção e foi em simultâneo e não consegui, assim que eu conseguir, faço. (...)

226 **E - Queres acrescentar algo a esta entrevista?**

227 D – É importante que as pessoas têm de se mentalizar que essas crianças fazem parte da
228 sociedade como as outras crianças ditas normais e se as pessoas interiorizarem isso e se
229 aperceberem, realmente que todos somos diferentes, uns dos outros, é fácil começar
230 todo um percurso com inclusão, é isso.

231 **E – E o caminho está ou não aberto para a verdadeira inclusão?**

232 D – Eu acho que já se iniciou, mas ainda há muito trabalho para fazer, muita pedra para
233 partir ainda, mas muita mesmo.

234 (...)

10ª ENTREVISTA

1
2 **E – O que é para ti inclusão?**

3 D – Para mim, inclusão é integrar crianças que tenham NEE numa sala de aula normal
4 com crianças que não têm essa especificidade, portanto, crianças que têm um
5 desenvolvimento normal. Para mim, isso é inclusão.

6 **E – E o que achas que é preciso para haver essa inclusão nas salas de jardim-de-
7 infância?**

8 D – Pois, o que eu acho que é necessário não é o que eu vejo nas salas de jardim-de-
9 infância. O que eu acho necessário, além da educadora do regular, haver uma equipa
10 multidisciplinar, haver uma equipa que dê um apoio e ajuda à educadora a dar a atenção
11 e apoio específico a essa criança e haver estruturas físicas na escola para facilitar a
12 aprendizagem das crianças, como, quando por exemplo, há crianças com problemas
13 motores, como eu já tive aqui, neste jardim e que depois a escola não está preparada
14 para receber essas crianças. Portanto, para mim é isso: haver uma estrutura física,
15 recursos humanos para receber essas crianças... Inclusão não é agarrar essas crianças e
16 metê-las no jardim-de-infância, mas estar preocupado se esse jardim responde às
17 necessidades dessa criança.

18 **E – Achas que os jardins-de-infância têm essas condições que dão resposta a essas
19 crianças?**

20 D – Eu acho que a maior parte dos jardins não dão, (...) Neste momento, este jardim em
21 termos de estrutura física, tem e até tem uma sala de intervenção precoce, mas depois,
22 não tem pessoal, voltamos à mesma. Eu acho que a maioria dos jardins não oferecem
23 condições físicas ou humanas. A maior parte deles não oferecem as duas coisas.

24 **E – Quais são as vantagens e desvantagens da inclusão?**

25 D – As vantagens podem ser para o lado da criança que é incluída no grupo ou para o
26 grupo que já existe na escola e que não tem NEE. As vantagens para a criança que é
27 integrada, (...) é em termos sociais e afectivos. (...) integrada num grupo de crianças
28 que não têm NEE numa escola do regular terá vantagens nesse sentido, de poder fazer
29 outras aprendizagens que os outros meninos oferecem. Vantagens para o grupo que a
30 recebe são sempre muitas na área da Formação Pessoal e Social, porque normalmente
31 são crianças que ao receberem uma criança que é diferente deles, que tem necessidades
32 que eles não têm, (...) isso desenvolve as crianças na Formação Pessoal e Social mais
33 do que quando não têm elementos desses no grupo. Acho que a principal vantagem será
34 essa.

35 As desvantagens pode ser quando não há apoios para essa criança, as desvantagens para
36 essa criança que é incluída no grupo, são o facto dos jardins-de-infância da rede pública
37 muitas vezes, não terem essas condições que já falámos atrás. Isso pode ser uma grande
38 desvantagem para a criança. Se ela for para uma escola de meninos que têm problemas
39 como ela, se calhar, têm equipas mais especializadas e que lhes dão apoio mais
40 assertivo. (...). Para o resto do grupo que a recebe, às vezes, também há desvantagens,
41 porque quando a criança não tem os apoios e as estruturas para termos uma criança
42 dessas, às vezes, o resto do grupo fica penalizado, porque a educadora não consegue
43 trabalhar com as 24 que sobram em função de uma que está lá, portanto, isso também
44 traz desvantagens. E as outras crianças também não podem ficar penalizadas, porque há
45 uma criança diferente no grupo. As desvantagens que eu encontro estão sempre
46 relacionadas com a falta dos apoios.

47 **E – Para ti, o que são NEE?**

48 D – Para mim NEE são... numa criança que nós recebemos verificarmos que essa
49 criança não tem um desenvolvimento adequado à sua idade. Podem ser só dificuldades
50 específicas numa área: motoras, visuais, auditivas...pode ser qualquer problema que
51 tenha, que impede que o seu desenvolvimento regular e igual a todas as crianças. Para
52 mim, é isso, não é preciso que seja uma criança com grandes problemas. Para mim,
53 NEE é ser uma coisa que a educadora não responde se não tiver apoios, já é NEE.

54 **E – Quais são as vantagens e desvantagens que existem na colocação de crianças
55 com NEE nos jardins-de-infância?**

56 D – As vantagens e desvantagens há sempre para os dois lados, quer para a criança com
57 NEE, quer para o grupo. Portanto, eu acho que está sempre relacionado, no fundo, com
58 os apoios que faltam, porque se a escola tivesse infra-estruturas para receber essas
59 crianças, se tivesse equipas a trabalharem com a educadora, eu acho que não haveria
60 desvantagens.

61 **E – E porquê que achas que não há infra-estruturas e equipas nas escolas?**

62 D – (...) porque não há dinheiro, (...) não há organização funcional do sistema. Porque
63 não se pensam nas coisas de forma funcional, de forma a alterar bem, por isso é que eu
64 acho que não há. Depois, como o nosso país não tem dinheiro, quer dizer, tem dinheiro,
65 mas não para estas coisas. Se calhar o dinheiro é encaminhado para outras coisas que
66 têm menos importância, mas para a educação, de facto, não há dinheiro.

67 **E – Na tua sala, como é que tu geres o grupo e que estratégias adoptas para dar
68 resposta à diversidade de alunos?**

69

70 D – Normalmente, depois de fazer uma análise do meu grupo e de conseguir
71 caracterizar ao fim de “ x” tempo de estar com eles, organizo-me da seguinte forma:
72 quando tenho crianças com NEE, tento organizar-me e planificar as minhas actividades,
73 pensando sempre em disponibilizar tempo específico para aquela criança, conto sempre
74 com o apoio da assistente de acção educativa (...) reúno-me muitas vezes com a
75 assistente e combino com ela, o que eu quero que ela faça e da maneira que quero que
76 ela faça. Depois há outra coisa que normalmente faço com ela, arranjamos jogos
77 específicos para trabalhar determinadas dificuldades que a criança apresenta e faço a 1ª
78 vez com a criança e com ela e o resto do tempo não posso fazer, porque estou com o
79 resto do grupo. Organizo-me desta forma com o apoio da minha assistente, realizando
80 material específico para a problemática da criança e tento ter sempre a preocupação de
81 distribuir o meu tempo por aquela criança. Quando há actividades em grupo e a criança
82 participa, uma das estratégias que eu utilizo, é que a criança se manifeste perante o
83 grupo e aproveitar as crianças mais velhas que são mais colaborantes e que gostam de
84 proteger essa criança para a ajudarem também, no sentido de ela brilhar.

85 **E – E que desafios sentes face à inclusão de crianças com NEE?**

86 D – Sinto muitas dificuldades, sinto muita insegurança quando tenho crianças com
87 NEE, principalmente aquelas crianças que têm problemas com os quais eu não sei lidar,
88 porque não tenho formação nessa área. Sinto muitas dificuldades, portanto, para mim é
89 sempre um grande desafio, mas sempre com muitos medos, muitos receios.

90 **E – E como é que tentas ultrapassar esses receios?**

91 D – Olha, tento ultrapassar fazendo leituras, perguntando às colegas como devo fazer,
92 apoiando-me nas colegas que me possam dar apoios na parte dos apoios educativos.
93 Infelizmente, agora, não posso contar com elas. Porque de facto, não temos. Mas,
94 pronto, vou fazendo o possível, tentando informar-me das coisas e discutir com as
95 colegas da instituição o que se pode fazer e como é que eu posso fazer, porque eu não
96 sei fazer. Há coisas que eu não sei como é que hei-de resolver.

97 (...)

98 **E – Como é que tu envolves os pais das crianças com NEE?**

99 (...) Deve-se mostrar aos pais que a criança é bem-vinda. A relação com os pais tem de
100 ser especial.

101 **E – O que entendes por equipa multidisciplinar?**

102

103 D – É uma equipa que tem vários técnicos que abrangem várias áreas do
104 desenvolvimento da criança que nos ajudam a trabalhar com a criança. (...)

105 **E – Como é que deveria funcionar a equipa multidisciplinar?**

106 D – Não sei muito bem. Nunca tive uma equipa multidisciplinar a funcionar comigo,
107 mas que ao ter deviam ser pessoas que trabalhassem com a criança e houvesse tempos
108 para que juntos, educadora de regular, a psicóloga, a terapeuta da fala, a terapeuta
109 ocupacional, ou seja, quem for que estivesse a trabalhar que tivéssemos tempos, nem
110 que fosse meia hora por semana para se poder fazer um ponto da situação, o trabalho
111 que está a ser realizado, o trabalho que se deve realizar, o que é que correu mal, o que é
112 que alguma de nós está a fazer que está a por em causa o trabalho da outra, por
113 exemplo. (...) não é ter uma equipa, um psicólogo na escola, ter um docente nos apoios
114 na escola, uma terapeuta da fala na escola, mas depois, ninguém sabe o que é que cada
115 um faz com a criança. (...)

116 **E – Achas que há articulação entre os diferentes intervenientes da equipa?**

117 D – Aqui, não há articulação, mas deveria haver articulação.

118 (...)

119 Essa articulação deveria ser precisamente em reunião, toda a gente presente, elaborar-se
120 um plano de trabalho com aquela criança, todos juntos, cada um na sua área explica
121 como vai trabalhar e todos nós sabermos como é que cada um vai abordar a sua área
122 com aquela criança. Isto é que era articular, para mim.

123 **E – E porque é que não há essa articulação?**

124 D – Para já, não há técnicos, quer dizer, há, mas não vêm cá. Eu não sei onde é que eles
125 estão. Segundo a experiência que eu tenho, os técnicos que mais falta fazem, neste
126 momento no jardim-de-infância são: a psicóloga, a terapeuta da fala, nós temos muitos
127 problemas a nível da fala, terapia ocupacional, acho que é muito importante, porque há
128 muitos meninos com muitos problemas a nível da autonomia e da sua capacidade de se
129 movimentarem e fazerem as coisas mais básicas. (...). Depois, depende da
130 especificidade de cada criança. Neste momento, eu acho, que de facto, estes 3 técnicos,
131 quatro, a educadora, a psicóloga, a terapeuta da fala e a terapeuta ocupacional
132 conseguiram fazer um bom trabalho para a maioria dos casos que nos aparecem nos
133 nossos jardins de infância.

134 (...) a educadora da educação especial, já me estava a esquecer. Nós, aqui, não temos
135 uma educadora da educação especial a dar apoio às crianças, quer dizer, temos, mas tem
136 tantos casos que não chega cá abaixo, ao jardim-de-infância. Ela dá apoio na escola e

137 vem aqui... o ano passado tive um menino sinalizado há 3 anos, com PEI feito há 3
138 anos atrás, já com 1 ano de adiamento de escolaridade e tinha apoio meia hora de 15 em
139 15 dias. Portanto, isto é, nada. Meia hora de 15 em 15 dias, dividido com outro menino
140 da sala 3, é zero. Quase não as vejo cá. A culpa... não é que elas não queiram trabalhar,
141 a culpa é o sistema que está feito de tal forma que elas não têm tempo para abranger
142 todas as crianças e dar apoio a todas as crianças devidamente.

143 **E – E como é que achas que se resolveria esse problema?**

144 D – Pondo mais gente, há 5 anos que estou neste jardim-de-infância, tinha uma
145 educadora de apoio que só não vinha às 4^{as} feiras, vinha às 2^a, 3^a, 5^a e 6^{as} feiras. E à 4^a
146 feira só não vinha, porque tinha reuniões de núcleo, de resto vinha sempre. Agora não
147 tenho, (...)

148 (...) têm apoios semanais 1 vez por semana e essa vez, não é um dia, é uma hora por
149 semana. A articulação para mim, é as pessoas se sentarem, reunirem-se e elaborarem
150 um plano de trabalho com aquela criança, tendo em conta, o problema que a criança
151 apresenta e cada uma dizer o que é que pretende trabalhar com a criança naquela área.

152 (...)

153 Eu acho que a maioria dos jardins não trabalha em articulação. A equipa
154 multidisciplinar não trabalha em articulação. (...)

155 **E – Que tipos de terapias/ apoios especializados consideras essenciais haver no
156 jardim-de-infância?**

157 D – Terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, apoio da psicóloga. Nós temos muitos
158 casos de meninos que precisam muito do apoio da psicóloga, porque o problema deles é
159 a nível emocional.

160 **E – E para ti, essas crianças têm NEE?**

161 D – Claro que sim, são crianças que precisam de apoio e que eu sozinha na sala não
162 consigo resolver esses problemas, (...)

163 **E – E a psicóloga está disponível?**

164 D – A psicóloga tem vontade, mas não tem tempo. Eu tenho uma criança que o ano
165 passado entrou e tem problemas emocionais graves que atrapalham o seu
166 desenvolvimento e que o ano passado falei com a psicóloga, deu apoio o ano passado,
167 estava com ele de 15 em 15 dias, meia hora e este ano ainda não conseguiu estar e
168 estamos quase na Páscoa e ainda não conseguiu dar apoio à criança, (...)

169 **E – Achas que o apoio da educação especial deve ser feito dentro ou fora da sala de
170 actividades?**

171 D – Eu acho que o apoio deve ser sempre que possível dentro da sala, porque eu acho
172 que o apoio deve ser uma coisa que pertença à sala. (...) se é uma escola inclusiva, é
173 para incluir a criança, se é para incluir uma criança, não é só no espaço escola, é no
174 espaço escola e é no ambiente educativo e é nas actividades que se destinaram para a
175 sala. Para mim, inclusão é isso tudo. Não é agarrar na criança mesmo que a escola tenha
176 infra-estruturas e que haja apoios educativos, não é agarrar na criança e metê-la lá. A
177 criança é integrada, mas é integrada também nas actividades da sala. Portanto, retirar a
178 criança do grupo para dar apoio educativo, não faz sentido, porque a criança pertence
179 àquele grupo. Eu acho que as colegas dos apoios educativos é que têm de entrar nas
180 nossas salas e conseguir dar apoio educativo dentro das actividades que estão
181 planificadas na nossa sala. Eu já tive colegas a fazê-lo, mas normalmente não fazem.
182 Mas agora vou dizer uma coisa, eu acho que isto deve ser assim, mas também acho que
183 há casos específicos que as crianças precisam de sair da sala, porque, imagina uma
184 criança hiperactiva, por exemplo, tem um grave défice de atenção e concentração, se a
185 colega dos apoios educativos tiver uma intenção num determinado trabalho e se percebe
186 que a criança no meio dos outros 24 se perde, porque é que não se há-de aproveitar,
187 então, para retirar essa criança e fazer um trabalho mais específico. Ou então, agarrar
188 nessa criança e escolher um amigo ou dois, no lugar de levar uma, leva 2 ou 3, também,
189 já tive colegas a fazer isso e trabalham com grupo noutra sala, mas trabalham em grupo
190 na mesma. (...)

191 **E – E tu sentes que quando tens o apoio dentro da sala, as pessoas que estão a dar**
192 **esses apoios especializados, estão abertas para articular contigo?**

193 D – Não, acho que há muita dificuldade nisso, porque as pessoas que vão dar apoios
194 educativos, não estão preocupadas em articular connosco, nem entrar dentro das
195 actividades que nós estamos a fazer. Estão preocupadas em fazer o seu trabalhinho.

196 **E – E o que é que tu fazes?**

197 D – Normalmente chamo a atenção e digo-lhes o que se pretende, o que é que a criança
198 está a fazer dentro da sala e começamos por aí.

199 **E – Sentes-te pedagogicamente preparada para trabalhar com crianças com NEE?**

200 D – Não, porque não tive preparação para isso. Eu acho que pedagogicamente trabalha -
201 se com uma criança com NEE como outra qualquer. Pedagogicamente para qualquer
202 uma é igual. Agora, não me sinto preparada para trabalhar com uma criança com NEE,
203 porque não sei lidar com algumas situações. É claro, que ao fim destes anos todos, uma
204 pessoa já teve algumas crianças com NEE e há umas que a gente já sabe como lidar, não

205 é? Já fez leituras, provavelmente já fizemos alguma acção de formação, já fomos a
206 workshops, uma pessoa mais ou menos, sabe, mas eu não me sinto preparada para
207 trabalhar com crianças com NEE. (...)

208 **E – E ao longo do teu percurso profissional tens feito formação na área das**
209 **necessidades educativas especiais?**

210 D – Tenho feito muito pouco, tenho feito com base nos problemas que tenho tido. Por
211 exemplo, sobre hiperactividade (...) trissomia 21 (...). Também fizemos uma acção de
212 formação por causa das crianças com problemas motores, mas era mais no sentido de
213 sensibilizar os professores e educadores para promoverem o bem estar dessas crianças
214 na escola, portanto, tudo o que se tinha que mudar a nível físico, para que as crianças
215 não se sentissem empecilhos, um impedimento para fazerem qualquer coisa, foi mais
216 nesse sentido, foi mais uma sensibilização para isso e alertar-nos para coisas que a gente
217 nem se lembra. De resto, acções de formação, não fiz mais, foram mais ligadas aos
218 casos que fui tendo e que estava mais motivada nessa altura para isso.

219 **E – E se tivesses oportunidade inscrevias-te em acções de formação sobre NEE?**

220 D – Eu acho que sim, porque há coisas tão interessantes. Se eu tivesse possibilidade de
221 me inscrever, inscrevia-me, mas eu acho que há sempre outras coisas... quer dizer, não
222 é que ache que tenha menos importância, mas se eu não tiver crianças com essas
223 necessidades e se nesse ano houver acções de formação para crianças com NEE e
224 outras, eu só escolho as outras, porque há tantas na área da matemática que me fazem
225 falta, na área da expressão musical, da expressão dramática, da literacia... que eu acabo
226 sempre por ir para essas. (...)

227 **E – E tens tido oportunidade em te inscrever em acções de formação sobre NEE?**

228 D – Não, também não tem aparecido. Eu também olho para uma grelha de um centro de
229 formação e não aparecem assim tantas e se aparecem, se calhar, não são tão chamativas,
230 não sei. Eu não dou muito por elas.

231 **E – E no teu agrupamento, têm feito algum esforço nesse sentido?**

232 D – No meu agrupamento, fizeram a semana passada uma sessão/discussão de
233 esclarecimento com a AFID, (...)Era para deficientes, pais e familiares e eu achei que
234 foi uma boa ideia, porque nós estamos a trabalhar com pessoal da AFID, com a qual eu
235 ainda não articulei, (...)

236 (...)

237 **E – Já trabalhas aqui a alguns anos, já tiveste formação promovida pelo**
238 **agrupamento, sem ser essa sessão a que te referiste anteriormente?**

239 D – Não, nunca tive.

240 **E – Tens mais alguma coisa a acrescentar ao que já referiste?**

241 D – Acho que está tudo mal. Mal, porque não se começa pelos princípios das coisas. Na
242 educação começa-se sempre pelo fim. Na articulação começa-se pelo fim, nos apoios
243 educativos começa-se pelo fim, porque quando as crianças entram no jardim-de-infância
244 e vêm de casa, não se sabe o que as crianças têm. Começando pelo princípio, quando se
245 matriculam, quando se inscrevem, as pessoas que fazem as inscrições não perguntam
246 sequer nada acerca do historial da criança. A criança inscreve-se e é um livro em
247 branco. Entra no jardim-de-infância e faz de conta que não tem vida para trás. (...)
248 Sinalizadas, não, mas pelo menos...não se pode sinalizar uma criança sem
249 documentação, mas pelo menos referenciam e dizem, vamos chamar os pais, chama-se a
250 psicóloga, chama-se a colega da educação especial, vamos lá ver, consultas médicas,
251 não sei o quê, acho que devia de partir daí. Assim, em Setembro, toda a equipa já sabe
252 que vai receber aquela criança. (...)

253 **E – Achas correcto ter 25 crianças numa sala?**

254 D – Correcto, eu não sei o que é correcto. Se tivesse apoios, ter 20 ou ter 25, não fazia
255 grande diferença. Se eu tivesse apoios, agora, não tendo apoio, também 20 são muitas,
256 porque eu já tive crianças com NEE e tinha 20 e também não me chegava. (...). Agora,
257 como não tenho apoios, quantas mais, pior o trabalho. (...)