

Ana Patrícia Lopes Caterna Gouveia

**Opinião dos Educadores de
Infância face à Educação
Inclusiva**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Ana Patrícia Lopes Caterna Gouveia

Opinião dos Educadores de Infância face à Educação Inclusiva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COM ESPECIALIZAÇÃO EM
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Manuela Pires Sanches-Ferreira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos são para todos aqueles que me acompanharam, me animaram e me apoiaram ao longo deste desafio e sem eles não teria conseguido chegar até aqui.

À Doutora Manuela Sanches-Ferreira por ter aceite orientar-me ao longo deste estudo, foi um privilégio ter contado com a sua sabedoria e garra que impele à mudança e à ação. Obrigada!

Às educadoras que colaboraram para a realização deste estudo, pela disponibilidade e cooperação.

Aos amigos, em especial aos meus afilhados, que estiveram presentes e me ouviram falar sem parar, e desta forma de ajudaram a descontraír, a continuar e a ganhar forças.

Ao RUAH, onde renovo a energia e aumento a minha fé Naquele que me acompanha e ilumina o meu caminho.

À minha família, pilar de quem eu sou, que me acompanha e dá força para levar os meus projetos para a frente. Um obrigada especial à minha mãe que me apoia incondicionalmente nas minhas decisões e está sempre pronta a ajudar.

Ao meu marido, que com toda a sua paciência e dedicação percorreu este caminho ao meu lado, ajudando-me a organizar os meus dias para que nada ficasse para trás. Não me deixou desanimar e acreditou sempre que eu ia conseguir. Muito obrigada a ti!

RESUMO

Desde o início do século XXI que, em Portugal, se tem vindo a construir uma mudança no que diz respeito à educação. Conscientes da importância da educação pré-escolar como alicerce para a educação da criança e do que a educação inclusiva pode determinar nos primeiros anos de vida, o papel do educador é essencial em todo o processo educativo. Assim, com este estudo propomo-nos explorar a opinião de Educadores de Infância face à inclusão.

Neste estudo foram entrevistados / inquiridos oito educadores: quatro de pré-escolares públicos e quatro de pré-escolares privados da zona norte do país. Utilizámos dois instrumentos para a recolha de dados: uma entrevista semi-estruturada e um questionário composto por uma folha de caracterização individual e por vinhetas com descrições de crianças com diferentes perfis de funcionalidade.

Os resultados apontam que estes educadores consideram a inclusão uma prática possível e favorável para todas as crianças. Foi ainda possível verificar que a opinião destes educadores face à inclusão é influenciada pela sua opinião sobre o que é um educador inclusivo, especificamente sua posição face à diferença, as suas características pessoais e as práticas que desenvolve no dia a dia. Assim, o respeito pela diferença, pelas capacidades, interesses e necessidades de cada criança, o trabalho dos pares e a família são apontados como aspetos fundamentais para uma educação inclusiva. Como obstáculos à inclusão referem a falta de formação dos profissionais, a dimensão dos grupos, os recursos humanos e materiais.

Palavras-chave: Inclusão, opinião dos docentes, atitudes, formação

ABSTRACT

Since the beginning of the 21st century a change took place in Portugal regarding education. Knowledgeable about the importance of pre-school education as the foundation for the child education and as well how true inclusive education can shape the first years of life, the role of the educator in the whole educational process is essential. The goal of this study is to explore the opinion of pre-school teachers regarding inclusion.

In this study we interview eight educators: four working in public preschools and four working in private pre-schools. All schools are located in the north of Portugal. We have applied two instruments to collect data: a semi-structured interview and a questionnaire composed by an individual characterization form plus vignettes with descriptions of children with different functionality profiles.

The results of the present study point out that educators consider that inclusion is possible and a positive practice for all children. We notice that preschool teacher's opinion about inclusion is directly related with their opinion about what inclusive professional should be: his attitude about the difference, his personal characteristics and the work he develops daily. They point out as fundamental aspects for an inclusive education: the respect to difference, skills, interests and needs of each child. As well the cooperative work between children and the family. As obstacles to inclusion, they point to the lack of training, the group size, the human and material resources.

Key words: inclusion; preschool teachers' opinion; attitudes, training

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABELAS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	x
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	3
1. Educação Inclusiva.....	3
2. Educadores de Infância: fatores que parecem influenciar a inclusão no ensino pré-escolar (atitudes, experiência e formação de educadores de infância)	7
2.1. Atitudes.....	7
2.2. Experiência.....	10
2.3. Formação	13
Capítulo II- Estudo Empírico	16
1. Introdução	16
2. Método	19
2.1. Participantes	19
2.2. Instrumentos	20
2.2.1. Entrevista	20
2.2.1.1. Análise dos Dados.....	22
2.1.2. Questionário	26
Capítulo III – Apresentação e discussão de resultados.....	28
1. Apresentação dos resultados	28
1.1. Entrevistas	28
1.2. Questionários.....	37
2. Discussão dos resultados.....	42
3. Considerações finais	47
BIBLIOGRAFIA	49
ANEXOS.....	57
ANEXO A – Guião de entrevista	57
ANEXO B – Questionário: Folha de Caracterização e Vinhetas	59

ANEXO C – Consentimento para a aplicação dos instrumentos.....	67
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos participantes	9
Tabela 2 – Tópicos de discussão – 1º Tema.....	21
Tabela 3 – Tópicos de discussão – 2º Tema	21
Tabela 4 – Tópicos de discussão – 3º Tema	22
Tabela 5 – Relação entre tema, categorias, subcategorias e exemplos de discurso	25
Tabela 6 - Local de trabalho - público ou privado – tem influência na inclusão? .	37
Tabela 7 – Justificações apontadas pelos educadores para a sua resposta face à aceitação das crianças descritas nas cinco vinhetas.	39
Tabela 8 - O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança?	40
Tabela 9 - Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita?	41

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre categorias, subcategorias e referências	29
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AGD	Atraso Global De Desenvolvimento
CAA	Centro de Apoio à Aprendizagem
EI	Educador de Infância
II	Incapacidade Intelectual
NAS	Necessidades Adicionais de Suporte
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PC	Paralisia Cerebral
PEA	Perturbação do Espectro de Autismo
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

INTRODUÇÃO

Falar em educação inclusiva passa, primeiramente, por uma mudança de mentalidades, assente num trabalho mais interativo e colaborativo (Alves, 2017). De acordo com Jovanova e Radojichikj (2015), o sucesso da educação inclusiva depende da aceitação e da capacidade dos docentes para facilitar um bom ambiente de aprendizagem para todos os alunos. O decreto-lei 55/2018 aponta como um dos seus princípios orientadores, “a garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão” (artigo 4º, p. 2930, <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>).

No mesmo artigo é ainda sugerido que os docentes façam a gestão curricular tendo em consideração que todos os alunos consigam desenvolver as suas competências e a escola seja um motor de aprendizagens que permitam ao aluno alcançar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

A inclusão exige, então, que os docentes aceitem a responsabilidade de criar escolas nas quais todas as crianças possam aprender e sentir que lhes pertencem. Para isso os docentes são cruciais dado o papel central que desempenham na promoção da participação e na redução do insucesso, particularmente com crianças com incapacidades (Jovanova & Radojichikj, 2015).

Na Educação Pré-Escolar, cada educador é gestor do seu próprio currículo, tendo como referências as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE (Ministério de Educação, 2016, http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf), que orientam o educador na realização do projeto curricular para o seu grupo. De acordo com as OCEPE “o planeamento do projeto curricular de grupo vai sendo regulado e melhorado, através da avaliação, tanto da intervenção do educador, na organização do ambiente educativo e no

desenvolvimento do processo, como dos efeitos dessa intervenção na evolução do grupo e nos progressos de aprendizagem de cada criança. A interligação entre planeamento, ação e avaliação tem como consequência que os aspetos incluídos no planeamento sejam também contemplados na avaliação” (p.17).

Segundo o Ministério de Educação (2016), de acordo com as OCEPE, os saberes das crianças devem ser respeitados, bem como as suas características individuais, pois a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens. Cabe ao educador proporcionar experiências educativas diversificadas e significativas, o que permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, contribua para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros. De acordo com as OCEPE, o respeito pela diferença tem de ser uma constante na educação pré-escolar, a qual deve dar resposta a todas e a cada uma das crianças, centrando-se na filosofia de educação inclusiva. A educação pré-escolar deve ser capaz de adotar uma prática pedagógica diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.

Dada a importância da educação inclusiva, é pertinente que esta seja uma realidade posta em prática logo nos primeiros anos do pré-escolar. Neste sentido, com o presente estudo propomo-nos perceber a opinião dos educadores sobre a educação inclusiva e de que modo é que isso se traduz nas suas práticas.

Assim, este estudo está organizado em duas partes: a primeira, constituída pelo Capítulo I, dedicado ao enquadramento teórico-conceitual em torno da educação inclusiva e dos fatores que parecem influenciar a inclusão no ensino pré-escolar; a segunda parte é constituída pelos Capítulos II e III. O Capítulo II apresenta o desenho do estudo empírico, parte de uma introdução onde se situa a relevância do estudo, são traçados os objetivos, e de seguida descrito o método. O Capítulo III apresenta os resultados obtidos e a discussão dos mesmos. O estudo termina com a reflexão sobre algumas limitações encontradas, sendo também apresentadas as implicações para investigações futuras.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em 1990 com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien, são referidas as primeiras impressões sobre o que viria a ser a educação inclusiva. Esta declaração define a necessidade de garantir a igualdade de acesso à educação a todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990). Em Portugal, podemos situar um aumento de enfoque nas práticas inclusivas após a realização de um importante congresso em Salamanca em 1994, onde estiveram presentes 92 países e cujo objetivo foi o de apelar a todos para que respeitassem o direito das crianças, principalmente no que dizia respeito à educação, proporcionando-lhes a oportunidade de aprenderem juntos.

A educação inclusiva constitui uma vertente fundamental da Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), referindo que, no âmbito da orientação inclusiva, as escolas regulares “constituem os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (p. 9).

Segundo as Orientações para a Inclusão (UNESCO, 2005, https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf), a inclusão teve as suas origens na Educação Especial e é entendida como um processo que pretende atender e dar uma resposta de qualidade à diversidade de necessidades de todos os alunos. A escola inclusiva depara-se com o desafio de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, passível de as educar a todas com sucesso, mesmo as que apresentam graves incapacidades (UNESCO, 1994).

Assim, cabe à escola “ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham,

crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p.6). Pretende-se que seja adotada uma concepção alargada de Escola para Todos, atendendo às necessidades de todos os alunos, incluindo os que são vulneráveis à marginalização e à exclusão (UNESCO, 2005). O conceito de inclusão não tem em conta só o aluno, mas também a modificação dos seus ambientes de aprendizagem. Dá a máxima relevância a uma educação apropriada, respeitando as capacidades e necessidades de cada um, como também tem em conta as características e necessidades dos ambientes onde as crianças interagem. Inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças. (Brandão & Ferreira, 2013).

Para Booth e Ainscow (2002) a inclusão envolve mudança, tratando-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos, sendo um ideal a que todas as escolas podem e devem aspirar. De forma a servir de guia para as escolas que procuram aumentar a inclusão nas suas práticas, Booth e Ainscow (2002) publicaram o documento orientador “Índice para a inclusão” onde procuram sintetizar as boas práticas de inclusão. Assim, segundo estes autores podemos entender a educação inclusiva como (1) um processo de promoção da participação dos alunos na sua cultura, currículos e comunidades escolares, reduzindo os riscos de exclusão, (2) implicando a reestruturação de políticas, culturas e práticas de forma a responder à diversidade dos alunos e; (3) redução das barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos potencialmente vulneráveis a processos de exclusão. Salientam-se, assim, quatro elementos chave para a caracterização da inclusão: (1) a inclusão como um processo; (2) a preocupação com a identificação e eliminação de barreiras; (3) a presença, participação e o sucesso de todos os alunos e, (4) uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento (UNESCO, 2005).

Martín e González-Gil (2011) referem que a inclusão pressupõe práticas democráticas, valorização das capacidades mais do que das incapacidades, igualdade sobre a diferença e uma nova ética que contribua para o enriquecimento cultural, educativo e sucesso de todos.

Segundo Silva (2011), a educação inclusiva implica que a comunidade escolar perspetive a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, contribuindo para o crescimento coletivo, de modo a fomentar o convívio mais adequado com a diferença que caracteriza cada um de nós, o que implica novas práticas docentes.

Um estudo realizado por Santos e Santos (2014) mostra-nos que os docentes consideram importante que a implementação da filosofia inclusiva em Portugal não descure fatores como a colaboração, a efetuação de adaptações curriculares, a elaboração de programas educativos individualizados e o envolvimento parental na educação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Neste estudo, os participantes concordam que a responsabilidade primeira de atender às necessidades de todos os alunos é dos docentes do ensino regular, no entanto poderá ser necessária uma série de adequações curriculares para as quais o professor do ensino regular poderá não estar preparado, sendo, nestes casos, necessária a colaboração de outros agentes educativos, particularmente a do professor de educação especial.

Vieira-Rodrigues (2015) realizou um estudo com 244 docentes, 122 educadores de infância e 122 professores do 1º ciclo de escolas públicas e privadas, da Área Metropolitana do Porto. Recorreu a um questionário de vinhetas com descrições de diferentes perfis de funcionalidade, compatíveis com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA); Paralisia Cerebral (PC); Incapacidade Intelectual (II); Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA); Atraso Global de Desenvolvimento (AGD), onde os respondentes se posicionavam, para cada uma, quanto à sua aceitação nas salas.

Os resultados mostram que os docentes do ensino público revelam menor aceitação dos alunos do que os do ensino privado. Contudo, percebe-se que a aceitação de alunos com PC independente do facto do docente exercer funções no ensino público ou privado, são, segundo este estudo, as menos aceites na sala. Alunos descritos com PEA, PC e II, segundo os docentes que participaram no estudo de Vieira-Rodrigues (2015), não têm nenhum benefício por estarem incluídas na sala de aula juntamente com os seus pares com desenvolvimento típico, sendo que as unidades de apoio especializado são o espaço indicado para si. Mais de metade dos docentes do ensino público sustentam a sua opinião com a justificação que a exigência

com os resultados académicos não permite que se possa despende muito tempo com estes alunos.

Numa perspetiva de escola inclusiva na educação pré-escolar, esta deve adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais. As OCEPE situam a educação pré-escolar numa perspetiva sistémica e ecológica pretendendo que sejam encontradas as respostas mais adequadas à população que a frequenta tendo em conta os diferentes níveis de interação (Ministério da Educação, 2016). Odom (2007) referem que embora não exista uma única definição específica de inclusão no contexto pré-escolar, existem elementos facilitadores comuns às várias definições: participação ativa de crianças de idade pré-escolar com deficiências ou problemas de desenvolvimento, conjuntamente com crianças com desenvolvimento dito "normal" na mesma sala de aula e nos mesmos contextos comunitários; os serviços / apoios devem ser prestados, de forma a apoiar a criança na realização dos objetivos estabelecidos pelos pais e técnicos (estabelecidos no Plano Educativo Individualizado (PEI) ou no Plano Individual de Apoio à Família (PIAF); este tipo de serviços / apoios implica a estreita colaboração entre profissionais de diferentes disciplinas (educadores, docentes do ensino especial, terapeutas, psicomotricistas, psicólogos, etc.) e; os efeitos do programa de inclusão são avaliados para verificar se a criança está a evoluir conforme os objetivos estabelecidos pelos pais, educadores e outros técnicos.

Brandão e Ferreira (2013) dizem-nos que a educação pré-escolar tem vindo a ser, de forma progressiva, cada vez mais valorizada, tanto em Portugal, como no resto do mundo. Vários são os agentes que se encontram envolvidos na problemática da educação pré-escolar: pais, outros familiares, docentes, técnicos especializados, políticos, psicólogos, sociólogos e a própria comunidade. Todos estes intervenientes contribuem para o desenvolvimento do processo educativo de cada criança, o qual é inacabável e contínuo, ou seja, a educação é um processo permanente que está sempre presente na vida dos indivíduos, o qual influencia a forma de pensar e agir dos mesmos.

2. EDUCADORES DE INFÂNCIA: FATORES QUE PARECEM INFLUENCIAR A INCLUSÃO NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR (ATITUDES, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA)

De acordo com Lopes (2013) a escola será inclusiva quando transformar, não apenas a rede física, mas a postura, as atitudes e a mentalidade dos educadores, e da comunidade escolar em geral, para aprender a lidar com o heterogêneo e conviver naturalmente com as diferenças. Neste sentido, é fundamental que o educador reconheça a diferença e oriente a sua prática no sentido de incluir todos, de modo a garantir um ensino diferenciado, organizando atividades de modo a que cada um seja dada a oportunidade de experimentar situações que potenciem as suas aprendizagens. A atenção às diferenças individuais, seja qual for a sua origem, numa escola inclusiva, exige assim currículos abertos e flexíveis, capazes de responder às necessidades comuns ao conjunto da população escolar. Todos os alunos deverão ter os mesmos direitos e oportunidades, incluindo o direito à diferença e a uma educação adaptada às suas necessidades (Lopes, 2013). O mesmo autor, acrescenta ainda, que os docentes passam a ter um papel muito mais ativo no processo ensino-aprendizagem pelo que devem desenvolver não só, competências que lhe permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas no respeito pela diferença.

2.1. ATITUDES

As atitudes dos docentes são consideradas como essenciais no que diz respeito ao sucesso da educação inclusiva (Dymond, Renzaglia, & Chun, 2008). Kearney (2012) refere que quando os docentes têm uma atitude positiva em relação à inclusão, há uma probabilidade muito maior de sucesso para todas as crianças na sala de aula. Pelo contrário, alguns estudos revelaram que as atitudes negativas dos docentes e outros adultos são um

dos maiores obstáculos à inclusão (UNESCO, 2005). Os docentes têm um papel importante na criação de ambientes educativos positivos e enriquecedores, pelo que as suas atitudes influenciam a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular (Correia, 2005; Cross, Traub, Hutter-Pishgahi & Shelton, 2004).

Dupoux, Hammond e Ingalls (2006) sugerem que a atitude do docente é um construto multidimensional, influenciado pelos seus conhecimentos e crenças; as características de personalidade do docente são indicadores comportamentais das suas atitudes. Aumentar os conhecimentos dos docentes e consciencializá-los para a problemática da inclusão será um passo importante para a implementação de medidas inclusivas. Os docentes que têm mais experiência e conhecimentos inclusivos apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão, aumentando os seus níveis de confiança e sucesso (Pinto & Morgado, 2012).

Serrano e Afonso (2010) revelam ser importante os docentes adotarem uma atitude de aceitação da criança como protagonista do seu próprio desenvolvimento, refletir acerca da sua função como modelo e cooperar com os pais.

Rodrigues e Rodrigues (2011) defendem que a criação de atitudes positivas aposta em (1) debater casos de boas práticas e de sucesso, (2) estabelecer relações de cooperação com elementos da equipa, (3) obter formação contínua.

Tsakiridou e Polyzopoulou (2014), desenvolveram um estudo na Grécia, com 416 educadores de infância, com o objetivo de explorar as atitudes dos docentes em relação à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, em escolas públicas, e como essas atitudes são influenciadas pelas suas perceções de autoeficácia. Nesse estudo, verificaram que os docentes tendem a desenvolver atitudes mais positivas na inclusão de alunos com dificuldades moderadas de linguagem, deficiências físicas e dificuldades de interação social, e menos recetivos a alunos com PHDA e DA. Pode dizer-se então, que as atitudes são influenciadas por diversas variáveis.

De acordo com Kwon, Hong e Jeon (2017), a formação especializada e a experiência em inclusão são fatores importantes nas atitudes dos docentes e nas práticas de sala de aula relacionadas com as incapacidades e a inclusão. Os docentes devem estar preparados para encorajar as crianças a aprender

e a interagir com crianças com incapacidades e a aceitação deve ser trabalhada no ambiente de sala de aula, no currículo e na formação.

Santos e Santos (2014) nos resultados do seu estudo sugerem-nos que os docentes são a favor da presença de alunos com NEE nas classes regulares, uma vez que a convivência com os seus pares sem NEE poderá ser uma mais-valia para ambos os grupos.

Odom (2000) sugere que, em geral, os educadores de infância têm atitudes positivas em relação às crianças com NEE incluídas nas suas salas, contudo, mostram-se preocupados com a sua falta de conhecimento acerca das crianças com deficiência, particularmente com a inclusão de crianças com deficiências severas. Assim, a formação do docente, a dimensão do grupo, a possibilidade de apoio na sala de aula, a capacidade de trabalho (UNESCO, 2005), os recursos humanos e materiais necessários, o grau de severidade das NEE, o tempo de planificação e o envolvimento parental, são fatores que podem influenciar as atitudes dos docentes (Correia & Martins, 2000).

Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017) no seu estudo com educadores / professores da região norte de Portugal, sugerem-nos que a aceitação dos alunos se prende ao nível da perceção, opinião e crença, e não em variáveis pessoais: função do docente, local onde leciona, idade ou habilitações docentes. Os resultados do seu estudo, sugerem que “se a aceitação e opinião dos docentes sobre a inclusão está ao nível da perceção/ crenças dos docentes sobre o quão capazes se sentem para lidar com os alunos com incapacidades ou quão útil consideram a presença na sala de aula para os próprios alunos, mas também para a turma, então a formação inicial deverá ser cada vez mais capaz de focar este aspeto, investindo no desenvolvimento, junto dos docentes” (p.50).

Nesta linha de pensamento, Peng et al. (2014 cit. in Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira, 2017) afirmam que para a inclusão deixar de ser apenas um conceito, devem ser fornecidos aos docentes meios que assegurem as diferentes necessidades adicionais de suporte que os alunos precisam.

De acordo com Sanches-Ferreira (2007, p.155),” a participação ativa dos docentes no processo de inclusão não dependerá tanto de convicções cientificamente fundadas, mas da perceção do seu papel na sociedade, da visão que constroem acerca do que vale a pena e é justo fazerem enquanto agentes educativos. E, acima de tudo, na base de uma posição ética, regulada por

sistemas de valores e de crenças que os docentes ficam particularmente recetivos a processar toda a informação suscetível de aumentar o seu grau de tolerância, levando-os a agir em concordância. Será talvez este o aspeto que melhor exprime a mudança de paradigma que a inclusão representa.”

2.2. EXPERIÊNCIA

De acordo com o estudo de Leatherman (2007), um cenário inclusivo defende a permanência a tempo inteiro de crianças com incapacidades nas salas de aula, juntamente com os colegas com desenvolvimento típico. Numa perspetiva de inclusão, as crianças com incapacidades participam nas mesmas atividades e rotinas das demais crianças da sala (Odom, 2000). Esta visão implica que as crianças pequenas com incapacidades sejam totalmente incluídas em todas as atividades em sala de aula. As crianças com incapacidades têm direito a uma educação adequada e a envolverem-se na comunidade da sala de aula (Hornby, 1999 cit. in Leatherman, 2007). Para tal, os docentes precisam ser facilitadores na sala de aula para fornecer o ambiente apropriado para cada criança. A mesma autora refere estudos anteriores (Hammond & Ingalls, 2003; Wolery et al., 1993 e 1994 e Kohanek & Buka, 1999 cit. in Leatherman, 2007) que nos apontam fatores que parecem influenciar a qualidade do ambiente inclusivo e a forma como os docentes percebem suas salas de aula.

A disponibilidade de serviços de apoio foi um fator que os docentes consideraram importante para ter uma sala de aula inclusiva bem-sucedida (Hammond & Ingalls, 2003). As adequações de recursos, como materiais, equipamentos e acomodações físicas, também foram fatores para uma inclusão bem-sucedida (Wolery et al., 1993 cit. in Leatherman, 2007). Os docentes sentiram que precisavam de espaço e materiais para atender às diversas necessidades das crianças com deficiências. A atitude dos diretores das escolas em relação à inclusão e os tipos de apoio oferecidos ao docente também foram fatores importantes que afetam os programas inclusivos (Kohanek & Buka, 1999 cit. in Leatherman, 2007). As políticas do programa e as formas pelas quais os diretores implementaram essas políticas influenciam o sucesso do programa inclusivo. Além disso, questões de

peçoal foram uma grande preocupação para o sucesso da inclusão. Uma área de preocupação era muitas crianças na sala de cada docente (Wolery et al., 1994 cit. in Leatherman, 2007). Os docentes dos programas inclusivos da primeira infância indicaram fortemente que um número adequado de funcionários era importante para um programa inclusivo de sucesso (Leatherman, 2007).

Anati e Ain (2012) apontam como principais fatores que condicionam a educação inclusiva: a falta de profissionais de educação especial qualificados para dar apoio aos alunos com NEE, a falta de formação, a falta de conhecimento sobre a inclusão entre os diretores das escolas, a falta de apoio financeiro para recursos e serviços especificamente em escolas privadas. Outros estudos revelam que os docentes sentem falta de uma formação mais sistematizada e intensiva, apontam para a carência de recursos humanos e materiais capazes de atender e satisfazer as necessidades dos alunos e sentem-se mais disponíveis para incluir nas suas classes alunos com NEE ligeiras em vez de alunos com necessidades mais severas (Avramidis & Norwich, 2002; Correia & Martins, 2000; Pinto & Morgado, 2012). Os docentes sentem-se inseguros, ansiosos e preocupados quando confrontados com alunos “especiais”, podendo a sua resistência à inclusão estar relacionada com a falta de preparação para implementar respostas (Santos & César, 2010; Silva, 2011). O nível de preocupação dos docentes perante a falta de preparação para implementar respostas inclusivas parece bloquear a sua capacidade de atuação (Santos & César, 2010)

Na investigação efetuada por Finegan (2004), havia um sentimento geral entre os docentes de que não tinham qualificações que lhes permitissem ensinar alunos com NEE. Quando o professor se sente sem competências para facilitar aprendizagens significativas nos alunos com NEE (Marchesi, 2001), iluminam-nos dizendo que eles tem tendência para desenvolver atitudes negativas face à inclusão que se vão repercutir numa menor interação e numa menor atenção para com os alunos, que mais precisam em virtude das suas necessidades especiais. É difícil desenvolver uma perspetiva de escola inclusiva, sem que os docentes, e não só os docentes especializados em Educação Especial, desenvolvam competências suficientes para ensinar todos os alunos.

Nos resultados do seu estudo, Leatherman (2007) aponta que os docentes sugerem que a sala de aula inclusiva é uma comunidade muito positiva para todas as crianças e adultos para aprender uns com os outros. Os docentes compartilharam como eles cresceram à medida que aprenderam sobre as crianças e são melhores docentes por causa das experiências inclusivas.

Os docentes expressaram sentimentos positivos sobre a sala de aula inclusiva, mas transmitiram a necessidade de mais formação ou workshops para melhor atender às necessidades individuais das crianças com deficiência. Outros estudos descobriram que os docentes expressam atitudes e sentimentos de confiança mais positivos na sala de aula inclusiva quando recebem formação direta e educação para trabalhar com crianças que têm necessidades especiais (Hornby, 1999; Siegel & Jausovec, 1994 cit. in Leatherman, 2007).

Leatherman (2007) conclui, também que os docentes precisam de interações e apoio dos diretores, colegas e terapeutas para atender às necessidades das crianças com incapacidades e que valorizam o facto de poderem ter oportunidade de decisão no programa de inclusão. Baumgart e Ferguson (1991 cit. in Leatherman, 2007) afirmaram que, se os docentes não são consultados sobre a decisão de inclusão, isso pode levar a frustrações o que condiciona o ambiente inclusivo.

O estudo levado a cabo por Bryant (2018) revela que os educadores estão predispostos a trabalhar em ambientes inclusivos, e todos eles tiveram atitudes positivas em relação ao ensino em ambiente inclusivo. Neste estudo, os educadores apontam, como fatores condicionantes à inclusão: a) o facto de estes profissionais ainda serem vistos como “babysitters” o que leva a que muitas vezes sejam desvalorizados; b) a falta de formação contínua e; b) a falta de articulação / acompanhamento de outros profissionais aquando da inclusão de uma criança com incapacidades numa sala. Neste sentido, Bryant (2018) conclui que é preciso trabalhar nestas três dimensões: respeito pelo trabalho dos educadores, formação e articulação entre profissionais para que os educadores se sintam mais confortáveis e tenham atitudes mais positivas em relação à inclusão pré-escolar.

2.3. FORMAÇÃO

Silva (2011) diz-nos que a formação dos docentes é um dos pilares para a inclusão. A Declaração de Salamanca destaca a importância da formação de docentes cujo conhecimento e competências exigidas são, essencialmente, relativas a um ensino de qualidade; uma preparação adequada de todos os agentes educativos constitui um fator-chave na promoção das escolas inclusivas (UNESCO, 1994),

A formação de docentes, inicial e contínua, tem procurado sensibilizar os docentes para a problemática relacionada com as NEE, no entanto, ainda se verificam dificuldades na implementação de respostas (César & Calado, 2010; Silva, 2011) e falta de formação no âmbito da diversidade (César & Calado, 2010; Lopes, 2013). Os docentes sentem que não têm formação adequada para poderem providenciar um serviço de melhor qualidade (Pinto & Morgado, 2012).

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

No estudo de Rodrigues e Rodrigues (2011) os participantes sugerem que durante o curso, deveriam ser incluídas experiências de aprendizagem personalizada, trabalho de grupo, tarefas multinível, gestão de grupos heterogêneos, estratégias de negociação etc. Foi também realçada a importância de se passar pela experiência de comprometimento com estratégias ativas e não só de análise e discussão de textos teóricos (p.52). Os mesmos autores referem que algumas competências que anteriormente eram do domínio dos docentes de educação especial passaram a ser da competência dos docentes de ensino regular que atuam em contextos inclusivos, aumentando, assim, o leque de solicitações a que os docentes devem dar resposta. Desta forma, é pertinente ampliar as possibilidades de formação dos docentes de forma a responder com qualidade à diversidade das crianças (González-Gil & Martín, 2011).

Silva (2011) diz-nos que os docentes indicam que a falta de formação se reflete na dificuldade que sentem para dar respostas de inclusão adequadas. Assim, a formação de docentes é fundamental, em particular se contribuir para que estes tenham vivências gratificantes relativamente às respostas que são capazes de operacionalizar. Para tal, precisam de fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem a intervenção, ou seja, de formação, quer esta parta das suas dificuldades quer de problemas com que se deparam na sua atividade profissional, isto é, de projetos que os impliquem na construção de uma resposta inclusiva.

Sanches-Ferreira e Micaelo (2010) numa pesquisa nacional portuguesa verificaram que os docentes do ensino regular revelavam falta de conhecimento para trabalhar com crianças com incapacidades dentro da sala de aula.

Lopes (2013) comparou dois estudos (Oliveira & Silva, 2013 e Macedo & Neves, 2013) e os resultados mostram-nos que a formação dos docentes do ensino regular revela-se lacunar para fazer face à heterogeneidade da escola moderna, nomeadamente no que concerne à promoção da inclusão dos alunos com NEE ; a formação lacunar condiciona a operacionalização da escola inclusiva e os docentes do ensino regular não se sentem preparados na inclusão de alunos com NEE (p. 43).

A investigação revela que um professor bem preparado, isto é, competente, reflexivo e comprometido com os valores da inclusão, é um estímulo para ultrapassar as barreiras no que concerne às NEE (González-Gil & Martín, 2011). A literatura evidencia que é necessário investir não só em mais formação, mas também em formação de qualidade, tendo em vista a promoção de atitudes e práticas mais inclusivas que facilitem a equidade no acesso ao sucesso académico e evitem formas de exclusão escolar e social (César, 2003; César & Calado, 2010; Rodrigues, 2003). Revela-se, então, pertinente, que a formação de docentes seja encarada como um processo de mudança, com metodologias inclusivas necessárias e urgentes e como uma questão de direitos, de valores, de uma educação de qualidade e sucesso de todos os intervenientes (González-Gil & Martín, 2011). Neste sentido, a existência no currículo de programas com as temáticas da deficiência e da incapacidade, bem como da diferenciação curricular e organização da sala de aula, é fundamental para capacitar os docentes com conhecimentos,

competências, valores e atitudes para ensinar todos os alunos (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial Europeia, 2012).

Tendo em consideração os estudos apontados durante este capítulo, percebe-se que é fundamental refletirmos acerca das atitudes e percepções que os docentes apresentam acerca da Educação Inclusiva com o intuito de estudarmos a forma como devemos eliminar as atitudes menos positivas. De acordo com diversos autores, a forma de combater as atitudes menos positivas é através de programas de formação. Segundo Hegarty (2001), muitos docentes ainda não revelam as competências ou as atitudes imprescindíveis para incrementarem uma educação inclusiva, pelo que a formação contínua é uma das formas de mudar as mentalidades e as práticas. Pereira (2010) alerta ainda para o fato de haver defensores do modelo de educação inclusiva com discurso simplista e romântico da igualdade para todos, face aos objetivos da escola. Esta perspetiva produz insegurança nos docentes e não contribui para que estes formem atitudes positivas. A problemática da educação inclusiva é notória na operacionalização dos conceitos teóricos com a prática educativa das escolas e as estratégias metodológicas dos docentes. A educação inclusiva como orientação destinada a atender todos, independentemente das diferenças individuais, só é concretizável com a diversidade curricular e estratégias de ensino aprendizagem (Pereira, 2010).

Capítulo II - ESTUDO EMPÍRICO

1. INTRODUÇÃO

Desde o início do século XXI que, em Portugal, se tem vindo a construir uma mudança no que diz respeito à educação. O decreto lei 54/2018, no seguimento do anterior decreto-lei, veio potenciar práticas inclusivas de forma a que todos possam aprender dentro do contexto educativo, acabando com rótulos e “separações” dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. O mesmo decreto “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (artigo 1.º, p.2, <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>). Numa linha de educação inclusiva é pertinente refletir na base da educação, que começa no ensino pré-escolar. Práticas inclusivas devem estar desde logo presentes quando as crianças, aos três anos, têm oportunidade de entrar para o sistema educativo. É importante que os educadores de infância sejam profissionais conscientes que a inclusão tem de fazer parte da vida de todas as crianças. É essencial que passem da inclusão enquanto ideologia, para uma prática pedagógica centrada na criança. Contudo, é importante refletir, como nos aconselham Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017, p.14) que em Portugal, “não sendo ainda obrigatória a frequência da Educação Pré-Escolar, o estado não está obrigado a garantir acesso a este grau de ensino, logo, e segundo dados estatísticos da Inspeção Geral da Educação, uma em cada quatro crianças portuguesas em idade de frequentar a Educação Pré-Escolar não tem acesso a este setor de educação, o que significa que a taxa de cobertura se situa nos 75%, sendo esse um fator de forte discriminação educativa e justiça social”.

Durante três anos (2015-2017) a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (<https://www.european-agency.org/projects/iece>) realizou um estudo que teve como objetivo

identificar, analisar e posteriormente promover as principais características da qualidade da Educação Inclusiva no Pré-escolar. O estudo foi realizado com 32 países europeus, sendo Portugal um desses países.

Em Portugal, o estudo foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Frazão, o distrito do Porto com 11 salas de pré-escolar, frequentadas por 250 crianças dos dois aos seis anos, de diferentes origens socioeconómicas e culturais. A maioria das turmas era heterogénea em termos de idade e as crianças variam o número de anos que frequentaram a pré-escola.

Neste estudo alguns resultados apontam que em Portugal:

- a educação pré-escolar atende crianças dos três aos seis anos de idade. De acordo com a Lei 65/2015 a educação pré-escolar é universal e para todas as crianças, no entanto não é obrigatória;

- em regiões com alta densidade populacional, a educação pré-escolar não cobre todas as crianças;

- a fim de superar algumas dificuldades no acesso à educação pré-escolar nas zonas rurais, o Ministério da Educação promove educação pré-primária itinerante destinada a crianças entre os três e os cinco anos de idade.

- a legislação recomenda a participação dos pais em todas as decisões relativas à educação de seus filhos, bem como na definição do apoio necessário. No caso de crianças com necessidades adicionais de suporte, o Plano de Intervenção Precoce só pode ser implementado após a aprovação pelos pais;

- a adaptação de currículos e atividades diárias é implementada pelo educador da sala em colaboração com o apoio profissional (professor, terapeuta, etc.), pois os profissionais devem implementar suas intervenção na sala, usando estratégias dentro de suas atividades diárias.

(<https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/IECE/Qs/Portugal%20IECE%20Country%20Survey%20Questionnaire.pdf>):

Em jeito de conclusão, o estudo da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva nos 32 países diz-nos que para que haja mudanças que permitam que cada criança participe e aprenda é necessário: adotar um espírito inclusivo e acolhedor; forte parceria com os pais; um currículo e ambiente holístico, acessível e flexível; profissionais qualificados e liderança comprometida que trabalhe e promova a colaboração e responsabilidade compartilhada entre todas as partes interessadas.(<https://www.european->

agency.org/sites/default/files/IECE%20%C2%AD%20An%20Analysis%20of%2032%20European%20Examples.pdf)

Conscientes da importância da educação pré-escolar como alicerce para a educação da criança e do que uma verdadeira educação inclusiva pode determinar nos primeiros anos de vida, é essencial o papel do educador em todo o processo educativo.

Neste sentido, com este estudo propomo-nos explorar a opinião de Educadores de Infância face à inclusão, procurando responder a três questões: 1) qual a opinião dos EI acerca da inclusão; 2) quais os fatores que influenciam a existência ou não de EI inclusivos e; 3) quais as práticas que têm adotado e em que se diferenciam das práticas não inclusivas.

Pretendemos ainda, explorar se o trabalhar no ensino privado ou público tem importância e se a experiência prévia com crianças com necessidades adicionais de suporte tem influência no modo como respondem às perguntas.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

Para o recrutamento dos participantes, o investigador contactou e convidou a participar no estudo dez educadores de infância da zona Norte do país – que lhe estavam geograficamente e profissionalmente próximos, constituindo-se assim, uma amostra por conveniência.

Dos dez educadores convidados, oito aceitaram participar no estudo e deram consentimento para a gravação e transcrição das entrevistas. Da nossa parte foi-lhes garantido o anonimato.

Todos os entrevistados estão a trabalhar em salas mistas, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, com características sociodemográficas e socioeconómicas distintas. Quatro educadores exercem funções em instituições privadas e quatro em instituições públicas. Como se pode ver na tabela 1, têm uma média de dezasseis anos de experiência, sendo que quatro exercem funções em educação especial. Dois educadores têm pós-graduações na área de Educação Especial e um mestrado em Multideficiência e Problemas de Cognição

Tabela 1 – Caracterização dos participantes

	Idade	Tempo de serviço	Qualificações	Formação em Educação Especial	Funções em Educação Especial
EI1	25	1 ano	Mestrado	Na formação inicial	Não
EI2	55	32 anos	Pós-Graduação	Pós-Graduação	Sim
EI3	57	30 anos	Licenciatura	x	Não
EI4	45	23 anos	Licenciatura	x	Não
EI5	25	5 anos	Mestrado	x	Não
EI6	38	13 anos	Pós-Graduação	Pós-Graduação	Sim
EI7	33	11 anos	Mestrado	x	Sim
EI8	36	14 anos	Mestrado	Mestrado	Sim

2.2. INSTRUMENTOS

2.2.1. Entrevista

Para explorar as opiniões dos educadores de infância face à inclusão, utilizámos uma abordagem qualitativa, com recurso a uma entrevista semi-estruturada. Tal abordagem permite ao investigador interpretar e trazer para o estudo a compreensão de assuntos e eventos particulares (Denzin & Lincoln, 1994, cit. in Leatherman, 2007).

O guião de entrevista foi construído tendo por referência estudos e outros instrumentos já publicados na área, nomeadamente Bryant (2018), Leatherman (2007).

Para validação de conteúdo do guião socorremo-nos de dois peritos: Manuela Sanches-Ferreira e Mónica Silveira-Maia, pelo seu vasto conhecimento e experiência na área da investigação. Com este processo reformularam-se, eliminaram-se e adicionaram-se questões, como por exemplo “A inclusão educativa é uma ideologia possível de ser uma prática?”; “Por fim, pedia-lhe que me descrevesse em que tipo de criança, ou tipos, isto é que perfil esteve presente no seu pensamento, enquanto respondeu a esta entrevista”.

A versão final ficou com três áreas de discussão, desenvolvidas em dezassete questões, sendo que numa única resposta o educador poderia abordar vários dos assuntos previstos. Apresentamos, de seguida, as dezassete questões abordadas, agrupadas pelas três áreas de discussão (tabela 2,3 e 4):

Tabela 2 – Tópicos de discussão – 1º tema

1º tema: Opinião do educador acerca da inclusão
1-O que é para si um Educador de Infância inclusivo? // Qual é o perfil de um educador inclusivo na sua perspetiva? 2- Considera-se um educador com perfil inclusivo? Porquê? 3- A inclusão educativa é uma ideologia possível de ser uma prática? 4- Da sua experiência qual ou quais são os obstáculos e os facilitadores à educação inclusiva?

Tabela 3 – Tópicos de discussão – 2º tema

2º tema: Na opinião do educador quais os fatores que influenciam a existência, ou não, de educadores inclusivos.
5- Da sua experiência o que lhe parece que mais influencia esta crença de ser inclusivo? // O que influencia um educador a ter (ou não) atitudes inclusivas da inclusão? 6- Acha que há alguma qualidade pessoal que possa ser importante para o educador ter uma atitude inclusiva? //Acha que as qualidades pessoais (e quais) são importantes para uma atitude inclusiva? 7- Qual a sua opinião acerca das leis sobre a inclusão? (Conhece alguma?) São importantes no sentido de influenciar o educador a adotar uma atitude inclusiva? 8- Ao nível da formação? Que importância lhe dá na definição ou determinação de um educador com perfil inclusivo? (Que conhecimentos e competências têm de ser treinadas?) 9- Que importância atribui aos espaços/ contextos educativos para a inclusão? O fator privado ou público influencia a inclusão? Na sua opinião porque é que há mais alunos incluídos no público do que no privado?

Tabela 4 – Tópicos de discussão – 3º tema

3º tema: Que experiências, procedimentos/práticas o educador tem adotado e em que se diferenciam das práticas não inclusivas.
10- Já teve alguma experiência de inclusão? Pode-me descrevê-la? (Como correu? Como a avalia?) 11- Que estratégias usou? (por exemplo ao nível de alteração de rotinas, espaços, adequação de atividades. Em que momentos as crianças se envolvem mais?) 12- Descreveria a experiência como positiva ou negativa e em que aspetos? (ao nível da criança e do grupo) 13- O que poderia ter mudado? 14- Quais as dificuldades que encontrou nessa experiência? // E em relação à família e aos colegas de trabalho? 15- Gostaria de repetir essa experiência? Porquê? 16 – Para si há algum limite na inclusão na sala de crianças? 17 - Por fim, pedia-lhe que me descrevesse em que tipo de criança, ou tipos, isto é que perfil esteve presente no seu pensamento, enquanto respondeu a esta entrevista.

As entrevistas foram gravadas e transcritas pelo investigador. Posteriormente, foram enviadas aos entrevistados para que confirmassem a veracidade do que tinha sido transcrito, de forma a garantir a fidelidade dos dados transmitidos.

2.2.1.1. Análise dos Dados

Para Bardin (2009 cit. in Farago & Fonfoca, s/d), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Seguindo o método usado por Bryant (2018), as oito entrevistas foram transcritas na totalidade e para a análise foi

realizada a leitura e releitura de cada transcrição. Da totalidade de cada entrevista transcrita, foram retiradas as ideias-chave, isto é, as ideias mais relevantes e significativas para alcançar o objetivo do estudo.

A análise obedeceu sobretudo uma natureza indutiva na criação de categorias de análise, onde foram considerados trechos de frases como unidades de significado. As categorias foram ao encontro do que previamente tínhamos estabelecido como temas de discussão. No decorrer da análise de conteúdo pedimos auxílio a dois educadores de infância, sendo a média dos acordos de 90%.

Para a categoria *Perfil do Educador* consideraram-se as expressões usadas pelos entrevistados que referiam “um educador inclusivo é...”. Neste sentido, fez-se um levantamento das definições do que seria um educador inclusivo, quais as características apontadas pelos entrevistados e percebeu-se que estas se enquadravam em três subcategorias. Verificou-se que usavam a palavra diferença com frequência, referindo ser “algo positivo e enriquecedor”, sempre que encontramos expressões que eram concordantes com este aspeto, consideramos *valorização da diferença*. Quando no discurso dos entrevistados encontramos expressões como “trata todas as crianças com carinho; tem de ter empatia”, concordamos que este tipo de discurso nos remetia para os *sentimentos/valores pessoais* do educador; características mais intrínsecas do educador. No decorrer das entrevistas, os educadores foram dizendo várias expressões que nos apontavam como deviam agir os educadores, expressões como “deve; tem que; trabalhar; fazer atividades”, nesta linha de pensamento agrupamos estas unidades de significado em *indicadores para a ação*, distinguindo aqueles em que os educadores são os agentes ativos, daqueles em que são as crianças as protagonistas.

Ao analisarmos o conteúdo dos tópicos de discussão, percebemos que em vários momentos, e não apenas quando lhes foi questionado, os educadores foram apontando aspetos facilitadores e obstáculos à educação inclusiva. Assim, consideramos pertinente criar estas duas categorias: *Facilitadores à Inclusão e Obstáculos à Inclusão*. Cada uma destas categorias foi subdividida em subcategorias de acordo com o que percebemos que os entrevistados foram referindo com mais frequência: *formação; recursos humanos e materiais; constituição dos grupos; família e legislação*.

De forma, a agruparmos a informação recolhida, procedemos à construção de uma tabela 5 onde fizemos a relação entre o tema, categorias e subcategorias e alguns exemplos de discurso.

Tabela 5 – Relação entre tema, categorias, subcategorias e exemplos de discurso

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	Exemplos de Discurso
Educação Inclusiva	Perfil Educador	Valorização da diferença	“encara a diferença como algo positivo e enriquecedor”
		Sentimentos/valores pessoais	“tem capacidade de acolher, respeitar, valorizar”
		Indicadores para a ação Educadores	“preparar um monte de atividades e dentro dessa atividade incluir”
		----- Indicadores para a ação Pares	- - “colocar os pares na ajuda do currículo do aluno com incapacidades”
	Facilitadores à educação inclusiva	Recursos humanos	“ter um profissional realmente formado, seguramente nessa prática que possa nos orientar, o resto do corpo educador.”
		Família	“é muito importante na inclusão é o contacto com os pais... um diálogo muito aproximado entre os pais é importante também para facilitar a inclusão da criança no grupo.”
		Legislação	“Como maior facilitador, refiro a nova Lei que rege atualmente a Educação Especial.”
	Obstáculos à educação inclusiva	Falta de formação	“falta de formação dos profissionais de educação”
		Dimensão do grupo	“número excessivo de crianças nos grupos, massificação”
		Recursos humanos	“os apoios técnicos que falham”
		Recursos materiais	“os produtos de apoio que demoram muito a chegar”

2.1.2. Questionário

Neste estudo optou-se por aplicar um questionário aos docentes entrevistados, com o intuito de mais facilmente se apurarem alguns dados de caracterização pessoal e profissional, com o qual se pretendeu a obtenção de respostas que definissem o perfil dos participantes, quanto à idade, sexo, habilitações, tempo de serviço, situação profissional, formação especializada. Este questionário foi aplicado, também, para ser possível através de outro instrumento perceber a opinião dos educadores face à inclusão. De acordo com Steadham (1980 cit. in Martins, 2005) em termos de elaboração e aplicação, o mesmo assume várias formas, apresentando vantagens e desvantagens. Como vantagem destaca-se a obtenção de respostas de uma forma muito clara e objetiva. Como desvantagem, aponta-se a ausência de diálogo, o que não permite o aprofundamento de ideias.

Os inquéritos usados foram adaptados de Valverde-Inês e Sanches-Ferreira (2006, retirados de Vieira-Rodrigues, 2015), constituídos por uma folha de caracterização individual dos participantes e um questionário de vinhetas para educadores com descrição de alunos com diferentes perfis de funcionalidade. As adaptações efetuadas centraram-se em mudanças de linguagem, de forma a ir ao encontro da linguagem usada no decreto-lei 54/2019 sobre a Educação Inclusiva. As alterações foram validadas pela Prof.^a Doutora Manuela Sanches-Ferreira.

As cinco vinhetas apresentadas foram:

- Vinheta 1 - criança compatível com o quadro da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA);
- Vinheta 2 - criança compatível com um quadro de Paralisia Cerebral (PC);
- Vinheta 3 - criança compatível com um quadro de Incapacidade Intelectual (II);
- Vinheta 4 - criança compatível com um quadro de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA);
- Vinheta 5- criança com quadro de Atraso Global de Desenvolvimento (AGD).

Para cada uma das vinhetas foi pedido ao educador que respondesse se essa criança poderia ou não frequentar a sua sala, e, perante a sua resposta, que se posicionasse face a um conjunto de seis razões possíveis que

justifiquem a sua escolha, numa escala do tipo Likert de 1 a 4, sendo 1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; até 4 – Concordo Completamente.

Na questão final é solicitado ao educador que responda se nos últimos cinco anos teve experiência profissional com alunos cujos funcionamentos sejam compatíveis com as cinco vinhetas anteriormente apresentadas. A resposta é dada quantificando o número de vezes que teve contacto com alunos com quadros semelhantes aos referidos, sendo que também nesta questão os respondentes assinalavam numa escala tipo Likert que variava entre 0- nunca; 1- pelo menos uma vez; 2- pelo menos duas vezes; 3- pelo menos três vezes; 4- pelo menos quatro vezes; 5- pelo menos cinco vezes; até 6- sempre.

As escalas de Likert utilizam-se para “registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor.” (Tuckman, 2000, p. 280 cit. in Rodrigues, 2017), permitindo “classificar os sujeitos segundo a sua posição relativa face a uma certa característica”, sendo que “a diferença entre dois quaisquer valores consecutivos da escala é conceptualmente equivalente e interpretável” (Harel, 2000, pp 272-273 cit. in Rodrigues, 2017). Pelas suas características, através de um continuum é possível exprimir a intensidade da atitude (Raposo, 1995 cit. in Rodrigues, 2017) que depois pode ser tratada estatisticamente, razões pelas quais são muito utilizadas em estudos relacionados com atitudes.

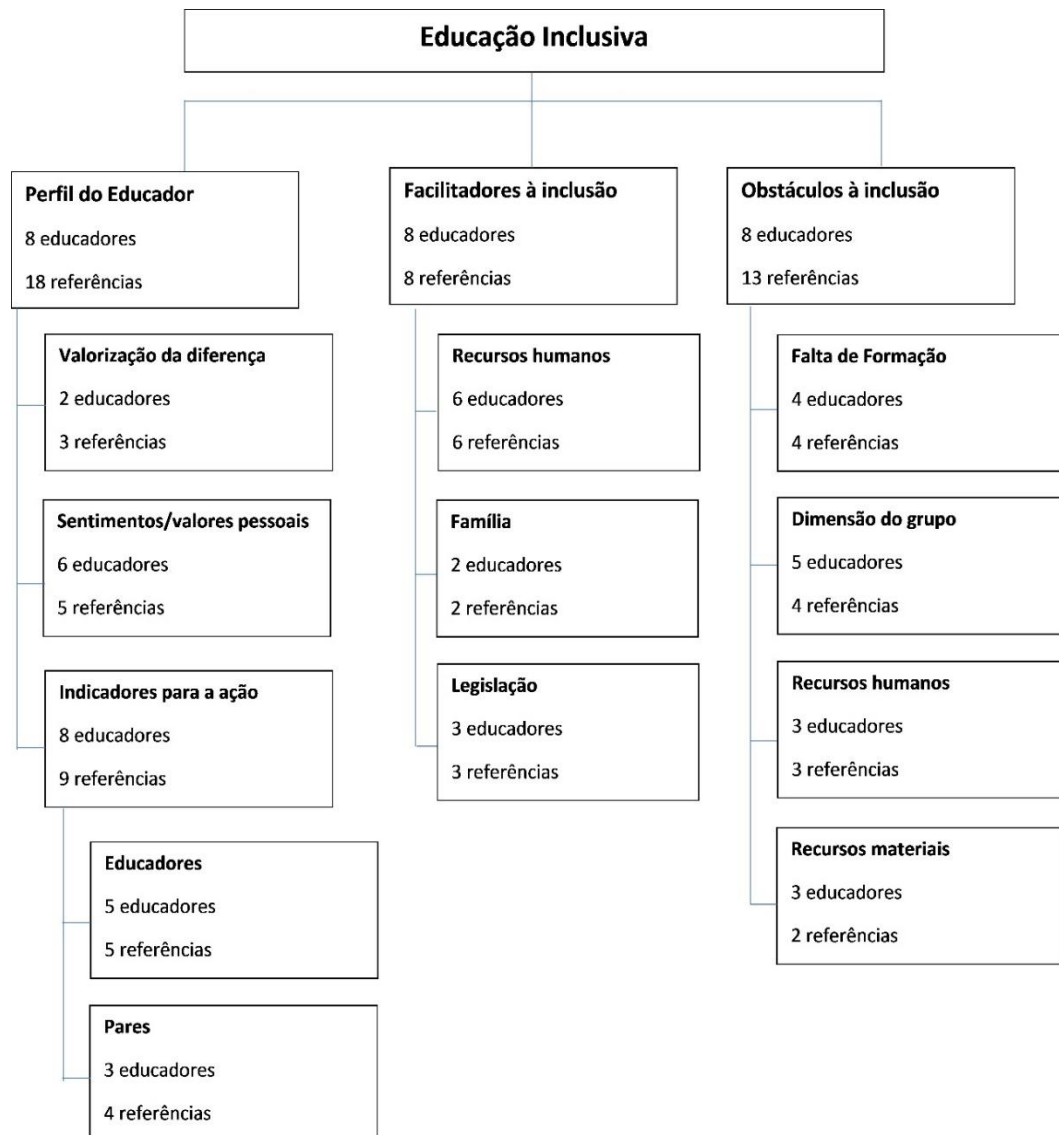
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1.1. ENTREVISTAS

Após análise de conteúdo das entrevistas, de acordo com o procedimento descrito anteriormente (cf. Método) apresentamos, na figura 1, um esquema onde podemos ver a relação entre as categorias e subcategorias, e a quantidade de referências encontradas no discurso dos oito educadores, a partir do qual faremos a apresentação dos resultados obtidos.

Figura 1 - Relação entre as categorias, subcategorias e referências



Partindo da análise de conteúdo dos tópicos em discussão das entrevistas realizadas consideramos que o tema que se destacou foi *Educação Inclusiva*.

Dentro do tema *Educação Inclusiva* foram encontradas três categorias: Perfil do Educador, Facilitadores à Inclusão e Obstáculos à Inclusão.

Categoria: Perfil do Educador

A categoria *Perfil do Educador* contou com 18 referências distribuídas por três subcategorias (v.d. fig. 1). Esta categoria resultou do cruzamento das respostas dadas pelos entrevistados em diferentes questões, onde se foram

destacando, por um lado, a crença sobre o que é e o que acreditam ser um educador inclusivo e, por outro, aquilo que consideram que o educador inclusivo deve fazer. Apresentaremos de seguida cada uma das subcategorias encontradas, apontando exemplos de expressões que foram consideradas para cada uma delas.

Na subcategoria *valorização da diferença*, encontramos três referências presentes nas respostas dos educadores EI2, EI3 e EI4

Os educadores EI2, EI3 e EI4 defendem que um educador de infância inclusivo é aquele que encara a diferença como um valor, como algo positivo e enriquecedor, que tem empatia, noção de cooperação e de trabalho em grupo. Apontam a diferença como algo bom a ser trabalhado com as crianças. Foram utilizadas expressões como:

“Um educador inclusivo é aquele que encara a diferença como um valor.”;
“Ser diferentes é ser igual, ser diferente é bom não é mau”.

Na subcategoria *sentimentos/valores pessoais*, com cinco referências, os educadores apontam as suas características pessoais como educadores inclusivos.

Os educadores EI1, EI2, EI3, EI4 e EI5 apontam que um educador inclusivo tem de ter capacidade de acolher as especificidades de cada criança, de as respeitar e valorizar, deve tratar as crianças com carinho e ser paciente e criativo. Foram utilizadas expressões como:

“trata todas as crianças com carinho”; *“temos que ser pacientes, temos que ser criativos”.*

Na subcategoria *indicadores para a ação* encontramos nove referências. Esta subcategoria foi subdividida em dois: indicadores que apontam para a ação dos educadores (cinco referências) e indicadores que apontam para a ação dos pares (quatro referências).

Os educadores EI1, EI5, EI7 e EI8 referem que um educador de infância inclusivo tem de ser capaz de olhar para cada criança, perceber as dificuldades, os interesses e as necessidades de cada um. Utiliza o que de melhor os outros têm para ajudar. Acreditam que a inclusão é possível se o educador agir nesse sentido e tiver empatia pelo outro. Um educador de infância inclusivo é aquele que olha o outro com empatia e tenta perceber o

contexto da criança e que reconhece que todas as crianças conseguem aprender, que todas são diferentes e têm ritmos de aprendizagem diferentes. Deva adaptar o currículo e a prática pedagógica às necessidades das crianças, de modo a garantir a equidade e igualdade no processo de aprendizagem e ser persistente. Estes educadores usaram expressões como:

“capaz de perceber as dificuldades, os interesses e as necessidades de cada um”; “busca preparar um monte de atividades e dentro dessa atividade incluir”.

“pegar no bom que um tem para colmatar as dificuldades do outro”; “colocar os pares na ajuda do currículo do aluno com incapacidades”.

Categoria: Facilitadores à Inclusão

A categoria *Facilitadores à Inclusão* contou com 11 referências, distribuídas por três sub-categorias (v.d. fig. 1). Esta categoria resultou do que os educadores responderam ser os aspetos que mais contribuem para que haja inclusão na educação pré-escolar. Neste sentido, passaremos a apresentar cada uma das subcategorias encontradas e alguns exemplos de discurso que nos levaram a considerar esta divisão.

Na subcategoria *recursos humanos* encontramos seis referências.

Os educadores EI1, EI2, EI3, EI4, EI5 e EI8 destacam a importância dos profissionais que trabalham com a criança, fazendo referência à atitude do educador e aos apoios de outros profissionais como mais valia no processo de inclusão. Foram utilizadas expressões como:

“Se o professor tiver uma atitude em que julgue que a diferença é enriquecedora e que se pode trabalhar com a diferença”

“ter um profissional realmente formado, seguramente nessa prática que possa nos orientar, o resto do corpo educador.”

Na subcategoria *família* encontramos duas referências.

Os educadores EI3 e EI6 realçam a importância da família, destacando o contacto direto com os pais, de forma a garantir maior sucesso no processo de inclusão. Encontramos expressões como:

“a família deverá ser o parceiro de excelência”; “é muito importante na inclusão é o contacto com os pais.”

Na subcategoria *legislação* encontramos três referências.

Os educadores EI2, EI5 e EI8 defendem que a legislação é importante, quer para garantir que as instituições de ensino possam ser mais inclusivas do ponto de vista formal, quer na orientação da prática dos educadores. Foram utilizadas expressões como:

“a lei tem que ter esse aparato da legislação para a gente cobrar das instituições escolares a efetivação dessa prática inclusiva”; “Como maior facilitador, refiro a nova Lei que rege atualmente a Educação Especial.”

Categoria: Obstáculos à Inclusão

A categoria *Obstáculos à Inclusão* contou com 13 referências, distribuídas por quatro subcategorias (v.d. fig. 1). Esta categoria resultou do que os educadores responderam ser os aspetos que mais dificultam a inclusão na educação pré-escolar. De seguida, apresentaremos cada uma das subcategorias encontradas, apontando exemplos de expressões que foram consideradas para cada uma delas.

Na subcategoria *falta de formação* encontramos quatro referências.

Os educadores EI1, EI2, EI3 e EI5 salientam a falta de formação, de profissionais formados nas escolas para uma eficiente prática inclusiva. Esta falta de formação advém desde logo da formação inicial dos educadores. Foram utilizadas expressões como:

“não tem formação específica em todo o tipo de necessidades”; “falta de formação dos profissionais de educação”.

Na subcategoria *dimensão dos grupos* encontramos quatro referências.

Os educadores EI3, EI4, EI6, EI7 e EI8 consideram que há muitas crianças nos grupos e defendem ser necessária a redução nos grupos quando há crianças incluídas. Destacamos expressões como:

“número excessivo de crianças nos grupos”; “haver redução de alunos por sala que é necessária”.

Na subcategoria *recursos humanos* encontramos três referências.

Os educadores EI2, EI3 e EI6 mencionam que há falta de apoios técnicos, de pessoas formadas e sensibilizadas para trabalhar em equipa. Encontramos expressões como:

“os apoios técnicos que falham”; “falta de trabalho em equipa”.

Na subcategoria *recursos materiais* encontramos duas referências.

Os educadores EI2 e EI4 revelam que a falta de materiais adequados e o tempo de espera pelos produtos de apoio necessários são fatores condicionantes à inclusão. Usaram expressões como:

“os produtos de apoio que demoram muito a chegar”; “os meios que temos para trabalhar a inclusão, quer materiais”.

Após a apresentação das categorias e respetivas subcategorias percebemos que a que contou com mais referências foi a *Perfil do Educador*, onde se constata que o educador ainda foca a responsabilidade da educação inclusiva em si mesmo. No que diz respeito às categorias *Facilitadores e Obstáculos à Inclusão*, a que contou com mais referências foi a dos obstáculos o que pode indicar que perante o tema educação inclusiva, os educadores encontram mais obstáculos do que facilitadores na sua prática diária.

Síntese dos resultados

O exercício que a seguir apresentamos, pretende descrever para cada um dos educadores, as frases essenciais do seu discurso.

Assim,

Educador 1

Um educador de infância inclusivo tem **de olhar para cada criança**, perceber as dificuldades, os interesses e as necessidades. **Utiliza o que de melhor os outros têm para ajudar**. A experiência de inclusão é importante **para a criança que aprende a estar em sociedade e para os outros que aprendem a importância da diferença**. Dificuldade salienta a **falta de acompanhamento especializado**. **Não deve haver limites para a inclusão**.

Educador 2

Um educador de infância inclusivo é aquele que encara a **diferença como um valor**, como algo positivo e enriquecedor, que tem empatia, **noção de cooperação e de trabalho em grupo**. É **necessário que haja investigação, monitorização e estudo**. Facilitadores destaca a atitude do educador. A **formação é importante** e deve ser feita em conjunto com outros profissionais. A experiência de **inclusão é enriquecedora porque permite ter uma criança com incapacidades feliz e a sentir-se pertença de um grupo**. Não deve haver limites para a inclusão.

Educador 3

Um educador inclusivo é atento e interessado, **vê cada criança como um ser único**, tem capacidade de acolher as suas especificidades, de as respeitar, **valorizá-las e integrá-las, de forma a construírem uma vivência partilhada**, no sentido de promover o seu desenvolvimento global e harmónico. **Obstáculos refere o número excessivo de crianças nos grupos, falta de trabalho de equipa, falta de apoios e como facilitadores o respeito pela diferença**, trabalho de equipa com equipas multidisciplinares e parceria com a família.

Educador 4

Um educador inclusivo trata todas as crianças com carinho, com empatia, **faz perceber que são todos diferentes, mas todos iguais, que têm que se tratar como amigos, partilharem e cooperarem uns com os outros**. A **formação é muito importante** principalmente quando envolve partilha de experiências. Deveria **de haver limite de crianças incluídas em sala** de acordo com o número de adultos que as acompanham.

Educador 5

Um educador de infância inclusivo é **o profissional que prepara atividades e dentro dessas inclui a criança; coloca a criança dentro do contexto do grande grupo**. É aquele que olha o outro com empatia e tenta perceber o contexto dele. Obstáculo aponta a **falta de formação dos profissionais**. As **leis são importantes para garantir os direitos dos alunos** e para responsabilizar as instituições de ensino. Não deve haver limites para a inclusão.

Educador 6

Um educador inclusivo tem de **incluir cada criança mediante a sua individualidade, as suas necessidades, os seus gostos, os seus interesses**; tem de ser desafiante para qualquer criança mediante o seu desenvolvimento individual; paciente e criativo. **Recursos humanos existentes, bem como a falta de formação são os principais obstáculos à inclusão**. Realça o trabalho com as famílias como sendo fundamental para a inclusão. Deve haver limite de crianças incluídas num grupo.

Educador 7

Um educador de infância inclusivo é aquele que **reconhece que todas as crianças conseguem aprender**, que todas são diferentes e têm ritmos de aprendizagem diferentes. Obstáculos aponta **as atitudes negativas dos profissionais/instituições, os custos que acarreta e as dimensões das turmas**. Defende que **a formação dos docentes** devia ter mais componente prática. Destaca o trabalho dos pares e o envolvimento das famílias como facilitadores. Não limites para a inclusão.

Educador 8

Um educador inclusivo é um profissional que **reconhece que cada aluno é um ser individual** com diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem; **deve ser capaz de apoiar todos os alunos, e ter espírito de trabalho colaborativo**. Adaptar o **currículo e a prática pedagógica às necessidades das crianças**, de modo a garantir a equidade e igualdade no processo de aprendizagem e ser persistente. **Obstáculos refere o número elevado de alunos por turma; a falta de apoios técnicos**. Decreto lei 54/2018, instrumento facilitador à inclusão. Experiência de inclusão é positiva, apesar de ser exigente. Acredita não haver limites para a inclusão.

Nas sínteses, acima apresentadas, encontramos similaridade no discurso dos educadores. Todos referem o que deve ser um educador inclusivo, como devem tratar as crianças, mas percebemos que ficam, sobretudo, num plano ideológico. Nas suas respostas falam pouco da sua prática pedagógica, das estratégias inclusivas que adotam, de como fazer realmente inclusão. Quando lhes foi pedido exemplos das suas práticas inclusivas, deram

respostas vagas, de carácter geral. Verificamos, ainda, que apontam obstáculos em comum, por exemplo, a falta de formação, mas não são apontadas soluções ou propostas de mudança e conseguimos perceber que também não procuram formação contínua e apontam a falta de apoio de profissionais especializados como aspecto limitador da educação inclusiva. Apesar de apontarem a experiência de inclusão como sendo positiva e benéfica quer para os educadores, quer para as crianças, há educadores que mencionam que deviam haver limites para as crianças incluídas na sala.

1.2. QUESTIONÁRIOS

O questionário é um dos métodos utilizados para a recolha de dados que necessita de respostas escritas a um conjunto de questões por parte dos sujeitos e que, habitualmente, é preenchido pelos próprios indivíduos sem assistência por parte do investigador; as questões são concebidas com o objetivo de obter informação sobre as atitudes, as crenças, as intenções e as perceções dos indivíduos. (Fortin, 2009). O mesmo autor defende que o questionário estruturado limita o sujeito às questões formuladas sem a possibilidade de as alterar ou precisar o seu pensamento, permitindo uma melhor organização, normalização e controlo de dados (op. cit).

Após a recolha dos dados, foram elaboradas diferentes tabelas de forma a organizar os dados de acordo com as informações obtidas. Formularam-se questões como ponto de partida para a descrição e análise dos resultados.

Tabela 6 - Local de trabalho - público ou privado – tem influência na inclusão?

	Amostra total – 8 EI			Público			Privado		
	Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio	Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio	Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio
Vinheta 1 (PEA)		6	2		4			2	2
Vinheta 2 (PC)	2	6		1	3		1	3	
Vinheta 3 (II)		6	2		3	1		3	1
Vinheta 4 (PHDA)		3	5		1	3		2	2
Vinheta 5 (AGD)		8			4			4	

De acordo com a tabela 6, podemos verificar que a maioria dos educadores diz “Sim” face à inclusão das crianças, quer seja em instituições públicas ou privadas. Sendo que no sector privado, há cinco respostas que apontam para a inclusão de crianças sem necessidade de apoio e no público quatro respostas nesse sentido.

Na tabela 6 podemos verificar que os alunos com PHDA são os mais aceites na sala, uma vez que cinco educadores referem que estes alunos podem estar na sala, sem necessidade de apoio e três que podem estar com apoio, nenhum educador diz que estes não podem estar incluídos na sala. Por outro lado, os alunos com PC são os menos aceites, seis educadores referem que estes podem estar na sala com apoio e dois que não podem estar na sala. Este é o único grupo de alunos em que os educadores dizem que não podem estar na sala. Em relação aos alunos com PEA e II, seis dos educadores referem que estes podem estar na sala com apoio e dois que podem estar sem apoio. No que diz respeito aos alunos com AGD, os oito educadores consideram que estes podem estar na sala desde que tenham apoio. De um modo geral, podemos dizer que aceitação de todos os alunos representados é elevada, uma vez que em quatro vinhetas há oito educadores a dizer “Sim”, se considerarmos o sim na sua globalidade – com e sem apoio; e que numa vinheta são seis os educadores a dizer “Sim”.

Tabela 7 - Justificações apontadas pelos educadores para a sua resposta face à aceitação dos alunos descritos nas cinco vinhetas.

	Vinheta 1 (PEA)		Vinheta 2 (PC)		Vinheta 3 (II)		Vinheta 4 (PHDA)		Vinheta 5 (AGD)	
	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo
Não tenho formação para trabalhar com esta criança	3	5	6	2	4	4	1	7	3	5
Esta criança não lucra em estar incluída no grupo	1	7	1	7	0	8	0	8	1	7
Os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) são o espaço indicado para a criança descrita	4	4	5	3	0	8	1	7	1	7
A inclusão de alunos com NAS no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares	7	1	7	1	8	0	8	0	8	0
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança	3	5	3	5	3	5	0	8	1	7
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita	4	4	3	5	3	5	0	8	2	6

Na tabela 7, seis dos educadores concordam não ter tido formação para trabalhar com crianças com PC e quatro com crianças com II. A situação inverte-se quando falam em trabalhar com crianças com PEA, PHDA e AGD, sendo que mais de metade dos educadores reporta ter formação para tal.

Em relação à segunda e quarta justificações apresentadas verifica-se uma unanimidade nas respostas, sendo que os educadores consideram que a inclusão beneficia a criança incluída no grupo, bem como promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares. Nas justificações relacionadas com o tempo / qualidade de trabalho das turmas, verifica-se que cinco educadores consideram que os alunos com PC e quatro educadores consideram que alunos com PEA estariam melhor em CAA. Por outro lado, a

maioria dos educadores considera que o grupo não é prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença de crianças como as descritas nas vinhetas na sala (média de 75% das respostas), e que podem despende de tempo para trabalhar com as crianças referidas (média de 75% das respostas).

Em seguida apresentaremos de forma mais detalhada os resultados apontados anteriormente, de maneira a percebermos de que forma as respostas dadas nos questionários se relacionam com as respostas dadas nas entrevistas aquando da discussão sobre o limite de crianças incluídas na sala.

Tabela 8 – O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança?

	Vinheta 1 (PEA)		Vinheta 2 (PC)		Vinheta 3 (II)		Vinheta 4 (PHDA)		Vinheta 5 (AGD)		Concordo	Discordo
	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo		
EI1		x	x			x		x		x	20%	80%
EI2		x		x		x		x		x		100%
EI3	x		x		x			x	X		80%	20%
EI4	x			x		x		x		x	20%	80%
EI5		x		x		x		x		x	0%	100%
EI6	x			x		x		x		x	20%	80%
EI7		x	x		x			x		x	40%	60%
EI8		x		x	x			x		x	20%	80%

Na tabela 8 podemos verificar que há duas educadoras que discordam a 100% quando lhes é perguntado se o grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença de crianças como as descritas nas vinhetas. Todas as outras discordam a cima dos 50% (60% e 80%), com a exceção da EI3 que concorda a 80%.

Tabela 9 – Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita?

	Vinheta 1 (PEA)		Vinheta 2 (PC)		Vinheta 3 (II)		Vinheta 4 (PHDA)		Vinheta 5 (AGD)			
	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo
EI1	x		x			x		x	X		60%	40%
EI2	x			x		x		x		x	20%	80%
EI3	x		x		x			x	X		80%	20%
EI4	x			x		x		x		x	20%	80%
EI5		x		x		x		x		x		100%
EI6		x		x		x		x		x		100%
EI7		x	x		x			x		x	40%	60%
EI8		x		x	x			x		x	20%	80%

Na tabela 9 podemos verificar que há duas educadoras que discordam a 100% e quatro acima dos 50% (60% e 80%). Em contrapartida há duas educadoras que concordam a 60% e 80%.

2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados será desenvolvida de forma a responder às questões que estiveram na base deste estudo: qual a opinião dos EI acerca da inclusão; quais os fatores que influenciam a existência ou não de EI inclusivos e; quais as práticas que têm adotado e em que se diferenciam das práticas não inclusivas. Procuraremos ainda mostrar se trabalhar no ensino privado ou público tem importância e se a experiência prévia com crianças com necessidades adicionais de suporte tem influência no modo como respondem às perguntas.

Santos e Santos (2014) nos resultados do seu estudo mostram-nos que os docentes são a favor da presença de alunos com NEE nas classes regulares, uma vez que a convivência com os seus pares sem NEE poderá ser uma mais-valia para ambos os grupos. Os dados recolhidos no nosso estudo são concordantes com os aferidos por estes autores, uma vez que todos os educadores consideram que a inclusão é uma prática possível e benéfica para todas as crianças. Os educadores deste estudo concordam que a presença de crianças com NAS é favorável para o desenvolvimento sócio-moral dos seus pares. Em oposição aos resultados obtidos por Vieira-Rodrigues (2015), neste estudo a maioria dos educadores considera que o grupo não é prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença de crianças com NAS, e refere poder despende de tempo para trabalhar com essas crianças. Por outro lado, e tal como no estudo de Vieira-Rodrigues (2015), há educadores que referem que as crianças descritas com perfis compatíveis com PC e PEA estariam melhor em CAA (cinco e quatro, respetivamente). Estes dados parecem-nos controversos, sendo que, se por um lado quando os educadores falam em inclusão nas entrevistas, dizem que esta é para todos; depois quando respondem por questionário, indicam que as crianças descritas nestas vinhetas estariam melhor fora da sala. Em relação às crianças descritas perfis compatíveis com PC, esta situação pode justificar-se porque os educadores apontam falta de formação (cinco), em relação às crianças descritas com perfis compatíveis com PEA, os educadores remetem para a falta de tempo que têm para despende com essas crianças.

No presente estudo, percebemos que a opinião dos educadores face à inclusão passa pelo o que o educador considera ser um *educador inclusivo*, a

sua postura face à diferença, as suas características pessoais e as práticas que desenvolve no dia a dia. De acordo com Kearney (2012), quando os docentes têm uma atitude positiva em relação à inclusão, há uma probabilidade muito maior de sucesso para todas as crianças na sala..

Os docentes que ajudam as crianças a entender e discutir as diferenças, ajudam a criar um ambiente educativo que apoia a empatia por todos os indivíduos. Aceitar diversos estilos de aprendizagem dos alunos ajudará a criar um ambiente educativo que apagará os rótulos e se concentrará nas capacidades individuais, bem como na coesão do grupo (Jovanova & Radojichikj, 2015). O nosso estudo vai ao encontro do que defendem estes autores (op.cit), uma vez que os educadores apontam o respeito pela diferença, pelas capacidades, interesses e necessidades de cada um como ponto de partida para uma educação inclusiva. Assim, compete ao educador em colaboração com os outros elementos da equipa organizar oportunidades, em que todas as crianças possam participar e explorar o mundo de acordo com o seu nível e ritmo de aprendizagem (Plaisance, 2012).

Os educadores entrevistados realçam, também, como prática inclusiva a relação com os pares, traduzindo-se numa mais valia para todas as crianças, com e sem incapacidades. Os pares em contacto com crianças com incapacidades tendem, teoricamente, a mostrar maior consciência sobre o respeito pelo outro e pela diversidade, tornando-se indivíduos mais tolerantes (Alves & Lopes-dos-Santos, s.d.; Hansel, 2012 cit. in Vieira-Rodrigues, 2015).

Leatherman (2007) afirma que os educadores precisam ser facilitadores na sala, têm como obrigação a criação de um ambiente adequado para cada criança. No entanto, existem fatores que podem ter um impacto negativo no ambiente inclusivo, e esses fatores podem afetar a forma como os docentes percecionam as suas salas de aula. No presente estudo, foram detetados como obstáculos à inclusão a falta de formação dos profissionais, a dimensão dos grupos, os recursos humanos e materiais. A falta de formação quer inicial, quer contínua é referida pelos educadores e de facto, vai ao encontro de estudos anteriores (César & Calado, 2010; Lopes, 2013; Pinto & Morgado, 2012; Silva, 2011; Anati & Ain 2012) que apontam este aspeto como limitador a uma plena prática inclusiva, mostrando que os docentes que não têm formação para trabalhar com crianças com necessidades adicionais de suporte tendem a ser mais inseguros nas suas

práticas e, consequentemente menos inclusivos. Este dado leva-nos a levantar uma questão que na nossa opinião seria pertinente de ser estudada: se os docentes continuam a apontar a falta de formação como um obstáculo às suas práticas, porque não a procuram? Será por falta de tempo? Por acarretarem custos adicionais? Por acomodação? Por receio à mudança?

No que respeita à dimensão dos grupos, parece podermos falar de alguma controvérsia quando os educadores apontam o número de crianças por grupo como sendo um aspecto que dificulta a inclusão e mesmo que o grupo pode ser prejudicado pela presença de crianças com necessidades adicionais de suporte (casos de PC e PEA), e ao mesmo tempo referem não haver limites para a inclusão. Podemos inferir que os educadores estão ainda presos a um discurso ideológico, onde tudo é possível, mas quando confrontados com situações concretas, o seu discurso tende a mudar e a assumir uma posição mais fechada. Estes dados parecem ser justificados pela insegurança sentida pelos docentes, podendo a sua resistência à inclusão estar relacionada com a falta de preparação para implementar respostas, bloqueando a sua capacidade de atuação (Santos & César, 2010; Silva, 2011). Neste sentido, é importante que os docentes encarem a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, contribuindo para o crescimento coletivo, o que implica novas práticas docentes (Silva, 2011).

No seguimento de estudos anteriores, também neste estudo percebemos que os recursos humanos e materiais não são suficientes para satisfazer as necessidades dos alunos (Avramidis & Norwich, 2002; Correia & Martins, 2000; Pinto & Morgado, 2012; Anati & Ain, 2012). Os educadores apontam o excessivo tempo de espera por um material de apoio adequado e a escassez de pessoal qualificado nas salas como fatores limitadores a uma prática inclusiva eficiente. De facto, no seu estudo Leatherman (2007) refere que os docentes precisam de interações e apoio dos diretores, colegas e terapeutas para atender às necessidades das crianças com incapacidades e que um número adequado de funcionários era importante para um programa inclusivo de sucesso.

Se por um lado, a escassez de profissionais qualificados constitui um obstáculo, o trabalho colaborativo, numa equipa multidisciplinar traduz-se numa mais valia para todo o processo educativo. Trabalhar em articulação entre profissionais, ajuda a que os educadores se sintam mais confortáveis

e tenham atitudes mais positivas em relação à inclusão pré-escolar (Bryant, 2018).

Os educadores entrevistados, destacam os pais como sendo parceiros importantes no processo de inclusão das crianças, são referidas as famílias das próprias crianças incluídas como parceiras de excelência, mas também as famílias das outras crianças que se em casa tiverem uma atitude de aceitação, vão facilitar o processo de inclusão em contexto escolar. Estes dados estão em sintonia com os resultados do estudo da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (2015-2017) que salienta a importância do trabalho que os docentes devem desenvolver em parceria com os pais e outros profissionais, assente na flexibilidade curricular, num ambiente holístico, de forma a que cada criança participe e aprenda.

Outro aspeto que parece, segundo a opinião dos entrevistados, influenciar de forma positiva a educação inclusiva é a atual legislação (decreto-lei 54/2018), que apontam como sendo facilitadora para uma gestão menos burocrática e mais individualizada no processo de inclusão. Os educadores mencionam que a legislação ajuda, também, a que as instituições sejam “obrigadas” a adotar práticas inclusivas, salvaguardando as crianças e as famílias. De facto, no decreto-lei 54/2018 está previsto, entre outros aspetos, a “equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento; envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando” (artigo 2.º, p.2).

Neste estudo procuramos, ainda, perceber se o facto de os educadores trabalharem no ensino público ou privado podia influenciar na forma como encaram a educação inclusiva. De facto, podemos perceber que não há diferenças no que diz respeito à aceitação das crianças dentro na sala, contudo há maior tendência para os educadores do ensino privado aceitarem a criança sem precisarem de apoio. O estudo de Vieira-Rodrigues (2015) neste sentido, revela uma maior tendência para que os educadores no privado estejam mais abertos à inclusão, apontando como uma possível justificação que a estes contextos não chegam alunos com incapacidades severas. No presente estudo, não foi possível perceber qual o grau de

severidade das crianças incluídas nas salas dos educadores em questão, daí não podermos tirar conclusões nesse sentido.

No que diz respeito à relação entre as experiências prévias em inclusão (e de educação no geral) e a forma como os educadores se posicionam face à mesma, parece-nos que os educadores com mais experiência tendem a focar o seu discurso mais no bem estar da criança, nas características que o educador deve ter, muito no plano do que pensam e acreditam que deve ser a educação inclusiva.

Por outro lado, neste estudo, os educadores com menos experiência voltaram o seu discurso mais para uma visão de ação, dando exemplos de como podem ser implementadas estratégias inclusivas, numa perspetiva de ultrapassar barreiras para alcançar os objetivos pretendidos. Parece-nos que estes resultados podem ser justificados por uma crescente mudança de mentalidades, que se traduz no aparecimento de docentes mais motivados e confiantes para agarrar a inclusão como uma verdadeira prática e não como uma ideia, uma crença que depende das características pessoais do educador. Neste sentido, e segundo Jovanova e Radojichikj (2015) embora haja um grande apoio à inclusão a nível da filosofia, há ainda dificuldades nas práticas inclusivas, uma vez que os docentes não estão suficientemente bem preparados e apoiados para trabalhar de forma inclusiva.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, como fomos verificando ao longo deste estudo, pressupõe que os docentes, bem como os agentes educativos que com eles colaboram, sejam capazes de responder às necessidades colocadas por todos os alunos, independentemente das suas características, junto do contexto do aluno, ou seja, na escola da sua comunidade e dentro das suas salas regulares.

Neste estudo, conseguimos perceber que os educadores estão disponíveis para incluir as crianças nas suas salas, mas dizem existir ainda, vários fatores que influenciam as práticas inclusivas, como por exemplo: as atitudes dos educadores, a formação (ou falta dela), os recursos humanos e materiais, as famílias. Arriscamos a dizer que o próprio educador pode constituir uma barreira a este processo, é fundamental que haja uma mudança de atitude e de crença dos intervenientes educativos para que sejam realmente capazes de acolher “todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.2).

Outro aspeto que nos parece fundamental que seja explorado, e neste campo fica a sugestão para as instituições de ensino superior, é a formação inicial dos docentes. Estudos anteriores apontavam a falta de formação como um problema nas práticas dos docentes e este estudo volta a dar destaque a esse dado. Pensamos que é urgente que os programas de formação inicial sejam revistos para que haja mais preparação dos docentes na área da inclusão. Contudo, não podemos deixar de incentivar e potenciar a formação contínua, uma vez que na realidade os docentes em exercício de funções já fizeram a sua formação há muitos anos e, na maioria dos casos não de atualizam. Urge a questão: como se pode formar estes docentes? Quais os incentivos?

Não podemos esquecer a importância dos pares e das próprias famílias para o sucesso da educação inclusiva. Se o educador for capaz de mostrar às crianças, através de ações concretas do dia a dia, que todos são diferentes e que essa diferença tem de ser valorizada e ser posta ao serviço do outro, todos vão desenvolver e aprender, ao seu ritmo e de acordo com os seus interesses. A família, sendo em princípio, quem melhor conhece a criança,

poderá ajudar o docente a conhecê-la melhor, a decidir quais as melhores estratégias a adotar, de forma a que juntos orientem o desenvolvimento da criança o mesmo sentido. Por outro lado, o docente tem de ser capaz de ouvir e respeitar a família e de orientá-la a nível pedagógico, dar-lhe a conhecer diferentes estratégias educativas, colocando-se ao lado como parceiro.

Uma limitação deste estudo reside no processo de amostragem, onde para além do número limitado de entrevistados utilizou-se um processo por conveniência por proximidade geográfica e profissional com o investigador, que pode condicionar o posicionamento dos entrevistados acerca da inclusão. Contudo, tivemos resultados que parecem merecer investigações futuras, que contemplem amostras de maior dimensão, passíveis de serem representativas e de se poder proceder à generalização de dados. Para investigações futuras, deixamos também como sugestão que se façam observações em contexto dos docentes entrevistados, parece-nos interessante perceber se realmente o seu discurso é conivente com a prática.

Estudos como este, contribuirão para continuarmos a perceber como se situam os educadores face à inclusão e se, ao longo dos anos, a educação inclusiva continua a ser influenciada pelos mesmos fatores, ou se a evolução do conhecimento e da sociedade irão influenciar as práticas inclusivas.

BIBLIOGRAFIA

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). Perfil de Professores Inclusivos. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva. (2015-2017). Disponível em: <https://www.european-agency.org/projects/iece>

Alves, J. M., Palmeirão, C. (2017). Construir a autonomia e a flexibilização curricular - os desafios da escola e dos professores. Universidade Católica Editora, Porto. Disponível em: http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf

Anati, M. & Ain, A. (2012). Including students with disabilities in UAE schools: A descriptive study. *International Journal of Special Education*, 27 (2), 7585. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ982862>

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250210129056>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Índice para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola (2.ª ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf.

Brandão, M., & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4). 487-502. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000400002&script=sci_arttext.

Bryant (2018). A phenomenological study of preschool teachers' experiences and perspectives on inclusion practices. *Cogent Education*. Disponível em: <https://www.cogentoa.com/article/10.1080/2331186X.2018.1549005>

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117- 149). Porto: Porto Editora

César, M., & Calado, C. (2010). É só para passar tempo? Currículos com sentido em educação inclusiva. *Interações*, (6)15, 68-114. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/427/381>.

Correia, L., & Martins, A. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão*, 1, 15-29.

Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Cross, A., Traub, E., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183. doi: 10.1177/02711214040240030401.

Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho. Diário da República. Disponível em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/115652962/details/normal>

Dymond, S., Renzaglia A. & Chun E. (2008). Inclusive high school service learning programs: Methods for and barriers to including students with disabilities. education and training in developmental disabilities. Disponível em: http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/2008v43_Journals/ETDD_200803v43n1p020-036_Inclusive_High_School_Service_Learning_Programs_Methods_Barriers.pdf

Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L. (2006). Teachers` Attitudes towards Students With Disabilities in Hhaïti. International Journal of Special Education. 21 (3). Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843614.pdf>

Farago, C., Fonfonca. (s/d). A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações.

Finegan, J. E. (2004). Teachers' perceptions of their experiences with including students with special needs in the general education classroom setting throughout public and private schools in Texas A Dissertation Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A&M University in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/4268946.pdf>

Fortin, M. (2009). Fundamentos e etapas do processo de investigação. Loures. Lusodidacta

González-Gil, F., & Martín, P. (2011). Uma experiência internacional de formação de professores para a inclusão. Revista Lusófona de Educação, (19)19, 25-36. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2849/2165>.

- Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three southwest rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-30.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma escola inclusiva* (pp. 79-91). Porto: Porto Editora.
- Jovanova, N. & Radojichikj, D. (2015). Teacher's acceptance of students – with disability. *Chemistry: Bulgarian Journal of Science Education*. 24 (5). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283479260_Teacher's_acceptance_of_students_with_disability
- Kearney, M. (2012) Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research in learning technology*, 20.
- Kwon, K. A., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378. Disponível em: <https://nebraska.pure.elsevier.com/en/publications/classroom-readiness-for-successful-inclusion-teacher-factors-and->
- Leatherman, J.M. (2007). I just see all children as children: Teachers perception about inclusion. *Revista Qualitative Report*, 12, 594- 611. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol12/iss4/5/>
- Lopes, M. (2013). A atual formação de professores no contexto do paradigma inclusivo: Algumas constatações. *Saber & Educar*, 18, 36-45. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1348>.

- Marchesi, A. (2001). A prática nas escolas inclusivas. In Rodrigues, D. (org.), Educação e diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. (pp. 93-198). Porto: Porto Editora.
- Martins, E. (2005). A Flexibilidade Curricular e a História Local: Um Estudo com alunos do 6ºano de Escolaridade. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História. Ponta Delgada, U.A. Departamento de Ciências da Educação.
- Martín, P., & González-Gil, F. (2011). Experiências de inclusão na formação de professores. In D. Rodrigues (Org.), Educação Inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação (pp.149-155). Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Odom, L. (2000). Preschool Inclusion: What We Know and Where We Go From Here. Indiana University. 20, 20-27. DOI: 10.1177/027112140002000104
- Odom, S. (2007). Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar. Coleção Criança e Intervenção Precoce. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F., (2010). Educação inclusiva uma questão de direitos humanos. Educação para o desenvolvimento. Vol.1, pp. 24-31. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pinto, N., & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a inclusão. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática (pp. 471-491). Lisboa: ISPA –

Instituto Universitário. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10400.12/1602>.

Plaisance, E. (2012). Integration or Inclusion? Conceptual Remarks. In M. Kron (ed.), *Growing up Together: Steps to Early Inclusive Education*. Siegen: ZPE.

Rodrigues, A. (2017). A formação ativa de professores com integração pedagógica das tecnologias digitais. Tese para obtenção de grau de Doutor em Educação, especialidade Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Universidade de Lisboa. Disponível em: https://www.academia.edu/34066840/A_FORMA%C3%87%C3%83O_ATIVA_DE_PROFESSORES_COM_INTEGRA%C3%87%C3%83O_PEDAG%C3%93GICA_DAS_TECNOLOGIAS_DIGITAIS

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora

Rodrigues, D., & Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores?. *Educar em Revista*, 41, 41-60. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf>

Sanches-Ferreira, M. (2007). *Manual Educação Especial Educação Regular, Uma História de Separação*. Porto: Afrontamento.

Sanches-Ferreira, M. & Micaelo, M. (2010). *Teacher education for inclusion country report Portugal*. Odense, Denmark: European Agency for the Development of Special Needs Education.

Santos, J., & César, M. (2010), *Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão*. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. *Interações*, 14, 156-184 Disponível em: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/430/1/N8%20-%20Santos%20%26%20Csar.pdf>

- Santos, A., Correia, L., & Santos, A. (2014). Perceção de professores face à educação de alunos com necessidades educativas especiais: Um estudo no norte de Portugal. *Revista Educação Especial*, 27(48), 11-25. doi: 10.5902/1984686X9013.
- Serrano, A., & Afonso, J. (2010). Educação pré-escolar em contextos inclusivos: Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Inclusão*, 10, 7-28. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/16133>.
- Silva, M. (2011). Educação inclusiva: Um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/349/34923264008.pdf>.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208–218. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273794941_Greek_Teachers'_Attitudes_toward_the_Inclusion_of_Students_with_Special_Educational_Needs
- UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Paris: UNESCO. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>
- UNESCO (2001). Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos. Paris: UNESCO. Disponível em: https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf

Vieira-Rodrigues, M. (2015). A aceitação de alunos com Necessidades Educativas Especiais passados 6 anos da implementação do Decreto-Lei nº3/2008: opinião de educadores de infância e de professores do 1ºciclo. Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição. Escola Superior de Educação do Porto. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6776/1/DM_MargaridaRodrigues_2015.pdf

Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017). A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado. Revista Brasileira de Educação Especial. 23 (1). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n1/1413-6538-rbee-23-01-0037.pdf>

ANEXOS

ANEXO A – GUIÃO DE ENTREVISTA

Esta é uma entrevista semi-estruturada com 17 perguntas, tomará cerca de 30 minutos, e em muitos momentos poderá numa única resposta abordar vários dos assuntos previstos. Tem aqui o consentimento informado a autorizar a feitura desta entrevista, a sua gravação áudio e posterior análise dos dados-.

Vou pedir-lhe a opinião sobre três tópicos:

1º tema – Opinião do educador acerca da inclusão

2º tema - Na opinião do educador quais os fatores que influenciam a existência, ou não, de educadores inclusivos.

3º tema - Que experiências, procedimentos/práticas o educador tem adotado e em que se diferenciam das práticas não inclusivas.

1-O que é para si um Educador de Infância inclusivo? // Qual é o perfil de um educador inclusivo na sua perspetiva?

2- Considera-se um educador com perfil inclusivo? Porquê?

3- A inclusão educativa é uma ideologia possível de ser uma prática?

4- Da sua experiência qual ou quais são os obstáculos e os facilitadores à educação inclusiva?

5- Da sua experiência o que lhe parece que mais influencia esta crença de ser inclusivo? // O que influencia um educador a ter (ou não) atitudes inclusivas da inclusão?

6- Acha que há alguma qualidade pessoal que possa ser importante para o educador ter uma atitude inclusiva? //Acha que as qualidades pessoais (e quais) são importantes para uma atitude inclusiva?

7- Qual a sua opinião acerca das leis sobre a inclusão? (Conhece alguma?) São importantes no sentido de influenciar o educador a adotar uma atitude inclusiva?

8- Ao nível da formação? Que importância lhe dá na definição ou determinação de um educador com perfil inclusivo? (Que conhecimentos e competências têm de ser treinadas?)

9- Que importância atribui aos espaços/ contextos educativos para a inclusão? O fator privado ou público influencia a inclusão? Na sua opinião porque é que há mais alunos incluídos no público do que no privado?

10- Já teve alguma experiência de inclusão? Pode-me descrevê-la? (Como correu? Como a avalia?)

11- Que estratégias usou? (por exemplo ao nível de alteração de rotinas, espaços, adequação de atividades. Em que momentos as crianças se envolvem mais?)

12- Descreveria a experiência como positiva ou negativa e em que aspetos? (ao nível da criança e do grupo)

13- O que poderia ter mudado?

14- Quais as dificuldades que encontrou nessa experiência? // E em relação à família e aos colegas de trabalho?

15- Gostaria de repetir essa experiência? Porquê?

16 – Para si há algum limite na inclusão na sala de crianças?

17 - Por fim, pedia-lhe que me descrevesse em que tipo de criança, ou tipos, isto é que perfil esteve presente no seu pensamento, enquanto respondeu a esta entrevista.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO: FOLHA DE CARACTERIZAÇÃO E VINHETAS

CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

Sexo	F	
	M	

Idade	
-------	--

Tempo de serviço	
------------------	--

Exerce funções em educação especial?	Sim	
	Não	

Habilitações académicas	Bacharelato	
	Licenciatura	
	Pós-graduação	
	Mestrado	
	Doutoramento	

Tem formação em educação especial?	Sim		Qual?
	Não		

QUESTIONÁRIO DE VINHETAS

INSTRUÇÕES

Apresentamos de seguida cinco vinhetas que contém cada uma a descrição de uma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS).

Para cada são apresentadas duas questões: uma primeira em que lhe solicitamos se considera que a criança poderia ou não estar na sua sala e, em caso afirmativo, em que condições; e uma segunda, onde lhe é solicitado que se posicione face a um conjunto de razões possíveis que justificam a sua resposta.

No final pedimos-lhe que responda se nos últimos 5 anos teve contacto em sala com crianças cujos quadros são semelhantes aos das vinhetas.

Obrigada

VINHETA 1

Criança que comunica e faz-se entender, essencialmente através de palavras soltas e frases simples. Os seus centros de interesse são reduzidos: puzzles, desenhos, folhear livros e quando lhe é solicitado outras atividades não reage com calma, bate na mesa, abanando a cabeça gritando "ahahahah". Tem grande dificuldade em seguir instruções, interage pouco com os pares, procurando-os raramente e nem sempre respondendo às suas, também, poucas solicitações. Necessita dum ambiente calmo e estruturado para obtermos o seu melhor desempenho.

Criança compatível com um quadro de Perturbação do Espectro de Autismo.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
Os centros de apoio à aprendizagem são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NAS no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita				

VINHETA 2

Criança que se desloca em cadeira de rodas revelando muitas limitações a nível de motricidade fina. Produz algumas vocalizações para mostrar agrado ou desagrado na sua rotina. Usa para comunicar um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC), com suporte das tabelas de imagens com apoio e do educador é capaz de interpretar sequências de imagens. Tem bom cálculo mental.

Criança compatível com um quadro de Paralisia Cerebral.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
Os centros de apoio à aprendizagem são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NAS no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita				

VINHETA 3

Criança que aceita bem as regras do grupo, comunica verbalmente através de pequenas frases sendo capaz de identificar alguns números e letras conseguindo ler imagens e símbolos (McDonald's, Jumbo, Coca-Cola). Apesar de raramente iniciar interações com os colegas, responde e brinca com agrado quando é por eles solicitada. As atividades têm que ser curtas e muito variadas, devido a possuir momentos de atenção reduzidos, exige muito apoio por parte do educador, a ajuda dos colegas é também facilitadora nas aprendizagens.

Criança compatível com um quadro de Incapacidade Intelectual.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
Os centros de apoio à aprendizagem são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NAS no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita				

VINHETA 4

Criança que se distrai com frequência, tendo dificuldade em esperar e dar a vez, estar muito tempo sentado, com constantes chamadas de atenção, sendo portanto o seu maior problema o cumprimento de regras do grupo. Não apresenta grandes dificuldades em acompanhar as atividades e jogos propostos, precisando, contudo, que o educador o ajude a autorregular. Quando isso não acontece, perturba o normal funcionamento do grupo, quer chamando pelo educador constantemente, batendo com os pés e mãos na mesa, quer levantando-se e andando pela sala.

Criança compatível com um quadro de Hiperatividade e Défice de Atenção.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
Os centros de apoio à aprendizagem são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NAS no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita				

VINHETA 5

Criança muito calma com reduzida participação em contexto escolar, revela dificuldades na execução de tarefas que exijam atenção e concentração. Acompanha as rotinas com muita dificuldade, não solicita ajuda mesmo quando precisa, mas necessita da presença do educador para realizar a maior parte das atividades. Com pouco relacionamento com os colegas prefere brincar sozinha.

Criança compatível com um quadro de Atraso Global de Desenvolvimento.

Sou da opinião que:

I – Esta criança podia estar na minha sala:

Não	
Sim, com apoio da educação especial na sala	
Sim, sem apoio da educação especial na sala	

II – A minha opção para este caso justifica-se porque:

(1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Completamente)

	1	2	3	4
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo				
Os centros de apoio à aprendizagem são o espaço indicado para a criança descrita				
A inclusão de alunos com NAS no grupo, promove o desenvolvimento sócio-moral dos pares				
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança				
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita				

Questão final

Nos últimos 5 anos, tive na minha sala crianças com perfil idêntico ao da :	1	2	3	4	5	6
Vinheta 1- Quadro compatível com Perturbação do Espectro de Autismo						
Vinheta 2- Quadro compatível com Paralisia Cerebral						
Vinheta 3- Quadro compatível com Incapacidade Intelectual						
Vinheta 4- Quadro compatível com Hiperatividade e Défice de Atenção						
Vinheta 5- Quadro compatível com um quadro de Atraso Global de Desenvolvimento						

(0-nunca;1-pelo menos uma vez;2-pelo menos duas vezes; 3- pelo menos três vezes,4-pelo menos quatro vezes;5- pelo menos cinco vezes;6-sempre)

OBRIGADA

ANEXO C – CONSENTIMENTO PARA A APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Caro Educador,

Esta investigação surge no âmbito do curso de Mestrado em Multideficiência e

Problemas de Cognição, no contexto da Unidade Curricular Projeto em Educação Especial e tem por objetivo estudar a opinião dos Educadores de Infância face à educação Inclusiva.

Assim, venho por este meio pedir o seu consentimento para a gravação áudio e posterior transcrição desta entrevista.

Peço ainda, autorização para o tratamento de dados presentes no questionário que irá responder.

As informações recolhidas através das entrevistas e dos questionários serão analisadas e posteriormente apresentados os resultados na Escola Superior de Educação do Porto, podendo ser consultados por todos os participantes.

Garantimos total confidencialidade.

Após ter lido as informações acima referidas, declaro que autorizo

Assinatura: _____ Data: _____

Com os melhores cumprimentos,
Ana Patrícia Lopes Caterna Gouveia

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Julho | 2019