



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Papel do Educador na Avaliação e Intervenção de Crianças com Necessidades Educativas Especiais

**Relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de mestre na especialidade de
Educação Pré-Escolar**

Ana Barbosa

Orientação

Maria João Cardona

Coorientação

Isabel Piscalho

2014, Dezembro

Agradecimentos

Está a terminar mais uma fase fundamental da minha carreira profissional. Assim sendo, penso que a sua realização não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas a quem passo a expressar o meu profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha família que está ao meu lado em todos os momentos e jamais me deixa de apoiar e dar coragem para alcançar os meus objetivos.

Gostaria também de agradecer à minha orientadora e coorientadora, professoras Maria João Cardona e Isabel Piscalho, pela disponibilidade e confiança manifestadas, mas acima de tudo, pela clareza das sugestões, recomendações e orientações dadas.

Às educadoras que se dispuseram a participar neste estudo com entusiasmo.

Por fim, quero também agradecer aqueles que me incentivaram dando-me força para continuar nos momentos de desânimo.

A todos:

Muito obrigada.

Resumo

Apresenta-se um exercício investigativo sobre a prática em que o estudo de carácter exploratório, assume-se como sendo de natureza qualitativa, tendo como principal objetivo perceber qual o papel do educador na avaliação e intervenção de crianças com necessidades educativas especiais.

Este trabalho pretende dar a conhecer as experiências vivenciadas nos vários contextos de estágio (creche e jardim de infância), bem como as aprendizagens significativas realizadas como futura profissional de ensino.

Neste estudo participaram quatro educadoras que trabalham diretamente com as crianças em contexto de creche e jardim-de-infância – as educadoras de infância e a educadora de educação especial e de intervenção precoce. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e os dados recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo.

Verificou-se que as participantes neste estudo desenvolvem práticas educativas que apresentam melhorias ao processo de intervenção e avaliação da criança. No que diz respeito à avaliação, estas recorrem a relatórios descritivos de evolução e desempenho. No que concerne à intervenção destas crianças, as participantes recorrem à adaptação curricular sendo que através desta poderão fazer-se inúmeras alterações a nível de sala, equipamentos, atividades e técnicas de motivação.

Palavras-Chave: avaliação; intervenção; necessidades educativas especiais; educadora de infância.

Abstract

This exploratory study is of qualitative nature. Its main objective is to understand the role of the preschool teacher in the assessment and intervention of children with special educational needs.

This assignment aims to reveal the experiences in the various internships (daycare and Kindergarten), as well as the most significant learning achieved, that will be of reference for my future as a teacher.

During the course of this study, four teachers worked alongside children in kindergarten: two preschool teachers, one special education teacher and one early intervention teacher. The collected data was subjected to content analysis.

It was verified that the preschool teachers that took part in this study developed educational practices that improved the way children's intervention and assessment is made. To assess children's necessities, teachers use descriptive reports about their progress and performance. Also they adapt curricula, classrooms, equipment, activities and motivational techniques.

Keywords: Assessment, intervention, special educational needs, regular preschool education teachers

Abreviaturas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Projeto Educativo Individual

Índice

Introdução.....	3
Capítulo 1 – O Estágio.....	5
1.1. Contexto de Estágio - Creche.....	5
1.1.1. Instituição.....	5
1.1.2. Grupo de Crianças.....	6
1.1.3. Rotina Diária.....	7
1.1.4. Organização do espaço.....	8
1.1.5. Projeto: “À Descoberta do Outro”.....	8
1.2. Contexto de Estágio – Jardim de Infância.....	11
1.2.1. Instituição.....	11
1.2.2. Grupo de Crianças.....	12
1.2.3. Rotina diária.....	13
1.2.4. Organização do espaço.....	14
1.2.5. Projeto: “Vamos conhecer a Primavera”.....	16
1.3. Percurso de Desenvolvimento Profissional.....	18
1.3.1. Creche.....	18
1.3.2. Jardim de Infância.....	20
1.4. Percurso Investigativo.....	22
Capítulo 2 – Enquadramento da Temática em Estudo.....	23
2.1. Questão de Pesquisa.....	23
2.2. Enquadramento Teórico.....	25
2.2.1. Perspetiva Histórica da Educação Especial.....	25
2.2.2. Necessidades Educativas Especiais.....	26
2.2.3. Inclusão no Jardim de Infância.....	28
2.2.4. Papel do Educador de Infância na Adoção de Estratégias de Intervenção para Incluir Crianças com NEE.....	32

Papel do educador na avaliação e intervenção de crianças com NEE

2.2.5. Avaliação no Jardim de Infância	33
2.2.6. Papel do Docente de Educação Especial.....	35
2.3. Metodologia apresentada	37
2.4. Apresentação e Análise dos Dados.....	39
2.4.1. Categoria “Concepções de Necessidades Educativas Especiais”	39
2.4.2. Categoria “Concepções de Inclusão/ Vantagens e Desvantagens e opinião de inclusão nas escolas”	41
2.4.3. Categoria “Fatores determinantes na intervenção de crianças com NEE” ..	43
2.4.4. Categoria “Concepções de avaliação de crianças com NEE e Processo de avaliação destas crianças”	45
2.5. Principais Conclusões do estudo.....	47
3. Reflexão Final.....	49
Referências Bibliográficas	51
Anexos	55

Índice de Tabela

Tabela 1 - Categorização das respostas das entrevistas – Concepções de NEE	39
Tabela 2 - Categorização das respostas das entrevistas – “Concepções de Inclusão, as suas vantagens e desvantagens e opinião de inclusão nas escolas”	41
Tabela 3 - Categorização das respostas das entrevistas – “Fatores determinantes na intervenção de crianças com NEE”	43
Tabela 4 - Categorização das respostas das entrevistas – “Concepções de avaliação de crianças com NEE e Processo de avaliação destas crianças”	45

Índice de Figuras

Figura 1 - Área da Biblioteca.....	10
Figura 2 - Área da casinha e dos jogos.....	10
Figura 3 – Construção do painel temático da Primavera	17
Figura 4 - Painel temático da Primavera	17

Introdução

O relatório que se apresenta foi realizado como parte integrante da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Santarém, destinando-se à obtenção do grau de mestre.

Ao longo de dois semestres realizaram-se dois estágios curriculares que foram bastante importantes para a realização deste relatório, na medida em que surgiram as primeiras questões de como avaliar e intervir com crianças com Necessidades Educativas Especiais.

A educação pré-escolar é considerada a primeira etapa da educação básica, desempenhando assim um papel de grande importância na educação em geral e na intervenção precoce e educação especial, em particular. Pretende-se na educação pré-escolar que as crianças desenvolvam competências, aprendam regras e valores, com vista à promoção de atitudes úteis para a vida futura, quer na qualidade de alunos, quer de cidadãos.

A principal finalidade deste estudo prende-se com a compreensão do papel do educador na avaliação e intervenção de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Visto que a avaliação e intervenção na educação infantil são bastante complexas, será necessário compreender como é que o educador avalia e intervém com uma criança com Necessidades Educativas Especiais, sendo que não têm formação na área. De acordo com Portugal (2012), citado por Cardona e Guimarães (2012), existem alguns estudos nacionais sobre a avaliação em educação de infância que têm evidenciado a falta de formação dos educadores na área de avaliação, sendo esta, em geral, associada às dificuldades, desconforto e tensões, havendo um receio de avaliar mal e colocar rótulos às crianças.

No que concerne a intervenção nestas crianças procurou-se compreender de que forma é que o educador pode intervir de modo a criar um ambiente educativo que se revele positivo para o processo de aprendizagem destas crianças. É no jardim-de-infância que se inicia a inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que implica por parte deste sistema educativo e, especificamente, do Educador de Infância, encontrar estratégias diversificadas e inovadoras na procura de respostas adequadas às necessidades destas crianças. Só assim será possível atender tanto às suas características individuais, como às necessidades educativas específicas, proporcionando-lhe assim as condições indispensáveis para o seu desenvolvimento pessoal e social.

A avaliação na Educação Infantil é muito complexa, visto depender diretamente da observação das crianças. Tal facto exige um olhar atento por parte da educadora que observa, estuda as suas reações, e confia nas suas possibilidades. Perrenoud (2000), citado por Cardona e Guimarães (2012), afirmam que a avaliação torna-se visível quando a (s) educadora (s) observam para intervir e para fundamentar as opções curriculares, de acordo com uma psicologia diferenciada.

No que diz respeito à sua organização, este trabalho encontra-se estruturado em dois capítulos. No primeiro capítulo apresentar-se-á uma retrospectiva dos contextos institucionais onde decorreram os estágios, bem como uma síntese dos trabalhos realizados. Pretende-se ainda explorar dificuldades, aspetos positivos e negativos, e também o percurso investigativo que decorreu após o surgimento das primeiras questões, e qual o trabalho desenvolvido em função destas.

Relativamente ao segundo capítulo, este centra-se na questão de pesquisa e na metodologia utilizada, o enquadramento teórico de questão de investigação, os dados recolhidos e ainda a sua análise.

Por último, irão ser apresentadas as considerações finais acerca do processo formativo.

Capítulo 1 – O Estágio

1.1. Contexto de Estágio - Creche

1.1.1. Instituição

A creche onde se desenvolveu o estágio curricular funciona desde 1975 e enquadra-se numa rede Particular de Solidariedade Social (IPSS). Situava-se em contexto rural e tem capacidade para setenta e quatro crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os três anos.

O edifício encontrava-se ao nível do rés-do-chão, compreendia cinco salas de atividades com instalações sanitárias para crianças, uma instalação sanitária para adulto, uma cozinha, dois refeitórios, uma pequena arrumação, um gabinete de coordenação e um hall de entrada. Possuía ainda de um salão polivalente, no qual são desenvolvidas atividades socioeducativas (expressão motora, festividades...), atividades de componente social e de apoio à família servindo, também, de recreio interior. Todo o espaço interior que tem-se vindo a referenciar encontrava-se devidamente equipado permitindo suportar as diferentes condições climatéricas. O espaço exterior da instituição era bastante amplo e agradável, disponibilizando imensos espaços verdes com diversos tipos de animais aos quais as crianças podem ter contato.

A equipa pedagógica da instituição era constituída por quatro educadoras de infância, uma coordenadora pedagógica, uma educadora de intervenção precoce que apoia as crianças com necessidades educativas especiais. A equipa do pessoal não docente é composta por seis assistentes operacionais.

O horário de funcionamento da creche regia-se pelas necessidades dos encarregados de educação, iniciando-se às 8h e terminando às 19h.

Descrito, ainda que sucintamente, o contexto onde foi desenvolvido o relatório aqui documentado, importa, de seguida, apresentar a caracterização do grupo de crianças com que trabalhei, ao longo deste estágio curricular.

1.1.2. Grupo de Crianças

A informação documentada neste relatório sobre as características do grupo de crianças surgiu da observação atenta do grupo, de conversas informais com os diversos intervenientes e, ainda, da recolha de dados das fichas de caracterização e inscrição preenchidas pelos pais, no período inicial do presente ano letivo. Importa, assim, caracterizar o grupo de crianças com o qual trabalhei, ao longo deste estágio curricular.

O grupo era constituído por dezoito crianças, com dois anos de idade, das quais seis do género feminino e doze do género masculino, sendo que oito destas crianças estavam inscritas pela primeira vez nesta instituição. Neste grupo existia uma criança de ascendência Ucraniana.

Na análise diagnóstica do grupo, e tendo em conta que oito destas crianças frequentavam a creche pela primeira vez verificou-se que o grupo de crianças era ainda pouco autónomo quer na alimentação na higiene e na realização das atividades.

Verificou-se ainda alguns interesses das crianças durante as brincadeiras livres, como interesse pelos legos, pelos livros e ainda pelos bonecos. É de salientar que as crianças brincavam bastante de forma individualizada.

No que diz respeito à caracterização sociológica das famílias, este grupo de crianças provinha de meios socioeconómicos estáveis. Relativamente à situação profissional dos pais, constatou-se que a maioria trabalha por conta de outrem, verificando-se diversas categorias profissionais. No que concerne à faixa etária dos pais, situava-se em idades compreendidas entre os vinte e um anos de idade e os quarenta anos de idade.

1.1.3. Rotina Diária

A rotina diária na creche é bastante importante, na medida em que orienta as crianças para as atividades seguintes. De acordo com Cordeiro (2012), a rotina diária é uma componente repetitiva que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza. O dia-a-dia das crianças desenvolve-se através de um seguimento de ocorrências que se alternam e que podem ser tanto atividades pedagógicas, como nos períodos de acolhimento, da marcação das presenças, da hora do conto, das atividades planeadas, das brincadeiras livres e da hora do recreio, ou como as situações a que chamamos rotinas, ou seja, hora da sesta, hora da higiene e hora das refeições.

Ao longo do estágio, verificou-se que quase todas as crianças tinham bem ciente a rotina diária. Eram crianças habituadas ao momento da bolacha, depois realizavam as atividades orientadas. Após as atividades orientadas, as crianças faziam o momento da higiene e iam almoçar. Posteriormente, voltavam a fazer a higiene e era chegado o momento da sesta. Neste momento, verificou-se que as crianças nunca tinham um lugar fixo para se deitarem, ou seja, estas deitavam-se conforme as camas estavam expostas. Sendo assim, penso que como momento de rotina este devia ser organizado, na medida em que proporcionassem às crianças um momento calmo e tranquilo, sendo sempre o mesmo lugar.

Foi possível verificar que, estes momentos de rotina servem para treinar nas crianças a autonomia, autoestima, aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais. Deste modo, a autora Portugal (2011), refere que os cuidados de rotina deverão ser momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais.

Através da observação da rotina diária foi possível averiguar, durante as atividades planificadas, que uma das crianças apenas conseguia desenvolver a atividade no seu todo se houvesse ainda crianças dentro da sala, ou seja, se a criança ficasse a realizar a atividade enquanto as outras iam para o refeitório, esta chorava e fugia atrás deles. Esta atitude foi visível sempre que a criança ficava para último na realização das atividades, o que me suscitou algumas dúvidas.

Deste modo, conclui-se que, cabe aos educadores arranjam estratégias para que as rotinas decorram num ambiente calmo e previsível. Para as crianças o dia é todo igual, não havendo distinção entre rotinas e atividades. Sendo assim, e porque é durante as rotinas que se constrói a aprendizagem e se treina a autonomia, é essencial que haja qualidade nas rotinas.

1.1.4. Organização do espaço

A sala dos 2/3 anos tinha uma dimensão apropriada e estava bem estruturada para responder adequadamente ao dia-a-dia de crianças desta idade. Importa ainda realçar que esta dispunha de uma casa de banho própria. A sala não estava dividida em áreas de brincadeira, mas sim organizada por armários que através de imagens definiam quais os brinquedos lá existentes:

- Armário A – Bonecos e peluches;
- Armário B – Livros;
- Armário C – Carros e mobiles;
- Armário D – Legos e jogos de encaixe.

Esta dispunha ainda de duas mesas para realizar atividades e um colchão. Segundo a minha observação o material encontra-se ao alcance e ao dispor das crianças.

1.1.5. Projeto: “À Descoberta do Outro”

Ao longo do estágio curricular foi desenvolvido um projeto intitulado “À descoberta do Outro”. Este projeto surgiu a partir do momento em que foi possível verificar que os valores como o afeto, as emoções, os sentimentos, o trabalho em grupo, ainda não tinham sido trabalhados, e poderiam levar a estabelecer laços de confiança e amizade e ainda a relacionarem-se com os colegas e adultos.

Segundo Formosinho e Araújo (2004), a criança para obter uma atitude mais autónoma e não tão dependente do adulto na descoberta do mundo e do outro, necessitará primeiro de se identificar com este e aceitar o seu sistema de valores, pois só assim tem uma referência para poder avaliar a importância e o valor do que está a tentar descobrir em cada momento. Hohmann e Weikart (2004) referem que o processo básico que uma criança tem para construir o seu conhecimento social, emocional, intelectual e físico advém de uma aprendizagem do tipo ativo, envolvido num clima de apoio interpessoal consistente, onde todos beneficiam com a colaboração e companheirismo que daí advém.

“À Descoberta do Outro” incutiu nas crianças valores como a solidariedade e a amizade, contribuindo assim para o crescimento integral das gerações futuras.

A primeira infância é o alicerce da personalidade para a vida do adulto. As crianças devem ser educadas para a troca de afetos levando-os à descoberta do outro, pela interiorização de um conjunto de valores e atitudes que se treinam nas relações interpessoais. De acordo com Hohmann e Weikart (2004), a experiência e as trocas

sociais que se verificam com os seus pares, dão à criança a possibilidade de fazer parte de uma pequena “sociedade”, onde aprenderá a integrar-se. Através das relações criadas entre crianças, estas passaram a avaliar as condutas segundo as normas e os princípios morais estabelecidos, começando a interessar-se pelo significado das regras e respeitar a vontade do grupo.

Segundo Portugal (1998), a creche além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos, assim sendo a criança ao ingressar na creche continua o processo de socialização que se iniciou na família. Este é um momento de descobertas, conquistas, aprendizagens, desenvolvimento e aquisição de competências. É importante que a criança esteja ativamente envolvida nas aprendizagens e que construa o seu conhecimento a partir da interação com o outro e com o mundo que a rodeia.

A solidariedade é, sem dúvida, a forma mais sublime de alguém expressar os seus sentimentos. As relações de amizade são bastante importantes nesta faixa etária, pois proporcionam à criança a descoberta de muitos aspetos sobre a convivência em grupo, como por exemplo, a noção de estar com o outro, o respeito e a interiorização das normas.

Para que o projeto tivesse impacto nas crianças foi necessário realçar o papel do/a educador/a, criando condições que estimulassem a criança à descoberta de si, do outro e do mundo. Foi de igual forma importante o estímulo à cooperação entre as crianças, garantindo assim que todas se sentissem valorizadas e integradas no grupo; apoiar e estimular o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo; estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas; fomentar nas crianças capacidades de realização de tarefas em grupo e disposição para aprender; promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico de educação para a cidadania e ainda organizar um ambiente de estimulação comunicativa proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças.

De forma a promover todos os objetivos acima descritos foram elaboradas diversas atividades que correspondessem a este objetivo, a atividade que se destacou mais foi a organização dos brinquedos em grande grupo. Esta atividade consistia em dividir os brinquedos da sala por áreas, sendo que foram elaborados cartões que ilustrassem o que iria conter em cada área. No decorrer da atividade foram surgindo aspetos positivos, tais como, o reconhecimento do cartão e quais os brinquedos que iriam estar nesta área, ainda assim um aspeto que poderia ter sido melhorado seria o de as crianças poderem interagirem mais entre si, ou seja, demonstrando a sua opinião

acerca do cartão e até mesmo arrumarem logo os brinquedos na área de modo a verificar se todas as crianças tinham compreendido o que era pedido.



Figura 1 - Área da Biblioteca



Figura 2 - Área da casinha e dos jogos

A meu ver, este foi um projeto bem conseguido pois houve um cumprimento geral dos objetivos estipulados, as crianças sentiram-se motivadas com a realização das atividades, no entanto existem ainda aspetos a melhorar no que concerne ao tempo estipulado para cada atividade e ainda no desenvolvimento de estratégias diversificadas para uma das crianças que não falava e não mostrava evolução ao longo das atividades desenvolvidas neste projeto. Normalmente, o tempo nunca era cumprido, isto porque era respeitado o tempo que cada criança realizava a atividade. Lopes (2010), afirma que será bastante importante otimizar os tempos e dar oportunidade às crianças para participar e realizar as atividades, permitindo uma diferenciação pedagógica, isto porque “o tempo de aprendizagem varia para cada um e, se não conseguirmos resultados em um dia, tentaremos novamente nos dias seguintes. Se no início demora, com o tempo os procedimentos são realizados com agilidade”. Atendendo ao facto de haver uma das crianças que não falava e não foi notória uma evolução, comparativamente às outras crianças, deveria ter sido realizado estratégias de diferenciação pedagógica para que se pudesse trabalhar individualmente com aquela criança de modo a proporcionar-lhe uma aprendizagem ativa e eficaz.

Relativamente à forma como foi avaliado este projeto, posso afirmar que este passou por uma observação diária das atitudes e comportamentos da criança face às suas brincadeiras espontâneas, visto que em muitos casos eram elas que conduziam as atividades. Procurou-se ainda saber se no fim de cada intervenção os objetivos teriam sido interiorizados pelas crianças, através de questões diretas ou de jogos sobre o que tinha sido desenvolvido.

Importa salientar que as vivências na creche permitem a descoberta do eu, do outro e do grupo, fomenta a auto estima, a confiança e estimula capacidade da criança se tornar independente face aos desafios futuros com que irá sendo confrontada ao longo do seu desenvolvimento.

1.2. Contexto de Estágio – Jardim de Infância

1.2.1. Instituição

O segundo contexto de estágio realizado foi em jardim de infância, esta instituição foi fundada em 1945 e enquadrava-se numa rede Particular de Solidariedade Social (IPSS). Situava-se em contexto urbano e tem capacidade para duzentas e trinta e sete crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os seis anos de idade.

O edifício era composto por dois pisos, sendo que no primeiro andar se encontrava a creche. A nível do rés-do-chão, compreendia seis salas de atividades com instalações sanitárias para crianças, uma instalação sanitária para adulto, uma cozinha, um refeitório, uma pequena arrumação, um gabinete de coordenação, um hall de entrada e uma biblioteca. Todo o espaço interior encontrava-se devidamente equipado permitindo suportar as diferentes condições climatéricas. No exterior existia um salão polivalente, no qual são desenvolvidas atividades socioeducativas (expressão motora, festividades...), atividades de componente social e de apoio à família servindo. Quanto ao espaço exterior é amplo e parcialmente coberto.

A equipa pedagógica da instituição era constituída por onze educadoras de infância, uma coordenadora pedagógica, uma educadora de intervenção precoce que apoia as crianças com necessidades educativas especiais. A equipa do pessoal não docente era composta por quinze assistentes operacionais.

O horário de funcionamento da Instituição era das 8h às 19h, a entrada tinha uma tolerância de meia hora, mediante a apresentação de um documento justificativo, a saída era feita das 16h30 até às 18h30, com tolerância até às 19h, caso seja apresentado um documento justificativo. O período de funcionamento da Instituição iniciava-se na primeira semana de setembro e finalizava em julho, o mês de agosto era considerado um período de férias e de arrumos. Para além deste período, encerrava também a 24, 26, 31 de dezembro.

1.2.2. Grupo de Crianças

O grupo de crianças era composto por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade, sendo catorze do sexo feminino e onze do sexo masculino. Embora grande parte do grupo de crianças, mais concretamente dezoito, já frequentasse a instituição, entraram de novo mais sete crianças. Importa salientar que duas das crianças do grupo apresentavam Necessidades Educativas Especiais (NEE). Relativamente às crianças com NEE, uma foi-lhe diagnosticada hiperatividade e a outra encontrava-se em avaliação para determinação da necessidade.

Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa, no entanto, os pais de duas das crianças eram de nacionalidade ucraniana.

O grupo era bastante autónomo, quer na alimentação, na higiene e na realização das atividades. Em relação às atividades realizadas durante o período de estágio, pude verificar que este grupo mostrava bastante interesse pelas atividades de expressão plástica, de ver e ouvir histórias e ainda de brincar livremente. De um modo geral, o comportamento destas crianças era bastante positivo, pois eram crianças facilitadoras do cumprimento das regras da sala. Durante a realização das atividades existia um maior interesse por parte das raparigas, enquanto que os rapazes, gostavam mais de brincar na área da garagem. As raparigas gostam de brincar ao faz de conta e imitam muitas das vezes situações reais reproduzidas pelos adultos, como por exemplo, a contagem de histórias.

No que concerne á brincadeira livre, foi possível constatar que este é um momento bastante importante para as crianças, na medida em que podem organizar as suas brincadeiras consoante os gostos. Neste sentido, as brincadeiras que mais permaneceram foi o jogo e a dramatização. No que diz respeito aos jogos, estes são um tipo de brincadeira diferente, correspondendo a uma forma de brincar bem estruturada e sujeita a regras específicas em que o educador desempenha um papel de orientador do jogo, explicando as regras e alguns comportamentos. De acordo com Spodek e Saracho (1998), no jardim de infância "... os jogos devem ser simples, com regras não muito complexas. Eles podem incluir atividades acompanhadas de canções e jogos físicos simples, nos quais as crianças devem seguir algumas instruções..." (p.223)

Em relação às brincadeiras dramáticas, estas levam a criança a desempenhar um papel. Este tipo de brincadeira é bastante notório na área da casinha em que as crianças desenvolvem o jogo simbólico vivendo personagens por vezes de adultos fazendo uma correspondência ao que veem e vivenciam nas suas casas. Segundo Spodek e Saracho (1998) "A brincadeira dramática é um meio importante de expressão

para as crianças pequenas, pois, através dela, elas testam suas ideias, dão expressão a seus sentimentos e aprendem a trabalhar com outras quando negociam as diferentes situações sociais.” (p.221)

Relativamente à caracterização sociológica das famílias, este grupo de crianças provinha de meios socioeconómicos estáveis. No que diz respeito à situação profissional dos pais, constatou-se que a maioria trabalha por conta de outrem, verificando-se diversas categorias profissionais.

1.2.3. Rotina diária

A rotina diária no jardim de infância, não deixa de ser igualmente importante, na medida em que deve corresponder às necessidades biológicas, psicológicas e sociais das crianças. Segundo Gonçalves (2007) a organização da rotina deverá ter em consideração as diferentes necessidades da criança.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), (1997, p. 40) fazem uma breve referência à rotina diária, salientando que a sequência de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo, existindo assim uma “rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos diferentes momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”.

Com o decorrer do estágio, pude verificar que a rotina iniciava-se com um momento bastante importante, na medida em que a matemática era trabalhada através da marcação dos quadros de presença e posteriormente na contagem das crianças. Neste momento, verifiquei um aspeto bastante interessante, foi curioso observar que as crianças já sabiam a ordem de chamada, levantando-se mesmo antes de ser a sua vez.

Posteriormente, este grupo já tinha adquirido na rotina o gosto pela leitura de uma história. A hora do conto era realizada logo após a marcação das presenças, sendo que a educadora aproveitava o facto de as crianças estarem sentadas no tapete calmas e tranquilas para contar a história. Ao verificar que as crianças estavam bastante calmas durante a contagem da história, achei pertinente utilizar este momento para introduzir a temática a trabalhar através de uma história. A meu ver, o facto de contar uma história, explorando o livro (imagens, certas palavras ou expressões...), como forma de introduzir um tema ao grupo era sem dúvida fundamental, na medida em que iria centrá-los na atividade cativando-os e motivando-os para explorar ainda mais o tema.

As atividades livres eram também um momento bastante significativo na rotina diária destas crianças, visto que podiam orientar a sua brincadeira para os gostos

peçoais. Neste momento, tentávamos sempre brincar com as crianças de modo a conhecê-las e a saber os seus interesses e gostos.

1.2.4. Organização do espaço

A sala dos três anos era bastante espaçosa, bem estruturada/adaptada e equipada, tanto a nível de equipamento (estantes, materiais didáticos) como a nível estético (exposição nas paredes de trabalhos realizados pelas crianças, cartazes de tarefas, imagens com a data de nascimento de cada criança). Assim sendo, esta respondia adequadamente ao quotidiano do grupo de crianças desta idade.

No hall de entrada da sala existiam cabides, identificados com o nome e o animal que representava cada criança, dos quais as crianças colocavam os seus pertences como a mala, o casaco, o bibe, entre outros. Na sala existiam três armários de apoio, o armário servia para guardar alguns materiais tais como: dossiês, material de expressão plástica e material de desperdício. O armário onde as responsáveis da sala guardavam os seus pertences e ainda o armário onde estavam guardados os lençóis e cobertores da sesta.

A sala era ampla, possuía bastante luz própria e estava bem equipada, tendo uma casa de banho para crianças (que era utilizada pelas duas salas dos três anos de idade). A sala estava dividida em várias áreas: a área da casinha das bonecas, área da pintura, área da biblioteca, área dos jogos de mesa, área da garagem e o tapete. Cada área encontrava-se identificada através de um registo escrito e pictórico e era limitada, só podendo estar o número de crianças que foi estabelecido no início do ano letivo. Através desta limitação as crianças tomavam consciência de algumas regras e desenvolviam-se ao nível da área de formação pessoal e social. De acordo com Hohmann e Weikart (2009), na organização do espaço devemos ter em conta a disposição das várias áreas de interesse, de modo a criar um espaço central amplo para a realização de atividades coletivas e possibilitar às crianças uma fácil deslocação entre as diferentes áreas, devendo existir locais de travessia que permitam às crianças um acesso fácil e a oportunidade de brincar em tranquilidade.

A área do tapete situava-se ao centro no fundo da sala. Na respetiva parede desta área encontrava-se o quadro de presenças, o quadro do chefe e um placard, onde estão afixadas as diversas atividades e trabalhos expostos das crianças. Esta área destinava-se ao acolhimento das crianças, e direcionava-se para atividades em grande grupo, como por exemplo, a marcação das presenças, a leitura de uma história, conversas. Por norma a educadora iniciava todas as atividades nesta área.

A área da biblioteca encontrava-se mesmo do lado direito do tapete, isto porque as crianças quando estavam nesta área iam para o tapete ler histórias. Esta área era composta por uma estante com diversos livros.

A área dos jogos de mesa situava-se do lado direito da área anterior, esta era constituída por uma mesa e quatro cadeiras, estando próximo um móvel que se situava por detrás da estante dos livros, e nesse móvel encontravam-se puzzles, dominós, lego, etc. As crianças nesta área escolhiam um jogo e em cima da mesa exploravam-no.

A área da pintura encontrava-se no lado esquerdo da sala, sendo constituída por um cavalete e tintas, de modo a que duas crianças pudessem pintar os seus desenhos ao mesmo tempo numa folha dada pela auxiliar ou educadora. Nesta área existiam, ainda duas mesas com seis cadeiras que serviam de apoio para a realização das atividades planeadas.

A área da garagem encontrava-se do lado esquerdo à entrada da porta, era constituída por um tapete “estrada”, uma garagem em madeira e móveis com carros.

Por fim, podia encontrar do lado direito da sala a área da casinha, que estava dividida em duas partes, o quarto e a cozinha. O quarto possuía uma cama, um porta-roupas e ainda acessórios, como por exemplo, bebés, roupa e malas etc. A cozinha era composta por um fogão em madeira, um móvel, uma máquina de lavar roupa e uma mesa com três bancos e também alguns acessórios de cozinha.

Sendo assim, Post & Hohmann (2007), afirmam que é importante dar a devida relevância ao espaço, pois é nele que as crianças experimentam situações que lhes permitem desenvolver competências ao nível do desenvolvimento físico, da comunicação, das interações sociais e também ao nível cognitivo.

Esta sala de atividades dispunha ainda de duas portas, sendo que uma dava acesso ao interior da sala e a outra dava acesso ao exterior. O exterior encontrava-se bem equipado, contendo algumas partes cobertas por lona e relva artificial, material lúdico como castelo, escorrega, mesas e casinhas e ainda possui de um ambiente natural com árvores e flores.

A organização da sala devia favorecer oportunidades para as crianças aprenderem. A sala apresentava uma organização fixa, sendo constituída por dez diferentes áreas, que proporcionavam vivências diferenciadas e que estimulavam a imaginação, criatividade, o raciocínio lógico-matemático e a linguagem que são: área da manta (da leitura, das conversas), área da biblioteca, área dos jogos de mesa, área da pintura, área de garagem, área das ferramentas, área dos jogos de chão, área da casinha, área do recorte e colagem e área do desenho. Estava organizado de modo a que a criança conhecesse os espaços e os materiais existentes na sala, desenvolvendo assim a sua autonomia.

1.2.5. Projeto: “Vamos conhecer a Primavera”

Ao iniciar o estágio foi-nos dado a conhecer o projeto educativo da instituição que se intitula por “Educar para a Vida” e o projeto de sala dos 3 anos. Ambos os projetos eram direcionados para a preparação das crianças para a vida de forma a satisfazer as necessidades e interesses das crianças nas diferentes etapas do seu desenvolvimento, assim sendo, e como teríamos de realizar um miniprojecto pedagógico durante a nossa estada nesta instituição decidimos denominar o projeto de “Vamos conhecer a Primavera”.

Este projeto foi organizado e elaborado com base no projeto da instituição e em conversas com educadora cooperante. Os documentos nos quais baseamos foram: o projeto educativo da instituição e o de sala, o livro *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* do Ministério da Educação, o documento do Ministério da Educação – *Trabalho por Projeto na Educação de Infância* e ainda as *Orientações Curriculares para o Pré-Escolar* do Ministério da Educação (OCEPE).

Ao longo da primeira semana de observação, pudemos compreender que a educadora iria começar a trabalhar com as crianças a temática “Primavera”, propondo-nos assim que começasse por trabalhar esta estação do ano. Através desta proposta, concluímos que seria importante para as crianças compreender as características desta estação do ano, visto que estas estão ligadas às ciências, mais concretamente, ao meio ambiente. Este título foi escolhido não só em conversa com a educadora mas também com o grupo de crianças, sendo que este mostrou o desejo natural de saber mais. Através deste desejo, pudemos verificar no projeto de sala que a educadora tinha como objetivo primordial satisfazer as necessidades e interesses das crianças. Assim sendo, o projeto articulava-se com este, isto porque ao responder às necessidades e interesses das crianças pretendemos trabalhar o objetivo principal delineado pela educadora.

A principal situação que nos alertou para a necessidade de trabalhar este tema com as crianças foi a curiosidade, de algumas destas, sobre as mudanças de temperatura e também pelo reflorescimento de várias espécies de plantas. Sendo este um tema muito abrangente podemos trabalhar as diversas áreas de conteúdo e domínios referidos nas OCEPE, direcionando a maior parte das atividades para uma vertente mais experiencial e diversificando-as de modo a que os objetivos delineados cheguem a todas as crianças, tanto individualmente, como em grande e pequeno grupo.

A abordagem a esta temática inseria-se na área de conteúdo “Conhecimento do Mundo”. Segundo as Orientações Curriculares o principal objetivo da abordagem das ciências com crianças é o de as sensibilizar e contextualizar fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais (1997, p.82).

Com o mini - projeto “Vamos conhecer a Primavera” pretendemos trabalhar esta estação do ano, os dias festivos neles inseridos e ainda o conceito de amizade. Os dias festivos, como a páscoa, o dia da mãe e o dia da família, deverão fazer parte do conhecimento das crianças em relação à sua cultura. Trabalhar estas datas festivas, irá proporcionar às crianças um conhecimento acerca da sua cultura. Marchão (2012), afirma que a “aprendizagem resulta da cooperação com os outros e das representações simbólicas da cultura da criança” ocorrendo, desta forma, uma mediação entre o pensamento cognitivo e o meio social e histórico-cultural.

As relações de amizade são bastante importantes nesta faixa etária, pois proporcionam à criança a descoberta de muitos aspetos sobre a convivência em grupo como, por exemplo, a noção de estar com o outro, o respeito e a interiorização das normas. O conceito de amizade leva as crianças à cooperação entre elas, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo. A solidariedade é, sem dúvida, a forma mais sublime de alguém expressar os seus sentimentos.

Como já foi referido anteriormente, as relações de amizade são bastante importantes nesta faixa etária, assim sendo a atividade que se destacou mais foi a contagem da história “Desculpa!”, isto porque as crianças tinham pequenos desentendimentos e raramente pediam desculpa entre elas. Esta história trouxe bastante impacto nas crianças, sendo que todas estas perceberam a mensagem e notou-se uma evolução significativa nos relacionamentos.

Um dos aspetos positivos deste projeto foi sem dúvida, a contagem de histórias como introdução de um tema, isto porque foi possível verificar que as crianças sentiam-se motivadas para a realização das atividades. Relativamente às atividades que despertaram um maior interesse nas crianças foi a realização de pipocas e posteriormente a pintura das mesmas para realizar o “painel da primavera”. Nesta atividade as crianças estavam bastante motivadas e empenhadas em construir o painel.



Figura 3 – Construção do painel temático da Primavera



Figura 4 - Painel temático da Primavera

No decorrer das atividades, foi visível a desorganização existente nas diversas áreas, as crianças não cumpriam o número limite por área, os brinquedos estavam espalhados por todas as áreas e ainda, por vezes, apareciam livros estragados. Este aspeto deveria ter sido trabalhado e melhorado, de maneira a que as crianças conseguissem brincar com orientação e cuidado quer a nível dos materiais quer a nível dos colegas.

A avaliação no jardim de infância, de acordo com Cardona e Guimarães (2012), é considerada como um ato pedagógico essencial ao desenvolvimento das práticas educativas, surgindo assim como elemento regulador da ação educativa. Desta forma, importa referir o modo como foi realizada a avaliação deste projeto, sendo ele através de um filme. Este filme demonstrava as aprendizagens das crianças, as suas evoluções e ainda as atividades realizadas ao longo do estágio. Como forma de divulgação do projeto à comunidade escolar e aos pais/encarregados de educação, foi realizado um placard com as atividades mais relevantes.

1.3. Percurso de Desenvolvimento Profissional

1.3.1. Creche

Ao longo deste estágio foram surgindo diversas dificuldades que puderam ser, de certo modo, resolvidas pela consulta do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto “Perfil de Educador de Infância” de forma a melhorar e esclarecer algumas das dúvidas existentes. Muitas das competências científicas, curriculares, pedagógico-didáticas e relacionais passam também por este documento. Um dos aspetos importantes que, ao consultar este documento me apercebi que domino corretamente, foi o facto de a formação do educador de infância capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas. Relativamente à frase acima apresentada, posso afirmar que as crianças com idade inferior a três anos, são crianças que ainda dependem bastante do adulto não só para comer como para a higiene destas, por isso mesmo a educadora não tem apenas a função de ensinar mas também o de ajudar e auxiliar a criança na sua rotina diária.

De acordo com as OCEPE (1997), o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Neste sentido, um aspeto importante que devemos ter sempre em conta, como bons educadores, é a organização do ambiente educativo, ou seja, desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Relativamente a este aspeto é possível

afirmar que, como estagiária, ainda havia muito a melhorar, sendo que a experiência educativa era ainda escassa.

Inicialmente, quando realizei as planificações senti algumas dificuldades na forma como planificar, ou seja, sobre o que integra uma planificação. Quando tudo isto ficou esclarecido, as minhas dificuldades foram deixando de existir apenas me suscitava a questão de como avaliar as crianças. De acordo com Zabalza (2000), citado por Cardona e Guimarães (2012), a avaliação em educação de infância é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo, sendo fundamental no trabalho dos bons profissionais de educação. Contudo, e após várias conversas com a educadora e com o cooperante todas essas questões deixaram de existir e posso afirmar que a planificação passou a ser um momento mais clarificante e muito importante na minha prática pedagógica.

Outra dificuldade sentida foi o facto de o grupo ser grande e durante as atividades dificultava o respeito pelas regras básicas como o de esperarem pela sua vez. Por vezes, queriam estar todos ao mesmo tempo a realizar as atividades e quando era dita a palavra “não” estes entendiam-na como o não fazer e não o de esperar pela sua vez. Ao longo de várias conversas com a educadora, demonstrei esta realidade de forma a compreender qual o pensamento desta em relação a esta dificuldade sentida, foi-me transmitido que já tinha conhecimento destas características por parte das crianças e que era um objetivo que realmente deveria ser trabalhado por estas, visto que poderá futuramente ser um entrave para adultos compreensivos, pacientes e acima de tudo esperançosos.

A realização de atividades adequadas ao grupo foi para mim um enorme desafio, pois inicialmente considerava que o necessário seria cumprir a tarefa proposta e só depois me apercebi que o que importa realmente é o proveito que a criança tira da realização desta, as suas aprendizagens.

No contexto de creche relativamente ao que considerei ser fundamental melhorar dizia respeito às estratégias de diferenciação pedagógica para que se pudesse trabalhar individualmente com a criança já referida de modo a proporcionar-lhe uma aprendizagem ativa e eficaz, sendo que esta criança não falava e não foi notória uma evolução, comparativamente às outras crianças. Neste sentido, Boal e outros (1996), citado por Melo (2011) referem que,

“(...) a pedagogia diferenciada tem como objetivo o sucesso educativo de cada um e, por isso, ela não é um método pedagógico, mas antes a assumpção a todo um processo global e complexo em que o ser/individuo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e atividades realizadas nas escolas (...). Permite facilitar um processo de construção/formação global do individuo, (...), a estruturação do pensamento do aluno e a sua personalidade.” (p.19)

Em suma, será importante referir que todas as questões foram esclarecidas, de uma forma positiva ajudando a que futuramente seja uma educadora proactiva, ou seja, acreditar que a mudança é possível em qualquer momento da carreira profissional e da vida e ainda “pensar positivo”, vendo sempre o melhor e esperando o melhor.

O meu trabalho desenvolvido ao longo do estágio foi evoluindo significativamente, pois a realização das atividades deixou de ser um problema, a relação com a educadora foi bastante positiva o que facilitou o meu trabalho e ainda a relação com as crianças foi uma mais-valia para a dinamização das tarefas.

1.3.2. Jardim de Infância

Assumindo-se o jardim de infância como um contexto institucional da educação pré-escolar, este deve organizar-se de forma a propiciar o necessário bem-estar, o gosto e o encanto pela descoberta. Assim sendo, considero que se torne extremamente relevante organizar um ambiente estável, acolhedor e agradável que favoreça o desenvolvimento das crianças.

Um aspeto positivo foi a realização das atividades no ginásio, isto porque para as crianças foram momentos lúdicos, onde estas conseguiam aprender, por vezes, algo novo. De acordo com Hohmann e Weikart (2009), a prática contínua de exercício físico não pressupõe apenas a construção de imagens mentais. Ao correr, saltar, dançar, marchar, balançar, esticar-se, dobrar-se, as crianças “desenvolvem competências de coordenação motora, melhoram a sua forma física e ganham um sentido de prazer e de autoconfiança nas suas capacidades” (p. 626).

Na análise diagnóstica das planificações, posso afirmar que existiu uma evolução bastante positiva, nomeadamente na descrição das atividades e estratégias. Esta descrição era feita muito sucintamente o que, por vezes, dificultava a compreensão das atividades propostas. Neste sentido, Azevedo (2002) citado por Melo, L. (2011), afirma que a planificação não deve ser rígida, deverá ser uma previsão do que se pretende fazer, privilegiando as relações pessoais entre todos os membros do grupo.

Uma das dificuldades ultrapassadas neste estágio foi a contagem de histórias com recurso apenas às imagens presentes no livro. Inicialmente, sentia que estava a ser observada/avaliada o que me levava a ler apenas o que estava escrito na história. Conforme fui criando uma relação de confiança com a educadora consegui libertar-me e contar histórias a partir das imagens o que suscitou em mim um maior interesse em contar histórias. Uma das minhas principais dificuldades durante a minha intervenção relacionou-se com a ansiedade que deixava transparecer. Para superar esta situação fui adotando diversas estratégias, como focar-me apenas nas crianças não olhando para

os adultos. Com esta estratégia foi possível sentir tranquilidade, confiança e acima de tudo um à vontade que foi sendo transmitido às crianças.

Ao longo das atividades realizadas durante o período de estágio, foi possível verificar que onde as crianças se sentiam mais à vontade era na área da expressão plástica, isto porque a meu ver era a área mais trabalhada pela educadora. Consequentemente, a área onde as crianças apresentaram maiores dificuldades foi na área da matemática, sendo que esta quando foi trabalhada deu para perceber que as crianças não tinham muitas bases a este nível. Relativamente a esta última área, e uma vez que esta é uma área que influencia fortemente a estruturação do pensamento e a tomada de decisões na vida corrente, ela deve estar presente nos primeiros anos de escolaridade de uma criança, quer isto dizer que, a matemática deve ser trabalhada no decorrer do pré-escolar.

Neste sentido, Ponte (2002) afirma que a familiarização precoce com a Matemática poderá ainda precaver a iliteracia matemática, entendendo-se que,

a capacidade de utilizar conhecimentos matemáticos na resolução de problemas da vida quotidiana – em especial, conhecimentos ligados aos números e operações numéricas – e a capacidade de interpretar informação estatística são reconhecidas como aspetos fundamentais da literacia do cidadão da sociedade moderna. (p.61)

Através desta reflexão acerca do estágio curricular em jardim de infância, posso concluir que este foi bastante enriquecedor na medida em que me proporcionou a oportunidade de trabalhar com o grupo como “oficiais” educadoras. Sendo assim, conseguiu-se perceber o verdadeiro funcionamento de uma sala de jardim-de-infância.

1.4. Percurso Investigativo

Ao longo dos contextos de creche e jardim de infância foram surgindo diversas questões acerca de crianças com necessidades educativas especiais, assim sendo o interesse em pesquisar acerca do papel do educador na avaliação e intervenção de crianças com necessidades educativas especiais surgiu do contato com algumas crianças nestes contextos.

A existência de diversas crianças com necessidades educativas especiais a frequentar a creche e o jardim de infância motivou-me a desenvolver um trabalho neste âmbito porque o educador, por vezes, poderá não saber como intervir e avaliá-las.

Com o surgimento das primeiras questões, pensei em realizar diversas entrevistas a educadores de ensino regular e de educação especial/intervenção precoce, tentando perceber como é que um educador poderá, com ausência de formação nesta área, avaliar e intervir crianças com necessidades educativas especiais. Sendo que esta avaliação e intervenção deverá servir para desenvolver, nestas crianças, um ambiente educativo que se revele positivo para as suas aprendizagens.

De forma a enriquecer a minha questão de pesquisa, procurei realizar diversas leituras ao longo dos estágios como: “Alargando a Roda” de Odom, S. (2002); “Construindo Blocos” de sandall, S.e Schwartz,I.(2003), “Avaliação em Educação Pré-Escolar” de Portugal,G. e Laevers, F. (2011), “Avaliação na Educação de Infância” de Cardona, M. e Guimarães, C. (2012) e ainda questionar sempre que possível as educadoras acerca desta temática.

Capítulo 2 – Enquadramento da Temática em Estudo

2.1. Questão de Pesquisa

O trabalho aqui apresentado tem como principal objetivo perceber qual o papel do educador na avaliação e intervenção de crianças com necessidades educativas especiais, no sentido de criar um ambiente que se revele positivo para as aprendizagens destas crianças.

Os objetivos específicos delineados para a realização deste trabalho são os seguintes:

- Procurar saber o que os educadores e as docentes de educação especial/intervenção precoce entendem sobre o conceito de Necessidades Educativas Especiais;
- Procurar saber se distinguem os dois tipos de NEE: carácter permanente e carácter temporário;
- Procurar saber o que entendem sobre o conceito de Inclusão;
- Averiguar se conseguem identificar algumas vantagens e desvantagens da inclusão;
- Procurar saber o que entendem sobre a avaliação de crianças com NEE;
- Perceber como foi elaborada a referenciação da/s criança/s e quais os meios utilizados;
- Perceber de que forma o/a educador/a poderão criar um ambiente educativo positivo para o processo de ensino e aprendizagem destas crianças;
- Averiguar se foi necessário realizar modificações e adaptações curriculares.

No âmbito dos estágios curriculares, verificou-se a necessidade de estudar mais aprofundadamente a temática na qual se viria a inserir este estudo exploratório, ou seja, o papel do educador na avaliação e intervenção de crianças com Necessidades Educativas Especiais. O interesse por esta temática surgiu após a constatação da existência de pelo menos uma criança, em cada contexto de estágio, com Necessidades Educativas Especiais.

Neste mesmo âmbito, constatou-se que ao falar de crianças com NEE em creche e jardim de infância é igualmente importante compreender de que forma estas são incluídas. Neste sentido, Odom (2000), citado por Grande (2013), considera como dimensão importante da inclusão a possibilidade de as crianças com NEE frequentarem a mesma sala das crianças sem incapacidades e ainda a oportunidade de participarem em atividades e rotinas com as outras crianças. Assim sendo, posso concluir que os

contextos de creche e jardim-de-infância só são inclusivos quando satisfazem os critérios da integração física e da participação nas atividades e nas rotinas diárias.

Quando falamos em NEE é importante perceber todo o processo que envolve estas crianças até lhes ser diagnosticada uma necessidade específica. Deste modo, a avaliação de crianças com Necessidades Educativas Especiais no contexto pré-escolar é um processo complexo que envolve pelo menos quatro elementos, sendo eles: o docente titular de turma/ educadora, o psicólogo, o encarregado de educação/família e ainda a terapeuta ocupacional. De acordo com Bagnato (2007), citado por Cardona e Guimarães (2013), a avaliação mais usual na educação de infância ou na educação especial/intervenção precoce é a avaliação convencional, que apoia o delineamento de programas de intervenção e documenta o processo de desenvolvimento das crianças.

Sendo a minha dúvida geral, perceber de que forma o educador/a do ensino regular avalia e intervém com crianças com NEE, não tendo formação na área, foi possível constatar que existem alguns estudos nacionais sobre a avaliação em educação de infância evidenciando a falta de formação dos educadores na área da avaliação, sendo esta, associada a dificuldades e acima de tudo o receio de avaliar mal e colocar rótulos às crianças (Cardona & Guimarães, 2013, p.235).

Assim, para a realização deste trabalho foi necessário perceber se, o contexto de sala de creche e jardim de infância onde desenvolvi a prática pedagógica, existia pelo menos uma criança com necessidades educativas especiais, o que se verificou. Foi ainda pertinente refletir sobre as capacidades, dificuldades e necessidades destas crianças de modo a compreender se as educadoras conseguiam satisfazer as suas necessidades. Tendo em conta esta reflexão considerei necessário realizar entrevistas às educadoras de ensino regular e de educação especial/ intervenção precoce para aprofundar mais o meu estudo.

2.2. Enquadramento Teórico

2.2.1. Perspetiva Histórica da Educação Especial

Ao analisar a evolução histórica da Educação Especial, verifiquei que os fatores sociais, económicos e culturais estão inteiramente ligados ao modo como a sociedade encara a presença das pessoas com deficiência. Ao longo dos séculos, verificou-se uma evolução nas soluções encontradas pela sociedade para dar resposta à situação destes indivíduos. Iniciou-se por abandonos nas florestas atenienses ou aniquiladas nos desfiladeiros espartanos, época clássica. Seguidamente a serem alvo de receios, medos e superstições na Idade Média, e ainda serem tratados como loucos e internados em orfanatos, manicómios, prisões e outro tipo de instituições estatais, séculos XVII e XVIII.

De acordo com Bautista (1997), no final do séc. XVIII inicia-se o período de institucionalização especializada dos indivíduos portadores de deficiência, porém, continuava a prevalecer a ideia de que seria necessário proteger a sociedade da pessoa deficiente isto porque era considerada um perigo social.

Durante o séc. XIX, as escolas especiais multiplicavam-se e diferenciavam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais espinhas bífidas, dificuldades de aprendizagem, etc. Ainda assim, estes centros especiais e especializados, estavam separados dos regulares e com programas próprios, técnicas e especialistas, constituindo um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral.

Com a 2ª Guerra Mundial (1939-1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Proclamação Universal dos Direitos da Criança, (1959) e ainda mais tarde a obrigatoriedade da frequência da escolaridade básica, trouxeram uma mudança nas mentalidades sociais e políticas.

A partir dos anos 60, séc. XX, verifica-se no meio educativo a substituição de práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras. Segundo Brennan (1985), com o relatório de Warnock, em 1978, foi introduzido o entendimento de que a expressão Necessidades Educativas Especiais indicia o que é necessário proporcionar à criança para que esta possa dar consecução, com sucesso, aos objetivos escolares. Trata-se, portanto de uma visão que consagra o princípio da disponibilização de meios de compensação educativa a determinadas crianças e em função das suas características específicas.

2.2.2. Necessidades Educativas Especiais

Segundo Serra (2005), o termo Necessidades Educativas Especiais apareceu pela primeira vez, como já tinha sido referido anteriormente, no relatório Warnock Report, em 1978, como resultado de um estudo que revolucionou as perspetivas de intervenção dentro do campo educativo e pedagógico, em crianças com problemas.

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (1995), o conceito de Necessidades Educativas Especiais é considerado um termo não no sentido de incapacidade específica que se atribui à criança, mas sim ligado a tudo o que lhe diz respeito, como por exemplo, às suas capacidades e a todos os fatores que determinam a sua progressão no plano educativo.

Este conceito, passou a ser menos estigmatizante, logo menos preconceituoso, que desviou o centro do problema da criança para a escola. Assim sendo, esta ideia está presente num dos pontos da Declaração de Salamanca, onde é referido que “as escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p.18).

Costa (2006) afirma que a expressão Necessidades Educativas Especiais beneficiou com a transferência de um modelo médico para um modelo pedagógico mas defende que esta terminologia adota uma perspetiva educativa centrada nos problemas e nas dificuldades dos alunos e que aponta, essencialmente, para medidas especiais de intervenção.

Para Sandall e Schawartz (2003), crianças com Necessidades Educativas Especiais refere-se a crianças que precisam de serviços de educação especial, que demonstram dificuldades no jardim de infância e, por isso, vão necessitar de atenção adicional por parte dos educadores.

Através destas definições, dá-se ênfase ao tipo e grau de problemas na aprendizagem, passando a ser distinguidas por:

Necessidades Educativas Especiais de carácter temporário:

No que diz respeito às necessidades educativas de carácter temporário, estas exigem uma adaptação parcial do currículo, isto porque devem ajustar-se às características e necessidades das crianças. Estas dificuldades referem-se a problemas de leitura, escrita e cálculo, ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socio-emocional.

O ritmo de desenvolvimento destas crianças é mais lento no que diz respeito à área de aprendizagem em que se encontram quando comparativamente com as crianças ditas normais. Assim sendo, os objetivos educacionais para as crianças com

necessidades educativas temporárias são iguais aos das outras crianças, no sentido que visam melhorar a sua cognição e a capacidade de resolver problemas.

Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente:

No que concerne às necessidades educativas de carácter permanente, estas obrigam a que se proceda a uma adaptação generalizada do currículo, sendo objeto de avaliação permanente, sequencial e sistemática.

Dentro deste tipo de necessidade encontram-se crianças ou jovens com problemas de origem intelectual, orgânica, como por exemplo, deficiência mental ligeira, moderada, severa e profunda, dotados e sobredotados, com dificuldades de aprendizagem, funcionais, sensoriais como sejam os cegos e amblíopes, surdos e hipoacústicos, défices socioculturais e económicos graves, entre outros.

2.2.3. Inclusão no Jardim de Infância

O conceito de Inclusão surge através da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO, em Salamanca, em junho de 1994.

Segundo as linhas orientadoras para a inclusão da UNESCO, o sistema educativo deve responsabilizar-se pela regulação da educação para todas as crianças, procurando assim reduzir a exclusão no âmbito da educação. A UNESCO (2005) define a inclusão como uma abordagem ativa de respostas positivas à multiplicidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem.

Na definição de inclusão importa destacar a diversidade e a necessidade de contemplar todos os alunos, proporcionando às crianças o igual acesso à educação. Neste sentido, Odom (2007), defende que o conceito de inclusão é um programa educacional no qual as crianças com ou sem necessidades educativas especiais participam. Adianta ainda que o termo inclusão vai para além do contexto de sala pré-escolar, acreditando mesmo que a inclusão no jardim de infância é um dos contextos mais importantes, mas não o único, no qual as crianças se preparam para se tornarem cidadãos do mundo.

Em 1991, em Portugal surge o decreto lei nº 319/91 introduzindo uma grande inovação na legislação portuguesa, na medida em que passou a apoiar as escolas na organização dos serviços para crianças e jovens com necessidades educativas especiais. O conceito de deficiência passa, agora, a ser substituído por necessidades educativas especiais, refletindo assim numa filosofia de integração apelando à igualdade de direitos.

De forma a corresponder às necessidades específicas das crianças em idade pré-escolar, surgiu em 1997 uma definição de Intervenção Precoce na portaria 52/97, referindo que “...ações desenvolvidas em articulação com as equipas de educação especial, dirigidas às famílias e crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, com deficiência ou em situação de alto risco, em complemento da ação educativa desenvolvida no âmbito dos contextos educativos normais, formais ou informais, em que a criança se encontra inserida”.

Até 1999, a prática de intervenção precoce aparecia sempre dispersa na legislação referente à educação especial e à educação pré-escolar, só nesse ano com o Despacho Conjunto nº 891/99 veio regulamentar a prática de intervenção precoce, destacando a relevância do envolvimento da família, do trabalho integrado na comunidade, do trabalho em equipa integrando profissionais de forma diversificada, da existência de um responsável pelo caso, da obrigatoriedade de elaborar, em conjunto

com a família, um “Plano Individual de Intervenção” e da coordenação de serviços. A família começa então a ter um papel fundamental na planificação, na monitorização e na avaliação das políticas de inclusão. Os/as educadores/as têm também um papel fundamental nesta fase, prevê-se que estes apoiem os alunos com maior necessidade de ajuda e que sejam organizados, possuindo competências específicas e rotinas bem estabelecidas.

Só a 7 de janeiro de 2008, com o novo decreto-lei nº 3/2008, publicado pelo Ministério da Educação, é que se desenvolveu uma promoção de igualdade de oportunidades e de valorização da educação no seu todo, com o sentido de melhorar a qualidade do ensino. Este decreto veio evidenciar a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, definindo apoios especializados a prestar na educação pré-escolar de forma a adequar o processo educativo às necessidades educativas especiais.

Benefícios da Inclusão no Jardim de Infância

Incluir crianças com necessidades educativas especiais no jardim de infância é um grande desafio, ainda assim deve iniciar-se pela mudança de atitudes perante estas crianças.

Odom (2000), afirma que uma dimensão importante da inclusão no jardim de infância é o facto de as crianças com incapacidades poderem frequentar a mesma sala, realizarem as mesmas atividades e as mesmas rotinas das crianças com um desenvolvimento típico.

Segundo a declaração de Salamanca (1994), o sucesso da escola inclusiva depende da identificação, da avaliação e da estimulação precoces da criança com Necessidades Educativas Especiais.

A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais só é possível se todos os alunos forem educados dentro de um único sistema educativo, proporcionando programas educativos estimulantes, que sejam adequados às capacidades e necessidades de cada aluno.

A educação inclusiva das crianças com Necessidades Educativas Especiais implica, para além da sua colocação no Ensino Regular, alterações estruturais no plano da cultura pedagógica e o desenvolvimento de estratégias que procurem alcançar uma maior igualdade de oportunidades.

Importa realçar o contacto e o convívio, no plano formal e informal, entre alunos com e sem dificuldades, com e sem deficiências, sendo um meio insubstituível de normalização de comportamentos. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular deverá proporcionar oportunidades essenciais para o

desenvolvimento da personalidade dos alunos com deficiência, sendo que o apoio emocional poderá basear-se na construção de “laços de vinculação” e de “relações afetivas” na escola.

Segundo Grande (2013), a inclusão é benéfica tanto para as crianças com necessidades educativas especiais como para as crianças com desenvolvimento típico. Para as crianças com NEE, estas são poupadas dos efeitos de educação segregada, deixam de ser rotulados, é-lhes proporcionado o contacto com pares competentes com quem interagem e aprendem novas competências sociais e comunicativas, proporcionam-lhes momentos de experiências de vida reais preparando-os para viver em comunidade. No entanto, como já foi referido anteriormente, também para as crianças com um desenvolvimento típico é-lhes dada a oportunidade de aprender perspectivas mais realistas e precisas sobre as crianças com NEE, de desenvolver atitudes positivas relativamente aos outros que são diferentes, aprender comportamentos altruístas e ainda modelos de indivíduos que atingem o sucesso apesar das suas dificuldades.

Assim, através das afirmações apresentadas por Grande (2013), é possível concluir que a inclusão melhora o Sistema Educativo, isto porque as estratégias utilizadas para as crianças com NEE favorecem também as outras crianças e toda a comunidade educativa, uma vez que a integração destas crianças nas escolas regulares, quando bem planificadas com serviços e programas adequados, presenteia inúmeras vantagens a todos os partícipes.

Barreiras à Inclusão no Jardim de Infância

Atualmente, a existência de barreiras à inclusão deve ser reconhecida de modo a que sejam delineadas estratégias e medidas para as ultrapassar.

De acordo com Odom e MEvoy (1990) citado por Grande (2013), existem cinco barreiras à inclusão sendo elas:

- **Formação dos educadores:** os educadores de infância por vezes têm ausência de formação e de consultoria.
- **Orientação teórica e filosófica:** as diferenças a nível teórico e filosófico entre educadores de infância e educadores especializados refletem as prioridades ao nível do currículo que orientam cada uma das disciplinas.
- **Serviços específicos de apoio:** apesar de muitas crianças demonstrarem necessidade de serviços e de terapias, estes estão muitas vezes localizados fora dos contextos pré-escolares o que pode dificultar a intervenção e a coordenação entre serviços.

- **Sistemas de monitorização:** prevê a necessidade de existência de mecanismos de supervisão dos departamentos de educação que são responsáveis por serviços educativos para crianças com incapacidades.
- **Atitudes dos elementos da equipa:** as atitudes negativas dos profissionais por influenciarem diretamente o sucesso dos programas e funcionarem como uma barreira a qualquer prática.

Em resumo, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em contextos de jardim de infância poderá não ser bem-sucedida, caso não sejam implementadas estratégias específicas de intervenção.

2.2.4. Papel do Educador de Infância na Adoção de Estratégias de Intervenção para Incluir Crianças com NEE

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais deve começar logo desde o pré-escolar, assim sendo cabe ao educador adotar estratégias que sejam favorecedoras à descoberta de cada criança e do desenvolvimento das suas capacidades.

Segundo Sandall e Schawartz (2003), a principal estratégia a utilizar será a **adaptação curricular**. Uma adaptação curricular refere-se a uma mudança na atividade da sala ou nos materiais com o objetivo de facilitar ou maximizar a participação da criança. Os autores adiantam ainda que existem diversos tipos de adaptações curriculares, sendo elas:

- **Apoio ambiental:** Alteração do ambiente físico, social e temporal de forma a promover a participação, o envolvimento e a aprendizagem;
- **Adaptação de materiais:** Modificar os materiais para que a criança possa participar de forma mais independente possível;
- **Simplificar a atividade:** Simplificar uma atividade complexa, desdobrando-a em passos mais simples ou reduzindo o número de etapas;
- **Usar as preferências das crianças:** Se a criança não estiver a tirar proveito das oportunidades disponíveis, identificar e integrar as suas preferências;
- **Equipamento Especial:** Equipamento adaptado que permita à criança participar ou aumentar o seu nível de participação;
- **Apoio do adulto:** Intervenção de um adulto para apoiar a participação e a aprendizagem da criança;
- **Apoio de pares:** Utilizar os pares para ajudar a criança a atingir objetivos importantes;
- **Apoio invisível:** Organização de atividades de maneira a explorar as dificuldades da criança.

Estas adaptações curriculares farão com que a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais seja mais eficaz, isto porque poderão proporcionar valiosas oportunidades da aprendizagem para as crianças.

2.2.5. Avaliação no Jardim de Infância

A avaliação na educação pré-escolar deve favorecer os interesses e as necessidades de cada criança e ainda valorizar as suas tentativas de aprender e as suas descobertas. O processo de ensino-aprendizagem sucede-se de uma forma gradual, contínua, cumulativa e integrativa.

De acordo com Roldão (2004), a avaliação surge como uma “entidade mal-amada, o mal necessário, uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar, se nos dispensassem de a desempenhar”, isto é, o ato de avaliar é um ato “maldoso”. Cardona e Guimarães (2012, p.93), adiantam ainda que a avaliação é “um meio que fornece uma visão completa e compreensiva da realização da criança em contexto... permite conhecer o que a criança sabe o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses e motivações.”

A avaliação tem como finalidade a de apoiar o processo educativo de forma a ajustar as aprendizagens das crianças e a de regular os processos. Podendo assim, recolher e analisar informações diversas acerca das situações pedagógicas e dos principais intervenientes envolvidos, no sentido de tomar decisões que potenciem a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Referenciação/Avaliação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais

De acordo com o Manual de Apoio à Prática de Educação Especial (2008), o processo de referenciação consta na comunicação de situações de crianças que eventualmente possam vir a necessitar de respostas educativas no âmbito da educação especial. Esta comunicação deve acontecer o mais precocemente possível e indicar o conjunto de preocupações relativas à criança e os problemas detetados que suscitam a existência de necessidade educativa especial de carácter permanente.

Esta iniciativa de referenciação, de uma forma geral, pode acontecer por parte dos pais ou encarregados de educação, pelos serviços de intervenção precoce, pelos educadores ou até por serviços da comunidade como serviços de saúde, segurança social, educação, entre outros. É de salientar que, apesar destes serviços poderem fazer a referenciação, a família deverá ser contactada para autorizar o início do processo de avaliação.

A formalização deste processo é feita ao Órgão de Gestão das escolas ou Agrupamentos de Escolas através do preenchimento de um formulário disponibilizado pela escola e no qual se regista o motivo da referenciação, informações sumárias sobre a criança ou o jovem, anexando-se toda a documentação que se considere importante para o processo de avaliação.

Posteriormente, é solicitada ao Departamento de Educação Especial e aos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos, uma avaliação das crianças referenciados e a elaboração do respetivo relatório técnico-pedagógico. Esta avaliação tem com objetivo recolher informação que permita verificar se se está perante uma situação de Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente, dar orientações para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) e identificar os recursos adicionais a disponibilizar.

Se considerar-se que a criança não apresenta necessidades educativas que necessitem de uma intervenção no âmbito da educação especial, os serviços referidos anteriormente deverão proceder ao encaminhamento desta situação para os apoios disponibilizados pela escola que mais se adequem à situação.

No caso de se considerar a necessidade de uma avaliação especializada, depois de constituída uma equipa multidisciplinar (técnicos, serviços de saúde, centros de recursos especializados) a primeira etapa consiste na análise da informação disponível para se decidir o que é necessário avaliar, quem vai avaliar e como se avalia.

Após, com referência à CIF-CJ e a ajuda da checklist, ser realizada uma análise dos dados da avaliação, é elaborado um relatório técnico-pedagógico onde se identifica o perfil de funcionalidade da criança, tendo em conta atividade e participação, as funções e estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras que a nível dos fatores ambientais influenciam essa mesma funcionalidade.

O relatório deverá explicar as razões que determinam as necessidades educativas especiais e a sua tipologia, bem como as respostas e medidas educativas a adotar que servirão de base na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI). Este relatório fará parte integrante do processo individual da criança.

2.2.6. Papel do Docente de Educação Especial

O docente de educação especial tem um papel crucial no que diz respeito à intervenção de crianças com necessidades educativas especiais, isto porque este tem uma formação especializada nesta área o que faz com que desenvolva competências necessárias para trabalhar com estas crianças.

De acordo com Campos (2002), citado por Rodrigues (2006), a profissão de docente/educador exige uma enorme versatilidade isto porque lhe é pedido que atue com uma grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa e complexa não basta uma formação académica, sendo necessária também uma formação profissional.

De acordo com Correia (1993), citado por Correia (1999), o docente/educador de Educação Especial deve ter uma formação que certifique o desenvolvimento das seguintes competências:

- Possuir capacidades de diagnóstico, prescritivas e de avaliação processual;
- Ter conhecimento dos currículos regulares e ser capaz de identificar, adaptar e implementar currículos alternativos;
- Ter conhecimentos aprofundados do tipo de materiais educacionais usados na implementação de programas, bem como das tecnologias aplicadas à educação especial;
- Ter conhecimento de todo o processo de avaliação educacional;
- Perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem;
- Ter conhecimento de técnicas escolares de orientação (vocacional) e aconselhamento;
- Ter facilidade nas relações humanas e públicas (contactos com administração, gestores, colegas, pais e alunos)

Correia (1999) adianta ainda que o docente/educador de educação especial dentro da escola deve ter a seu encargo algumas competências, tais como:

- A planificação/programação: Desenvolver programas de intervenção que vão ao encontro não só das necessidades da criança, como do professor/educador titular.
- A prestação de serviços diretos: Devem trabalhar diretamente com aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio, atempo parcial, se determinado no PEI do aluno) nas áreas que o aluno necessita desenvolver, dentro do seu programa específico.

Papel do educador na avaliação e intervenção de crianças com NEE

- A prestação de serviços indiretos: Podem ainda efetuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);
- A formação em serviço: frequentar ações de formação que melhorem as suas aptidões profissionais e colaborar na formação de pares.

2.3. Metodologia apresentada

A presente investigação enquadra-se numa metodologia qualitativa, de carácter exploratório. Neste sentido, Godoy (1995) afirma que

“Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”, sendo que “ (...) um fenómeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai ao campo buscando “captar” o fenómeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenómeno.” (p.21).

Foi com base nesta ideia que se optou por este exercício investigativo, uma vez que a par da revisão da literatura se sentiu necessidade de uma recolha de dados, no “campo”, que complementasse a pesquisa e permitisse aprofundar a perspectiva das educadoras e docentes de educação especial/intervenção precoce sobre como avaliar e intervir com crianças com necessidades educativas especiais.

Como técnica de recolha de dados consideraram-se as entrevistas semiestruturadas como uma possibilidade de compreender melhor as perspetivas das entrevistadas e contactar com algumas das suas experiências pessoais no âmbito das necessidades educativas especiais.

Segundo Fontana e Frey (1994), estas consistem na interação entre entrevistador e entrevistado com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas e num conjunto limitado de categorias de resposta, as respostas são registadas pelo entrevistador de acordo com o sistema de codificação previamente estabelecido. A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas e importantes na análise e compreensão do indivíduo. Adota uma grande variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas que vão da mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de grupo, ou mesmo às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador.

Para a realização das entrevistas solicitou-se a colaboração de duas educadoras (uma exerce funções no ensino público “E1” e outra numa IPSS “E2”), uma docente de educação especial “E3” e uma docente de intervenção precoce “E4”. As entrevistadas foram selecionadas intencionalmente pois tive a preocupação de auscultar uma educadora de infância que exercesse no ensino público e outra numa IPSS. Relativamente às docentes de educação especial e de intervenção precoce procurou-se verificar se também eram educadoras de infância de formação mas que tivessem

especialização nesta área. Desta forma, surge a docente de educação especial que dá apoio à educação pré-escolar e a docente de intervenção precoce que dá apoio à IPSS.

Como procedimento para levar a cabo as entrevistas semiestruturadas elaboraram-se, previamente, dois guiões constituídos por diversas questões, organizadas em seis e sete blocos respetivamente (Anexo I).

O primeiro guião de entrevista é composto por sete blocos e é direcionado a educadores de infância do ensino regular, assim sendo os seus blocos denominam-se por: Bloco 1 - Legitimação da entrevista; Bloco 2 - Perspetivas sobre Necessidades Educativas Especiais; Bloco 3 - Perspetivas sobre Inclusão; Bloco 4 - Perspetivas sobre a avaliação de crianças com NEE; Bloco 5 - Identificação de crianças com NEE; Bloco 6 - Estratégias e práticas de intervenção com crianças com NEE; Bloco 7 - Validação da entrevista.

Em relação ao segundo guião de entrevista, este é composto por seis blocos e é dirigido aos educadores e de educação especial e de intervenção precoce, deste modo os seus blocos designam-se por: Bloco 1 - Legitimação da entrevista; Bloco 2 - Perspetivas sobre Necessidades Educativas Especiais; Bloco 3 - Perspetivas sobre Inclusão; Bloco 4 - Papel do Educador de Educação Especial; Bloco 5 - Estratégias e práticas de intervenção com crianças com NEE; Bloco 6 – Validação da entrevista.

Salienta-se que os dados recolhidos foram devidamente tratados de acordo com o proposto por Bardin (1977), tendo sido realizada uma análise de conteúdo onde se identificaram categorias de análise. Por fim, estes dados já tratados foram analisados confrontando-os, na medida do possível com, e de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), “Os dados recolhidos nos documentos de forma textual”. Segundo os mesmos autores, os métodos de entrevista e/ou de observação são frequentemente acompanhados pela análise de documentos relativos aos grupos ou fenómenos estudados.

2.4. Apresentação e Análise dos Dados

Como já foi referido, após a realização das entrevistas às educadoras e docentes de educação especial e intervenção precoce que participaram nesta investigação, procedeu-se à análise dos dados recolhidos e à subsequente triangulação dos mesmos. Assim sendo, a análise e interpretação dos dados será efetuada de acordo com as unidades de análise relacionadas com os conceitos abordados no tópico do Enquadramento teórico que permitirão comparar os dados obtidos com as conceções teóricas, tal como referem Strauss e Corbin, (1989) citados por Afonso (2005), três abordagens à construção interpretativa: descrição, estruturação conceptual e teorização. Estes dados apresentam-se através de diversos quadros que abordam as questões realizadas nas entrevistas, na coluna dos participantes existe um símbolo (E) que se refere a educadora.

2.4.1. Categoria “Conceções de Necessidades Educativas Especiais”

No que respeita às perspetivas das entrevistadas relativamente ao conceito de Necessidades Educativas Especiais, podemos verificar no quadro a baixo que estas apresentam perspetivas diferentes acerca do conceito de necessidades educativas especiais:

Tabela 1 - Categorização das respostas das entrevistas – “Conceções de NEE”

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Participantes
Conceções de Necessidades Educativas Especiais	Atraso/problemas no desenvolvimento	“...crianças com Necessidades Educativas Especiais são aquelas crianças que têm atraso no desenvolvimento...”	E1
		“... as NEE é só para crianças com problemas de desenvolvimento ou com alguma deficiência...”	E2
	Necessidades educativas especiais	“Todas são diferentes e todas têm necessidades educativas especiais.”	E2
		“... eu acho que necessidades educativas especiais acabamos todos por ter um bocadinho ao longo da vida.”	E3
	Caráter permanente	“...a Classificação Internacional de Funcionalidade dir-nos-á se o aluno tem ou não uma necessidade de caráter permanente.”	E4
		“... dualidade de necessidades educativas especiais de caráter permanente ou não.”	E3
	“Se for uma necessidade educativa especial pode ser de caráter permanente e aí sim intervimos...”	E4	

	Adaptação	“Necessidades educativas especiais é adaptação dos programas àquilo que às crianças conseguem atingir...”	E3
	Apoio específico	“... precisam de um apoio específico e que precisam de uma atenção diferente...”	E1

Para E1, as crianças com NEE “... precisam de um apoio específico e que precisam de uma atenção diferente...”. Este conceito enunciado por E1 é também referido por Sandall e Schawartz (2003) que designam esta conceção como uma necessidade de atenção adicional por parte de educadores.

Por outro lado, as entrevistadas demonstram a importância destas necessidades serem de carácter permanente ou não, sendo que poderá dar ênfase aos graus de problemas na aprendizagem. Assim sendo, as entrevistadas E3 e E4 afirmam que “...a Classificação Internacional de Funcionalidade dir-nos-á se o aluno tem ou não uma necessidade de carácter permanente.”; a “... dualidade de necessidades educativas especiais de carácter permanente ou não.”; e ainda “Se for uma necessidade educativa especial pode ser de carácter permanente e aí sim intervimos...”. Como referido anteriormente no tópico revisão da literacia, as NEE de carácter permanente obrigam a que haja uma intervenção e avaliação permanente, sequencial e sistemática.

Por último, E3 realça a importância da adaptação curricular, sendo que esta adaptação refere-se ao observar aquilo que as crianças conseguem fazer para delinear objetivos que possam ser alcançados. Esta adaptação curricular está presente na descrição de NEE de carácter permanente, onde é salientado a obrigação de uma adaptação generalizada do currículo, sendo objetivo de avaliação permanente, sequencial e sistemático.

2.4.2. Categoria “Concepções de Inclusão/ Vantagens e Desvantagens e opinião de inclusão nas escolas”

No que diz respeito às concepções das entrevistadas relativamente ao conceito de inclusão, às suas vantagens e desvantagens/obstáculos, o quadro abaixo apresenta as respostas enunciadas por estas.

Tabela 2 - Categorização das respostas das entrevistas – “Concepções de Inclusão, as suas vantagens e desvantagens e opinião de inclusão nas escolas”

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Participantes
Concepções de Inclusão	Igualdade de oportunidades	“A inclusão tem a ver com a igualdade de oportunidades a todos os alunos.”	E4 E4
		“...por todos na mesma e todos na mesma escola, nós podemos começar a dar igualdade de oportunidades.” “...estar no mesmo espaço e ter direito às mesmas oportunidades que todo o grupo...”	E3
	Adaptação	“... é estar no grupo e ter trabalho adaptado aquilo que ele nos consegue oferecer.”	E3
	Incluir	“...incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular.”	E1
Vantagens da Inclusão	Inseridas	“...incluindo e inseridas num grupo de crianças sem problemas ajudam-se...”	E2
	Entreajuda	“...entreajudam-se e têm muito a beneficiar...”	E2
	Socialização	“A própria socialização com o grupo...”	E3
	Cooperação	“... a cooperação, tudo isto vai desenvolver as capacidades desse aluno...”	E3
	Aprender	“...podem aprender, aprendem secalhar com algum tempo, mas mitos deles poderão chegar também a ter bons resultados.”	E4
	Desenvolvimento	“... é importante que esteja em contato com crianças em que o seu desenvolvimento é dito normal ...contatar com estas crianças uma vez que acaba por ajuda-las e aprendem também com isso.”	E1
Desvantagens da inclusão	Escolas	“...nas escolas estão crianças em que a escola não consegue dar resposta.”	E3
		“...ela precisa de outro espaço, de outros técnicos que a escola não tem...”	E3

	Problema profundo	“...uma criança com problema profundo, com atraso no desenvolvimento global profundo é muito difícil trabalhar com estas crianças e dar apoio que elas precisam e garantir que as outras também não são prejudicadas.”	E1
Opinião de inclusão nas escolas	Escola inclusiva	“Eu sou a favor da escola inclusiva e acho que as escolas só têm a ganhar com a inclusão...”	E4
	Deficiência moderada	“Concordo em crianças com deficiências moderadas, grave não.”	E2

Iniciando a análise pelas concepções de inclusão, uma das entrevistadas afirma que “A inclusão tem a ver com a igualdade de oportunidades a todos os alunos.”, E4 vai ao encontro do autor Odom (2007) que declara que o conceito de inclusão é um programa educacional no qual as crianças com ou sem necessidades educativas especiais participam. Uma das entrevistadas refere também que o conceito de inclusão “... é estar no grupo e ter trabalho adaptado aquilo que ele nos consegue oferecer.” E3.

Relativamente, às vantagens da inclusão a entrevistada E3 refere que a socialização com o restante grupo poderá facilitar as aprendizagens das crianças com NEE, esta afirmação está patente na declaração de Salamanca (1994), onde o sucesso da escola inclusiva depende da estimulação precoce da criança com necessidades educativas especiais. Uma das vantagens enumeradas pela entrevistada E2 prende-se com a entreaajuda, afirmando que as crianças com necessidades educativas especiais poderão beneficiar deste contacto com as crianças ditas normais. Importa ainda referir que as vantagens da inclusão são talvez opiniões que divergem de educadora para educadora, tendo em conta a experiência profissional de cada uma.

Um dos pontos, também, analisados neste quadro são as desvantagens da inclusão. Uma das desvantagens enunciadas prende-se com a falta de condições das escolas para receber crianças com necessidades educativas especiais, assim sendo a entrevistada E3 afirma que “...nas escolas estão crianças em que a escola não consegue dar resposta.” e ainda “...ela precisa de outro espaço, de outros técnicos que a escola não tem...”. De acordo com Odom e MEvoy (1990) citado por Grande (2013), um dos obstáculos/desvantagens da inclusão é o facto de os serviços específicos de apoio por vezes serem escassos nas escolas, o que terá um impacto negativo numa inclusão plena. Embora tenha obtido respostas divergentes, foi curioso verificar que as desvantagens da inclusão enunciadas pelas entrevistadas apenas se centram na falta de condições nas escolas.

Por fim, a opinião das educadoras acerca da inclusão nas escolas é muito vasta, isto porque apresentam diversas perspetivas sobre a inclusão de crianças com

Necessidades Educativas Especiais, sendo que a educadora E2 afirma que “Concordo em crianças com deficiências moderadas grave não.” Contrariamente à sua opinião, a educadora E4 declara que é a favor da escola inclusiva “Eu sou a favor da escola inclusiva e acho que as escolas só têm a ganhar com a inclusão...”.

2.4.3. Categoria “Fatores determinantes na intervenção de crianças com NEE”

No que concerne aos fatores determinantes na intervenção de crianças com Necessidades Educativas Especiais, as entrevistadas consideraram sete fatores decisivos, sendo eles: a qualidade, o apoio individualizado, a motivação, a sensibilização, a inclusão, as atividades diferentes e ainda as adaptações curriculares. Estes fatores são enunciados no quadro seguinte.

Tabela 3 - Categorização das respostas das entrevistas – “Fatores determinantes na intervenção de crianças com NEE”

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Participantes
Fatores determinantes na intervenção de crianças com NEE	Qualidade	“...trabalhar com qualidade...”	E1
		“... é fundamental que tenhamos tempo de qualidade para essas crianças...”	E1
	Apoio individualizado	“...dar... o apoio individualizado a cada criança...”	E1
		“... precisam de apoio nas atividades...”	E1
	Motivação	“...motivados para o ensino, têm de estar motivados para a aprendizagem...”	E4
		“Portanto é motivá-los, motivá-los ver também quais são os gostos deles...”	E4
	Sensibilização	“... a sensibilização do resto das crianças é muito importante.”	E3
	Incluir	“Inclui-lo no grupo, portanto na inclusão seja de facto realista...”	E2
Atividades diferentes	“...faço atividades diferentes o que eu espero daquela criança é que é diferente, então quando é feita a atividade tenho que ter em conta o que esta criança precisa...”	E1	
Adaptação Curricular	“...crianças com necessidades educativas especiais quase sempre tem adaptações curriculares porque são crianças que têm um ritmo de desenvolvimento muito mais lento.”	E2	

No que concerne à opinião das educadoras acerca dos fatores determinantes na intervenção de crianças com necessidades educativas especiais, constatou-se que as

opiniões são um pouco heterogêneas. A entrevistada E2 declarou que "...crianças com necessidades educativas especiais quase sempre tem adaptações curriculares porque são crianças que têm um ritmo de desenvolvimento muito mais lento.". Esta entrevistada vai ao encontro dos autores Sandall e Schawartz (2003) que afirmam que a principal estratégia a utilizar será a adaptação curricular.

Em relação às diferentes formas de adaptação curricular a entrevistada E4 dá grande importância à motivação das crianças, chegando mesmo a dizer que as crianças com necessidades educativas especiais têm de estar "...motivados para o ensino, têm de estar motivados para a aprendizagem..." e ainda "Portanto, é motivá-los, motivá-los ver também quais são os gostos deles...". O autor acima apresentado refere também que é importante usar as preferências das crianças, ou seja partir de um gosto que esta tenha para trabalhar uma área de conteúdo.

Outro aspeto fulcral evidenciado pela entrevistada E1 é a questão do tempo de qualidade, onde é descrito por esta como "...trabalhar com qualidade..." e também "...é fundamental que tenhamos tempo de qualidade para essas crianças...". Sandall e Schawartz (2003) referem-se ao tempo como um apoio ambiental, ou seja deve ser alterado o tempo com estas crianças de forma a promover a participação, o envolvimento e a aprendizagem.

Sendo o apoio individualizado considerado uma adaptação curricular, a questionada E1 salienta a importância de "...dar... o apoio individualizado a cada criança..." e acrescenta que as crianças "...precisam de apoio nas atividades...". Os autores já referidos anteriormente mencionam este apoio individualizado como o apoio do adulto, isto porque o adulto deverá, para estes autores, intervir para apoiar a participação e a aprendizagem da criança.

A simplificação da atividade é demonstrada pela interrogada E1 que apresenta o seu parecer acerca das modificações das atividades. Esta anuncia que com crianças com necessidades educativas especiais "...faço atividades diferentes o que eu espero daquela criança é que é diferente, então quando é feita a atividade tenho que ter em conta o que esta criança precisa...".

2.4.4. Categoria “Concepções de avaliação de crianças com NEE e Processo de avaliação destas crianças”

No intuito de compreender as concepções das entrevistadas relativamente à avaliação de crianças com Necessidades Educativas Especiais e posteriormente à forma como é realizado o processo de avaliação destas crianças, segue-se um quadro referente às respostas facultadas pelas inquiridas.

Tabela 4 - Categorização das respostas das entrevistas – “Concepções de avaliação de crianças com NEE e Processo de avaliação destas crianças”

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Participantes
Concepções de avaliação de crianças com NEE	PEI	“...devem ser avaliadas segundo o PEI, segundo o projeto que foi formulado para elas.” “Através dos programas do PEI dos relatórios circunstanciados da avaliação de toda a equipa multidisciplinar.”	E2 E2
	Problema	“...segundo o problema que aquela criança tem e que ela pode ter.”	E1
	Processo de avaliação	“... todo o processo de avaliação também feito pela equipa de intervenção precoce que está a avaliar...”	E1
Processo de avaliação das crianças	Relatório	“... eu própria faço um relatório que depois depende da evolução da criança...”	E1
	Equipa multidisciplinar	“Por essa equipa multidisciplinar, toda essa equipa multidisciplinar vai avaliar periodicamente o processo em si...”	E2

A inquirida E2 refere que a avaliação de crianças com necessidades educativas especiais deve ser realizada “...segundo o PEI, segundo o projeto que foi formulado para elas” e também “Através dos programas do PEI dos relatórios circunstanciados da avaliação de toda a equipa multidisciplinar.”

Na perspetiva de E1, uma das concepções de avaliação de crianças com necessidades educativas especiais prende-se com “... todo o processo de avaliação também feito pela equipa de intervenção precoce que está a avaliar...”. Esta perspetiva vai ao encontro do que é referido no manual de apoio à prática de educação especial (2008), onde é mencionado que todo o processo de avaliação pode realizar-se, entre outros, pelos serviços de intervenção precoce.

O processo de avaliação das crianças com Necessidades Educativas Especiais é bastante importante, por isso mesmo a entrevistada E1 refere que o relatório de avaliação de aprendizagens e evoluções destas crianças é fulcral em todo este processo, chegando mesmo a afirmar que “... eu própria faço um relatório que depois

depende da evolução da criança...”. O manual de apoio à prática de educação especial (2008) relata que o relatório deverá explicar as razões que determinam as necessidades educativas especiais e a sua tipologia, bem como as respostas e medidas educativas a adotar que servirão de base no Programa Educativo Individual (PEI).

A equipa multidisciplinar, composta por técnicos, serviços de saúde, centros de recursos especializados deve analisar a informação disponível para se decidir o que será necessário avaliar, quem avalia e como se avalia. Esta equipa multidisciplinar foi referida pela entrevistada E2 que salienta o facto de a equipa multidisciplinar avaliar periodicamente o processo dessa criança, “Por essa equipa multidisciplinar, toda essa equipa multidisciplinar vai avaliar periodicamente o processo em si...”.

Por fim, a observação é um aspeto importante no processo de avaliação destas crianças, isto porque poderá facilitar o trabalho da educadora. A entrevistada E2 salienta a importância de observar.

A fim de possibilitar uma visão global mais aprofundada, apresentar-se-á de seguida um resumo dos aspetos mais pertinentes dos dados, relativos ao papel do educador na avaliação e intervenção de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

No que concerne ao papel da educadora na intervenção de crianças com Necessidades Educativas Especiais as entrevistadas referem diversos indicadores, como a “qualidade”, o “apoio individualizado”, a “motivação”, a “sensibilização” e “incluir”, sendo estes bastante importantes para uma verdadeira inclusão.

A participação ativa por parte da educadora no processo de avaliação de crianças com Necessidades educativas Especiais é fundamental, no que diz respeito ao desenvolvimento eficaz da sua intervenção pedagógica.

Em suma, a troca de informação e de saberes entre educadora e docente de educação especial/intervenção precoce é fundamental para estes dois contextos determinantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

2.5. Principais Conclusões do estudo

No presente estudo, procurou-se conhecer qual o papel do educador e do docente de educação especial/intervenção precoce na avaliação e intervenção de crianças com necessidades educativas especiais.

Tendo em conta os objetivos definidos para o exercício de investigação e através dos resultados obtidos conclui-se que relativamente às conceções de Necessidades educativas Especiais, as entrevistadas apresentam perspetivas diferentes. Ainda assim, demonstram a importância destas necessidades serem de carácter permanente ou não, podendo dar ênfase aos graus de problemas na aprendizagem.

No que respeita ao conceito de inclusão e às suas vantagens e desvantagens, as inquiridas apresentaram diversos indicadores, tais como: igualdade de oportunidades, adaptação, incluir, inseridas, entreaajuda, socialização, cooperação, aprender, desenvolvimento, escolas e problema profundo. Desta forma, verificou-se que as entrevistadas têm conhecimento do conceito de inclusão, isto porque enunciam-no como uma igualdade de oportunidades a todos os alunos.

Relativamente às conceções de avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e ao processo de avaliação das mesmas, as entrevistadas apresentam o relatório de avaliação como aspeto fulcral em todo o processo, sendo que neste está presente as suas aprendizagens e as suas evoluções. Como futura educadora, posso concluir que os relatórios poderão ser fundamentais, na medida em que será possível registar a evolução e as dificuldades da criança.

No que concerne aos fatores determinantes na intervenção de crianças com necessidades educativas especiais, estas enunciam a qualidade, o apoio individualizado, a motivação, a sensibilização, a inclusão, as atividades diferentes e a adaptação curricular como fulcrais no trabalho de “campo” com estas crianças. Verificou-se ainda que a adaptação curricular é considerada a mais relevante na medida em que através desta poderá fazer-se inúmeras alterações quer a nível de sala, de equipamentos, de atividades e de motivações. No que concerne a estas adaptações curriculares, conclui-se que as entrevistadas estão bastante cientes de qual o seu papel na intervenção de crianças com necessidades educativas especiais, isto porque alegaram inúmeras estratégias que poderão servir para futuramente adotar com educadora de infância. Ainda assim, a que suscitou maior interesse foi sem dúvida a motivação, sendo que através desta podemos ir ao encontro da criança e trabalhar uma área que queiramos.

Na realização deste estudo confrontei-me com fatores que limitaram a sua elaboração. De entre eles, destacou-se a limitação de entrevistas às educadoras, visto que apenas entrevistou-se quatro. Esta situação impediu de ter um trabalho mais rico, sendo que com um estudo mais alargado poderia obter-se um maior número de respostas.

Outro dos aspetos que delimitou esta investigação foi também o facto de realizar toda a investigação em paralelo com o desempenho da frequência nas unidades curriculares. Esta situação impossibilitou a dedicação a tempo inteiro ao relatório, dificultando assim a sua realização, principalmente na fase de redação final do mesmo.

Após a realização deste exercício de investigação, conclui-se que ainda existe muito por realizar no campo das necessidades educativas especiais. Assim sendo, como sugestão de estudo futuro sugere-se a investigação em sala de aula. Este estudo deveria ser realizado ao longo de um ano letivo para ficar a conhecer como os educadores avaliam e intervêm com crianças com necessidades educativas especiais. Para esta investigação é necessário tempo para compreender os métodos e as estratégias pedagógicas utilizadas em cada caso.

3. Reflexão Final

Tendo em conta os objetivos definidos para o presente estudo, a questão de pesquisa que orientou na sua realização e feita a apresentação e análise interpretativa dos dados, é chegado o momento de produzir algumas considerações.

O primeiro estágio realizado, como referido anteriormente, foi em contexto de creche. Este foi bastante importante na medida em que foi possível depreender-se que a creche/escola assume o papel importante na educação das crianças. Como refere Winnicot (1975) "a escola tem que estar apta para desempenhar a função da mãe, que deu confiança à criança nos primeiros tempos". Assim sendo, constatou-se que a função do educador deve ser efetuada de forma a ajustar afeto com técnica e respeito ao bebé, sendo este tratado como indivíduo, com o direito de manifestar-se e de ser. Ao bebé deve ser garantido, por meio do trabalho realizado em creche, as condições ínfimas necessárias para se desenvolver de modo saudável.

Sendo a creche considerada um espaço de promoção de desenvolvimento, socializador, interativo e educativo de qualidade deverá sempre corresponder às necessidades de todas as crianças individualmente. Desta forma, e para corresponder às necessidades de todas as crianças importa refletir acerca do papel do educador como promotor de desenvolvimento.

De acordo com Brazelton (2002), uma pessoa com condições de cuidar bem de uma criança terá de ter, uma boa formação em desenvolvimento infantil, e não deve estar sobrecarregada por um excesso de outras responsabilidades ou de outras crianças sob seus cuidados. Adicionar-se-ia ao sentido acima apresentado, o facto de que o educador deveria ter bem presente a ideia da relevância da sua função educativa junto da criança pequena e da sua importância no espaço da creche, como área de promoção do desenvolvimento e de precaução das suas perturbações.

No que concerne à função da creche e ao papel do educador nesta considerou-se que, durante o estágio curricular, todo este papel foi muito bem concebido, isto porque tentou-se sempre procurar estratégias de forma a promover o desenvolvimento integral de qualquer criança, ainda assim nem sempre os recursos são suficientes para atender a estas necessidades.

O segundo estágio curricular realizado foi em contexto de jardim-de-infância. Este foi igualmente importante visto ser a etapa em que se deve dar constantes oportunidades às crianças para realizarem uma aprendizagem ativa.

Segundo Marchão (2012, p.36), o jardim de infância tem cada vez mais relevância no que concerne ao enorme universo que é a educação, isto é, o seu papel está mais determinado na medida em que "(...) deve promover na criança: o desenvolvimento

peçoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo (...).”

Ao jardim de infância é solicitado espaços nos quais as crianças possam adquirir experiências positivas para o seu desenvolvimento, respeitando sempre todas as suas necessidades e particularidades. É também pretendido que este assuma sempre um sentido assistencial para as famílias. De acordo com esta afirmação, o autor Homem (2002) salienta que o jardim-de-infância é um conjunto de serviços que se destinam às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.

Através destas afirmações dos autores, verificou-se que o jardim de infância apresenta um papel fulcral no que diz respeito à educação e promoção do desenvolvimento das crianças. Este deve atender às dificuldades e capacidades das crianças para procurar estratégias de desenvolvimento. No decorrer do estágio, os momentos de observação foram fulcrais na medida em que conseguiu-se verificar as dificuldades e capacidades das crianças para posteriormente realizar as atividades consoante as suas capacidades e dificuldades.

No que à nossa própria formação e desenvolvimento diz respeito, o estudo assume uma grande importância. Digamos que nos auxiliou, a aprofundar conhecimentos no âmbito da avaliação e intervenção de crianças com Necessidades Educativas Especiais e a reconhecer o grande impacto que uma educadora de infância e uma docente de educação especial/ intervenção precoce têm no desenvolvimento e aprendizagem destas crianças.

Penso que estes conhecimentos vão contribuir para melhorar o desempenho e o profissionalismo enquanto educadora.

Ser educador é um caminho rigoroso, exigente, um caminho em constante construção “(...)que começa na formação inicial mas tem subjacentes as vivências anteriores ao processo formativo (...) que acabam por ter um papel relevante nas motivações e expectativas (...)” (Cardona, 2002, p.45). A autora fala-nos do desenvolvimento profissional no sentido de estar em constante questionamento, à procura de novas respostas, onde “é fundamental (...) promover uma atitude mais crítica e reflexiva” (Cardona, 2002, p.59). Neste sentido é possível concluir que o educador não deve-se cingir há sala, deve ser prático, teórico, investigador, reflexivo, autocrítico, procurando sempre melhorar o seu desempenho, investigando sempre novas práticas e novas metodologias.

O segredo é acreditar naquilo que realmente queremos ser!

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. 1.ª Edição. Porto: Edições ASA.
- Bautista, Rafael. Coordenação. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro;
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade*. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brazelton, T. (2002). *As necessidades essenciais das crianças*. Porto Alegre: Artmed.
- Brennan, W. K. (1985). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: España Editores.
- Cardona, M. & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicossoma.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos (6ª ed.)*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, L (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Col. Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (2006). *A educação inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido*. In: D. Rodrigues (Ed.) *Educação Inclusivas. Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada, Faculdade de Motricidade Humana, pp.13-29.
- Decreto de lei n.º 3/2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou em vários domínios da escola. *Diário da República*, I série, nº4, de 7 de Janeiro de 2008, pp. 154-164.

Decreto de lei nº 319/1991. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. *Diário da República*, I série A, nº193, de 23 de Agosto de 1991, pp.4389-4393.

Decreto de Lei n.º 241/2001. Aprova os perfis específicos do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. *Diário da República*, I série A, nº 201, de 30 de Agosto de 2001, pp. 5572 – 5575.

Despacho conjunto nº 891/1999. Ministros da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade. *Diário da República*, II serie nº244, de 19 de outubro de 1999.

DGIDC. (2008). *Educação especial- Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação;

Fontana, A.; Frey, J. (1994): "Interviewing: the art of science". In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califórnia: Sage.

Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*. Análise Psicológica.

Grande, M., (2013). Estudo do Impacto das Interações Educadora-Criança no envolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais em contexto de creche e Jardim de Infância. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian.

Godoy, A. (1995, Maio/Junho). Pesquisa Qualitativa. Tipos Fundamentais, in *Revista de Administração de Empresas*, v.35, nº 3, pp. 20-29. Visto a 12 de dezembro de 2014, através de

http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf

Gonçalves, R. (2007) *A rotina na educação infantil*. Acedido em 15 de Dezembro de 2014, em: <http://www.monografias.brasilecola.com/pedagogia/a-rotinanaeducacao-infantil.htm>.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: 3ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian.

Homann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança (5ªEdição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;

Lopes, N. (2010). Como organizar a rotina em creches e pré-escolas. Obtido em 15 de Dezembro de 2014, de Nova Escola, Fundação Victor Civita:
<http://revistaescola.com.br/gestao-escolar/diretor/como-organizarrotinacreches-pre-escolas-organizacao-gestao-tempo-propostassimultaneasmomentos-espera-544865.shtml>

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri;

Melo, L. C. (2011). Currículo, Práticas educativas e diferenciação pedagógica no Pré-Escolar e no 1º Ciclo . Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;

OCDE (1995). *A integração escolar das crianças e dos adolescentes deficientes: ambições, teorias e práticas*. Coimbra, SPRC.

Odom, S., (2000). "Preschool inclusion: What we know and Where we go from here". Topics in Early Childhood Special Education.

Odom, S., (2007). *Alargando a Roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto Editora. Porto.

Ponte, J. P. (2002). Literacia Matemática. Disponível em:

[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(LiteraciaEvora\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(LiteraciaEvora).pdf). Consultado em 2014, 12 de Dezembro.

Portaria nº 52/97. *Diário da República*, I série – B, nº17, p.352, de 21 de Janeiro de 1997.

Portugal, G., (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto Editora. Porto.

Portugal, G. (2011). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R. & Campenhoudt, L., (1992). *Manual de Investigação em Ciências da Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.

Rabelo, H., (1998). *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis: Ed. Vozes, 144 p.

Rodrigues, D., (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. In: David Rodrigues (org) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.

Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Sandall, S., & Schwartz, I., (2003). *Construindo Blocos. Estratégias para Incluir crianças com necessidades educativas especiais em idade pré-escolar*. Porto Editora. Porto.

Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artmed

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO, 1994.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Winnicott, D., (1975). *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar;

Anexos

Anexo I – Guião de Entrevista à Docente de Educação especial/ Intervenção Precoce

<p>Perspetivas sobre Inclusão</p>	<p>Perceber o que o/a educador/a conhece sobre o conceito de inclusão.</p>	<p>Como define o conceito de inclusão?</p> <p>Consegue enumerar algumas vantagens e desvantagens da inclusão?</p> <p>Qual a sua opinião de inclusão nas escolas?</p>	<p>Procurar saber de que forma o/a educador/a</p> <p>Procurar saber o que os educadores/as entendem sobre o conceito de Inclusão?</p> <p>Averiguar se o/a educador/a conseguem identificar algumas vantagens e desvantagens da inclusão.</p>
<p>Papel do Educador de Ensino especial</p>	<p>Compreender qual o papel do educador/a de ensino especial</p>	<p>Ao longo da sua carreira profissional já teve alguma/s criança/s com necessidades Educativas Especiais?</p> <p>Durante o ano letivo 2013/2014 teve alguma/s criança/s com NEE?</p> <p>Qual o papel do educador de educação especial na intervenção com crianças com NEE?</p> <p>De que forma o educador de educação especial auxilia o educador de infância?</p> <p>Os pais, normalmente, estão presentes em todo o processo da/s criança/s?</p>	<p>Averiguar se o educador/a de ensino especial contactou com crianças com NEE.</p> <p>Compreender qual o papel do educador/a do ensino especial na intervenção de crianças com NEE.</p>

<p>Estratégias e Práticas de intervenção com crianças com NEE</p>	<p>Perceber quais as estratégias de intervenção utilizadas para incluir na sala crianças com NEE.</p>	<p>Como é que um educador de educação especial pode criar um ambiente educativo que se revele positivo para o processo de aprendizagem desta/s criança/s?</p> <p>Como poderá um educador de educação especial ajudar os pais a lidar com esta situação, de forma a promover um bom ambiente?</p>	<p>Perceber de que forma o/a educador/a poderá criar um ambiente educativo positivo para o processo de aprendizagem destas crianças.</p> <p>Averiguar se foi necessário realizar modificações e adaptações curriculares.</p> <p>Perceber como reagem o reage o restante grupo face às crianças com NEE.</p>
<p>Validação da entrevista</p>	<p>Recolher informação não prevista ou não solicitada anteriormente e que se afigure importante para o sujeito.</p> <p>Concluir a entrevista.</p>	<p>Há alguma situação que considere importante no que se refere ao papel do educador no processo de avaliação e intervenção de crianças com NEE que não tenha sido abordada?</p> <p>Deseja acrescentar alguma coisa?</p> <p>Mais uma vez, agradeço a sua disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução desta investigação</p>	<p>Agradecer mais uma vez e valorizar o contributo do entrevistado.</p>

Guião de Entrevista à Educadora de Infância

Temas ou blocos temáticos	Objetivos	Questões	Observações
Legitimação da entrevista	<p>Legitimar a entrevista;</p> <p>Motivar o entrevistado;</p> <p>Dar a conhecer o trabalho de investigação;</p> <p>Informar sobre a importância da sua colaboração para a realização deste trabalho;</p> <p>Informar sobre a recolha dos dados.</p>	<p>Como é do vosso conhecimento, estou a realizar um estudo sobre o papel do educador/a na avaliação e intervenção de crianças com NEE.</p> <p>Necessito assim, da vossa colaboração de modo a perceber qual o papel do educador/a na avaliação e intervenção de crianças com NEE.</p> <p>Todos os dados recolhidos ao longo desta entrevista serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	<p>Frisar que se trata de um estudo.</p> <p>Esclarecer que a entrevista servirá para recolher os dados que nos permitem perceber qual o papel do educador na avaliação e intervenção de crianças com NEE.</p> <p>Garantir a confidencialidade e anonimato do sujeito, bem como a proteção e a não difusão dos registos.</p>
Perspetivas sobre Necessidades Educativas Especiais	<p>Perceber o que o/a educador/a conhece sobre o conceito de Necessidades Educativas Especiais.</p>	<p>O que entende por Necessidades Educativas Especiais?</p>	<p>Procurar saber o que os educadores/as entendem sobre o conceito de Necessidades Educativas Especiais?</p> <p>Explorar se percebem o que é uma Necessidade Educativa Especial.</p> <p>Procurar saber se a educadora consegue distinguir os dois tipos de NEE – caráter permanente e caráter temporário.</p>

<p>Perspetivas sobre Inclusão</p>	<p>Perceber o que o/a educador/a conhece sobre o conceito de inclusão.</p>	<p>Como define o conceito de inclusão?</p> <p>Consegue enumerar algumas vantagens e desvantagens da inclusão?</p> <p>Qual a sua opinião de inclusão nas escolas?</p>	<p>Procurar saber o que os educadores/as entendem sobre o conceito de Inclusão?</p> <p>Averiguar se o/a educador/a conseguem identificar algumas vantagens e desvantagens da inclusão.</p>
<p>Perspetivas sobre a avaliação de crianças com NEE</p>	<p>Perceber o que o educador/a conhece sobre a avaliação de crianças com NEE</p>	<p>O que entende por avaliação de crianças com NEE?</p> <p>Qual o papel do educador?</p> <p>Como foi elaborado todo o processo?</p> <p>De que forma poderá intervir com crianças com NEE?</p>	<p>Procurar saber o que os educadores/as entendem sobre a avaliação de crianças com NEE.</p>
<p>Identificação de crianças com NEE</p>	<p>Compreender se os educadores/as contactaram com crianças com NEE e quais os meios que utilizaram</p>	<p>Ao longo da sua carreira profissional já teve alguma/s criança/s com necessidades Educativas Especiais?</p> <p>Durante o ano letivo 2013/2014 teve alguma/s criança/s com NEE?</p> <p>Como foi detetado o problema dessa/s criança/s no grupo?</p> <p>Foi necessário elaborar a referenciação desta/s criança/s?</p> <p>Contactou os pais desta/s criança/s para dar a conhecer o processo de referenciação?</p>	<p>Averiguar se os educadores/as contactaram com crianças com NEE.</p> <p>Compreender como detetaram esta necessidade.</p> <p>Procurar saber de que forma os educadores/as contactaram os pais e como poderão eles estar presentes em todo o processo de avaliação das suas crianças.</p> <p>Perceber como foi elaborada a referenciação da/s criança/s e quais os meios utilizados.</p>

		Como foi elaborado todo o processo de avaliação desta/s criança/s?	
Estratégias e práticas de intervenção com crianças com NEE	Perceber quais as estratégias de intervenção utilizadas para incluir na sala crianças com NEE.	<p>Como é que um educador pode criar um ambiente educativo que se revele positivo para o processo de aprendizagem desta/s criança/s?</p> <p>Foi necessário fazer algumas modificações e adaptações curriculares? Identifique</p> <p>A rotina diária desta/s criança/s continua a ser organizada da mesma forma?</p> <p>Como reage o grupo de crianças face a esta/s criança/s? Têm iniciativa para ajudar? Interação com esta/s criança/s?</p>	<p>Perceber de que forma o/a educador/a poderá criar um ambiente educativo positivo para o processo de aprendizagem destas crianças.</p> <p>Averiguar se foi necessário realizar modificações e adaptações curriculares.</p> <p>Procurar saber se a rotina diária desta/s crianças continua a ser organizada da mesma forma.</p> <p>Perceber como reagem o reage o restante grupo face às crianças com NEE.</p>
Validação da entrevista	<p>Recolher informação não prevista ou não solicitada anteriormente e que se afigure importante para o sujeito.</p> <p>Concluir a entrevista.</p>	<p>Há alguma situação que considere importante no que se refere ao papel do educador no processo de avaliação e intervenção de crianças com NEE que não tenha sido abordada?</p> <p>Deseja acrescentar alguma coisa?</p> <p>Mais uma vez, agradeço a sua disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução desta investigação</p>	<p>Agradecer mais uma vez e valorizar o contributo do entrevistado.</p>