

Vera Mónica Correia Batista dos Santos

LIDAR COM A DIFERENÇA

**AS DIFICULDADES QUE OS EDUCADORES DE INFÂNCIA SENTEM NA
INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Orientador: Professor Doutor Luís Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

Vera Mónica Correia Batista dos Santos

LIDAR COM A DIFERENÇA

**AS DIFICULDADES QUE OS EDUCADORES DE INFÂNCIA SENTEM NA
INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre no Curso de Mestrado
em Ciências da Educação na especialidade de
Educação Especial – domínio cognitivo e motor,
Conferido pela Escola Superior de Educação
Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor Luís Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me ajudaram e incentivaram para que fosse possível a concretização desta dissertação de Mestrado, principalmente ao meu marido Vítor, à minha filha Margarida, aos meus pais e à minha irmã, pela ajuda paciência e apoio e especialmente pela ausência e indisponibilidade.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer ao Professor Doutor Luís de Sousa pela sua disponibilidade, pelo seu cuidado e orientação que fez desta dissertação.

Agradeço também a todas as pessoas que directa ou indirectamente me ajudaram neste trabalho, às educadoras de infância que amavelmente colaboraram no preenchimento dos questionários, à minha colega e amiga Cármen por todo o apoio, ao meu marido pela colaboração paciência e disponibilidade, à Margarida pela privação dos momentos com a mãe, aos meus pais pelo apoio e incentivo.

A todos, o meu muito obrigada.

Resumo

O presente trabalho tem por objectivo identificar as dificuldades sentidas pelas educadoras de infância na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) na sala de aula. Cada vez mais surgem casos de crianças com NEE que pretendem ser incluídas em turmas de pré-escolar, “... a inclusão no jardim-de-infância é um dos contextos mais importantes, mas não o único, no qual as crianças se preparam para se tornarem cidadãos do mundo.” (Odom, L. II: 2007).

As educadoras de infância deparam-se diariamente com crianças com características diferentes, com NEE e sentem dificuldades em lidar com estas situações, pois muitas vezes não têm apoio suficiente em termos humanos e formativos.

Através da aplicação de questionários às educadoras de infância, proponho-me a perceber quais são as dificuldades sentidas de forma a expor as dificuldades existentes e de alguma forma contribuir para a procura de soluções e para que possam minimizar essas dificuldades que impedem o bom desempenho da profissão e a boa inclusão das crianças com NEE.

Foi possível constatar que o número excessivo de crianças em sala, a falta de meios humanos, o pouco conhecimento das NEE e a falta de formação são os principais entraves à inclusão.

Com base no estudo realizado as soluções encontradas passam pela diminuição do número de alunos nas salas com crianças NEE, uma maior abertura por parte das instituições para adaptação dos espaços e dos projectos pedagógicos, existir um melhor trabalho de parceria entre educadores de infância e equipas multidisciplinares e por fim investir na formação especializada.

Palavras – Chave

Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Pré-escolar, Educadoras de infância.

Abstract

This study aims to identify the difficulties encountered by kindergarten teachers in the inclusion of children with special educational needs (SEN) in the classroom. Increasingly arise cases of children with SEN who claim to be included in classes of pre-school, "... the inclusion in the garden-care contexts is one of the most important but not the only one in which the children prepare to become citizens of the world. "(Odom, L. II: 2007).

The kindergarten teachers are faced daily with children with different characteristics, with SEN and have difficulties in dealing with these situations; they often do not have enough support and training in human terms. Through the application of questionnaires to kindergarten teachers, I propose to understand what are the difficulties to expose the difficulties and somehow contribute to finding solutions and that can minimize these difficulties hampering the performance of good profession and inclusion of children with SEN. It was found that the excessive number of children in the classroom, lack of human resources, the lack of knowledge of SEN and lack of training are the main barriers to inclusion.

Based on this study the solutions pass through the decrease in the number of students in classrooms with SEN children, greater openness on the part of institutions to adapt spaces and educational projects, there is a better working partnership between early childhood educators and multidisciplinary teams and finally invest in specialized training.

Key - Words

Inclusion, Special Educational Needs, Preschool, Childhood Educators.

Abreviaturas e Símbolos

CEI – Currículo Específico Individual.

CIF - CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens.

D.A.M.P. – Perturbação na atenção, no controle motor e na percepção.

E.E. – Educação Especial.

N.E.E. - Necessidades Educativas Especiais.

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social.

PEI - Programa Educativo Individual.

PEL – Perturbação específica da linguagem.

PIT – Programa Individual de Transição.

Índice geral

Dedicatória.....	iii
Agradecimento.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Abreviaturas e símbolos.....	vii
Introdução.....	1
PARTE I - Enquadramento teórico.....	4
Capítulo 1 – As Necessidades Educativas Especiais.....	5
1.1 -A evolução histórica da Educação Especial.....	6
1.2- Conceito de Educação Especial.....	8
1.3 – Objectivos da Educação Especial.....	9
1.4- Conceito de NEE.....	10
1.5 – Diferença entre Inclusão e Integração.....	11
1.6- Escola inclusiva.....	12
1.7 – As NEE mais frequentes no panorama pré-escolar.....	14
Capítulo 2 – A educação pré-escolar.....	26
2.1 – A perspectiva histórica da educação pré-escolar.....	27
2.2 – A educação pré-escolar.....	28
2.3- Grupos homogéneos e heterogéneos.....	29
2.4- O papel do educador de infância.....	30
2.5-Sinais de alerta/intervenção precoce.....	32
Capítulo 3.....	34
3.1 – Legislação de regulamenta a educação pré-escolar.....	35
PARTE II – Enquadramento empírico.....	38
Capítulo 4 – Metodologia.....	39
4.1- Metodologia da investigação.....	40
4.2- Pergunta de partida.....	40
4.3 – Objectivos de estudo.....	41
4.3.1 – Objectivo geral.....	41
4.3.2 – Objectivos específicos.....	41
4.4 – Formulação do problema.....	42
4.5- Questões de investigação.....	43
4.6- População/Amostra.....	44
4.7 – Instrumento de recolha de dados.....	44
4.8- Procedimento para a recolha e análise de dados.....	45
4.9- Caracterização do meio onde se insere a amostra.....	46
4.9.1 – Distrito de Lisboa.....	46
4.10 – Caracterização dos Jardins-de-infância onde se insere a amostra....	46
4.10.1- Colégio de São Tomás.....	46
4.10.2 – Externato Mega Kids.....	47
4.10.3 – Centro Social e Paroquial do Campo Grande.....	47
4.10.4 – ABEI.....	47

4.10.5 – IDEIA – Instituto para o Desenvolvimento Educativo Integrado na Acção.....	48
4.10.6 – Pião Mágico.....	48
PARTE III- Apresentação, análise e discussão dos dados.....	49
Capítulo 5.....	50
5.1- Recolha, análise e interpretação dos resultados.....	51
5.2- Análise e tratamento de dados.....	51
5.3- Discussão dos resultados.....	84
Considerações finais e recomendações.....	90
Referencias Bibliográficas.....	95
Referencias Webgráficas.....	98
Apêndices.....	i
Apêndice I.....	ii

Índice de gráficos

Gráfico nº1: Género.....	52
Gráfico nº2: Idade.....	53
Gráfico nº3: Tempo de serviço.....	54
Gráfico nº4: Nível de ensino.....	56
Gráfico nº5: Formação académica.....	58
Gráfico nº6: Possui formação especializada em Educação Especial?.....	59
Gráfico nº7: Desenvolveu trabalho com crianças das três faixas etárias (3,4 e 5 anos)?.....	60
Gráfico nº8: Já teve contacto com crianças com NEE?.....	61
Gráfico nº9: Sentiu dificuldades na inclusão da (s) criança (s) com NEE?.....	63
Gráfico nº10: Sentiu algumas dificuldades em planear o ano lectivo?.....	64
Gráfico nº11: O apoio prestado pela equipa multidisciplinar foi suficiente?.....	66
Gráfico nº12: A relação com a família das crianças com NEE apresenta mais dificuldades do que a relação com as outras famílias?.....	68
Gráfico nº 13: A inclusão de crianças com NEE é uma mais-valia para todas as crianças da sala?.....	70
Gráfico nº14: Como educadora de infância sente-se preparada para a inclusão de crianças com NEE na sala?.....	72
Gráfico nº 15: Como educadora de infância sente-se preparada para a inclusão de crianças com NEE na sala?.....	73
Gráfico nº16: A instituição onde trabalha está preparada para a inclusão de crianças com NEE?.....	75
Gráfico nº17: O projecto pedagógico está formulado de forma a promover uma boa inclusão das crianças com NEE?.....	77
Gráfico nº18: Como acha que é a inclusão em grupos homogéneos?.....	79
Gráfico nº19: Como acha que é a inclusão em grupos heterogéneos?.....	80
Gráfico nº20: quais as NEE que teve contacto ao longo do seu percurso profissional?.....	83

Introdução

A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é cada vez mais uma realidade nos nossos jardins-de-infância, de acordo com as Orientações Curriculares do Ministério da Educação (1997) a educação pré-escolar deve dar resposta a todas as crianças, mesmo aquelas que se afastam dos padrões normais.

“Nesta perspectiva de “escola inclusiva”, 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.” (Vasconcelos, T. 19:1997)

A inclusão a nível da educação pré-escolar é única na medida em que

“As capacidades de desenvolvimento das crianças mais novas diferem das capacidades de desenvolvimento das crianças mais velhas. No que diz respeito às crianças em idade pré-escolar, é possível que haja menos diferenças ao nível do desenvolvimento entre crianças NEE e os seus pares...” (Odom, S. 12:2007)

Por isso existe uma necessidade latente desta inclusão ser bem-feita para todas as crianças poderem aproveitar da melhor forma possível.

Apesar de esta realidade estar prevista e de ser comum não é transcendente, pois as escolas de educação e as instituições não estão preparadas para formar e proporcionar qualidade no projecto educativo para que a inclusão seja considerada uma realidade. Segundo o Manual de Apoio à Prática da Educação Especial (2008), para existir a inclusão tem que existir mudanças no sistema educativo e implementação de repostas para os alunos com NEE.

“Inclusão significa que todos os alunos integrados beneficiem de programas educacionais adequados que sejam estimulantes, contudo adaptados às suas capacidades e necessidades. Por outro lado, significa também fornecer o

apoio e a assistência que eles ou os seus educadores necessitem para serem bem sucedidos no processo de integração.” (Stainback e Stainback, pág. 3 1990 *in* Odom, S. 17: 2007)

Por outro lado a falta de conhecimento, das diversas características das NEE, por parte dos educadores de infância, devido à falta de formação especializada; o excessivo número de crianças nas salas de aula do ensino pré-escolar e a pro atividade dos técnicos de educação especial fazem com que as crianças especiais sejam delegadas para a educação especial exclusivamente e para o acompanhamento técnico, e seja descurado o papel da educação inclusiva.

“Quando a criança com NEE é meramente colocada na classe regular sem os serviços 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.” (Correia, L. 24:2003)

Na primeira parte desta tese de Mestrado encontra-se o enquadramento teórico e este está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo aborda a evolução histórica da Educação Especial, o conceito e o objectivo da educação especial, o conceito de NEE, a diferença entre inclusão e integração, a escola inclusiva e as NEE mais frequentes no panorama pré-escolar. O segundo capítulo aborda a educação pré-escolar, a sua perspectiva histórica, os grupos homogéneos e os grupos heterogéneos, o papel do educador de infância e os sinais de alerta para uma intervenção precoce. O terceiro capítulo é referente à legislação que regulamenta a Educação Especial em Portugal.

A segunda parte da dissertação incide sobre o enquadramento empírico, a metodologia, a formulação do problema, a pergunta de partida, os objectivos de estudo e a caracterização da amostra.

Na terceira parte apresenta-se, analisa-se e discute-se os dados.

Nas considerações finais aborda-se os resultados obtidos e procede-se ainda às recomendações.

PARTE I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Necessidades Educativas Especiais

1.1. – A evolução histórica da Educação Especial

As diferenças sempre existiram e começaram a ser referidas no século XVII quando a igreja católica condenou o infanticídio de crianças que nasciam com anomalias. Durante este século os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicômios e em outros tipos de instituições onde eram mantidos em cativeiro junto de doentes, idosos e pobres sem qualquer tipo de tratamento adequado.

A partir desse século começaram a existir pontos de referência dignos de assinalar como o frade Pedro Ponce de León (1509-1584) que educou doze crianças surdas no Mosteiro de Oña, depois seguiu-se Charles Michel de l'Epée em 1755 com a primeira escola de surdos que viria a tornar-se no Instituto Nacional de Surdos-mudos, Valentin Haüy, 1784, criou um instituto para crianças cegas em Paris. Entre os seus alunos encontrava-se Louis Braille que viria a criar mais tarde o sistema de leitura e escrita conhecida pelo seu nome.

A partir do século XIX “inicia-se o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências, e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial.” (Bautista, R. 22:1997). É a partir desta data que se toma consciência da necessidade de ajudar este tipo de pessoas embora seja um auxílio de carácter assistencial e não educativo. Ao longo desse século foram criadas escolas especiais para cegos, surdos e no final do século criadas instituições específicas para deficientes mentais, nomeadamente sanatórios e hospitais psiquiátricos.

Philippe Pinel (1745-1826) foi o empreendedor no tratamento médico dos atrasados mentais, Voisin estudou o tipo de educação necessária para crianças com deficiência mental, Itard trabalhou durante seis anos no caso do selvagem de Aveyron, Seguin (1812-1880) dedicou-se ao estudo e elaboração do método fisiológico para “crianças idiotas” e foi o primeiro autor da Educação Especial. Os irmãos Pereira (1907) inauguraram o Instituto Psiquiátrico Pedagógico para atrasados mentais em Madrid e Georges e Deinhart em 1861, e Hellen 1904 constroem uma pedagogia terapêutica para trabalhar a educação especial.

A Educação Especial em Portugal tem início na segunda metade do século XIX com a criação de estabelecimentos para surdos e cegos.

Foi criado em 1916 um instituto (Instituto António Aurélio da Costa Ferreira) para observação e ensino de crianças com deficiência mental e problemas de linguagem. Trinta anos mais tarde surgem as classes especiais junto das escolas primárias orientadas pelo mesmo instituto.

O Centro Infantil Hellen Keller foi criado pela Liga Portuguesa de Deficientes Motores em 1955.

Em 1960 é criada a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral.

A APPACM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides) é criada em 1962.

Em 1973 foi criada pelo Ministério da Educação as Divisões de Ensino Especial. Começa-se a intervenção, primeiro, com os professores itinerantes, depois com a criação de Equipas de Educação Especial (1976). E durante os anos 70 são criadas inúmeras associações e centros como o Centro de Paralisia Cerebral, a Associação Portuguesa para a Protecção de Crianças Autistas, as CERCIS (Cooperativas para a Educação e Reabilitação de crianças inadaptadas).

Em 1977 o Decreto-lei nº174/77, de 2 de Maio, aplicado ao Ensino Preparatório e Secundário permite condições especiais de matrícula e avaliação a alunos com deficiência.

Nos anos 80 iniciou-se o apoio integrado a alunos com problemas intelectuais, publicou-se o despacho (36/SEAM/SERE) para a criação das Equipas de Educação Especial e a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiências.

Em 1994, na Conferência Mundial de Salamanca, introduziram-se alguns conceitos como a “inclusão” e a “escola inclusiva”. Decorrente dessa conferência e com a elaboração da Declaração de Salamanca passou-se a considerar a inclusão de crianças com NEE nas classes regulares.

Desde então e até aos nossos dias muitas leis, publicações e despachos têm vindo a ser deferidos para a melhoria do ensino e das condições de vida das pessoas com NEE.

1.2. Conceito de Educação Especial

A educação é o processo de socialização e de aquisição de conhecimentos, sendo também um processo de consciencialização cultural e comportamental. “A educação especial é antes de mais, educação, e só depois é que é especial” (Conselho Nacional de Educação – Uma educação inclusiva a partir da escola que temos, 12:1999).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais tornou-se conhecido em 1978 devido ao “Relatório Warnock”.

Esse conceito foi adaptado e adoptado pela Declaração de Salamanca em 1994, passou a abranger todos os que tenham uma deficiência física ou de aprendizagem, os sobredotados, as crianças em condições económicas desfavorecidas e em situação de risco, as minorias étnicas e culturais e pessoas com perturbações emocionais.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (1998) e citando Wedell “o termo necessidades educativas especiais refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica”.

Quando as crianças sofrem de alguma destas incapacidades e não conseguem acompanhar de forma satisfatória, para o seu crescimento e desenvolvimento, o ensino tradicional surge como resposta a educação especial.

Como o próprio nome indica é uma educação que se rege por ter características diferenciadas, com acesso a meios humanos especializados e meios técnicos complementares de forma a poder ajudar e compensar as incapacidades físicas e intelectuais dessas crianças. Utilizando estes recursos diferenciados as crianças podem aprender a um ritmo mais adequado às suas necessidades e indo ao encontro das suas capacidades.

1.3. Objectivo da Educação Especial

No Manual de Apoio à Prática da Educação Especial do Ministério da Educação (15:2008) é bastante explícito quanto aos objectivos da educação especial.

“A educação especial tem por objectivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente”.

Os alunos com NEE de carácter permanente beneficiam de medidas educativas de forma a promover a sua aprendizagem. Essas medidas consistem num apoio personalizado, em adequações curriculares individuais, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual, condições especiais de matrícula, adequações na organização das turmas. Também usufruem de equipamentos especiais de compensação, materiais adaptados, tecnologias de apoio.

As medidas a aplicar são individuais e a mesma criança pode usufruir de uma ou mais medidas simultaneamente.

As crianças com NEE e que tenham uma idade inferior a cinco anos tem prioridade perante as outras crianças na frequência dos jardins-de-infância podendo escolher o estabelecimento mais adequado independentemente da sua residência, a sua permanência está assegurada até ao ingresso no primeiro ano do ensino básico e pode ainda usufruir de um adiamento escolar de um ano no pré-escolar.

1.4. Conceito de NEE

As necessidades educativas especiais são problemas de aprendizagem decorrentes de disfunções nas capacidades de aprendizagem. Este conceito surgiu nos anos setenta (1978) através do relatório Warnock Report após um estudo revolucionário sobre as perspectivas de intervenção educativa e pedagógica em crianças com problemas.

Uma pessoa com uma Necessidade Educativa Especial é aquela que não consegue atingir determinados objectivos pela mesma via que a maioria das outras pessoas.

Segundo Correia (1999) existem um conjunto de itens que definem a criança com NEE. São eles o atraso mental, a surdez ou hipoacúsia, a cegueira, a visão parcial ou reduzida, problemas motores, outros problemas de saúde, problema de linguagem e da fala, perturbações emocionais, dificuldades de aprendizagem, traumatismo craniano e autismo.

Ter uma Necessidade Educativa Especial não significa que se tenha uma deficiência física ou intelectual. Em qualquer altura da nossa vida, qualquer um de nós pode precisar de um apoio suplementar para alcançar algum objectivo ou ultrapassar alguma barreira.

“Os alunos com NEE devem desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normal quanto possível” (Bautista, L. 26:1993).

Existem dois tipos de NEE, as permanentes e as temporárias.

As NEE permanentes são as que exigem adaptações mais generalizadas para que o conteúdo se adapte às características do aluno.

Os tipos de NEE permanentes podem ser de carácter intelectual, processológico, sensorial, emocional, motor, traumatismo craniano, autismo e outros problemas de saúde.

As dificuldades de carácter intelectual são as deficiências mentais (ligeira, moderada, severa, profunda); as de carácter processológico são as dificuldades de aprendizagem; as de carácter sensorial a cegueira e a ambliopia, a surdez e a hipoacúsia; de carácter emocional as psicoses e outros comportamentos graves; de carácter motor a paralisia cerebral, espinha bífida,

distrofia muscular e outros problemas motores; como outros problemas de saúde estão descritos a sida, a diabetes, a asma, a hemofilia, problemas cardiovasculares, cancro, epilepsias, entre outros.

As NEE temporárias são as que exigem adaptações curriculares parciais no momento do desenvolvimento em que o aluno mais precisa. Podem centrar-se em problemas de escrita e de leitura, na área da matemática, no desenvolvimento motor, na parte linguística, emocional ou perceptiva.

As crianças com NEE de carácter temporário, desenvolvem-se de forma mais lenta em algumas aprendizagens, mas os objetivos educativos são iguais às das crianças ditas normais.

“ Deste modo, os objectivos educacionais para as crianças com NEE, especialmente aquelas com NEE temporárias, são os mesmos que os definidos para as outras crianças: melhorar a sua cognição e a sua capacidade de resolução de problemas enquanto sujeitos da aprendizagem.” (Correia, L. 53:1999)

1.5. Diferença entre Inclusão e Integração

É fácil confundir inclusão com integração pois têm significados muito semelhantes e objetivos comuns.

Segundo Cláudia Werneck as principais diferenças são que a inclusão é a inserção total e incondicional e a integração é parcial e condicional.

A inclusão tem como premissa o empenho das escolas em receber todas as crianças, fazer as reestruturações necessárias para dar as respostas adequadas à diversidade dos seus alunos. Actualmente as perspectivas da inclusão partem do princípio que os alunos aprendem de maneiras diferentes, cabendo portanto às escolas a tarefa de fornecer experiências educativas diferentes para cada aluno.

A convivência de crianças com NEE e crianças sem essas necessidades proporciona vivências enriquecedoras que não poderiam ser experimentadas de outra forma se não no contexto de escola inclusiva. Esta é a forma mais completa e verdadeira do conceito escola para todos.

A integração apoia individualmente as crianças com NEE de maneira a poderem participar no currículo/programa da escola que se mantém inalterado.

“Birch (1974) define a integração escolar como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem.” (Bautista, R. 29:1997).

Existem cinco graus diferentes de integração. A integração física (crianças com e sem NEE partilham os recreios e corredores); a integração funcional (utilização dos mesmos recursos mas em momentos diferentes, utilização de instalações em simultâneo com crianças sem dificuldades mas com objectivos comuns); integração social (inclusão, individual de uma criança com NEE numa classe regular) e integração na comunidade (e a integração escolar durante a juventude e a vida adulta).

Muitos autores defendem que a inclusão é a única forma verdadeira de integração, outros afirmam que a inclusão de crianças NEE em classes regulares a tempo inteiro não é o método por ficarem totalmente desintegradas “porque não se lhes presta atenção, porque não participam das tarefas do resto do grupo; em suma, porque estão marginalizadas dentro da própria sala” (Bautista, R. 31:1997).

1.6. Escola Inclusiva

Segundo a Declaração de Salamanca e do enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais, no ano de 1994 (pág. 11)

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que

apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades 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.”

A educação inclusiva, para além de ser um direito, é uma exigência social, política e democrática, é menos dispendiosa que as escolas especiais, corresponde ao desejo dos pais e é eficaz no crescimento das crianças.

Na *Declaração Mundial sobre a Educação para todos* em 1990 referiu-se que “devem ser tomadas medidas de modo a garantir igualdade de acesso à educação de todas as categorias de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educativo.”

Na escola inclusiva os currículos devem ser adaptados às necessidades das crianças, a avaliação deve ser formativa, os professores devem ser formados no sentido de darem resposta a estas crianças tanto em termos de aprendizagens como de inclusão, deve existir apoio especializado para docentes e alunos, a preparação para a vida activa e adulta deve de ser feita na escola e por fim devem existir todos os recursos necessários (materiais, financeiros, humanos e institucionais). “ A escola inclusiva é a escola para a diferença, para a diversidade de públicos, desde os sobredotados aos alunos com deficiência, na maior diversidade de estratégias e de meios.” (Conselho Nacional de Educação, 126:1999)

A Comissão Warnock (1978), a Conferência Mundial sobre a Educação para todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca (1994) foram três marcos históricos importantes na área da educação especial e na promoção e desenvolvimento da educação inclusiva

1.7. – NEE mais frequentes no panorama pré-escolar

As educadoras de infância que participaram nos questionários já tiveram contacto com uma significativa panóplia de alunos com necessidades educativas especiais.

“A designação alunos com necessidades educativas especiais refere-se aos alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem.” (Conselho Nacional de Educação 109:1998)

As NEE que mais predominam/predominaram nos inquéritos realizados aos educadores de infância no pré-escolar foram: autismo, atraso global do desenvolvimento, dificuldades de concentração, dislexia, dificuldades específicas de aprendizagem, défice cognitivo, D.A.M.P, epilepsia, hiperactividade, Microcefalia; Paralisia cerebral, P.E.L., Síndrome Asperger, Síndrome Down, Síndrome Moya Moya, Síndrome Williams e surdez.

De uma forma resumida passo a dar uma breve explicação de cada uma das NEE.

Autismo.

O autismo (do grego autos que significa próprio) é uma perturbação global do desenvolvimento infantil que se revela por actividades repetitivas (comportamentos estereotipados), um alheamento emocional e social e dificuldades no desenvolvimento da linguagem (ecolalias e inversões de pronomes), prolonga-se por toda a vida e evolui com a idade.

Estas crianças parecem indiferentes ao contacto afectivo, mesmo que seja por familiares próximos, e revelam um contacto visual pobre. Têm um fascínio por rotinas e organizações espaciais, resistem às modificações das rotinas e podem também revelar uma sensibilidade anormal ao nível dos cinco sentidos.

Em bebés choram muito e sem razão aparente, não utilizam o jogo sensorial e podem fazer movimentos repetitivos como bater palmas, rodar objectos ou mover a cabeça e corpo em movimentos ritmados.

O autismo é “uma condição ou estado de alguém que apresenta tendência para o alheamento da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio.” (Pereira, M. 9: 2005).

É quatro vezes mais frequente nos rapazes e não conhece distinções raciais, étnicas ou sociais. O nível social da família, a maneira de viver ou o nível educativo não afecta a possibilidade da ocorrência de autismo.

Existem unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo. Estas unidades têm o objectivo de promover a participação dos alunos com autismo nas actividades curriculares e extra curriculares da turma onde estão inseridos; implementar e desenvolver um ensino que utiliza informações visuais de forma a promover a organização do espaço, do tempo dos materiais e das actividades; aplicar e desenvolver métodos de intervenção interdisciplinar; proceder a adaptações curriculares.

O ensino é estruturado aplicado através do modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) e tem como principal objectivo ajudar a criança a crescer da melhor maneira possível, de modo a atingir o máximo de autonomia quando atingir a idade adulta. O programa TEACHH foca-se no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social.

Existe também o método Son-Rise que é bastante inovador, valoriza a relação entre as pessoas, não se apresenta através de um conjunto de técnicas ou estratégias a serem utilizadas com a criança, opta por promover a interacção do adulto/progenitor com a criança. O objectivo desta interacção especial (passar muito tempo com a criança sem ter outros estímulos exteriores, imitar os movimentos e estereotipias da criança) é fazer com que a criança autista “saia do seu mundo” e começa a sentir vontade de estabelecer relação com os outros.

Por último outro método também conhecido a metodologia ABA (Applied Behavior Analysis ou em português Análise Comportamental Aplicada), que tem como objectivo a modificação dos comportamentos. Trabalha diversas

áreas como o ensino da linguagem, o desenvolvimento cognitivo, a área social e a auto-ajuda. Estas áreas são divididas em pequenas tarefas que são ensinadas de forma hierarquizada. Sempre que a criança vai evoluindo nas aprendizagens, tem comportamentos desejados ou adequados ao que é pedido existe uma recompensa

Atraso global do desenvolvimento

O atraso global do desenvolvimento é um atraso significativo em várias áreas do desenvolvimento nomeadamente na motricidade fina, na motricidade global, na linguagem, na área cognitiva, nas competências pessoais e sociais e nas actividades da vida quotidiana.

A maioria das crianças com atraso global do desenvolvimento não está diagnosticadas com uma causa específica no entanto associa-se este atraso a causas patológicas ou genéticas, síndromes ou causas tóxicas.

“O crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as competências motoras e a saúde fazem parte do desenvolvimento físico e podem influenciar outros aspectos do desenvolvimento.” (Papalia, D. 8:2001).

Dificuldades de concentração

A concentração é a direcionalização dos esforços mentais para uma determinada actividade (ler, jogar, ouvir música). A capacidade de concentração está ligada à forma como organizamos as informações e como utilizamos o cérebro durante esse processo.

A dificuldade de concentração “caracteriza-se por desatenção persistente, impulsividade, baixa tolerância à frustração, distração e uma grande actividade em locais e tempos inadequados, como por exemplo na sala de aula.” (Papalia, D. pág. 452, 2011). Esta dificuldade está muitas vezes ligada à qualidade do sono.

Dislexia

A dislexia é uma perturbação de linguagem caracterizada por um défice na componente fonológica.

“ Critchlet (1970) define o conceito de dislexia como uma perturbação que se manifesta na dificuldade de aprender a ler, apesar de o ensino ser convencional, a inteligência adequada, e as oportunidades socioculturais suficientes. Deve-se a uma incapacidade cognitiva fundamental, frequentemente de origem constitucional.” (Ribeiro, A. & Baptista, A. 37:2006)

Tal como referido anteriormente, as dificuldades mais persistentes são notórias na leitura e na escrita apesar de a criança ter uma inteligência dentro da média. As dificuldades mais específicas prendem-se no aprender ou recordar palavras novas, a falta de organização nos materiais, a dificuldade na concentração/atenção, as dificuldades em aprenderem segundas línguas e as dificuldades nas noções espaço-temporais.

Nos primeiros anos de vida verifica-se um atraso na linguagem em comparação com as outras áreas de desenvolvimento. Na idade pré-escolar nota-se dificuldade em aprender canções, rimas e lengalengas, dificuldade na pronúncia de palavras persistindo a fala à “bebé”, dificuldade em aprender e lembrar dos nomes das letras e não saber bem as letras do próprio nome.

Dificuldades Específicas de Aprendizagem.

As dificuldades específicas da aprendizagem são “perturbações que interferem com aspectos específicos da aprendizagem, e da realização escolar” (Papalia, D. 452:2011). São desordens de carácter permanente e vitalício.

Estas dificuldades afectam a forma como a criança faz o processamento de informação, criando problemas na sua capacidade de falar, ler, escrever, nos cálculos mentais, na sua organização e raciocínio.

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de

pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.” (Correia, 2005 *in* Correia, L. 46:2008)

Défice cognitivo/ Deficiência mental.

A Associação Americana de Deficiência Mental caracterizou a deficiência mental em três critérios: o funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, as limitações significativas em duas ou mais áreas de comportamento adaptativo (comunicação, competências sociais e independência pessoal) e desde que se verifiquem estas características desde a infância.

“ A deficiência mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente limitações em duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, aptidões sociais, saúde e segurança, conhecimentos académicos, uso dos recursos da comunidade, auto-direcção, lazer e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos.” (Vieira, F. & Pereira, M. 178:2012)

Este défice mental pode resultar de carências ou má nutrição, de doença, de fraca estimulação após o nascimento, problemas de desenvolvimento embrionário (provocadas por consumo de álcool ou drogas pela mãe). No caso de um défice severo pode derivar de uma irregularidade genética, de uma anomalia cromossómica, de trauma ou infecção no momento do nascimento ou no primeiro ano de vida.

A deficiência mental pode ocorrer em qualquer estrato social ou em qualquer família, tendo-se registado maior incidência em meios urbanos desfavorecidos.

A deficiência mental tem três classificações, ligeiras (défice cognitivo), moderadas ou severas.

No défice cognitivo o ritmo de aprendizagem é mais lento, tem um grau de desenvolvimento mental ligeiramente abaixo da média da idade, revela imaturidade emocional e tem dificuldades na memorização a curto prazo.

D.A.M.P. (Perturbação na atenção, no controlo motor e na percepção).

O D.A.M.P. é um conjunto de sintomas e sinais diferentes. Tem associado a perturbação da atenção (deficit de atenção), problemas no controlo motor (atraso significativo na aquisição das competências motoras e/ou falta de destreza na execução de movimentos), problemas de percepção visual (dificuldades na execução de tarefas que exijam competências visuo-espaciais como fazer puzzles) e problemas a nível da linguagem (sobretudo na articulação e controlo do volume de voz).

Epilepsias

A epilepsia é um estado patológico crónico caracterizado por ocorrências de crises epiléticas, que se repetem como resultado de uma lesão cerebral ou de uma tendência funcional intrínseca.

Existem diversos tipos de epilepsia, sendo que cada tipo tem uma combinação diferente de sintomas. Não é uma doença hereditária no entanto pode existir predisposição transmissível.

As crianças com epilepsia conseguem ter uma vida normal e fazer um percurso escolar. A situação é diferente quando as crianças com epilepsia continuam a ter crises, pois os problemas a nível da aprendizagem começam a surgir muito ligadas as dificuldades de memorização, de atenção e de concentração.

Se a epilepsia se deve a lesões cerebrais podem ocorrer outros problemas devido à dificuldade na expressão verbal e na coordenação de movimentos. A medicação anti-convulsiva também causa sonolência e lentidão motora.

Hiperactividade

A hiperactividade é uma diminuição do controlo na criança, é a incapacidade para controlar a sua atenção, impulsividade e actividade motora.

As crianças com hiperactividade têm sintomas que se manifestam através da inquietação, agitação, desconcentração, dispersão e impulsividade.

Os sintomas começam-se a manifestar antes dos 7 anos de idade e tem que estar presentes tanto no contexto de casa como no contexto da escola.

“Se não for tratada, a perturbação de hiperactividade com défice de atenção pode conduzir a extrema frustração, alienação, insucesso escolar, comportamento anti-social ou consumo de drogas.” (Zametkin 1995 *in* Papalia, D. 452:2011).

Microcefalia

A microcefalia é uma doença onde a principal característica é a cabeça da criança ser menor que o normal para a sua idade. Esta doença pode ocorrer por o cérebro não crescer à velocidade normal, assim o crânio também não se desenvolve.

Pode estar relacionado com algumas doenças (que afectam o crescimento do cérebro) como a síndrome de Cornélia de Lange, síndrome de Down, Trissomia 13 e 18, ou ainda com doenças como a rubeola congénita, toxoplasmose congénita, citomegalovirus congénito ou uso de drogas e álcool durante a gestação.

Paralisia cerebral

“ O termo paralisia cerebral emprega-se geralmente para definir um grupo de afecções caracterizadas pela disfunção motora, cuja principal causa é uma lesão encefálica não progressiva, acontecida antes, durante, ou pouco depois do parto.”
(Bautista, R. 293:1997)

É uma lesão permanente e não evolutiva, é susceptível de melhorar e é predominantemente motora.

Algumas crianças tem perturbações ligeiras quase imperceptíveis (mais desajeitadas a andar, falar ou usar as mãos), outras são gravemente afectadas possuindo incapacidades motoras graves que impedem de andar e/ou falar.

Os sintomas são diferentes consoante a área da extensão da lesão. Os tipos de manifestações mais comuns são os espásticos (hemiparesia, tetraparesia ou diplegia), as distonias (sistema extra piramidal) e ataxias. Pode também existir afectação da visão, da audição, da cognição e fala.

As crianças com paralisia cerebral podem ter uma inteligência normal ou acima da média, mas também podem sofrer de atrasos cognitivos. Estes atrasos podem derivar das lesões cerebrais ou das deficiências motoras daí derivantes. Em termos de aparência podem ter deficiências na face e descontrolo de movimentos.

A paralisia cerebral não é genética, pode-se manifestar à nascença ou mais tarde e pode ser causada por hemorragias, deficiência na circulação cerebral, falta de oxigénio no cérebro, traumatismos, infecções no nascimento quando prematuro ou icterícias graves.

PEL (perturbação específica na linguagem)

Segundo a ASHA (American Speech Language Hearing Associations, 1980)

“Uma perturbação específica da linguagem é uma aquisição não normal (alteração do processo de aquisição), a nível da compreensão ou expressão da linguagem oral ou escrita. A perturbação poderá envolver uma delas ou ambas ou ainda algumas componentes do sistema linguístico, nomeadamente a componente fonológica, morfológica, semântica, sintáctica, ou a componente pragmática. Indivíduos com perturbações de linguagem têm, frequentemente problemas no processamento de frases ou de informação abstracta, principalmente nos aspectos de armazenamento, bem como na recuperação da memória de curto e longo prazo”

Síndrome de Asperger

Esta patologia foi descoberta por Hans Asperger em 1944 quando descreveu um grupo de crianças com distúrbios sociais semelhante aos do Autismo, mas que preservavam a inteligência e a linguagem.

Foi oficialmente reconhecida pelo DSM IV em 1994.

A síndrome de Asperger é uma perturbação neuro comportamental de base genética. Segundo a Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA) consideram “a síndrome de Asperger como uma forma de autismo, uma condição que afecta o modo como a pessoa comunica e se relaciona com os outros.”

As características mais comuns são as dificuldades nas relações sociais (dificuldades em compreender sinais não verbais e expressões faciais), dificuldades na comunicação (falam fluentemente mas revelam dificuldades em entender metáforas e anedotas, falam e lêem com pouca entoação), falta de pensamento abstracto (apesar de serem bons na memorização de números e factos), revelam interesses especiais e obsessivos, tem um gosto peculiar por rotinas diárias coerentes (a alteração dessas rotinas pode deixá-los nervosos e ansiosos); demonstram uma hipersensibilidade sensorial; atraso na coordenação motora e no desenvolvimento motor e dificuldades na generalização das aprendizagens e na organização e planeamento de tarefas. Estas características podem estar presentes ou não nestes indivíduos, sendo variáveis de pessoa para pessoa.

A síndrome de Asperger afecta maioritariamente os rapazes. São indivíduos que apresentam um Q.I. acima da média e tem uma linguagem muitas vezes demasiado elaborada. Muitos investigadores pensam que a síndrome de Asperger é hereditário e muitas famílias revelam existir familiares “estranhos”.

As crianças com síndrome de Asperger devem ser acompanhadas o mais cedo possível em educação especial de forma a serem ajudadas a contornar os problemas comportamentais, para poderem ser trabalhadas nas suas dificuldades motoras e conseguirem ser direccionadas para seus níveis de interesse.

Não existe nenhum tipo de tratamento específico, mas as crianças quando devidamente acompanhadas podem tornar-se adultos com uma vida independente e com uma vida profissional produtiva.

Síndrome Down

“É uma desordem cromossômica caracterizada por um atraso mental moderado a grave e por sinais físicos, tais como pregas do epicanto” (Papalia, D. 619:2011)

Esta síndrome também é denominada de trissomia 21 pois é causada pelo cromossoma 21 extra.

Tem características físicas muito particulares como uma cabeça pequena, o nariz é pequeno e achatado, os olhos são rasgados e com uma prega no epicanto, orelhas pequenas, língua protuberante, dentes pequenos e mal implantados, a mão só apresenta uma prega palmar, os pés normalmente apresentam um espaço entre o primeiro e o segundodado, os cabelos são finos e lisos

Costumam ter uma altura inferior à média, tendência para a obesidade, maior susceptibilidade às infecções, problemas cardíacos, atraso motor, problemas no trato intestinal, nos olhos e ouvidos.

Segundo Bautista, R. (1997) as crianças com síndrome de Down apresentam maiores dificuldades na capacidade de discriminação visual e auditiva, no reconhecimento táctil em geral e de objectos com três dimensões, na cópia e reprodução de figuras geométricas, na rapidez perceptiva, necessitam de mais tempo para dirigir a memória e apresentam dificuldades de linguagem

Síndrome de Moya Moya

A síndrome de Moya Moya é uma doença rara que se caracteriza por alterações vasculares cerebrais.

Estas alterações podem ocorrer em qualquer idade mas é mais comum ser diagnosticado entre os 5 e os 15 anos de idade e durante a vida adulta (30/40 anos).

Ocorre principalmente em asiáticos podendo ocorrer em outras etnias ou em descendentes, tendo graus de severidade diferentes.

Os sintomas mais frequentes da doença são os défices cognitivos, os movimentos involuntários, os problemas de visão, as crises convulsivas e os acidentes vasculares cerebrais. Não existe tratamento para a doença de Moya Moya.

Síndrome Sotos

A síndrome de Sotos foi descoberta em 1964 por Sotos em crianças com macrocefalia, idade óssea avançada e hipotonia muscular.

Sendo uma síndrome muito rara, muitas vezes é difícil identificar. A maturação óssea e as características faciais destas crianças ajudam no diagnóstico, deve de ser feito um estudo cito genético (apesar de não ser uma alteração cromossómica) e imagiologia aos ossos da mão (que permitem estabelecer a idade óssea)

As dificuldades associadas a esta síndrome prendem-se com a hipotonia muscular (provocando dificuldades na alimentação nos primeiros tempos de vida), atrasos motores, atrasos na linguagem, atrasos na função cognitiva, problemas comportamentais (birras, alterações do sono e hiperactividade) problemas oculares (cataratas, estrabismo, miopia), cardiopatias congénitas, otites crónicas, obstipação, problemas ortopédicos (pé plano, escoliose).

Os cuidados a ter estão relacionados com os problemas alimentares, o tratamento da obstipação, fazer uma avaliação oftalmológica, urológica e cardíaca, monitorizar o crescimento, rastrear problemas auditivos e osteoarticulares, antecipar a entrada na escola devido ao conjunto de problemas

Síndrome Williams

A Síndrome de Williams é uma desordem genética rara. É uma doença caracterizada como “face de gnomo ou fadinha” pois as crianças que apresentam esta síndrome têm o nariz pequeno e empinado, lábios cheios, dentes pequenos e estão constantemente a sorrir.

Acomete-se em ambos os sexos, normalmente apresentam problemas de coordenação e equilíbrio, apresentando um atraso psicomotor. São crianças muito sociáveis e comunicativas.

Surdez

“A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição” (Monte, F. & Santos, I. 19:2006)

Pode existir duas definições de surdez os parcialmente surdos (surdez leve e moderada), e os surdos (surdez severa e profunda).

Podem ser também classificados em três grupos que seguem diferentes programas educacionais. A surdez congênita (não tiveram experiência de som e têm de aprender uma linguagem totalmente nova), do nascimento aos três anos (a criança foi perdendo audição ao longo dos anos por isso ainda requer a aquisição de um sistema linguístico organizado) e após os três anos pós-locutivas (mantém a linguagem já adquirida tentando enriquece-la através das experiências).

Capítulo 2 – A educação pré-escolar

2.1. Perspectiva histórica da educação pré-escolar

A educação de infância surgiu nos finais do século XIX (1837) quando Friedrich Froebel abriu, na Alemanha, o primeiro jardim-de-infância que baptizou de “Instituto para o Cuidado da Infância e da Juventude”. Quarenta e cinco anos mais tarde foi constituída, em Portugal, a Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus.

Mas a maior evolução na educação de infância aconteceu no século XX pela necessidade social de apoio à família. A revolução industrial levou muitas famílias a abandonarem o trabalho no campo de forma a poderem ir trabalhar para as cidades. Com o trabalho em fábricas e não podendo usufruir da família alargada (avós e outros familiares), foi necessário criar respostas para as crianças, começaram então a surgir as instituições com o intuito de tomar conta dos mais novos.

Em Portugal, a industrialização não foi tão desenvolvida como noutros países, por isso a educação pré-escolar desenvolveu-se de uma forma mais lenta.

Com o passar do tempo as instituições passaram também a ter um papel de ensino, desenvolvendo as capacidades de aprendizagem nos primeiros anos de vida. A partir do momento em que começaram a ser desenvolvidas práticas pedagógicas, a educação de infância começou a ser mais aceite por parte das mães e das famílias por considerarem ser importante para o seu desenvolvimento.

Nos anos 50/60 começou-se a evidenciar-se o insucesso escolar em crianças provenientes de meios socioculturais mais desfavorecidos, pensou-se então numa outra função para a educação de infância.

Passou a ter a função social, educativa e preventiva (para prevenir o insucesso escolar contribuindo assim para a igualdade de oportunidades).

No início do século XX começaram a surgir os organismos de solidariedade social e a educação pré-escolar foi incluída no sistema educativo público. Por falta de espaços foi incluída no ensino primário e em 1937 foi abolida do sistema educativo público (pensava-se que as mães é que deveriam ficar em casa a tomar conta dos seus filhos).

A educação pré-escolar voltou a ser integrada no sistema de educação pública em 1973 sob a tutela do Ministério da Educação. Um ano mais tarde o Ministério da Educação e a Inspeção-geral da Educação passaram a ser responsáveis por prestar apoio pedagógico aos estabelecimentos de ensino pré-escolar privados e às IPSS.

Em 1978 o Ministério da Educação criou a sua rede de estabelecimentos pré-escolares.

Hoje em dia é posta em prática uma pedagogia diferenciada de ensino, com uma atenção especial para o desenvolvimento global da criança e uma proposta de parceria com as famílias e com a comunidade.

2.2 Educação Pré-escolar

O conceito de Jardim-de-infância surgiu através do pedagogo Froebel que criou ambientes próprios para ensinar crianças com uma idade inferior a sete anos.

É na idade pré-escolar que a criança começa a desenvolver as suas capacidades físicas, a socialização, as suas capacidades cognitivas, afectivas e a noção estética. É um período crucial onde as crianças precisam de ser conduzidas de uma forma adequada de modo a não comprometer a sua formação. “Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc.” (Portugal, G. *in* estudos e relatórios do Conselho nacional de Educação, 33:2009)

Segundo o Ministério da Educação

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

desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (in Site Ministério da Educação).

Hoje em dia e devido às necessidades dos pais, todas as crianças frequentam as creches e os jardins-de-infância. Cada vez mais estes locais são vistos como locais de aprendizagem.

“ A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.” (Vasconcelos, T. 18:1997)

Na Educação Pré-Escolar, as actividades educativas são pensadas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, adequadas aos seus interesses e necessidades, bem como das respectivas famílias. Segundo o Conselho Nacional de Educação, e de forma a garantir o bom planeamento pedagógico e ensino das crianças, “As qualificações pedagógicas exigidas ao pessoal educativo fornecem um bom critério de classificação dos programas educativos, pois permitem distinguir a educação pré-escolar das actividades em creche...” (115:2009).

O Jardim-de-infância deve ser um espaço de ensino e acolhimento preparado para incluir todo o tipo de crianças, deve ter o seu espaço interior e exterior adequado à função e à idade dos alunos e não deve de apresentar quaisquer barreiras físicas.

2.3. Grupos homogéneos e grupos heterogéneos

Os grupos homogéneos e os grupos heterogéneos são metodologias diferentes de trabalhar a nível da educação pré-escolar.

“A composição etária do grupo pode depender de uma opção pedagógica, benefícios de um grupo com idades próximas ou diversas; das condições do jardim-de-infância, existência de uma ou várias salas; dos critérios de prioridade de admissão utilizados por cada instituição ou, ainda, das características demográficas. Pequenas povoações ou população dispersa.”
(Vasconcelos, T. 35:2007)

Os grupos homogéneos reúnem numa mesma sala crianças da mesma faixa etária. O conceito surgiu de uma corrente pedagógica que trabalha para o perfil igual de todos os alunos, pressupõe que existem turmas com características semelhantes e portanto homogéneas.

Os grupos heterogéneos ou de multi-idade juntam na mesma sala crianças com 3, 4 e 5 anos. As crianças de três anos tem uma fácil integração chorando muito menos pois estão a integrar-se numa turma estruturada onde as crianças estão seguras e não choram, as crianças mais velhas participam neste processo de adaptação. As crianças mais novas têm um maior tempo de concentração em comparação as turmas homogéneas. A organização das turmas aproxima-se da organização da escola em projectos, assemelha-se ao modelo das escolas italianas e à Escola da Ponte.

Segundo Vygotsky este tipo de grupo favorece o desenvolvimento das crianças evidenciando a importância e o papel que tem a imitação no desenvolvimento infantil.

2.4. O papel do educador de infância

O educador de infância tem uma função muito importante na dinamização das actividades do Jardim-de-infância. Cabe-lhe avaliar quais os objectivos e as intencionalidades das actividades que tenciona dar às crianças, assim como, perceber quais os melhores métodos a utilizar com cada uma para que estas percebam da melhor forma possível o que se pretende e que consigam cumprir os objectivos propostos.

O educador de infância deve desenvolver a autonomia da criança, estimular o seu rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da formação da criança; deve ter a capacidade de levar as crianças a sentirem-se motivadas e despertas para novos desafios, implicando novas aprendizagens; deve encorajar as crianças a aprender umas com as outras; deve proporcionar actividades educativas atraentes que facilitem e promovam a cooperação entre as crianças e que lhes despertem interesse, ajudando-as e desafiando-as; tem um papel fundamental na formação da personalidade, na formação positiva e negativa do processo ensino-aprendizagem.

“No processo de desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo privilegia-se a intervenção do educador que, partindo do que a criança sabe e da sua actividade espontânea. “ (Vasconcelos, T. 50:2007)

Ao longo de percurso da educação pré-escolar os educadores de infância tiveram que se adaptar às necessidades das crianças, tornaram-se mais sensíveis e atentos às diferenças culturais e sócio económicas, agora têm de procurar responder às suas incapacidades e dificuldades, que vão sendo cada vez mais presentes, nas crianças em idade pré-escolar.

Compete por isso ao educador de infância identificar as crianças com NEE, tendo sempre atenção a possíveis sinais de alerta para que possa intervir o quanto antes na ajuda dessas crianças, aplicando práticas pedagógicas diversificadas e utilizando outro tipo de recursos.

“As crianças que frequentam a educação pré-escolar e que beneficiam de serviços do sistema escolar devem ter um plano educativo individualizado (PEI). O ideal seria que este plano fosse desenvolvido por uma equipa de profissionais (um educador de ensino especial, um terapeuta de fala, um administrador e, desejavelmente um educador de infância – no caso da criança estar integrada num contexto inclusivo” (Odom, S. 11:2007)

2.5. Sinais de alerta/intervenção precoce

A intervenção precoce tem como base a articulação de quatro serviços, a educação de infância, a educação especial, a saúde e a intervenção social.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (1998) existem dois tipos de crianças que se tem de ter mais atenção aos sinais de alerta de modo a poder identificar e sinalizar e são elas as “crianças muito pequenas, entre os 0 e os 3 anos, que exigem uma metodologia específica, e crianças e alunos de idade pré-escolar ou escolar.” (Conselho Nacional de Educação 28:1998)

O serviço de intervenção precoce visa ajudar as crianças e as famílias na intervenção em crianças com dificuldades ou com NEE diagnosticadas nos primeiros anos de vida.

Segundo Levine (1990) alguns sinais a ter em conta em possíveis dificuldades de aprendizagem são:

	Idade Pré- escolar
Linguagem	Problemas de articulação. Aquisição lenta de vocabulário. Falta de interesse em ouvir histórias.
Memória	Problemas na aprendizagem de números, alfabeto, dias da semana, etc. Dificuldades em seguir rotinas.
Atenção	Problemas em permanecer sentado (quieto). Atividade excessiva. Falta de persistência nas tarefas.
Motricidade Fina	Problemas na aquisição de comportamentos de autonomia (exemplo: apertar os atacadores dos sapatos). Desajeitado. Relutância para desenhar ou tracejar.
Outras funções	Problemas na aquisição da noção de direita ou esquerda (possível confusão viso espacial).

	Problemas nas interações (aptidões sociais pobres).
--	---

Capítulo 3 - Legislação

3 – Legislação que regulamenta a educação pré-escolar em Portugal

Nos últimos anos tem vindo a ser notória uma preocupação com a inclusão de crianças com NEE no contexto educativo. Muito se deve às Nações Unidas, à UNESCO e OCDE através dos seus princípios orientadores.

O direito à educação e à igualdade de oportunidade e o direito de participar na sociedade está consignado na Declaração dos Direitos do Homem, na Declaração dos Direitos da Criança mas também pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro). “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório” (Artigo 26º, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

O Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto pretendeu contemplar grandes mudanças, introduzindo a orientação e o acompanhamento escolar das crianças com problemas que frequentavam os estabelecimentos de ensino públicos. No despacho conjunto nº 105/97 de 1 de Julho reformulou as práticas dos serviços de apoio, em que a escola deve-se adaptar às necessidades dos alunos e não o contrário, o currículo deve adaptar-se às necessidades e interesses dos alunos sendo assim um currículo flexível.

O Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto foi revogado, passando a estar em vigor o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.

“O Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspecto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades.” (Ministério da Educação, 11:2008)

Este mesmo decreto-lei prevê um conjunto de medidas educativas que visam a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas.

A lei especifica que os alunos com NEE têm direito a um PEI, elaborado pela escola e têm direito à educação pública adequada.

PEI (Plano educativo individual)

O PEI é um documento formal que garante o direito à igualdade educativa dos alunos com NEE.

É um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à CIF.

Este documento responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação das medidas educativas adequadas à promoção da aprendizagem e participação de alunos NEE.

O PEI deve referir o nível de desempenho da criança, indicando as suas dificuldades, défices ou síndromes; definir os objetivos de trabalho a curto e longo prazo; determinar o nível de integração na turma regular; definir a duração do plano; seleccionar os objetivos de avaliação para assim determinar os objetivos específicos a trabalhar, definir como se vai processar a avaliação, em que momento do ano lectivo e em que moldes.

“O PEI deve ser elaborado, aprovado e reavaliado, pelo menos anualmente, por uma equipa multidisciplinar com participação dos pais. Aliás, a lei consagra explicitamente que os pais têm o direito e o dever de intervir na educação dos filhos.” (Correia, L. 23:1999)

Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro

Deve de constar no programa educativo individual:

a)	A identificação do aluno;
b)	O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
c)	A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
d)	Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;

e)	Definição das medidas educativas a implementar;
f)	Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
g)	Nível de participação do aluno nas actividades educativas das escolas;
h)	Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
i)	Identificação dos técnicos responsáveis;
j)	Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
l)	A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

CEI (Currículo Específico Individual)

O CEI pressupõe alterações significativas no currículo, podendo existir substituições ou eliminações de objetivos e conteúdos, o nível de funcionalidade do aluno.

Este documento dispensa os alunos que frequentam o ensino básico da realização dos exames nacionais, encontrando-se também impossibilitados de ingressar no ensino secundário para prosseguimento de estudos.

Parte II – Enquadramento Empírico

Capítulo 4 - Metodologia

4.1- Metodologia de investigação

“A metodologia de investigação consiste num processo de selecção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objectivos que se pretendem atingir.” (Sousa, M. & Baptista, C. 52. 2011)

Inicialmente fiz uma pesquisa bibliográfica com o intuito de recolher informações importantes sobre o estudo que pretendi realizar. Segundo Sousa e Baptista (2011) a pesquisa bibliográfica é bastante influenciada pelo conhecimento prévio sobre o tema ou área a estudar, por isso tentei procurar bibliografia um pouco mais diferenciada, mas de forma a incidir sobre o tema escolhido.

A metodologia a utilizada foi a da investigação quantitativa pois é o tipo de investigação que melhor se adapta aos meus objectivos e hipóteses de investigação, permitindo ainda integrar os resultados da pesquisa feita na análise.

“Numa investigação quantitativa, as hipóteses, as variáveis e o projecto de investigação são sempre previamente definidos, baseando-se a validade dos resultados no controlo conceptual e técnico das variáveis em estudo.” (Sousa, M. & Baptista, C. 55:2011).

4.2. – Pergunta de partida

Tal como referido anteriormente a formulação do problema é bastante importante pois é a base inicial de uma investigação, no entanto há que existir uma pergunta de partida explícita e concreta de forma a iniciar-se a análise.

A inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar é uma prática corrente, cada vez se tem vindo a verificar uma maior inclusão de crianças no ensino regular.

Partindo desta realidade surgiu a questão de partida:

“Quais as principais dificuldades que os educadores de infância sentem na inclusão de crianças com NEE nas suas salas?”

4.3- Objectivo de estudo

O objectivo deste estudo é verificar quais as dificuldades que os educadores de infância sentem na inclusão de crianças com NEE nas suas salas e perceber se essa inclusão é mais favorecida em grupos homogéneos ou heterogéneos. Este problema surgiu com o aumento significativo de crianças com NEE que frequentam o jardim-de-infância e a forma como os educadores estão ou não preparados para os receber, acolher e ajudar.

4.3.1 – Objectivo Geral

“O objectivo geral indica a principal intenção de um projecto, ou seja, corresponde ao produto final que o projecto quer atingir.” (Sousa, M. & Baptista, C. 26:2011)

Como tal o meu objectivo geral é o de conhecer as dificuldades que os educadores de infância sentem na inclusão de crianças com NEE.

4.3.2 – Objectivos específicos

Os objectivos específicos “permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais. Devem demonstrar o objectivo geral, pelo que terão de se formular em termos operativos...” (Sousa, M. & Baptista, C. 26:2011).

Tendo em conta o objectivo geral os objectivos específicos formulados são:

- 1 - Ter um conhecimento do que é a educação de infância e o papel do educador.
- 2 -Averiguar as dificuldades em incluir e trabalhar com crianças com NEE.
- 3 - Perceber as diferenças entre os grupos homogêneos e heterogêneos e a sua facilidade ou dificuldade na inclusão de crianças com NEE.
- 4- Saber se a famílias e as equipas multidisciplinares são uma ajuda à inclusão das crianças com NEE.

4.4 – Formulação do problema

A fase mais importante de um trabalho de investigação é a formulação do problema. O problema deve de ser formulado da forma mais clara possível, fazendo referência ao tema a ser estudado.

Segundo Sousa & Baptista

“A escolha do problema deve de ser feita de acordo com o interesse pessoal do investigador, tendo de ser tópico com significação, ou seja, tem de ser algo inovador, tem de ter um sentido de oportunidade e um valor académico prático.”
(21:2011)

Depois de formulado o problema, considera-se a pergunta de partida e inicia-se a análise.

O problema que surgiu foi a das dificuldades que os educadores de infância sentem na inclusão de crianças com NEE nas suas salas.

O meu enorme interesse e experiência sobre este tema surge através do trabalho que realizo com crianças em idade pré-escolar com NEE e as dificuldades que vou sentindo nos educadores de infância em lidar com determinadas questões relacionadas com essas crianças. Mesmo quando exercia funções como educadora de infância sentia dificuldades e falta de conhecimento e apoio na inclusão de crianças NEE em sala.

É uma problemática relevante, pois poucos se questionam sobre estas dificuldades que os educadores sentem, e na importância que tem no processo de crescimento, inclusão e evolução dessas crianças, especialmente nesta fase da vida tão importante para a aquisição de conhecimentos, integração social e desenvolvimento pessoal.

Como tal é importante apurar as dificuldades que são sentidas de forma a poder despertar uma consciencialização na formação, na abertura aos técnicos que apoiam as NEE e olhar com esperança para as crianças com NEE e sem NEE de forma a tornar a inclusão verdadeira e eficaz.

4.5 Questões de investigação

Após a formulação do problema, da recolha bibliográfica e da definição dos objectivos que pretendo atingir segue-se a formulação de uma ou mais questões.

Através da formulação de questões tentarei responder ao problema feito inicialmente.

Assim considero as seguintes questões:

- 1- Quais as dificuldades que os educadores de infância sentem na inclusão de crianças NEE?
- 2- Os educadores sentem-se preparados e informados para essa inclusão?
- 3- Quais os grupos de trabalho (homogéneos ou heterogéneos) que são mais favoráveis à inclusão?
- 4- Será que as famílias e as equipas multidisciplinares são uma ajuda à inclusão das crianças com NEE?

4. 6 População/Amostra

O estudo vai ser desenvolvido com educadores de infância que trabalham a nível da educação pré-escolar.

A população escolhida para a realização do questionário é um grupo de vinte educadoras de infância de diversas instituições situadas no distrito de Lisboa, que já tiveram crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala.

Destas 20 educadoras, 15 trabalham numa IPSS onde têm salas com grupos homogéneos e grupos heterogéneos; outra trabalha numa Instituição Particular de Acção Social onde também existem grupos homogéneos e heterogéneos; 2 trabalham em IPSS em grupos homogéneos, 1 trabalha numa IPSS onde não existem grupos formados pois acolhem as crianças que necessitam e por último uma que trabalha numa escola particular com grupos homogéneos.

A minha escolha recai sobre esta amostra dada a minha proximidade e facilidade de acesso às pessoas em questão e por se tratar de um grupo bastante heterogéneo com experiências diferentes tanto a nível das crianças que recebe (de diferentes classes sociais e de diversas nacionalidades e raças), bem como pelo tipo de instituições onde trabalham (IPSS e jardins de infância particulares). O tipo de amostra é probabilístico e representativo.

4.7. Instrumento de recolha de dados

Foi escolhido a utilização do questionário, pois possibilita a recolha de uma amostra facultando a compreensão de conhecimentos, atitudes, opiniões dos inquiridos relativamente à temática em questão.

“O questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo.” (Sousa, M. & Baptista, C. 90:2011)

O tipo de questionário elaborado e proposto foi um questionário de tipo misto, pois apresenta questões de resposta fechada e uma de resposta aberta (requer uma resposta escrita pelo inquirido).

Na realização do questionário comecei por fazer uma pequena introdução referindo o objetivo, a quem se dirigi, e o seu carácter anónimo.

“Numa investigação onde se aplica um questionário, a maioria das variáveis são medidas a partir das perguntas do questionário, e portanto, os métodos de investigação incluem os tipos de perguntas usadas, os tipos de respostas associadas com estas perguntas e as escalas de medida dessas respostas.” (Hill, M & Hill, A. 83:2012)

4.8. Procedimento para a recolha e análise de dados

A técnica de recolha de dados “É o conjunto de processos operativos que nos permitem recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação.” (Sousa, M & Baptista, C. 70: 2011)

Este ponto é um dos mais importantes do trabalho pois é nesta fase que poderemos comprovar ou não as hipóteses, respondendo desta forma ao problema em questão.

Após a recolha de toda a informação e devida selecção, inicio a análise dos dados através da abordagem quantitativa, utilizando o método quasi-experimental.

Uma vez realizado o apuramento dos dados que foram obtidos através do questionário, que foi realizado pessoalmente e individualmente a cada educadora de infância que preencheu após uma leitura do mesmo, foram submetidos a um tratamento estatístico e a análise de dados será feito através de tabelas e gráficos aliados à análise descritiva dos resultados.

4.9 Caracterização do meio onde se insere a amostra

4.9.1 Distrito de Lisboa

O Distrito de Lisboa é um distrito que engloba a grande Lisboa, a zona Oeste e a Lezíria do Tejo. Tem uma área de 2761Km², com uma população residente de cerca de 2244799 habitantes (dados de 2009). A sua capital de distrito é Lisboa.

Os distritos pertencentes são os da Azambuja, Alenquer, Arruda dos Vinhos, Cadaval, Lourinhã, Sobral de Monte Agraço, Torres Vedras, Amadora, Cascais, Lisboa, Loures, Mafra, Odivelas, Oeiras, Sintra e Vila Franca de Xira.

Apresenta uma população de 15% com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos, 56% 15 e os 64 anos, e de 17% com mais de 65 anos.

No distrito de Lisboa existem mais de 500 estabelecimentos de ensino público e privado, desde o jardim-de-infância até ao 12º ano. Só na cidade de Lisboa existem 312 estabelecimentos de ensino.

4.10. Caracterização dos jardins-de-infância onde se insere a amostra

4.10.1 Colégio de São Tomás

O Colégio de São Tomás é uma IPSS (instituição particular de solidariedade social), fundado em 2001.

É um colégio católico e iniciou com um polo situado em Sete Rios com crianças desde o jardim-de-infância até ao 4º ano. Atualmente tem outro polo na quinta das Conchas onde recebe crianças desde o jardim-de-infância até ao 12º ano. Tem salas com grupos homogéneos e com grupos heterogéneos.

Tem cerca de 1200 alunos.

4.10.2 Externato Mega Kids

O externato Mega Kids é uma Instituição Particular de Acção Social, situada em Vialonga.

Foi fundado em 2001. Recebe crianças desde os 4 meses aos 5 anos. Funciona com grupos homogéneos e heterogéneos.

Tem uma capacidade para mais de cem crianças, mas neste momento só tem 96 crianças com idades entendidas entre os 9 meses e os 5 anos.

4.10.3 Centro Social e Paroquial do Campo Grande

O centro social e Paroquial do Campo Grande foi fundado em Março de 1988. É uma IPSS que integra a Pastoral Socio-Caritativa da Igreja.

Inclui uma componente de apoio à família composto por Berçário, Creche, Jardim-de-infância, 1º ciclo, atividades de enriquecimento curricular, o clube júnior e o clube de jovens. Recebendo assim crianças desde os 4 meses até aos 14 anos em regime de grupos homogéneos.

4.10.4 ABEI

A Associação para o Bem Estar Infantil (Abei) situa-se em Vila Franca de Xira e é uma IPSS. Nasceu em Maio de 1975.

Esta Instituição tem as valências de Creche, ensino pré-escolar, ATL (Atividades de Tempos Livres) e CAT (Centro de Acolhimento). Funciona em salas de grupos homogéneos.

A associação tem 6 equipamentos (Quinta dos Bacelos, Quinta dos Fidalgos, Quinta da Ponte, Bairro do Paraíso e Quinta da Coutada), e tem cerca de 900 utentes

4.10.5 Ideia - Instituto para o Desenvolvimento Educativo Integrado na Acção.

A Ideia está localizada em São Domingos de Rana, foi construída em 1991 como uma IPSS. É uma associação que atende cerca de mil crianças e adolescentes, entre esta população encontram-se minorias étnicas, crianças com NEE e crianças com problemas sociofamiliares.

4.10.6 Pião Mágico

O Infantário Pião Mágico é uma instituição educacional particular que iniciou actividade em Setembro de 1998. Está localizado em Caneças.

Recebe crianças desde o berçário até aos 5 anos. Tem neste momento uma sala de berçário, duas de aquisição à marcha e duas de dois anos, uma sala de três anos, uma de quatro anos e uma de cinco anos, prevalecendo assim os grupos homogéneos.

Parte III – Apresentação, análise e discussão dos dados

Capítulo 5

5.1 – Recolha, análise e interpretação dos resultados

Depois de recolhidos todos os dados, fiz uma recolha de informação e analisei os questionários de forma a compilar a informação mais pertinente para responder às questões de estudo. É através desta análise dos dados obtidos que posso chegar a uma conclusão de forma a clarificar o problema que me propus estudar.

Para analisar todos os dados há que seguir um processo qualitativo de análise de dados que se divide em treze pontos. Primeiro rever o material recolhido e preparar os dados, em segundo formular um plano de trabalho, depois agrupar as respostas por categorias, seguidamente agrupar as categorias em temas, em quinto lugar depois de interpretar os dados descreve-los entendendo, questionando e estabelecendo relações entre cada categoria. Posteriormente descrever os inquiridos, o contexto, as situações, tudo de forma a poder adquirir a teoria com a experiência. Nos dois últimos itens há que assegurar a validade dos resultados e responder e corrigir de forma a poder voltar ao trabalho.

Optei por agrupar os dados na categoria dos dados descritivos (cálculo de percentagens), assim a análise dos questionários aos educadores de infância será feita através de gráficos.

5.2 – Análise e tratamento de dados

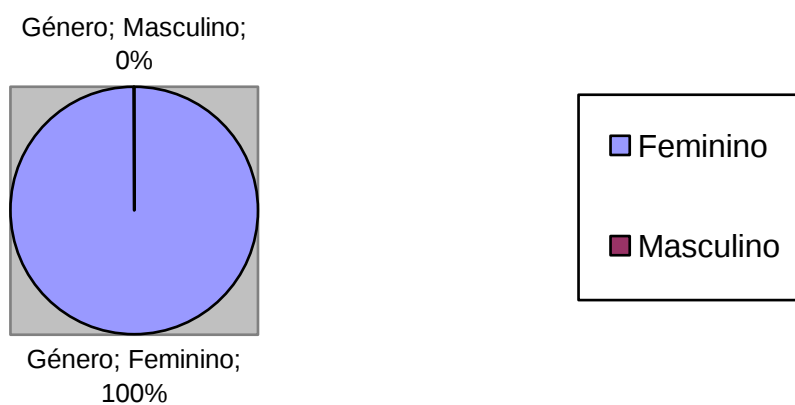
Após recolha dos dados, foram analisadas todas as respostas. Para uma melhor interpretação, as informações obtidas foram agrupadas em tabelas. Foi ainda feita uma conversão em gráfico para visualizar as respostas sob a forma de percentagem.

Tanto as tabelas como os gráficos são apresentados com as respectivas legendas, de acordo com as respostas obtidas aos inquiridos onde podemos tirar as respectivas conclusões.**Dados Biográficos**

Questão 1: Género.

Género	Frequência
Feminino	20
Masculino	0
Total	20

Gráfico nº 1

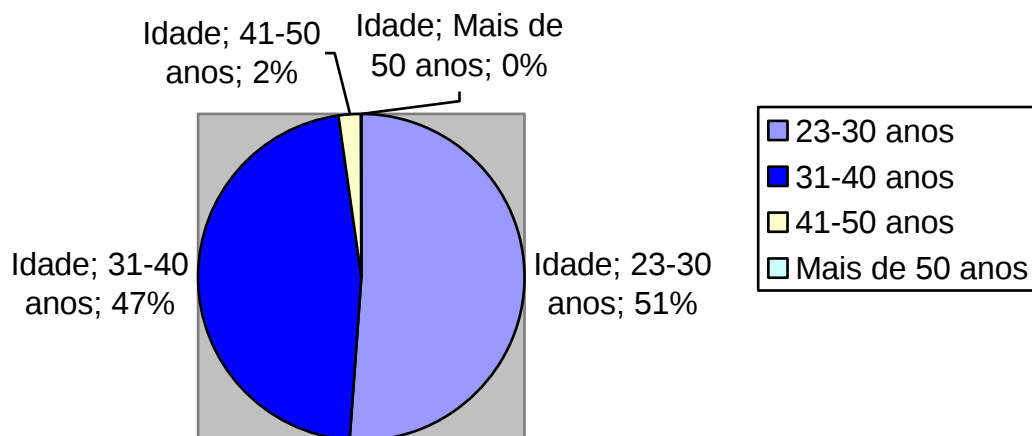


Dos vinte elementos inquiridos, verificou-se que todos são do género feminino (100%) e nenhum do género masculino (0%)

Questão 2: Idade.

Idade	Frequência
23-30 Anos	9
31-40 Anos	9
41-50 Anos	2
Mais de 50 anos	0
Total	20

Gráfico nº 2



No total dos inquiridos a idade varia entre os 23 e os 50 anos.

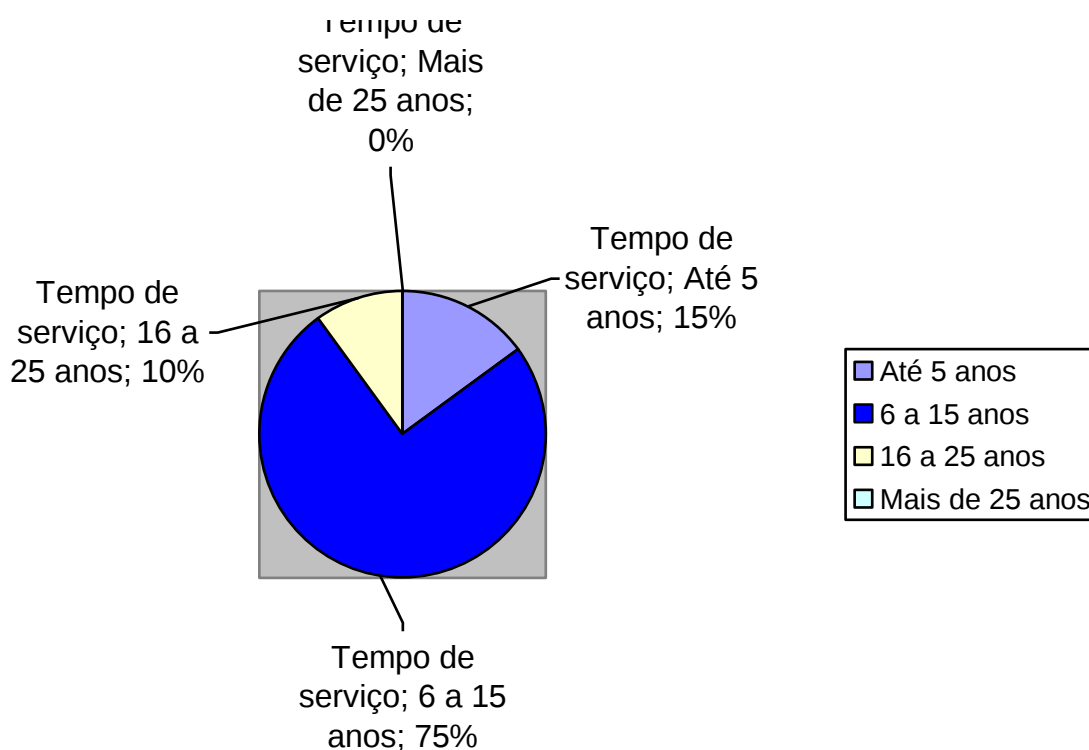
Na faixa entre os 23-30 anos 49%, nos 31-40 anos também 49%, nos 41-50 anos 2% e por fim 0% na idade superior a 50 anos.

A idade média predominante situa-se na faixa 23-30 anos e 31-40 anos. Analisando de forma mais pormenorizada verifica-se que a tendência é para uma população mais jovem.

Questão 3: Tempo de serviço.

Tempo de serviço	Frequência
Até 5 anos	3
6 a 15 anos	15
16 a 25 anos	2
Mais de 25 anos	0
Total	20

Gráfico nº 3



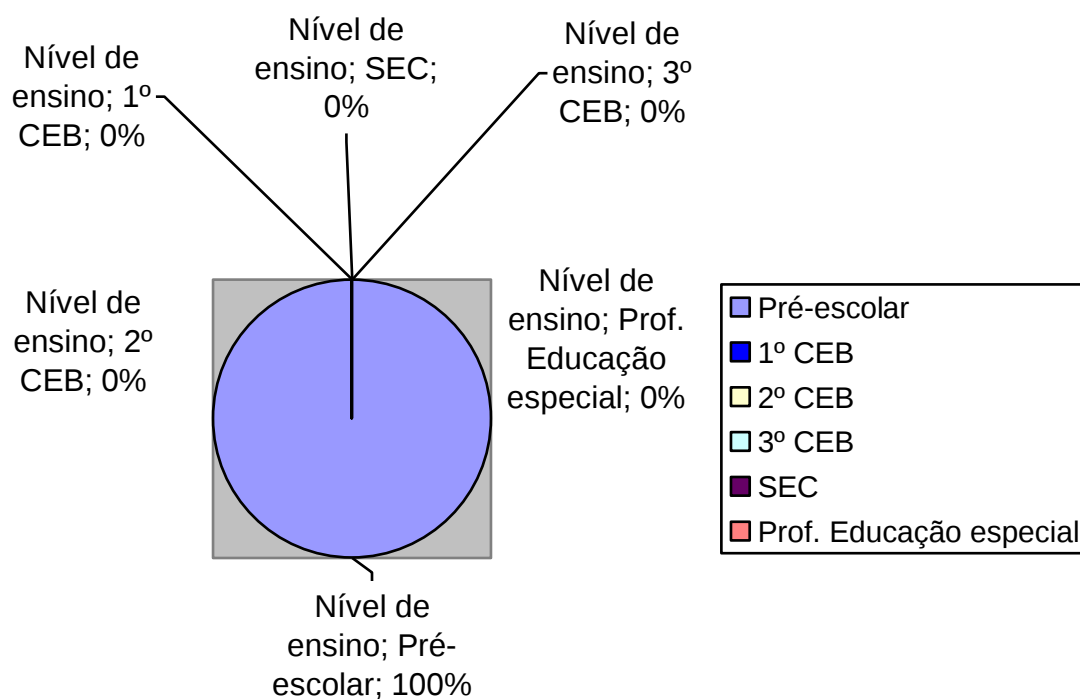
Relativamente ao tempo de serviço 15% dos inquiridos com menos de 5 anos, 75% de 6 a 15 anos, 10% de 16 a 25 anos e 0% com mais de 25 anos.

Constata-se que a maior parte dos inquiridos tem uma experiência entre os 6 a 15 anos de tempo de serviço, podendo ser esta considerada uma larga experiência a nível profissional. No entanto, ainda temos uma percentagem de 15% de inquiridos com uma experiência profissional abaixo dos 6 anos de serviço. Podemos assim constatar que a experiência profissional por si só não representa um entrave na inclusão das crianças com NEE nas salas de jardim-de-infância.

Questão 4: Nível de ensino.

Nível de ensino	Frequência
Pré-escolar	20
1º CEB	0
2º CEB	0
3ºCEB	0
SEC	0
Prof. Educação especial	0
Total	20

Gráfico nº 4

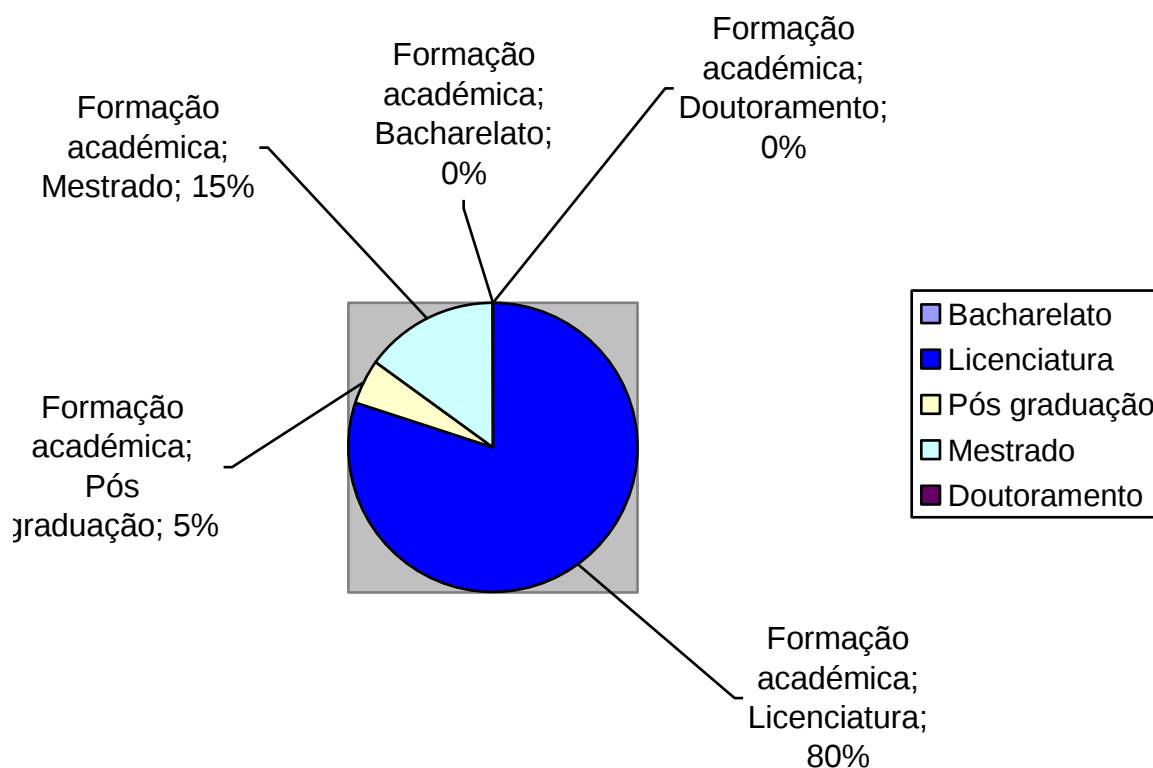


Os inquiridos pertencem todos ao nível de ensino pré-escolar, sendo assim uma população de 100% de educadores de infância. População essa que é a base de incidência do estudo.

Questão 5: Formação académica.

Nível de ensino	Frequência
Bacharelato	0
Licenciatura	16
Pós graduação	1
Mestrado	3
Doutoramento	0
Total	20

Gráfico nº 5



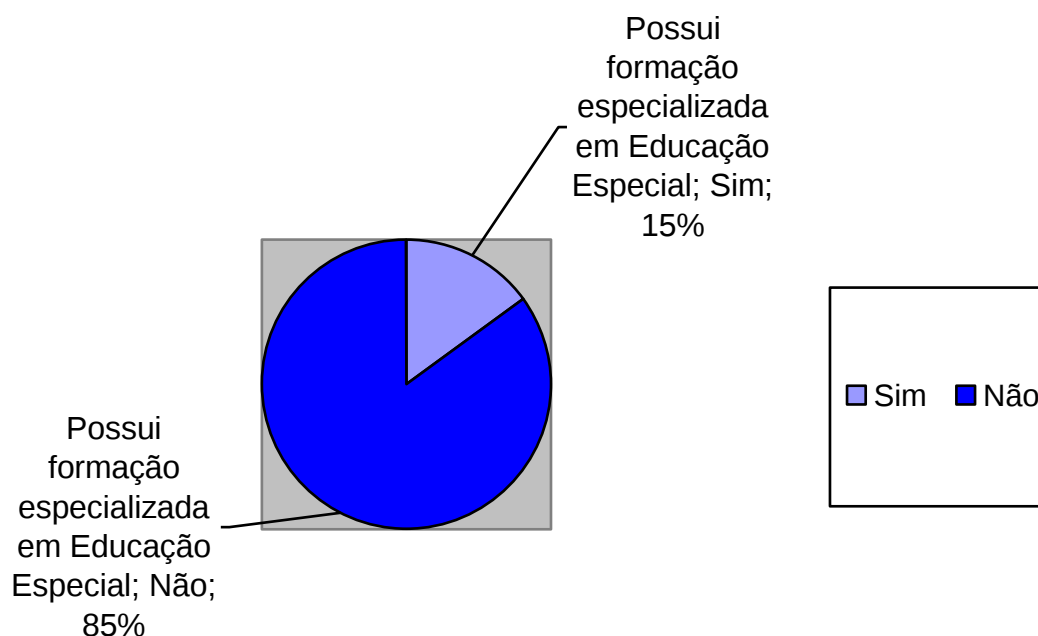
Os indivíduos inquiridos relativamente à formação académica, 0% tem o Bacharelato, 80% tem licenciatura, 5% tem Pós – Graduação, 15% possuem Mestrado e nenhum inquirido tem o grau de Doutoramento.

Constato que a maior parte dos inquiridos tem habilitações específicas para trabalhar a nível da educação pré-escolar (licenciatura em educação de infância).

Questão 6: Possui formação especializada em Educação Especial.

Nível de ensino	Frequência
Sim	3
Não	17
Total	20

Gráfico nº 6



No que diz respeito à formação especializada em Educação especial verificou-se que 85% dos inquiridos não possuem formação nessa área e apenas 15% dos inquiridos tem essa formação. Esta questão parece ser bastante pertinente e importante no sucesso de uma boa inclusão das crianças NEE e do trabalho

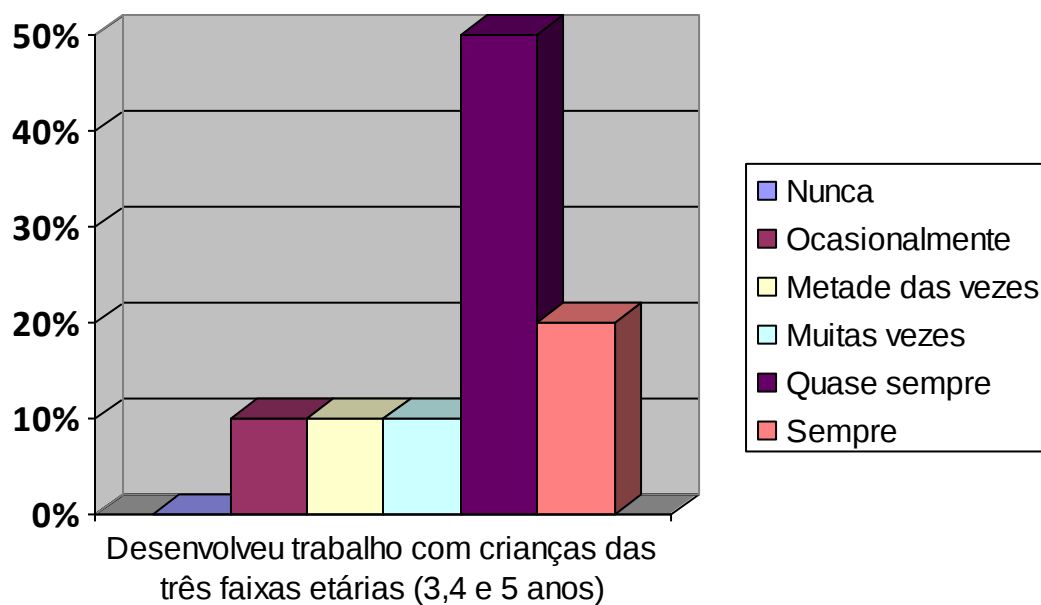
que possa vir a ser feito com elas.

Grupo A

Questão 1: Desenvolveu trabalho com crianças das três faixas etárias (3, 4 e 5 anos)?

Escala	Frequência
Nunca	0
Ocasionalmente	2
Metade das vezes	2
Muitas vezes	2
Quase sempre	10
Sempre	4
Total	20

Gráfico nº 7



No que respeita ao trabalho desenvolvido com crianças das três faixas etárias, não houve registos de inquiridos que nunca tenham tido essa experiência (0%),

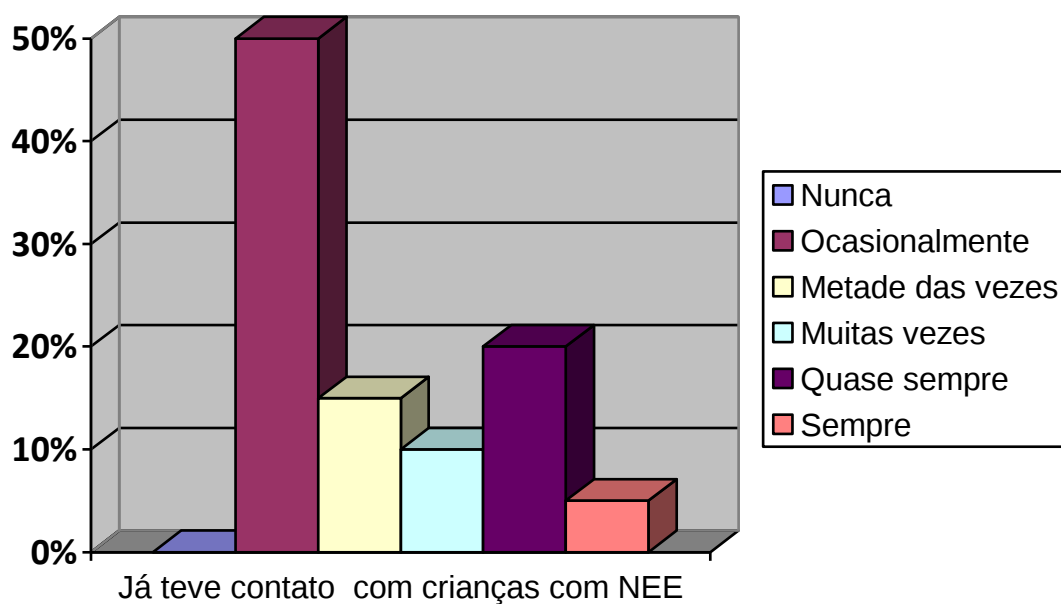
10% teve contacto ocasional com essa realidade, 10% metade das vezes, outros 10% muitas vezes, 50% quase sempre, e 20% sempre.

Verifica-se então que todas as inquiridas tiveram experiências com as três faixas etárias

Questão 2: Já teve contacto com crianças com NEE?

Escala	Frequência
Nunca	0
Ocasionalmente	10
Metade das vezes	3
Muitas vezes	2
Quase sempre	4
Sempre	1
Total	20

Gráfico nº 8

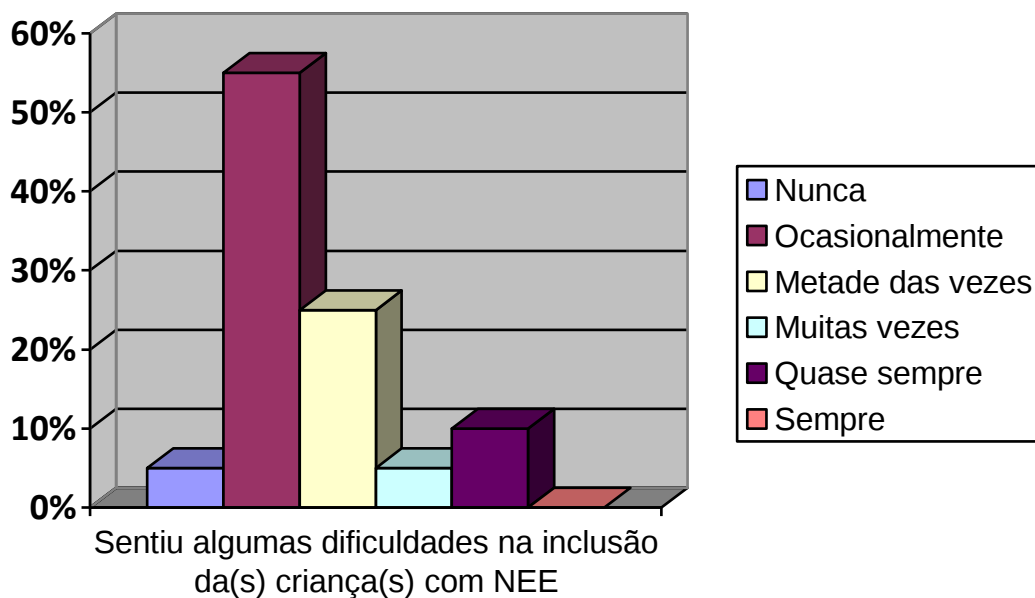


Relativamente ao contacto com crianças com NEE todas as inquiridas já tiveram contacto com essas crianças, sendo que 50% de forma ocasional, 15% metade das vezes em que trabalhou com crianças, 10% muitas das vezes em que trabalhou com crianças em idade pré-escolar, 20% quase sempre teve contacto com crianças NEE e 5% teve sempre contacto com essas crianças. A maioria dos inquiridos já teve contacto com crianças com NEE sendo assim uma amostra valida para o estudo relacionado com a inclusão destas crianças.

Questão 3: Sentiu algumas dificuldades na inclusão da (s) criança (s) com NEE?

Escala	Frequência
Nunca	1
Ocasionalmente	11
Metade das vezes	5
Muitas vezes	1
Quase sempre	2
Sempre	0
Total	20

Gráfico nº 9



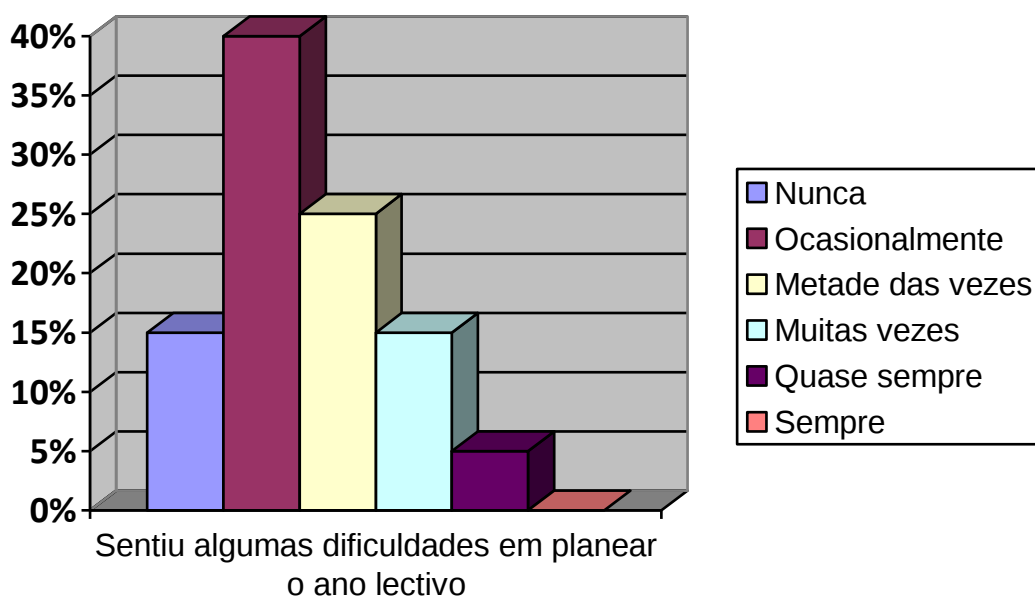
No que respeita às dificuldades sentidas na inclusão das crianças com NEE na sala, a maioria das educadoras de infância ocasionalmente sentiu dificuldades (50%), 25% sentiu dificuldades metade das vezes, 5% muitas vezes, 10% quase sempre, 5% nunca sentiu essas dificuldades e nenhuma das inquiridas teve essa dificuldade sempre presente.

Verifica-se que com excepção a uma percentagem de 5% todas as educadoras de infância com maior ou menor frequência sentiram dificuldades na inclusão das crianças.

Questão 4: Sentiu algumas dificuldades em planear o ano lectivo?

Escala	Frequência
Nunca	3
Ocasionalmente	8
Metade das vezes	5
Muitas vezes	3
Quase sempre	1
Sempre	0
Total	20

Gráfico nº 10

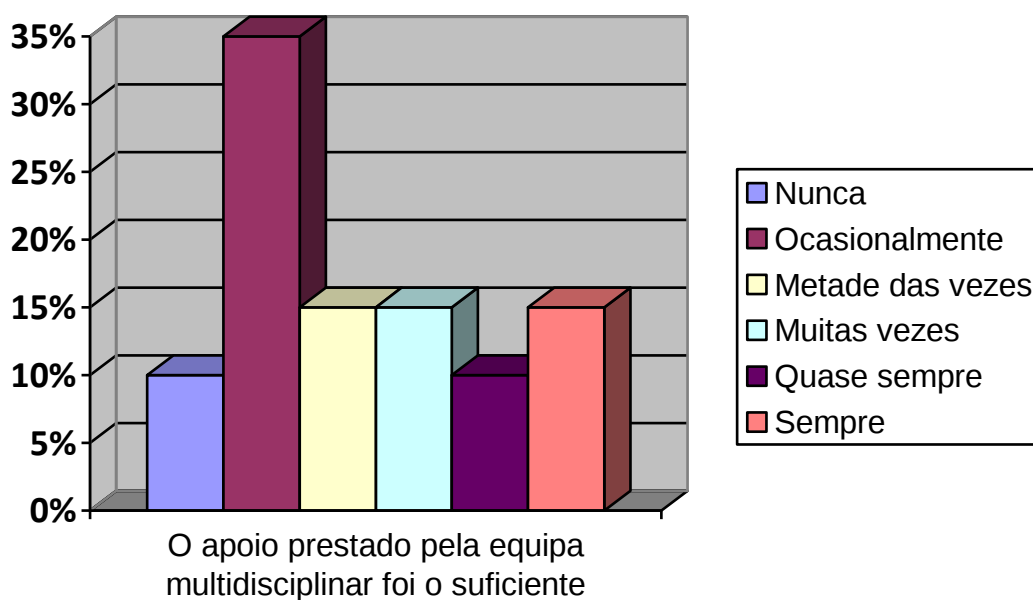


A maioria da amostra considera que ocasionalmente sentiu dificuldades em planear o ano lectivo quando existia crianças com NEE na sala. 15% nunca sentiu essas dificuldades, 25% sentiu dificuldades em metade das vezes, 15% sentiu muitas vezes dificuldades de planeamento. Cinco por cento quase sempre sente, e nenhum dos inquiridos sente sempre essas dificuldades. Entende-se que existem dificuldades de planeamento do ano lectivo na maioria das vezes que existem crianças com NEE nas salas.

Questão 5: O apoio prestado pela equipa multidisciplinar foi o suficiente?

Escala	Frequência
Nunca	2
Ocasionalmente	7
Metade das vezes	3
Muitas vezes	3
Quase sempre	2
Sempre	3
Total	20

Gráfico nº 11



A análise deste gráfico é mais lata, pois existem diversas opiniões sobre o apoio prestado pelas equipas multidisciplinares à criança com NEE e ao planeamento do trabalho realizado pela educadora de infância.

A maioria da amostra considera que ocasionalmente existe esse apoio (35%), 15% da amostra considera que em metade das vezes, muitas das vezes e sempre esse apoio é prestado, 10% dos inquiridos diz que quase sente esse

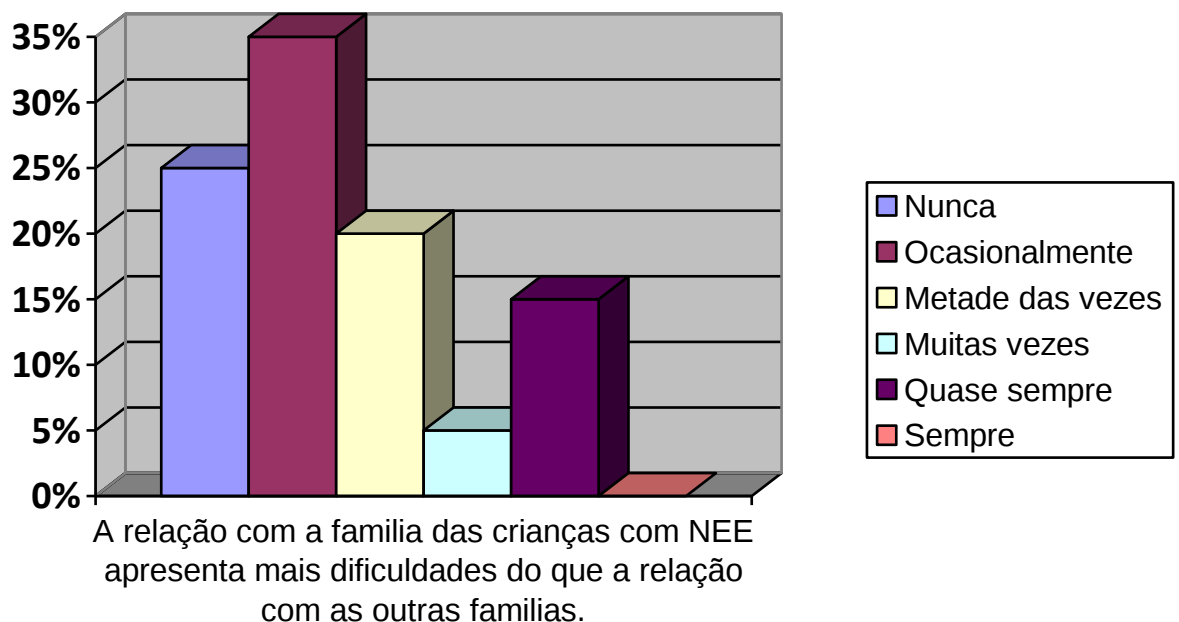
apoio e a mesma percentagem diz que nunca teve apoio por parte da equipa multidisciplinar.

O apoio prestado também é uma mais-valia e uma forte ajuda na integração das crianças. Se esse apoio é inexistente ou ocasional afecta a inclusão da criança e o desempenho do trabalho feito com a mesma. Muitas vezes o apoio prestado também se substitui ao trabalho das educadoras de infância no trabalho pedagógico com as crianças com NEE.

Questão 6: A relação com a família das crianças com NEE apresenta mais dificuldades do que a relação com as outras famílias?

Escala	Frequência
Nunca	5
Ocasionalmente	7
Metade das vezes	4
Muitas vezes	1
Quase sempre	3
Sempre	0
Total	20

Gráfico nº 12



Quanto à dificuldade na relação com as famílias crianças com NEE em comparação com as famílias das crianças sem NEE, a maior percentagem indica que não se verificam dificuldades de relacionamento, sendo que 35% verifica ocasionalmente dificuldades, 20% metade das vezes, 25% nunca

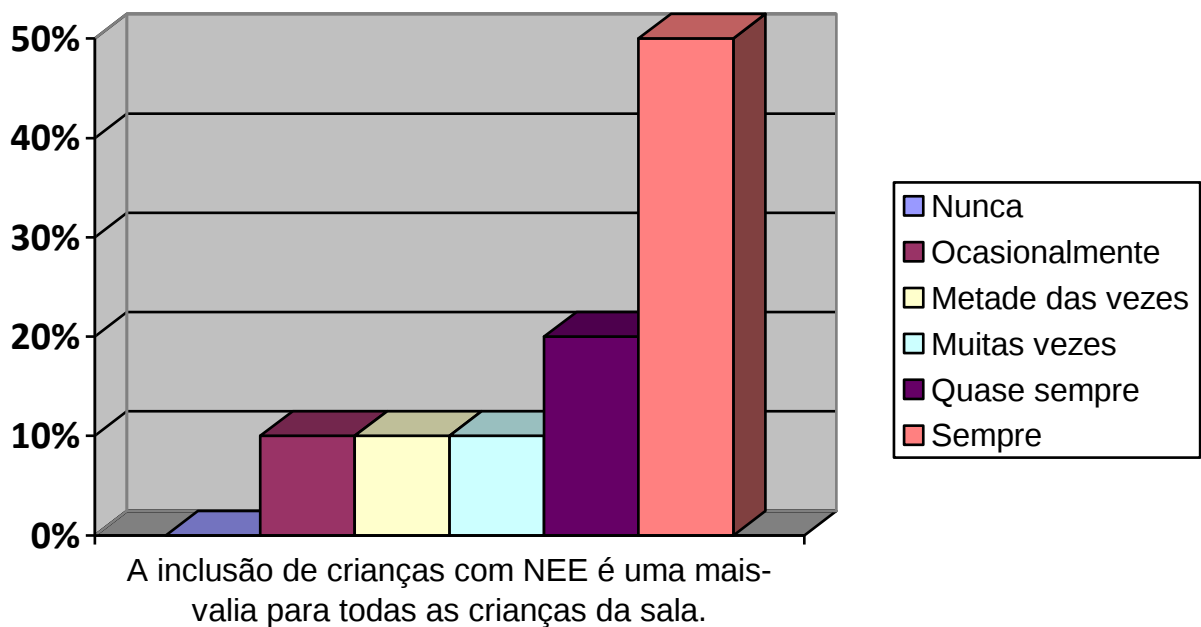
sentiu essas dificuldades.

Quinze por cento dos inquiridos sentiu dificuldades de relacionamento com as famílias quase sempre e 5% muitas vezes.

Questão 7: A inclusão de crianças com NEE é uma mais-valia para todas as crianças da sala?

Escala	Frequência
Nunca	0
Ocasionalmente	2
Metade das vezes	2
Muitas vezes	2
Quase sempre	4
Sempre	10
Total	20

Gráfico nº 13



Verifica-se pelas respostas dadas que as educadoras de infância consideram de extrema importância a inclusão de crianças com NEE nas salas de aula.

Cinquenta por cento considera que é sempre uma mais-valia, 20% pensa que quase sempre é dependendo da NEE, 10% considera que muitas vezes,

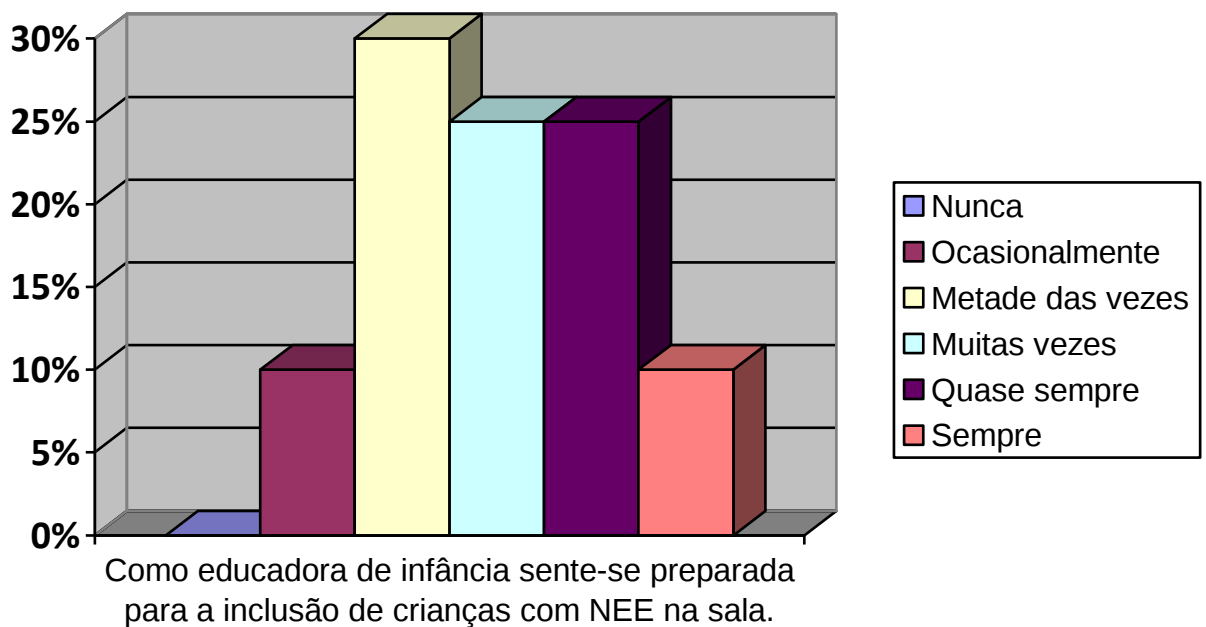
metade das vezes e ocasionalmente é uma mais-valia e nenhum inquirido respondeu nunca ser uma mais-valia.

Em termos pedagógicos e sociais considera-se que a inclusão de crianças com NEE é uma mais-valia para as crianças sem NEE e um desafio para o grupo de crianças onde a criança NEE está incluída.

Questão 8: Como educadora sente-se preparada para a inclusão de crianças com NEE na sala?

Escala	Frequência
Nunca	0
Ocasionalmente	2
Metade das vezes	6
Muitas vezes	5
Quase sempre	5
Sempre	2
Total	20

Gráfico nº 14



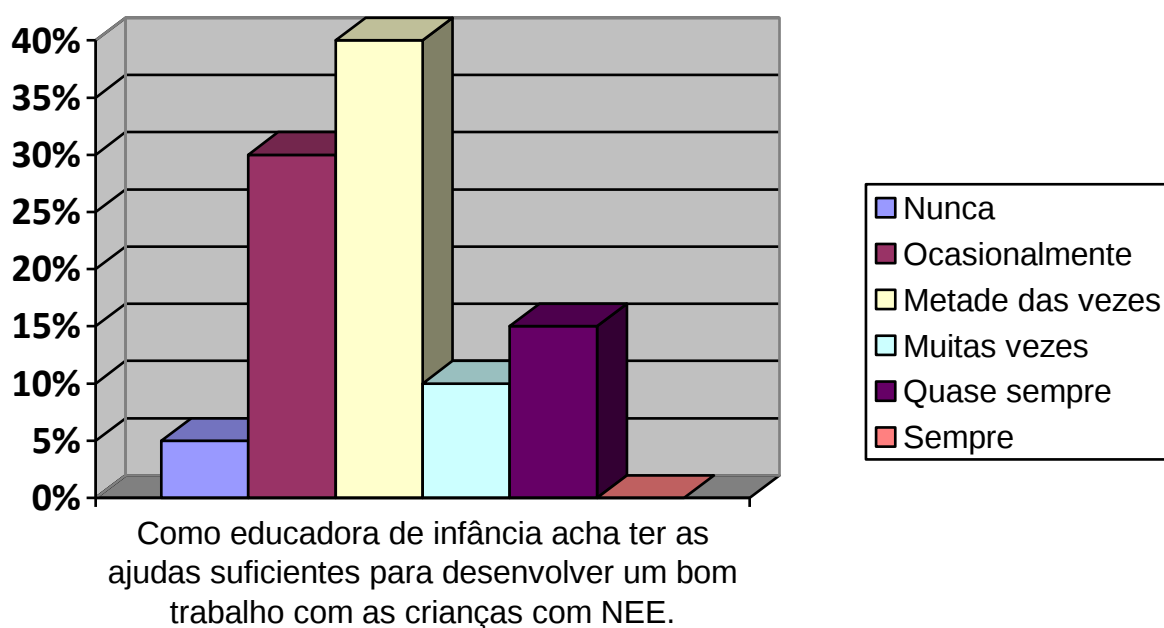
Apesar de a maioria das inquiridas não terem formação adequada nas áreas das NEE a maioria dos inquiridos sente-se preparado para a inclusão de crianças com NEE nas salas. Apenas 10% diz que ocasionalmente sente-se preparada, 30% sente-se preparada em metade das vezes, 25% sente-se

preparada muitas vezes e quase sempre e 10% sente-se sempre preparada para a inclusão.

Questão 9: Como educadora de infância acha ter as ajudas suficientes para desenvolver um bom trabalho com as crianças com NEE?

Escala	Frequência
Nunca	1
Ocasionalmente	6
Metade das vezes	8
Muitas vezes	2
Quase sempre	3
Sempre	0
Total	20

Gráfico nº 15

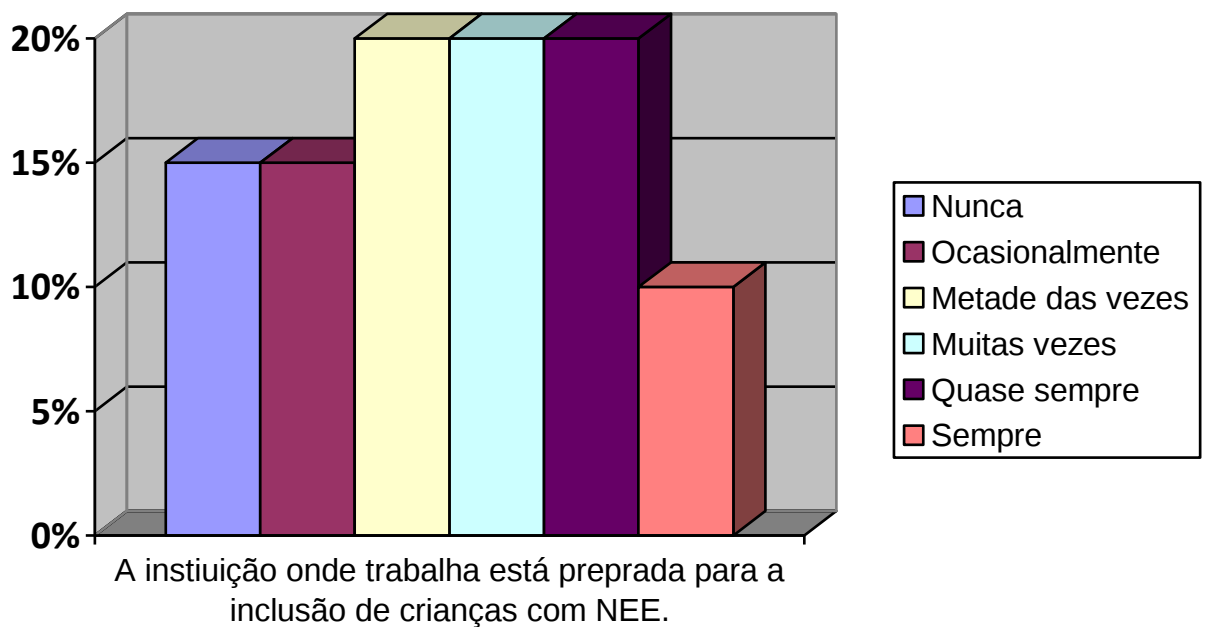


De acordo com o gráfico, pode verificar-se que as educadoras de infância maioritariamente não sentem ter as ajudas necessárias ao desempenho de um bom trabalho com as crianças com NEE. Nenhum inquirido respondeu ter sempre essas ajudas, 15% quase sempre têm, 10% tem ajudas muitas vezes, 40% tem em metade das vezes, 30% tem ocasionalmente e 5% nunca teve ajudas para trabalhar com crianças com NEE.

Questão 10: A instituição onde trabalha está preparada para a inclusão de crianças com NEE?

Escala	Frequência
Nunca	3
Ocasionalmente	3
Metade das vezes	4
Muitas vezes	4
Quase sempre	4
Sempre	2
Total	20

Gráfico nº 16



De acordo com os dados recolhidos 15% respondeu que a instituição onde trabalha não está preparada para a inclusão, 15% que ocasionalmente se encontra preparada (dependendo do tipo de NEE), 20% respondeu que metade das vezes se encontra preparada, 20% que muitas vezes, 20% que quase

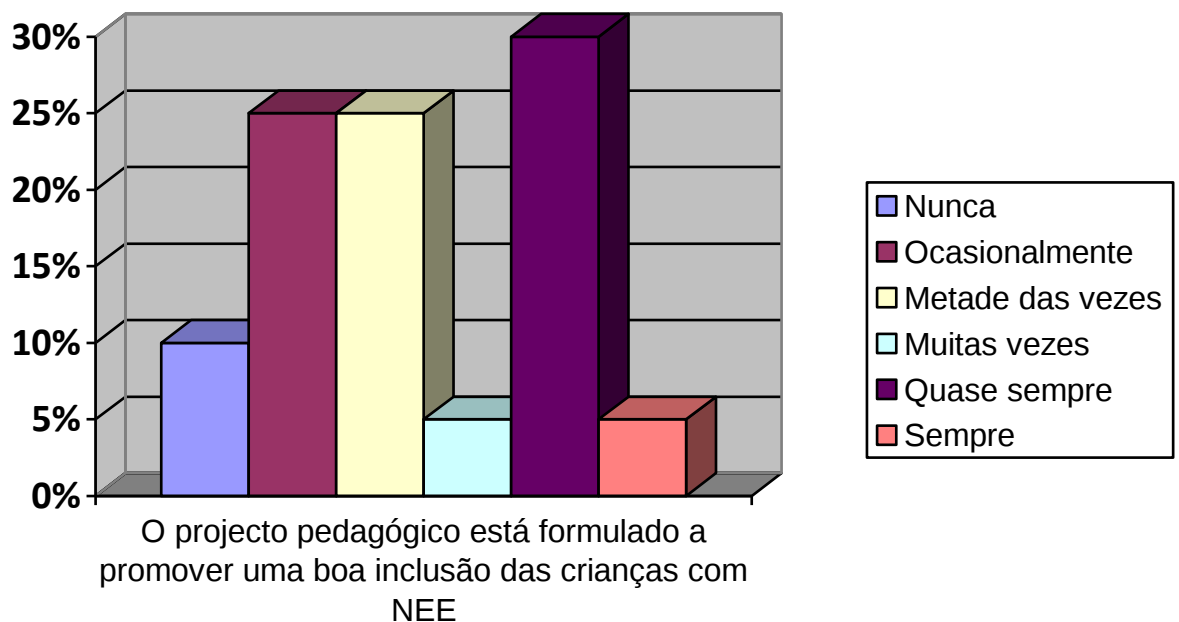
sempre e 10% que se encontra sempre preparada para a inclusão.

Verificou-se um perfil muito heterogéneo relativamente a preparação para a inclusão nas diversas instituições. Presenciando-se assim um caminho positivo no que toca ao cuidado das instituições em estarem preparadas para a inclusão.

Questão 11: O projecto pedagógico está formulado de forma a promover uma boa inclusão das crianças com NEE?

Escala	Frequência
Nunca	2
Ocasionalmente	5
Metade das vezes	5
Muitas vezes	1
Quase sempre	6
Sempre	1
Total	20

Gráfico nº 17



Relativamente a esta questão as respostas são divergentes, mas existem dois grupos, um em que 25% das respostas indicam para ocasionalmente e metade das vezes os projectos pedagógicos estão formulados para promover a inclusão das crianças com NEE e outro em que 30% dos inquiridos respondeu

que quase sempre existe um projecto pedagógico bem formulado para a inclusão.

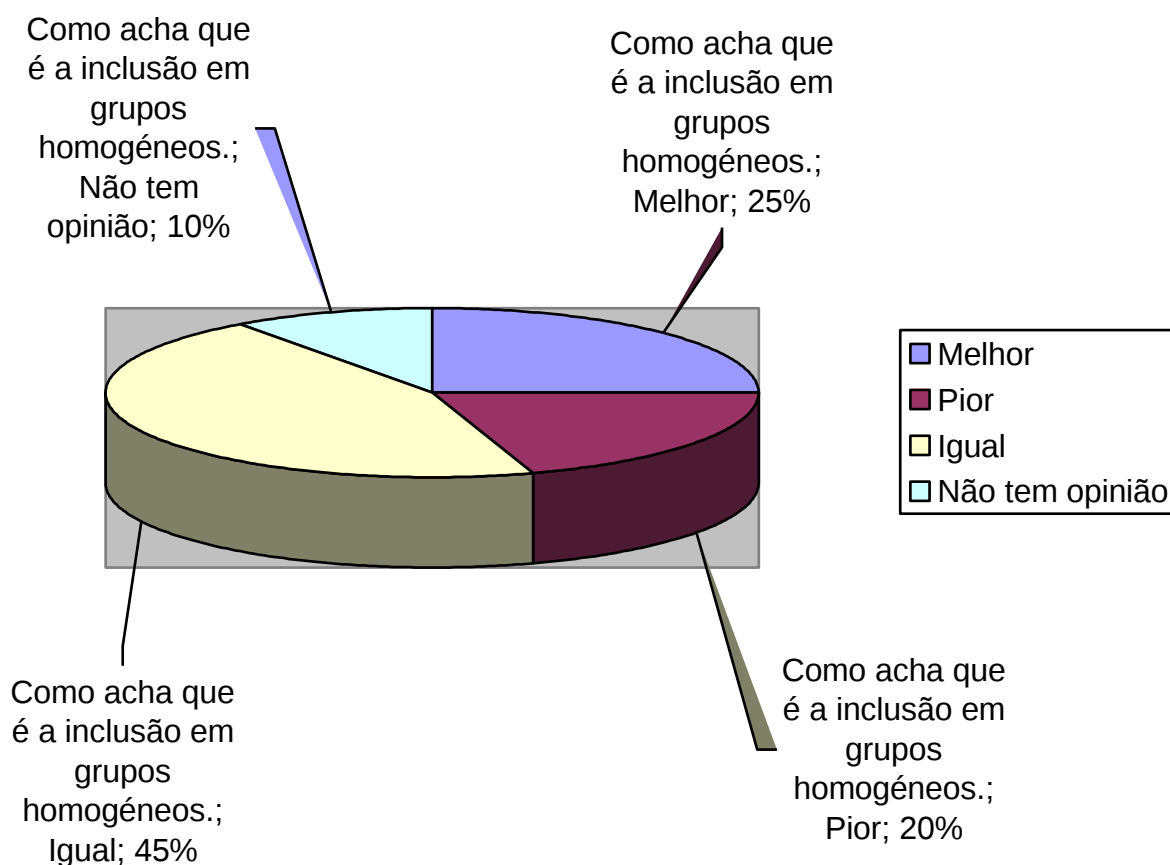
Dez por cento responderam que nunca existiu esse cuidado em formular o projecto pedagógico, 5 % diz que muitas vezes sim e outros 5% afirmam que sempre.

Grupo B

Questão: Como acha que é a inclusão em grupos homogêneos?

Escala	Frequência
Melhor	5
Pior	4
Igual	9
Não tem opinião	2
Total	20

Gráfico nº 18



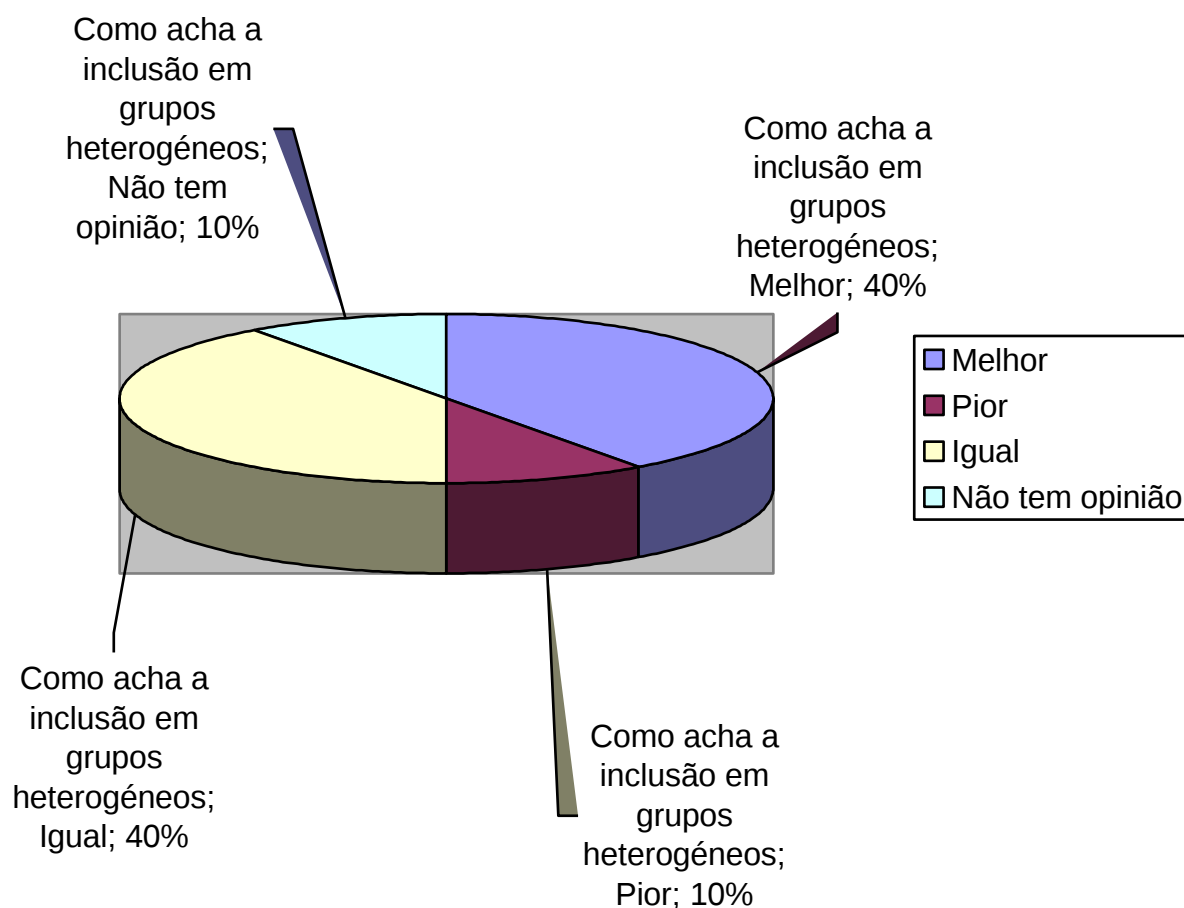
De acordo com as respostas dadas verifica-se uma percentagem maior que dá como resposta que a inclusão em grupos homogêneos é igual (45%) à inclusão em grupos heterogêneos. Vinte e cinco por cento dos inquiridos acha que a

inclusão é melhor em grupos homogêneos, 20% acha que é pior, e 10% não tem opinião sobre esta questão.

Questão: Como acha que é a inclusão em grupos heterogêneos?

Escala	Frequência
Melhor	8
Pior	2
Igual	8
Não tem opinião	2
Total	20

Gráfico nº 19



Perante os resultados obtidos nesta questão, o gráfico evidencia que 40% dos

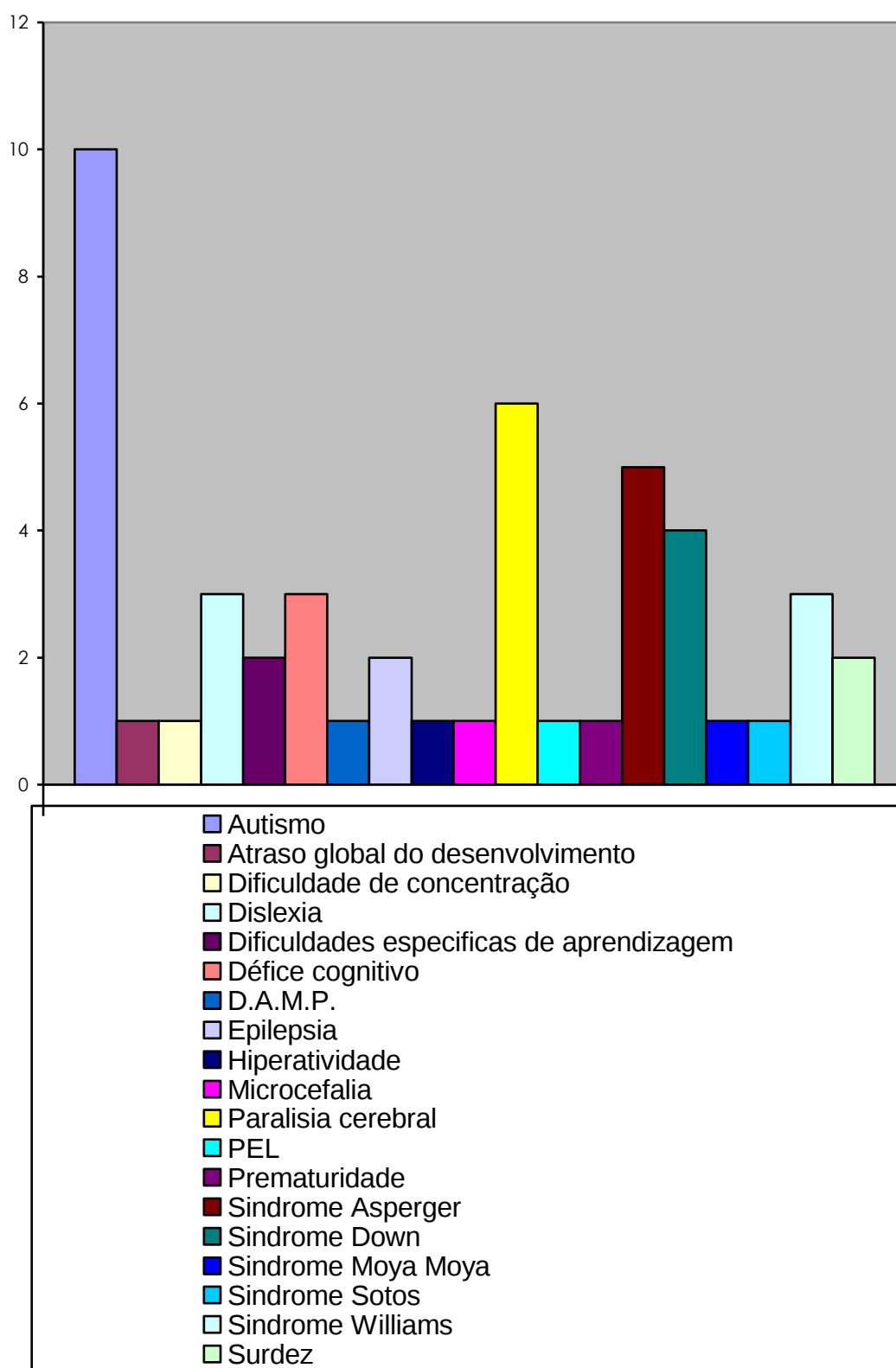
educadores de infância consideram que é melhor a integração em grupos heterogéneos, outros 40% que é igual em grupo homogéneos ou heterogéneos, e 10% reponderam que é pior e os outros 10% não tem opinião formada sobre esta questão.

Grupo C

Questão: Quais as NEE que teve contacto ao longo do seu percurso profissional?

As NEE que as educadoras de infância tiveram contacto ao longo do seu percurso profissional	Frequência
Autismo	10
Atraso global do desenvolvimento	1
Dificuldades de concentração	1
Dislexia	3
Dificuldades específicas de aprendizagem	2
Défice cognitivo	
D.A.M.P (perturbação na atenção, no controle motor e na percepção)	1
Epilepsia	2
Hiperactividade	3
Microcefalia	1
Paralisia cerebral	6
P.E.L. (Perturbação específica da Linguagem)	1
Prematuridade	1
Síndrome Asperger	5
Síndrome Down	4
Síndrome Moya Moya	1
Síndrome Sotos	1
Síndrome Williams	3
Surdez	2

**Gráfico nº
20**



Perante este gráfico é possível perceber a diversidade de síndromes e NEE que as educadoras de infância inquiridas já tiveram contacto ao longo da sua vida profissional.

A que mais se destaca é o autismo com 10 situações, seguida paralisia cerebral com 6, cinco crianças com a Síndrome de Asperger, 4 com a síndrome de Down, três crianças com dislexia, défice cognitivo, e síndrome de Williams, duas com epilepsia e duas com surdez, e apenas uma criança com atraso global do desenvolvimento, dificuldades de concentração, D.A.M.P (Perturbação na atenção, no controlo motor e na percepção), hiperactividade, microcefalia, P.E.L. (perturbação específica da linguagem), prematuridade, síndrome de Moya Moya e síndrome Sotos.

5.3 – Discussão dos resultados

A análise das respostas dadas nos inquéritos revela que existem bastantes crianças com NEE a frequentar a educação pré-escolar, e no entanto não existe uma formação adequada para atender a essas crianças. Está patente uma boa vontade das educadoras de infância e um esforço por parte de algumas instituições para que a inclusão seja real no entanto ainda existem muitas lacunas.

De acordo com os dados recolhidos a totalidade dos inquiridos pertencem ao género feminino, associado possivelmente a uma maior apetência para o ensino, nomeadamente o ensino pré-escolar tão maternal e ligado aos afectos. Consta-se que a maioria dos inquiridos tem uma idade inferior aos 40 anos havendo uma maior predominância para a faixa entre os 23 e os 30 anos. São profissionais que trabalham a termo fixo em instituições de solidariedade social e escolas particulares. Este conjunto de factores, idades e estabilidade profissional, leva a que se verifique uma maior abertura para a novidade, neste caso a diferença, e um maior esforço para proporcionar boas condições e experiências a todas as crianças, inclusive as crianças com NEE. O factor geográfico (distrito de Lisboa) também permite usufruir de um maior número de

apoios em termos técnicos e de infra-estruturas, sendo também mais fácil recorrer a associações e formações para melhor alicerçar o trabalho a ser feito com crianças com mais necessidades.

No que se refere à formação profissional, todas as inquiridas possuem uma licenciatura, uma possui pós graduação em educação especial e três o mestrado (duas em educação especial e outra em mediação família), o que reflecte o início de uma preocupação na especialização na área de estudo. As educadoras já sentem as dificuldades da inclusão e a importância de um bom trabalho com as crianças NEE para a sua boa evolução e já tendem a procurar mais especialização na área, de forma a poderem combater essas suas dificuldades.

Mas ainda se regista 85% das inquiridas sem formação especializada na área, o que é um valor bastante significativo e em termos de amostra também revela que há muito a fazer. Esta falta de especialização verifica-se desde a licenciatura, não existem disciplinas no curso onde sejam abordadas com algum rigor as temáticas das necessidades educativas especiais, lançando assim para o mercado de trabalho educadores de infância “incompletos” pois só estão preparados para trabalhar com algumas crianças, e educar é proporcionar a todos da mesma forma de experiências e vivências enriquecedoras mas com sentido e para isso há que entender as necessidades de cada criança, pois esta é um ser único e individual com todas as dificuldades e facilidades que tenha.

No primeiro grupo de questões, a primeira pergunta é sobre a abrangência de idades que as inquiridas têm experiência. Todas elas já trabalharam com crianças das diversas faixas etárias, a maioria em grupos heterogéneos e homogéneos e apenas duas inquiridas não tiveram essa experiência de trabalho. A maioria teve oportunidade de passar por este tipo de grupos no decorrer dos anos de serviço (75% de 6 a 15 anos). Esta questão é pertinente na medida em que uma das problemáticas é a de perceber se a inclusão das crianças é melhor em grupos homogéneos (todas as crianças da mesma faixa etária) ou em grupos heterogéneos (crianças de faixas etárias diferentes 3,4 e 5 anos). Relativamente a esta questão as opiniões dividem-se, pois 40% das inquiridas acha que é melhor a inclusão em grupos heterogéneos, pois a

criança com NEE pode adaptar-se ao grupo etário mais adequado às suas necessidades sem sofrer ou sentir distinções e não percebendo as suas limitações, quer físicas quer cognitivas. Segundo as orientações curriculares do Ministério da Educação (2007) a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos facilita o desenvolvimento e a aprendizagem.

Os outros 40% pensam que a inclusão é melhor em grupos homogéneos, pois fazem um percurso com crianças da sua idade cronológica e a criança com NEE sente-se mais desafiada e estimulada a tentar acompanhar o ritmo das outras crianças que não revelam dificuldades.

Existe ainda uma percentagem que não tem uma opinião formada sobre este assunto, referindo apenas que a inclusão pode existir durante um período de tempo mas que na transição para o primeiro ciclo deixa de existir em termos académicos e passa a existir, quando existe em termos sociais.

Seguidamente foi colocado uma questão relativa ao contacto das educadoras de infância com crianças com NEE e todas elas, em diferentes proporções, já tiveram contacto directo com crianças com NEE especiais, sendo que essas NEE são bastante divergentes como se verificou no gráfico nº 20. É de referir que as educadoras de infância inquiridas começaram a receber mais crianças especiais de 3/4 anos a esta parte. Não quer dizer com isso que existam mais crianças com NEE mas talvez as pessoas em geral, pais e profissionais particularmente, estão mais consciencializados e preocupados com as dificuldades e diferenças das crianças. Evidencio a multiplicidade de síndromes “estranhos” que foram assinalados, como a Síndrome de Moya Moya, a Síndrome de Sotos e a síndrome de Williams. E a frequência de 10 crianças com autismo, seis paralisias cerebrais, cinco síndromes de Asperger e quatro síndromes de Down.

Na pergunta três foi colocada uma questão que vai ao encontro da problemática anterior. Se as educadoras de infância sentiram dificuldades na inclusão de crianças com NEE e as respostas foram maioritariamente que sim

(55% sentiu ocasionalmente dificuldades). Primeiro porque não estão preparadas para esta realidade, segundo devido ao vasto leque de problemáticas que existem, depois o grande número de crianças em sala e a falta de apoios (40% respondeu que metade das vezes teve o apoio adequado) tanto da parte da instituição com um reforço do número de assistentes operacionais, bem como da redução do número de alunos em sala e por último formação pedagógica para lidar com os casos mais difíceis.

O estar perante uma situação de uma criança com NEE integrada na sala vai fazer com que exista uma série de medidas diferentes a adoptar, como a disposição adequada da sala, as acessibilidades necessárias, a organização da rotina diária bem como do planeamento (verificou-se que existia opiniões bastante divergentes relativamente ao projecto pedagógico, havendo instituições que quase sempre adaptaram o seu projecto em prol de outras que ocasionalmente, ou metade das vezes o fazem), a preparação das outras crianças para receber uma criança com outras necessidades e cuidados diferentes, e até a preparação das famílias para acolherem uma família com mais fragilidades e problemas do que a delas.

A maioria da amostra (40%) considerou que é difícil fazer o planeamento para uma turma tendo em conta as adequações necessárias para uma criança com NEE. As programações são feitas no final ou início do ano lectivo quando ainda não existem técnicos especializados adjudicados às crianças com NEE. Logo o planeamento do ano vai ser feito para o grande grupo, “o sem problemas”, e posteriormente colocam-se as adaptações necessárias. Poderia ser feito de outra forma adaptando o tema, as actividades em sala e no exterior e as visitas de estudo de forma a tornar tudo mais harmonioso e simbiótico para as aprendizagens de todos.

“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 potencialidades. “ (Vasconcelos, T. 25:2007)

A equipa multidisciplinar muitas vezes não consegue fazer um acompanhamento adequado devido ao grande número de crianças que

acompanha. No questionário e em resposta à pergunta o apoio prestado pela equipa multidisciplinar foi o suficiente, 35% dos inquiridos reponderem que ocasionalmente sim e 10% que nunca foi acompanhado pela equipa multidisciplinar. Uma percentagem de 45% numa amostra é significativa e representativa para a falta de acompanhamento que existe.

Todo este conjunto de dificuldades, a pouca especialização, as dificuldades de planeamento, o pouco acompanhamento por parte das equipas multidisciplinares, a falta de preparação de algumas instituições para a inclusão podem gerar um desacompanhamento, uma não inclusão e um desinvestimento nas crianças com NEE. Os pais muitas vezes, já fragilizados com as dificuldades diárias com que se deparam, e dando-se conta de todas estas dificuldades, podem ser menos tolerantes gerando assim mais dificuldades de relacionamento com as educadoras de infância. Na questão 6, 35% respondeu que ocasionalmente sim. Para além da inclusão das crianças é necessário ter atenção e “Incentivar a participação das famílias no processo educativo...” (Vasconcelos, T. 22:2007).

Pode-se concluir que apesar de todas estas adversidades, e remetendo-me à amostra, verifico que as educadoras de infância sentem-se motivadas para a inclusão de crianças com NEE (35% metade das vezes, 25% muitas vezes e 25% quase sempre), e são unânimes em dizer que a inclusão é uma mais-valia para todas as crianças. Aprendem a perceber as diferenças, a ser sensíveis, a ajuda ao próximo, ao companheirismo, a responsabilidade que lhes é incutida na ajuda do amigo especial e aprendem muito mais do que se estivessem num grupo de crianças sem dificuldades (aprendem língua gestual, fazem actividades diferentes, tem a presença de mais pessoas na sala).

“ A qualidade de um programa deve ter como alicerce os princípios da filosofia inclusiva, beneficiando, deste modo, todas as crianças. Os pais de crianças sem necessidades especiais que participam em programas inclusivos relatam frequentemente mudanças benéficas dos seus filhos no que diz

respeito à confiança, auto-estima e compreensão do conceito de diversidade.” (Odom, S. 133:2007)

Considerações finais e recomendações

“Actualmente, mais do que nunca, as crianças despendem parte do seu dia no jardim-de-infância, na creche, ou na pré-escola. Tanto os jardins-de-infância como as creches são *centros de aprendizagem*. Locais onde as crianças mais novas se juntam e aprendem.” (Papalia, D. pág. 339:2011)

Quando pensei neste tema de estudo, pensei nas dificuldades que também senti enquanto educadora de infância e nas dificuldades que continuei a sentir por parte das educadoras de infância com que trabalhei enquanto docente do núcleo de apoio educativo.

Este estudo teve como amostra diversas educadoras de infância com experiências de trabalho diferentes, desde IPSS, a escolas particulares, instituições com mais sensibilidade para as dificuldades de crianças com NEE e outras que não estão ainda sensibilizadas. Tentei alargar a amostra para não estar só centrada na grande Lisboa, e assim também perceber a realidade das zonas limítrofes.

Fiz questão de fazer os questionários pessoalmente para poder perceber as reacções e comentários dos inquiridos aquando do preenchimento do mesmo, e ouvir os pequenos desabafos e considerações algumas vezes iguais em pessoas de sítios diferentes.

Na minha opinião o tema do trabalho “As dificuldades que os educadores de infância sentem na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais” é relevante e pertinente, uma vez que tem vindo a aumentar o número de crianças com NEE nos jardins-de-infância e os educadores de infância continuam a não ter especializações nesta área, e as ajudas por vezes não são as suficientes para fazer um trabalho adequado às necessidades destas crianças.

Todo o questionário foi elaborado para tirar as averiguações e conclusões necessárias de forma a dar resposta à pergunta de partida. O questionário foi dividido em quatro partes, sendo a primeira referente aos dados biográficos, a segunda referente ao ensino pré-escolar, a inclusão das crianças com NEE, ao

apoio da equipa multidisciplinar e apoio das instituições, a terceira parte referente à inclusão em grupos homogêneos ou heterogêneos e por último uma questão de resposta livre relativa às NEE que os educadores de infância tiveram contacto ao longo do seu percurso profissional.

Na primeira parte, a informação recolhida destinou-se a verificar que o facto de serem uma amostra de educadoras jovens, mas já com alguma experiência de trabalho (6 a 15 ano) faz com que prevaleça a paixão pela educação olhando para tudo ainda com curiosidade e a vontade de receberem e ajudarem crianças com NEE, mesmo sem especialização da área.

Na segunda e terceira parte do questionário foram averiguadas as respostas referentes às quatro questões de investigação.

1-Quais as dificuldades que as educadoras de infância sentem na inclusão de crianças NEE?

As dificuldades principais em que as educadoras de infância revelaram, através das respostas ao questionário, para a inclusão de crianças com NEE foram a falta de apoio por parte das instituições onde trabalham, pouco apoio das equipas multidisciplinares e a falta de formação adequada.

De forma a refutar as respostas dadas no questionário pelas educadoras de infância e recorrendo a um dos estudos de Odom (2007) sobre a inclusão de crianças NEE em salas de aulas de educação pré-escolar, existem alguns critérios que facilitam essa inclusão nomeadamente a distribuição do grupo (número de crianças e de adultos num grupo), a composição do grupo (proporção de crianças com e sem NEE num grupo) e o comportamento do adulto. “ ... as crianças com NEE recebem três vezes mais apoio por parte dos adultos do que receberiam crianças sem NEE.” (Odom, S. 42:2007)

Relativamente à falta de apoio não deveria acontecer pois segundo Correia (1999) a lei estabelece a criação de equipas multidisciplinares que tem como funções prestar todo o apoio necessário aos professores e também aos pais das crianças com NEE.

As razões apresentadas pelas educadoras de infância são fundadas pois os

mecanismos não estão a funcionar de forma correcta a permitir uma boa inclusão das crianças com NEE.

2- As educadoras sentem-se preparadas e informadas para essa inclusão?

Neste campo, apesar de existir pouca formação especializada, a amostra de educadoras participantes no inquérito mostra-se preparada para a inclusão das crianças com NEE. No entanto não tem informação e ajudas necessárias para um bom desempenho.

3- Quais os grupos de trabalho (homogéneos ou heterogéneos) que são mais favoráveis à inclusão?

Verificaram-se resultados pouco conclusivos relativamente a esta hipótese, pois 40% das educadoras de infância inquiridas acha que os grupos heterogéneos são mais favoráveis à inclusão e outros 40% de inquiridos acha que são os grupos homogéneos.

Segundo Odom (2007) a vantagem não se prende nos grupos homogéneos ou heterogéneos mas sim na inclusão por si só.

“Uma das principais vantagens das aulas inclusivas da educação pré-escolar é que as crianças com NEE se juntam na mesma sala com os colegas sem necessidades especiais (...) os principais especialistas na matéria disseram-nos que o maior benefício que as crianças com NEE podiam retirar daí era que iriam aprender competências sociais e lúdicas observando, interagindo e brincando com crianças sem necessidades especiais” (Guralnick, 1990; Strain, 1990 *in* Odom, S. 58:2007)

4- Será que as famílias e as equipas multidisciplinares são uma ajuda à inclusão das crianças com NEE?

De facto, foi possível analisar através das respostas que as equipas multidisciplinares quando acompanham as educadoras de infância e as crianças com NEE são claramente uma mais-valia para a inclusão das crianças, e as famílias quando mantém uma relação de confiança e amizade com a instituição e com a educadora de infância do seu filho ajuda na inclusão da criança à sala e às suas rotinas.

Existem três modelos teóricos que comprovam a importância do envolvimento parental na educação e inclusão das crianças. O da Abordagem sistémica da Família baseado na teoria de Von Bertalanffy (1968), o Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler e o Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner. “Estes conceitos “sistémicos da família” são fundamentais para o trabalho que os profissionais de educação desenvolvem com as famílias das com NEE...” (Correia, L. 146:1999). Ajuda à inclusão, a uma maior valorização e compreensão da família e posteriormente este processo irá ajudar na integração real da criança.

Relativamente às equipas multidisciplinares Correia considera que

“As interações entre professores da educação especial e professores do ensino regular são decisivas para o êxito da integração. Há que estimular professores do ensino regular e professores de educação especial a unir esforços e a trocar experiências para o desenvolvimento de programas de integração que satisfaçam as necessidades educativas das crianças, antes de pensar em serviços formais de educação especial mais segregadas.” (Correia, L. 164:1999)

Através da verificação das questões acima referidas, conclui-se que as dificuldades que as educadoras de infância sentem na inclusão das crianças com NEE são facilmente superáveis desde que todos tenham um papel colaborante e exista interesse em fazer o melhor pela educação de todas as crianças.

Esta investigação é apenas uma pequena amostra, no entanto acho importante este tipo de reflexão, pois aborda um tema que no meu entender é importante e pode sensibilizar mais profissionais da educação.

Deve-se começar por apostar na formação especializada e melhoria dos currículos das licenciaturas, sensibilizar as instituições para esta nova realidade, ter um papel mais interventivo no planeamento e na realização dos projectos pedagógicos das instituições, manter o gosto pela educação, pesquisando e instruindo-se de forma a acompanhar todas as novidades que surgem diariamente e assim não estar dependente de outras pessoas para a boa realização do seu trabalho e acima de tudo olhar para as crianças com e sem NEE com esperança e com a perspectiva que podemos ser surpreendidos diariamente com as suas novas conquistas.

“Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Vasconcelos, T. 19:2007).

Referências Bibliográficas

- Attwood, T. (1998). *A Síndrome de Asperger*. Lisboa: Editorial Verbo
- Bairrão, J & Felgueiras, I & Fontes, P. & Pereira, F. & Vilhena, C. (1998) “*Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação/coord. Joaquim Bairrão Ruivo - (estudos e relatórios)* ”. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação Ministério da Educação.
- Bautista, R. (1997) “*Necessidades educativas especiais*”. Almada: Dinalivro.
- Bertram, A. & Jacobsen, K. & Hermanns, J. & Neuman, M. & Werquin, P. (2000) “*A Educação Pré-escolar e os cuidados para a Infância em Portugal – Estudo Temático da OCDE*” Lisboa: Ministério da Educação
- Capucha, L. (2008) “*Educação Especial Manual de Apoio à Prática*” Mem-Martins: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Conselho Nacional de Educação (1999) “*Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*” Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2009) “*A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*” Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Correia, L.M. (1999) “*Alunos com Necessidades Educativas especiais nas Classes Regulares*”. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008) “*Dificuldades de aprendizagem específicas – contributos para uma definição portuguesa*” Porto: Porto Editora

Enciclopédia de Educação Infantil (1993) Nova Presença

Figueiredo, M. (2007) “*Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-escolar*” Lisboa: Bola de Neve

Frances, A.& Ross, R (2004) “*Casos Clínicos – DSM-IV-TR – Guia para o diagnóstico diferencial.*”Lisboa: Climepsi Editores.

Hill, M & Hill, A. (2012) “*investigação por questionário*” Lisboa: Edições Sílabo

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997) “*Educar a criança.*” Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Jordan, R. (2000) “*Educação de crianças e jovens com autismos*” Lisboa: Instituto de Inovação Educacional Ministério da Educação.

Monte, F. & Santos, I. (2006) “*Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão – Dificuldades de comunicação e sinalização – Surdez.*” Brasília: Ministério da Educação

Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial Filomena Pereira, (2003) “*Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações específicas da linguagem em contexto escolar.*” Lisboa: Ministério da Educação

Odom, S.L. (2007) “*Alargando a roda*” Porto: Porto Editora.

Oliveira, L. (2011) “*Dissertação e Tese em Ciências e Tecnologia Segundo Bolonha*” Lisboa: Lidel

Oliveira, T. (2007) “*Teses e dissertações – recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*” Lisboa: Editora RH

Organização das Nações Unidas (1994) *“Declaração de Salamanca e Enquadramento na Área das Necessidades Educativas Especiais”* Salamanca: Ministério da educação de Espanha.

Organização Mundial de Saúde (1993). *“Classificação de Transtornos Mentais e de comportamento da CID-10”* Brasil: Artmed

Papalia, D. E. & Olds, S.W. & Feldman R.W. (2001) *“O Mundo da Criança.”* Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Pereira, M.C. (2005) *“Autismo – uma perturbação pervasiva do desenvolvimento.”* Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, S.A.

Ribeiro, A & Baptista, A. (2006) *Dislexia – compreensão, avaliação, estratégias”* Coimbra: Quarteto

Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In David Rodrigues (org.) *“Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva”*. Porto: Porto Editora.

Schaffer, H. (1996) *“Desenvolvimento social da criança”* Lisboa: Instituto Piaget

Sousa, M.J. & Baptista, C.S. (2011) *“ Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha”* Lisboa: Pactor.

Vasconcelos, T. (1997) *“ Orientações curriculares para a Educação pré-escolar.”* Lisboa: Ministério da Educação.

Vieira, F & Pereira, M (2012) *“ Se houvera quem me ensinara... - A Educação de Pessoas com Deficiência Mental”* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Vilhena, G. & Silva, M. (2002) *“Organização da Componente de Apoio à Família.”* Lisboa: Ministério da Educação

Referências Webgráficas

- <http://portal.ua.pt/nee/default.asp?OP=1&OP1=1> – Consultado em 11 Julho 2012
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Necessidades_educativas_especiais - Consultado em 11 Julho 2012
- <http://www.fraterbrasil.org.br> – Consultado a 14 Julho de 2012
- <http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm2000/icm32/index.htm> - Consultado a 18 de Julho 2012
- http://www.eps-francisco-arruda.rcts.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=65 – Consultado a 15 Janeiro 2013
- <http://educas-me.blogspot.pt/2010/02/crianca-especial-evolucao-historica-em.html> - Consultado a 22 Fevereiro 2013
- <http://conceito.de/educacao-especial> - Consultado a 22 de Fevereiro 2013
- http://www.articleset.net/Saude_articles_pt/Informacoes-detalhadas-sobre-Doenca-de-Moyamoya.htm- Consultado a 23 de Fevereiro 2013
- <http://www.fpda.pt/autismo> - Consultado a 13 de Março 2013
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Distrito_de_Lisboa - Consultado a 20 Julho 2013

Apêndices

Apêndice I

Questionário – Lidar com a diferença - As dificuldades que os educadores de infância sentem na inclusão de crianças com Necessidades de Educação Especial (NEE) na sala.

Instruções:

Neste questionário vai encontrar três grupos de questões: **Grupo A, B e C.**

O **Grupo A** é constituído por um conjunto de frases acerca daquilo que pensa sobre a educação de infância e a inclusão de crianças com NEE. Por favor leia com cuidado cada afirmação e responda o mais sinceramente possível. Não há respostas certas ou erradas.

Para cada frase assinale a sua resposta numa escala de **1** a **6**. Coloque um círculo à volta do **1** (nunca), do **2** (ocasionalmente), do **3** (metade das vezes), do **4** (muitas vezes), do **5** (quase sempre) e **6** (sempre). Assegure-se de que assinalou todas as frases, devendo optar **apenas por um dos números apresentados.**

No **Grupo B** vai encontrar duas questões a que deve responder colocando um (x) no quadrado que melhor indica a sua opinião.

No **Grupo C** encontrará uma questão, à qual deve responder por extenso.

As respostas a este questionário são absolutamente anónimas.

Obrigada pela colaboração

Dados Biográficos

Assinale com um (x) na quadrícula correspondente

1. Género	Feminino	
	Masculino	

2. Idade	23 – 30 Anos	
	31 – 40 Anos	
	41 – 50 Anos	
	Mais de 50 anos	

3. Tempo de serviço	Até 5 anos	
	6 a 15 anos	
	16 a 25 anos	
	Mais de 25 anos	

4. Nível de ensino	Pré - Escolar	
	1º CEB	
	2º CEB	
	3º CEB	
	SEC	
	Prof. educação especial	

5. Formação académica	Bacharelato	
	Licenciatura	
	Pós Graduação	
	Mestrado	
	Doutoramento	

6. Possui formação especializada em Educação Especial?

Sim ☐

Não ☐

Grupo A

Por favor, leia atentamente cada afirmação e responda:

Escala	1	2	3	4	5	6
Resposta	Nunca	Ocasionalmente	Metade das vezes	Muitas Vezes	Quase sempre	Sempre

-
- Desenvolveu trabalho com crianças das três faixas etárias (3, 4 e 5 anos)?|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_|_6_|
 - Já teve contacto com crianças com NEE?|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_|_6_|
 - Sentiu algumas dificuldades na inclusão da (s) criança (s) com NEE?|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_|_6_|
 - Sentiu dificuldades em planear o ano lectivo?|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_|_6_|
 - O apoio prestado pela equipa multidisciplinar foi o suficiente?.....|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_|_6_|
 - A relação com a família das crianças com NEE apresenta mais dificuldades do que a relação com as outras famílias?.....|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_|_6_|
 - A inclusão de crianças com NEE é uma mais-valia para todas as crianças da sala?:.....|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_|_6_|
 - Como educadora de infância sente-se preparada para a inclusão de crianças com NEE na sala?.....|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_|_6_|
 - Como educadora de infância acha ter as ajudas suficientes para desenvolver um bom trabalho com crianças com NEE?.....|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_|_6_|

10 A Instituição onde trabalha está preparado para a inclusão de crianças com NEE?.....|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_|_6_|

11 O projecto pedagógico está formulado de forma a promover uma boa inclusão das crianças com NEE?.....|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_|_6_|

Grupo B

Como acha que é a inclusão em grupos homogéneos?		Como acha a inclusão em grupos heterogéneos?	
Melhor	☐	Melhor	☐
Pior	☐	Pior	☐
Igual	☐	Igual	☐
Não tem opinião	☐	Não tem opinião	☐

Grupo C

Quais as NEE que teve contacto ao longo do seu percurso profissional?
