

## **Agradecimentos**

Agradeço, do fundo do coração, a todos os professores que fizeram parte de todo o meu percurso académico, especialmente às professoras orientadoras Dr<sup>a</sup> Isabel Piscalho e Dr<sup>a</sup> Sónia Seixas e à coordenadora de mestrado Dr<sup>a</sup> Susana Colaço, por toda dedicação, apoio, compreensão, críticas, conselhos, sugestões e pela oportunidade de partilharem os seus saberes, inestimáveis para a elaboração e enriquecimento deste trabalho.

Quero agradecer e reconhecer todas as professoras e técnicas que cooperaram neste trabalho, bem como às instituições que me receberam para a realização das entrevistas, permitindo assim a elaboração e concretização desta investigação.

Aos meus pais, à minha irmã e à minha avó que, apesar de tudo, estão e estarão ao meu lado, em todos os momentos e para o resto da vida.

Um muito obrigada à minha amiga e companheira de trabalho L.R. por me ter incentivado quando os obstáculos apareceram, pela força, pelo apoio, pelo carinho, pela troca e partilha de ideias e informação, e por ter estado ao meu lado nesta importante etapa, que também ela está a passar.

Às minhas amigas F.M. e R.M e ao meu amigo B.B por terem sempre acreditado que eu era capaz e por me terem apoiado e incentivado em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis.

Ao J.C por todos os momentos de apoio, por ter ouvido os meus desabafos, por me ter aconselhado, por me ter incentivado, por me ter chamado à atenção sempre que necessário, pelas opiniões que foi tecendo ao longo deste processo e principalmente por acreditar em mim e não me ter deixado desistir.

## Resumo

O presente relatório é a compilação de todas as experiências e aprendizagens obtidas ao longo de todo o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e é constituído por duas partes distintas.

Na primeira parte encontra-se a retrospectiva dos contextos onde decorreram os estágios, a autoavaliação do percurso de desenvolvimento profissional, assim como uma pequena síntese do percurso investigativo.

Na segunda parte é exposto todo o processo investigativo sobre *“Quais as perspetivas sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente, segundo professores do 1º ciclo do ensino regular e docentes de educação especial”*, no qual se pretende compreender e conhecer a perspetiva dos docentes de ensino regular e dos docentes de educação especial face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em salas de ensino regular, assim como os benefícios e os inconvenientes, decorrentes da mesma, para os intervenientes no processo. Para que isto fosse possível, procedeu-se à entrevista de oito docentes, escolhidas intencionalmente quatro de cada vertente do ensino. Posteriormente foram analisadas todas as respostas, de modo a poder comparar a teoria existente sobre o tema, com a prática e as perspetivas das docentes.

Finalmente tecem-se as considerações finais e apresenta-se a reflexão de todo o trabalho desenvolvido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Necessidades Educativas Especiais; Inclusão; Perspetivas de professores.

## **Abstract**

This report is a compilation of all experiences and learning obtained throughout the master's degree in Preschool Education and first cycle of basic education teaching, and consists in two distinct parts.

The first part is the retrospective of the contexts where the internships took place, the self-assessment of professional development pathway, as well as a small investigative path synthesis.

In the second part is exposed the entire investigative process about the *"What are the perspectives for the inclusion of children with special permanent education needs, according with the first grade teacher education and special education teachers perspectives"*, in which seeks to understand and understand the perspective of regular education teachers and special education teachers regarding the inclusion of children with special educational needs in regular education classrooms, as well as the benefits and inconveniences, arising from it, to those involved in the process.

To make this possible, he proceeded to interview eight teachers, chosen intentionally four each strand of education. Later they analyzed all the answers in order to be able to compare the existing theory on the subject, with practice and perspectives of teachers.

Finally they weave the final considerations and presents the reflection of all the work developed.

**KEYWORDS:** Special Educational Needs; Inclusion; Teachers perspectives.

## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Parte I – O Estágio</b>	
<b>1 – Contextos de Estágio</b>	
Contexto de creche .....	3
Contexto de 1º ciclo do Ensino Básico .....	7
Contexto de Jardim-de-Infância .....	11
<b>2 – Percurso de desenvolvimento profissional/investigativo</b>	
Desenvolvimento profissional.....	15
Percurso Investigativo.....	20
<b>Parte II – Perspetivas sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente</b>	
<b>1 – Questão pesquisada/problemática</b> .....	22
<b>2 – Fundamentação teórica</b>	
<b>2.1 – Inclusão</b>	
<b>2.1.1 – Conceito/Definição de Necessidades Educativas Especiais</b> .....	23
<b>2.1.2 – Conceito/Definição de Inclusão</b> .....	25
<b>2.1.3 – Escola/Educação Inclusiva</b> .....	29
<b>2.1.4 – Formação de professores</b> .....	34
<b>2.1.5 – Legislação</b> .....	36
<b>3 – Metodologia</b> .....	40
<b>3.1 – Participantes e Instrumentos</b> .....	41
<b>3.2 – Apresentação de dados</b> .....	42
<b>3.3 – Análise de dados</b> .....	47
<b>3.4 – Considerações finais</b> .....	51
<b>Reflexão final</b> .....	54
<b>Referências bibliográficas</b> .....	57
<b>Anexos</b>	
Anexo I – Guião da entrevista	
Anexo II – Transcrições das entrevistas	
Anexo III – Análise do conteúdo das entrevistas	
Anexo IV – Tabela de análise do conteúdo das entrevistas	

## Índice de quadros

<b>Quadro I</b> – Categoria <i>Conceito de NEE</i> .....	42
<b>Quadro II</b> – Categoria <i>Educação inclusiva</i> .....	42
<b>Quadro III</b> – Categoria <i>Concordância com a inclusão</i> .....	43
<b>Quadro IV</b> – Categoria <i>Constrangimentos</i> .....	43
<b>Quadro V</b> – Categoria <i>Sentimento de inclusão</i> .....	44
<b>Quadro VI</b> – Categoria <i>Comportamento das crianças com NEE</i> .....	44
<b>Quadro VII</b> – Categoria <i>Benefícios</i> .....	44
<b>Quadro VIII</b> – Categoria <i>Inconvenientes</i> .....	45
<b>Quadro IX</b> – Categoria <i>Tempo de permanência</i> .....	45
<b>Quadro X</b> – Categoria <i>Formação</i> .....	45
<b>Quadro XI</b> – Categoria <i>Competências</i> .....	46
<b>Quadro XII</b> – Categoria <i>Adaptações</i> .....	46

## Introdução

O presente trabalho apresenta uma síntese de todo o trabalho desenvolvido ao longo de três semestres, os quais constituíram o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Posto isto, este é constituído por uma primeira parte onde são apresentadas as retrospectivas dos contextos de estágio frequentados, que tiveram lugar na cidade de Santarém. O primeiro estágio apresentado realizou-se em contexto de creche no período de 02 de novembro de 2011 a 20 de janeiro de 2012, a segunda experiência de estágio passou-se em contexto de 1º Ciclo e decorreu entre 20 de março e 08 de junho de 2012 e o terceiro local de estágio frequentado incidiu no contexto de jardim-de-infância e aconteceu entre 16 de outubro de 2012 e 11 de janeiro de 2013.

Simultaneamente à apresentação dos contextos supracitados, é também exposto todo o percurso de desenvolvimento profissional, onde são mencionadas as aprendizagens, vivências, dificuldades sentidas, os aspetos mais positivos e negativos e o que foi feita para ultrapassar as barreiras que iam aparecendo. É ainda apresentada uma breve síntese sobre as questões que foram surgindo ao longo dos estágios e o trabalho resultante da investigação sobre as mesmas, que por último levaram à construção do percurso investigativo.

Na segunda parte deste relatório é apresentado e desenvolvido mais afincadamente o processo investigativo sobre a problemática em estudo, definindo como objetivo principal o conhecimento das perspetivas que os docentes de ensino regular e de educação especial têm sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em salas de ensino regular, nomeadamente quais os benefícios e os inconvenientes que estes encontram neste processo.

Para que fosse possível a partilha de conhecimentos, considerei que fazia todo o sentido que a metodologia de investigação fosse baseada nisso, e por isso, a mesma foi desenvolvida através de recolha de testemunhos, em entrevistas a alguns profissionais de educação, para que fosse possível perceber e compreender as suas perspetivas.

De frisar que por ter tido dificuldades ao nível da comunicação e aceitação por parte de alguns pais não me foi permitido desenvolver este estudo como pretendia, tendo de optar por outro público-alvo. Era de meu interesse tentar conhecer e comparar as perspetivas dos pais e as perspetivas dos professores, uma vez que todos eles têm um papel distinto e importante na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas salas de ensino regular. No entanto, em conversa com a professora titular de turma apercebi-me que seria complicado ter a adesão necessária por parte dos pais.

Posto isto, decidi juntamente com as orientadoras, alterar o público-alvo para professores de ensino regular e professores do ensino especial, tendo assim a oportunidade de conhecer e comparar as diferentes perspetivas destes dois importantíssimos intervenientes no processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

Para além da metodologia utilizada é também apresentada a fundamentação teórica sobre o tema investigado, um quadro sobre a formação inicial dos participantes no estudo e por último é apresentada a análise de dados e as principais conclusões retiradas do mesmo.

A reflexão final e as referências bibliográficas encerram o presente relatório.

## **Parte I – O Estágio**

### **1. Contextos de estágio**

O estágio é uma experiência que, enquanto candidatos a uma profissão, nos permite viver experiências únicas e o mais próximo possível daquela que será a nossa futura realidade.

Os estágios realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foram três, realizaram-se em escolas da cidade de Santarém e decorreram em períodos de dez semanas, durante os anos letivos de 2011/2012 e de 2012/2013.

### **CONTEXTO DE CRECHE**

O primeiro estágio, realizado em contexto de creche, decorreu no período de 02 de novembro de 2011 a 20 de janeiro de 2012 e teve lugar num colégio situado na periferia da cidade de Santarém.

Esta instituição contempla as valências de creche, jardim-de-infância e 1º ciclo, tendo mais recentemente inaugurado a valência de 2º ciclo.

A mesma funciona num edifício de dois pisos, em que no primeiro piso se encontram apenas salas de utilização coletiva (ginásio, refeitório, campos de jogos, etc.) e as salas de aula do 2º ciclo, e no segundo as salas das restantes valências com um espaço exterior comum às mesmas.

O grupo de crianças da creche, sobre o qual incidiu a minha intervenção caracterizava-se por ser um grupo bastante heterogéneo, composto por onze crianças, dois rapazes e nove raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 meses de idade.

Nas intervenções realizadas durante o estágio, pude verificar que a maioria das crianças demonstrava interesse e curiosidade pelas atividades propostas. No entanto verifiquei que duas das crianças, talvez por serem mais novas que o restante grupo, demonstraram pouco interesse nas atividades realizadas e nas tarefas de grupo algumas crianças revelaram dificuldade no que toca à partilha de brinquedos e jogos, com os pares.

Relativamente à minha integração na comunidade escolar, considero que fui muito bem acolhida por toda a comunidade escolar. Senti-me muito bem recebida e integrada no grupo, uma vez que a grande maioria das crianças evidenciaram, desde início, grande à

vontade perante a minha presença, solicitando logo o meu afeto/carinho e a minha participação nas suas brincadeiras. “O bem-estar surge como um comportamento, se assim podemos dizer, de resiliência, felicidade, alegria, autoestima, autoconfiança. A criança mostra sinais de satisfação, expressa sentimentos positivos, há um prazer explícito e implícito nas coisas que faz e nas quais se envolve.” (Calheiros & Piscalho, 2013, p. 258)

Penso que a relação criada com este grupo foi uma relação promotora de novas e boas aprendizagens, tanto no sentido estagiária-criança, como crianças-estagiária.

Considero que, inicialmente, senti algum nervosismo e ansiedade, derivados em parte de alguma desorientação relativamente ao trabalho didático a desenvolver, o que dificultou o completo sentimento de integração. Contudo, com o apoio dado pela supervisora de estágio (troca de impressões e esclarecimento de dúvidas), através de conversas com as colegas, e com a organização e estruturação do trabalho a desenvolver, estes sentimentos foram sendo ultrapassados e consegui assim sentir-me mais integrada.

Durante o estágio definimos e desenvolvemos um Projeto sobre o tema “À Descoberta dos Animais”, uma vez que não havia projeto de sala, o mesmo surgiu da necessidade de mostrar às crianças a importância dos animais no mundo quotidiano delas, através de desenhos animados, histórias, jogos, para além de que estes possuem um importante carácter de identificação das vivências pessoais e sociais das crianças. Assim sendo, este projeto foi pensado e definido tendo em conta os objetivos do Projeto Curricular de Escola “Educação para a cidadania – Ponte dos afetos”.

Para a elaboração e operacionalização deste projeto foram tidas em consideração as capacidades das crianças, de modo a ir-mos ao encontro das suas necessidades porque, embora seja o adulto a elaborar o projeto, as crianças e as suas necessidades são, e serão sempre, a prioridade de qualquer projeto. O projeto terá assim de prever quem são os intervenientes, como se organizam as estratégias de ação, os recursos convenientes, bem como as atividades que permitem concretizar o projeto.

"À Descoberta dos Animais" foi elaborado tendo como objetivo, desenvolver e estimular o interesse pelos animais, ampliando os seus conhecimentos de forma interdisciplinar, para que houvesse desenvolvimento afetivo, cognitivo, preceptivo, sensibilizador e imaginário da criança. Este projeto relacionou-se com a Educação para a cidadania, nomeadamente com a interiorização de valores, no sentido em que é também através dos animais que as crianças podem aprender o que é o respeito, a amizade, entre outros, assim como percebem que pode existir uma troca de afetos entre ambos. Tal como é referido nas OCEPE (1997):

A educação para a cidadania, baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-

se...através da abordagem de temas transversais. Estes são aspetos da Formação Pessoal e Social que se relacionam com o Conhecimento do Mundo. (p. 55)

Este assunto veio ao encontro, também, da importante presença dos animais no mundo quotidiano das crianças (desenhos animados, histórias, jogos) e, além disso, possuem um importante carácter de identificação das suas vivências pessoais e sociais.

Os animais são grandes companheiros e fazem muito bem tanto às crianças como aos adultos. Para as crianças principalmente, servem para ajudar a aprender as coisas do dia-a-dia, pois mostram de forma acelerada as principais fases da vida (nascer, crescer, adoecer, sofrer acidentes, cuidar de si, morrer). Como estas fases são mais aceleradas nos animais a criança acaba por conhece-las através deles.

No contexto educacional através das atividades realizadas pelos alunos, estes construíam caminhos que levavam à fixação do conhecimento, através de ações lúdicas e prazerosas com a finalidade de estimular o desenvolvimento social e intelectual através do processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, tendo em conta a importância do Projeto para a estruturação e sucesso do trabalho a desenvolver junto das crianças, foi nosso intuito que o mesmo fosse orientado para que, durante a sua construção e na nossa intervenção, estivéssemos cientes e sensibilizadas para o facto de que cada criança está a iniciar o seu processo de aprendizagem, que se prolongará pela vida fora, e cada uma avança e progride num ritmo muito próprio, que é necessário respeitar.

Durante a prática pedagógica existiram vários aspetos nos quais me senti mais à vontade, como por exemplo os jogos de grupo e/ou individuais, as brincadeiras livres nas quais interagi muito com as crianças e algumas das atividades orientadas/planificadas por mim (pintura, exploração de texturas e materiais, etc). Alguns dos exemplos de situações pedagógico-didáticas em que me senti mais à vontade são:

- Jogo individual – o jogo de encaixe realizado na última semana de intervenção de dezembro de 2011, que consistia em pintar círculos e estrelas em material K-line, molhando os dedos em tinta, e de seguida fazer o encaixe no sítio certo da árvore de natal que já estava feita;
- Jogo em grupo – sentadas no tapete, as crianças tinham de passar a bola ao amigo do lado ou a mim, que me encontrava sentada à frente delas;
- Brincadeira livre – quando são espalhados no tapete os brinquedos referentes à cozinha (tachos, copos, talheres, imitação de alimentos, etc), brinco com as crianças de maneira a fazer representações do que estas veem em casa, no quotidiano (a mãe a beber água no copo, a mexer o chá...);

- Atividades orientadas – quando fiz a atividade de exploração de massa cozida, as crianças mexeram, exploraram e provaram.

Estas são algumas das atividades em que me senti mais à vontade uma vez que as artes plásticas, o desenvolvimento da motricidade, etc., são para mim de mais fácil integração e intervenção, e são também as atividades mais cativantes para as crianças destas idades.

No entanto, existem sempre aspetos em que somos menos bons ou temos menos competências, e a área onde me sinto menos à vontade, na qual não tenho mesmo confiança, quando estou a intervir, é a área das histórias. Esta área é difícil para mim pois, tenho dificuldade em “inventar” e contar a história. Isto porque me sinto extremamente nervosa, tenho dificuldade em encontrar as palavras mais adequadas, fixo-me demasiado nas imagens do livro. Por exemplo, contei uma história sobre um pato, que até tinha um fantoche para me ajudar, e tive dificuldade em “inventar” palavras para aumentar criativamente a história de maneira a torná-la mais motivante e atrativa para as crianças. Esta dificuldade faz com que as crianças percam o foco da história começando a dispersar e a não tomar atenção, dificultando a minha dinamização da atividade.

As histórias são um meio bastante importante para estimular as crianças nesta fase do seu desenvolvimento, tal como é referido por Dias e Neves (2012):

Através das histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e a adquirir valores para a sua vida.

(p.37)

Assim, é importante para mim trabalhá-las mais para melhorar as minhas intervenções na hora do conto. Neste sentido, tenho de treinar a minha criatividade para que consiga elaborar histórias com conteúdos e graus de dificuldade diferentes, tendo por base outras histórias ou meras imagens.

## CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O segundo estágio foi realizado em contexto de 1º ciclo, numa Escola Básica do 1º Ciclo e decorreu no período entre 20 de março de 2012 e 08 de junho de 2012.

A referida escola encontra-se localizada no centro da cidade de Santarém, numa zona essencialmente habitacional, marcada por construções do tipo tradicional.

Esta escola é constituída por 10 salas de aula, distribuídas por 2 blocos, cada um deles organizado em dois pisos, com três salas e uma zona comum.

No bloco 1, em cada piso existem três salas de aula, seis no total, sendo que uma delas acolhe a UAEEAM (Unidade de apoio e ensino estruturado a crianças com Multideficiência) e outra funciona como sala de Atividades de Enriquecimento Curricular. No bloco 2, funcionam três salas de aula em cada piso, sendo todas de ensino regular. Ainda no bloco 2 funciona uma sala com recursos educativos, divididos por três zonas (audiovisuais, biblioteca escolar e sala de informática).

Neste mesmo bloco, no rés-do-chão, podemos encontrar ainda um espaço polivalente utilizado como recurso para atividades na área das expressões, festas, convívios, intervalos em dias de chuva, por exemplo; uma sala de professores; a Unidade de Ensino Estruturado; uma reprografia; a cozinha; arrecadações e um refeitório que funciona num anexo. Nesta Escola existe, ainda, um pátio exterior murado que tem uma grande área de terra batida, com algumas árvores, um parque infantil, mesas com bancos e um repuxo, este espaço faz as delícias das crianças.

Existe, separado do recreio da escola por um muro, um espaço de lazer onde se incluiu um campo de jogos, aberto a toda a comunidade, e que pode também ser utilizado pelos alunos, por exemplo aquando da realização de atividades de Educação Física.

Relativamente ao grupo de alunos sobre o qual incidiu o estágio, o mesmo é composto por 20 crianças, nove raparigas e onze rapazes, sendo que 17 frequentam o 2º ano de escolaridade. Duas crianças apresentam Necessidades Educativas Especiais de um grau severo, uma com Paralisia Cerebral e outra com Espectro do Autismo, e ainda uma criança, que apesar de integrar esta turma, se encontra a cumprir programa de Língua Portuguesa e Matemática a nível do 1º ano de escolaridade, uma vez que não atingiu os objetivos e as competências necessárias para a transição, nestas áreas, para o 2º ano.

De acordo com o Projeto Curricular de Turma, esta turma tem como potencialidades a realização de atividades que impliquem tarefas mais práticas, resolução de desafios, troca de opiniões, ouvir histórias e as expressões, na excelente consciência cívica e acompanhamento parental. Neste projeto estão também definidas como principais dificuldades a área cognitiva e a socialização.

Assim, no que respeita às dificuldades cognitivas, as mesmas traduzem-se na falta de concentração/atenção, em obstáculos ao desempenho associados ao uso e expressão do pensamento, nas lacunas ao nível do vocabulário, noções de base e mecanismos operatórios.

Ao nível da socialização, as dificuldades sentidas assentam na dificuldade em gerir emoções (impulsividade, agressividade), na falta de autoconfiança e na aquisição de regras de comportamento.

Enquanto estagiária, de acordo com as observações realizadas durante o estágio considero que as crianças se demonstraram interessadas, participativas e curiosas perante a nossa presença e as atividades que propusemos. Contudo, por vezes, algumas crianças mostraram dificuldade em manter-se atentas e em respeitar determinadas regras de comportamento necessárias a uma boa e normal aquisição das aprendizagens, como por exemplo, estar com atenção ao que o professor está a explicar, estar em silêncio para que todos ouçam com atenção, não perturbar os colegas, entre outras.

Cada criança é uma criança e, por isso, neste grupo todas se revelaram diferentes umas das outras, bem como diferentes níveis de desenvolvimento e diferentes necessidades. Certas crianças demonstraram maior reserva e outras maior efusividade, mas todas elas, à sua maneira, revelaram necessidade de atenção, assim como potencialidades distintas.

É também de referir que, durante este estágio, as situações pedagógico-didáticas em que me senti mais à vontade e confiante foram sobre as áreas curriculares de Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Expressões (plástica e físico-motora) e tudo o que estivesse relacionado a com dimensão relacional.

Por exemplo, uma das atividades realizadas com o grupo de crianças, na qual me senti muito à vontade foi numa aula de expressão físico-motora, na qual se realizaram vários jogos e exercícios físicos. Nesta aula consegui fazer uma boa gestão da turma, a todos os níveis, atingir e cumprir os objetivos previstos, assim como manter uma boa relação de interajuda e cooperação entre mim e os alunos e entre estes.

As atividades realizadas na área de Estudo do Meio foram mais fáceis de dinamizar pois as temáticas abordadas estão relacionados com a vivência de cada um, sendo uma área mais prática. Posto isto, é uma área de mais fácil explicação e maior e melhor intervenção das crianças.

As situações pedagógico-didáticas em que senti maior dificuldade foram as relacionadas com a área da Matemática, uma vez que é uma área em que sempre estive menos à vontade, sendo-me mais difícil expor, de maneira acessível e compreensível, os conteúdos perante a turma.

Um exemplo desta situação foi, uma atividade em que tive de trabalhar a noção de capacidade de medida (litro). Na explicação desta atividade senti bastante dificuldade em fazer com que a turma entendesse o meu raciocínio e a minha explicação. Uma das falhas nesta abordagem foi a falta de materiais manipuláveis para explicar. Ao fazer uma autoavaliação desta aula percebi que, talvez tivesse facilitado a explicação da matéria, a utilização de materiais variados, como por exemplo garrafas de água. Este material teria feito com que os alunos percebessem mais facilmente as relações existentes entre as capacidades. A não utilização deste material fez com que a minha explicação fosse mais abstrata, o que dificultou a compreensão da matéria por parte da turma. Esta dificuldade, por parte das crianças, deveu-se ao facto de estas já terem um pensamento lógico mas ainda não conseguirem ter um pensamento abstrato, uma vez que, tal como afirmam Papalia, Olds, e Feldman (2001):

Pelos 7 anos de idade, segundo Piaget, as crianças entram no estágio das operações concretas...as crianças neste estágio estão ainda limitadas a um pensamento sobre situações reais, no aqui e no agora. A capacidade para pensar de modo abstrato só se desenvolverá na adolescência. (p.420)

Esta minha dificuldade em explicar perceptivelmente a matéria deixou-me um pouco frustrada, impedindo-me assim, de encontrar uma estratégia alternativa de exposição da matéria, de modo a que a turma me entendesse. Este facto fez com que tivesse de solicitar a ajuda da professora cooperante.

Algumas destas dificuldades, no final do estágio, ainda permaneciam, pois necessito de mais tempo de prática e de mais experiências deste género, para conseguir perceber quando é que é realmente importante corrigir os exercícios em grande grupo, e pensar com mais cuidado nas técnicas/estratégias que terei de utilizar para me fazer entender de uma melhor forma, perante as crianças. Outras dificuldades foram sendo ultrapassadas ao longo do estágio, quer através da própria prática, quer pelos conselhos e feedback dados pela professora e pela própria turma.

Para além das dificuldades referidas anteriormente, que se relacionam diretamente com áreas de conteúdo específicas, este estágio apresentou também uma dificuldade acrescida, que estava relacionada com a inclusão das duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, na turma. Senti imensa dificuldade na gestão do tempo, de maneira a dar apoio a todos os alunos. O facto de não conseguir dar o apoio devido e necessário a estas duas crianças, fez-me questionar que sentido faria, que vantagens e desvantagens lhes traria, estarem naquela sala de ensino regular, uma vez que não tinham os apoios adequados.

Foi este questionamento que me levou a investigar e aprofundar o meu conhecimento acerca das perspetivas existentes sobre da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais em salas de ensino regular.

## CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

O terceiro e último estágio foi realizado em contexto de Jardim-de-infância e decorreu no período de 16 de outubro de 2012 e 11 de janeiro de 2013.

O Jardim-de-infância situa-se numa zona periférica da cidade de Santarém sendo uma zona marcada pela construção massiva de prédios habitacionais.

Esta instituição é constituída por dois edifícios térreos, com fáceis acessos.

O edifício principal é constituído por duas salas de atividades, uma sala de atividades de enriquecimento curricular, um salão polivalente que é utilizado como refeitório e ginásio, um bloco de casas de banho para crianças, duas casas de banho para adultos, um gabinete de educadoras, uma arrecadação, uma copa e um espaço exterior não coberto. A sala que funciona no edifício secundário possui apenas a própria sala de atividades e uma casa de banho para crianças.

Deste modo, a atividade das crianças desta sala faz-se entre esse espaço e o edifício principal do Jardim-de-infância.

O grupo de crianças de JI sobre o qual incidiu a minha intervenção caracterizava-se por ser um grupo heterogéneo, composto por 24 crianças, no qual 14 eram rapazes e 10 eram raparigas com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, não existindo por estas razões grupos distintos. Neste grupo não existia nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais.

Durante o meu período de intervenção, pude verificar que a área de conteúdo preferida deste grupo incidia essencialmente na expressão plástica, não podendo deixar de frisar o gosto que demonstravam pelo recreio. Contudo as áreas de conteúdo em que o grupo demonstrava maior potencialidade eram a expressão plástica e dramática, pelo seu nível prático e também por serem as que realizavam com maior frequência e empenho.

No entanto neste grupo existiam bastantes crianças que tinham um comportamento muito impetuoso/violento, o que levava a por vezes existirem disputas com os brinquedos, empurrões, brigas e faltas de respeito entre as crianças, e até mesmo entre as crianças e os adultos. Existiram várias situações em que este grupo testou os nossos limites, limitando por vezes a nossa intervenção. Para combater esta limitação utilizámos algumas estratégias, como por exemplo: falar calmamente; não levantar a voz; tentar perceber e fazer entender o que se estava a passar; pedir aos colegas para ajudarem a criança, que estava a ter um comportamento menos adequado, a perceber o que estava a fazer de errado; e em última instância recorrer ao furo do cartão do comportamento, contudo existiram algumas estratégias que resultaram, contrariamente a outras, limitando por vezes a nossa intervenção.

O cartão do comportamento foi criado por nós. Era um cartão individual, que continha uma fotografia da criança para que fosse mais fácil de estas identificarem qual o seu cartão, uma vez que ainda não sabiam ler. O objetivo com a criação do cartão era fazer com que as crianças percebessem, que sempre que os comportamentos delas não fossem corretos (bater, dizer asneiras, empurrar, não respeitar o outro, etc), estes ficariam registados no cartão, através de um furo, e aí parassem para pensar antes de fazerem “asneiras”. Pensámos que, ao saberem que seria registado o comportamento no cartão, no final de cada dia, o comportamento da turma se fosse alterando ao longo do período de estágio. E resultou, o comportamento da turma foi melhorando ao longo do tempo, diminuindo assim o número de brigas, faltas de respeito, empurrões, etc.

Em termos de participação, existiam algumas crianças que se mostravam habitualmente interessadas e cooperantes, no entanto, a maioria das crianças mostrava falta de interesse e pouca cooperação nas atividades, mostrando um elevado nível de desmotivação pela maioria das atividades propostas. Posto isto, e sem termos acesso ao projeto de sala, verificámos que as crianças apenas se mostravam motivadas na brincadeira e no desenho livres, pois em todas as atividades orientadas estas revelavam desmotivação e desinteresse.

No que diz respeito à minha integração na comunidade escolar, considero que fui bem recebida por toda a comunidade escolar. Senti-me bem acolhida e integrada no grupo e na instituição, uma vez que todos os adultos me colocaram de imediato à vontade e demonstraram interesse em ajudar e cooperar no meu trabalho, bem como a grande maioria das crianças demonstraram, desde início, grande à vontade perante a minha presença, solicitando logo a minha presença e participação nas suas brincadeiras, apesar de por vezes sentir que as crianças da sala não tinham respeito pelos adultos presentes.

Considero que a relação criada com este grupo foi uma relação promotora de novas e boas aprendizagens, apesar de, por vezes ser difícil fazer as crianças aprenderem os conteúdos pretendidos nas atividades desenvolvidas.

Durante o decorrer do estágio definimos e aplicamos um Projeto sobre o tema “Eu e os outros – regras de convivência”. Uma vez que verificámos a inexistência de um projeto pedagógico de sala e de um projeto curricular de agrupamento, o nosso surge no seguimento da maior dificuldade por nós sentida – falta de regras de convivência.

Sendo assim, este projeto foi pensado e concebido tendo em conta o que verificámos durante a semana de observação, ou seja as necessidades do grupo.

O principal objetivo deste projeto era combater a falta de regras de convivência, ou seja, promover situações relacionadas com os comportamentos e atitudes, de maneira a

que as crianças, por elas mesmas, reconhecessem as regras e os valores necessários para uma boa convivência. Segundo Ramiro Marques (s.d):

O professor assume-se como um facilitador do processo de auto clarificação dos valores, evitando a formulação de juízos e pondo em prática um conjunto de estratégias de ensino que ajudam o aluno a tomar consciência dos seus valores, a ser capaz de os publicitar e de agir em conformidade com eles. (p.1)

“Eu e os outros – regras de convivência” foi construído com vista a sensibilizar as crianças do grupo para a importância de conhecer e respeitar regras básicas de convivência, pois é extremamente necessário que estas estejam bem presentes quer no jardim-de-infância quer na vida social das crianças, uma vez que organizam a sua rotina e transmitem saberes de convivência, essenciais para a vida.

No meu ponto de vista, é fundamental a implementação e o trabalho de regras de convivência, principalmente desde a entrada para o Jardim-de-Infância, ou seja aos 3 anos, e não apenas quando as coisas começam a tornar-se mais complicadas de gerir.

No final, as crianças demonstraram por iniciativa própria a necessidade de dialogar acerca dos seus comportamentos individuais e em grupo.

Durante a implementação do projeto e a realização das diversas atividades, ao longo do estágio, as situações pedagógico-didáticas em que me senti mais à vontade e confiante, estavam relacionadas com o domínio da língua portuguesa, das expressões (plástica e físico-motora) e tudo o que estivesse relacionado com a dimensão relacional.

A atividade realizada com o grupo, na qual me senti muito segura e confiante foi uma manhã dedicada à expressão físico-motora, na qual se realizaram alguns jogos e exercícios físicos. É de referir que, durante a realização dos jogos, foi possível ver uma interajuda entre as crianças que ainda não tinha sido possível até então, nomeadamente, as crianças mais velhas a ajudarem as mais novas a realizar a passagem da bola pelo meio das pernas e por cima da cabeça. Para além de ter sido uma atividade, para mim, fácil de dinamizar, foi também importante perceber que esta foi ao encontro das dificuldades identificadas no grupo, potencializando o desenvolvimento de competências sociais e relacionais nas crianças.

As situações pedagógico/didáticas em que senti mais dificuldade foram as que se prendem com a exploração das histórias (fazer perguntas e atividades acerca da mesma) e com a gestão do grupo, na medida em que me é difícil explorar uma história ao mesmo tempo em que estão crianças a “fugir” do tapete, tornando assim a minha intervenção mais complexa. Por exemplo, uma das atividades relacionadas com a exploração de histórias prende-se com a Lenda de S. Martinho. Para a exploração desta história propus que as crianças fizessem todas a pintura das seis imagens alusivas à lenda, no entanto quando

quis aplicar esta atividade a educadora referiu que apenas as crianças mais velhas realizariam a mesma, uma vez que não fazia qualquer sentido para as mais novas esta atividade. Todas as crianças poderiam ter realizado esta atividade, mas posto isto, as mais novas não fizeram qualquer atividade relacionada com a história. A minha grande dificuldade neste campo é arranjar atividades de exploração de histórias em que todas as crianças possam participar de igual maneira. Esta dificuldade não se relaciona com o facto de existirem crianças com diferentes idades, mas sim com o tipo de atividades que devo implementar para a exploração das histórias.

Além das atividades relacionadas diretamente com o projeto, outras foram desenvolvidas consoante as situações e necessidades sentidas durante a nossa permanência no estágio, em contexto de jardim-de-infância. Algumas destas atividades partiram da nossa própria iniciativa, outras da iniciativa da educadora, mas sempre com o cuidado de integrar as sugestões das crianças.

No que diz respeito à extensão das atividades propostas a outros intervenientes, como a família, comunidade educativa e comunidade envolvente, considero que este foi um dos fatores menos considerados nas nossas planificações, apesar do fator tempo reduzido ter alguma relevância neste aspeto e de, ainda assim, termos tomado algumas iniciativas que envolveram as restantes salas do jardim-de-infância, algo mais poderia ter sido feito no sentido de interagir e dinamizar iniciativas, por exemplo, com as famílias.

## **2. Percurso de desenvolvimento profissional/investigativo**

### **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

O educador exerce um papel essencial em todo o processo educativo. Um bom exercício das suas funções, os seus interesses, o seu empenho e a sua dedicação irão influenciar, em grande parte, o desenvolvimento das crianças pelas quais estará responsável por educar.

Deste modo, a vivência diária com as crianças, o intercâmbio de experiências, a ajuda dada na superação das suas dificuldades, a partilha das suas pequenas vitórias, o facto de podermos vê-las crescer dia após dia e sentir que este crescimento e formação se devem, em parte, ao bom e empenhado trabalho por nós realizado, é recompensador.

Para que se consiga o sucesso educativo das crianças, o educador tem de ter a capacidade de se prover de um leque de características fundamentais. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), essas características são, a capacidade de saber observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. Deste modo, as práticas do educador devem passar pela capacidade de observar cada criança e o grupo, de modo a recolher um conjunto de informações sobre as crianças, as suas capacidades, as suas dificuldades e os seus interesses, para assim poder adequar o processo educativo às necessidades de cada criança. Este processo inicial ajudará também o educador a planejar as suas intenções educativas, sempre que possível, em conjunto com as crianças, para que assim possa intervir de forma estimulante e desafiante. Além de planejar, o educador deve ter a capacidade de avaliar e refletir acerca da sua avaliação, para que possa aperfeiçoar progressivamente a sua prática junto de cada criança e do grupo em geral, garantindo-lhes assim as condições necessárias à transição para outros ciclos de ensino, dando-lhes o apoio necessário para ultrapassar e superar as dificuldades e dilemas que lhes vão surgindo.

Fazendo agora uma autoavaliação geral de todas as minhas intervenções nos três estágios realizados, o aspeto em que considero sentir-me mais à vontade, e do qual retirei e retiro maior prazer e um maior número de aprendizagens é, sem dúvida, nas relações com as crianças. Quando falo nestas relações refiro-me, a relações estabelecidas tanto ao nível das intervenções espontâneas e informais de aprendizagem, como na prática de atividades programadas e planeadas. Considero este aspeto o mais positivo porque, na minha opinião a criação de uma boa relação com as crianças, de confiança e autenticidade, é o pilar principal para poder perceber e compreender melhor as necessidades de cada um e assim

desenvolver e planejar as aprendizagens necessárias, tal como nos dizem Post e Hohmann (2011):

A observação da criança é uma componente fundamental...o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas...planificam em função das suas observações diárias de crianças. Enquanto trabalham “no terreno” com as crianças, recolhem registos episódicos diários...utilizam essas observações para orientar o seu próprio comportamento de apoio. (p.15-16)

Durante o decorrer dos estágios, fui sentindo algumas dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à construção das planificações, essencialmente no primeiro estágio, em contexto de creche. Esta dificuldade não se prendia com a programação das atividades ou com o que tencionava fazer, mas sim em conseguir fazer uma planificação de acordo com o que era pretendido, uma vez que não havia um modelo pelo qual nos pudéssemos orientar para fazermos as nossas planificações e também pela falta de experiência na elaboração das mesmas.

No entanto, depois de muitas experiências efetuadas com variadíssimas estruturas e alguma orientação e ajuda por parte da orientadora, arranámos uma estrutura de planificação prática e que para nós fazia todo o sentido, que é o mais importante, ultrapassando assim a dificuldade encontrada inicialmente. Esta nova estrutura de planificação consistia numa tabela, que se dividia em apenas três colunas. Na primeira coluna determinávamos os objetivos que pretendíamos desenvolver nas crianças, os quais desejávamos que fossem alcançados através das atividades e estratégias que descrevíamos na segunda coluna e que no fim avaliariamos através de instrumentos, como grelhas de avaliação, que estavam enumerados na última coluna.

Outra das dificuldades sentidas durante este estágio estava relacionada com a relação estabelecida com uma criança em particular. Praticamente desde o início do estágio, houve uma criança que viu em mim um “porto seguro”, uma vez que assim que era deixada na sala, de manhã, procurava por mim e quando me encontrava pedia-me imediatamente colo ou sentava-se no mesmo, caso estivesse eu sentada, isolando-se do restante grupo. Perante tal situação, eu não era capaz de ignorar a atitude da criança ou simplesmente dizer não, pois custava-me imenso ver a criança a chorar compulsivamente. No entanto, quando era necessário colocar a criança no chão, para poder atender às necessidades das outras crianças, esta ficava novamente a chorar e eu voltava a não conseguir deixá-la assim, impedindo-me então de interagir e responder às restantes crianças.

Contudo, através de conversas com a educadora cooperante, com a professora supervisora e com algumas professoras da escola, foram-me facultados alguns nomes de autores como Miguel Zabalza, que me poderiam ajudar na superação deste dilema. Assim, através de algumas pesquisas e leituras, pude perceber como deve o educador agir nesta situação, ajudando-me então a melhorar a minha intervenção e a superar este dilema.

Para além destas, outras dificuldades surgiram, nomeadamente no segundo estágio ao nível do primeiro ciclo, no que respeita ao medo de não me conseguir fazer entender junto das crianças, ou seja, quando explicava alguma matéria, sentia um grande receio que as crianças não conseguissem entender o que eu estava a explicar. Julgo que isto se deve à falta de experiência e de estratégias que se podem utilizar para explicar de uma forma mais concreta, os conteúdos pretendidos. Ainda assim, não deixei que este medo impedisse o meu trabalho com os alunos, pois foi através de um trabalho de entreajuda com a professora cooperante e com dicas de alguns alunos até, que fui conseguindo superar este receio e ganhar alguma experiência neste campo. Outra das dificuldades sentidas neste estágio e que levou posteriormente ao surgimento da minha questão de pesquisa, foi o facto de ter duas crianças sinalizadas pelo Decreto-Lei nº 3/2008, ou seja, com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, incluídas na turma, e não saber como, sozinha, poderia chegar a elas para um apoio individualizado e constante, uma vez que tinha mais dezoito alunos aos quais necessitava de lecionar a matéria exigida (currículo). Esta dificuldade exigiu que eu refletisse acerca deste assunto, a inclusão, logo desde o início do estágio. Com a reflexão sobre o assunto, surgiram algumas questões, que todas juntas formaram então a minha questão de pesquisa “Quais as perspetivas existentes sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?”; isto porque, durante o estágio foi possível perceber que apesar do esforço dos professores e técnicos existentes nas escolas, com tantas crianças inseridas no ensino regular, os apoios prestados são insuficientes.

Como é referido no Decreto-Lei 3/2008, “... *importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.*” (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, in *Diário da República*), a inclusão destas crianças no ensino regular terá tudo para resultar, se as condições exigidas forem cumpridas. No entanto, a inclusão destas crianças muitas vezes poderá ser colocada em causa, uma vez que não existem apoios especializados, suficientes, nas salas de ensino regular.

Visto isto, decidi que esta seria a minha questão de pesquisa, uma vez que pretendo aprofundar o meu conhecimento acerca desta questão, para que futuramente possa, em situações semelhantes, agir o mais adequadamente possível.

Por fim, no estágio de jardim-de-infância, surgiram mais algumas dificuldades. Primeiramente deparei-me com uma dúvida no que respeita à forma de atuar perante momentos de intervenção não previstos na planificação, ou seja, apesar de as planificações serem bem pensadas e direcionadas, as crianças são, por natureza, extremamente curiosas e possuem uma imaginação deveras fértil, o que as leva a intervir e questionar de um modo bastante inesperado e espontâneo. Isto leva a que por vezes, tenhamos de adequar a planificação para responder às necessidades das crianças. Esta adequação, na maioria das vezes, não foi fácil devido à inexperiência e, muitas vezes, por estar demasiado agarrada à planificação feita. Apesar de tudo, isto não foi motivo suficiente para que não me sentisse bem e à vontade junto das crianças, porque foi batalhando e persistindo juntamente com elas, que fui conseguindo ultrapassar as dificuldades que foram surgindo.

Seguidamente outra dificuldade surgiu com este grupo, a qual se prendeu com o comportamento perturbador (faltas de respeito, gritos, pequenos atos de agressividade contra as estagiárias) de algumas crianças em momentos que eram exigidas atenção e concentração. Quando estas situações mais complicadas aconteciam, frequentemente, tentava ter uma conversa calma com as crianças, de maneira a perceber o porquê do seu comportamento e a fazê-las entender que não deveriam agir assim. No entanto, depois de várias tentativas, cheguei à conclusão que, com certas crianças, não adiantava ter este tipo de conversas porque o seu comportamento não se alterava. Tentei então alterar o tipo de atividades propostas, com o objetivo de melhorar o interesse e atenção dessas crianças, mas pouco resultou. Então, a solução que pareceu resultar melhor com estas crianças, era colocá-las na mesa de trabalho sozinhas a fazer um trabalho que exigisse mais concentração, de modo a retomarem a calma, e permitissem que os outros continuassem as atividades que estavam a realizar.

Para darmos uma melhor resposta às crianças que perturbavam frequentemente o trabalho, para além de, por vezes, utilizarmos o castigo como solução, sentimos a necessidade de criar também um livro de regras e comportamentos, que fazia parte do projeto de intervenção que realizamos com este grupo. Este livro foi construído em conjunto com as crianças, de modo a serem elas a criar as regras e a decidirem que comportamentos poderiam ou não ter dentro da sala. Assim, esta dificuldade foi sendo ultrapassada com o tempo, com a ajuda da minha colega de estágio e em parte também com a ajuda das crianças do grupo, chamando à atenção para as regras do livro e fazendo ver, às crianças

mais que perturbavam o trabalho do grupo, que aqueles comportamentos prejudicavam o restante trabalho do grupo.

Tentando diminuir esta dificuldade, sentida desde o início do estágio, o projeto desenvolvido, com este grupo, prendeu-se exatamente com este tema “Eu e os outros – regras de convivência”. Assim, o principal objetivo era promover situações relacionadas com os comportamentos e atitudes, de maneira a que as crianças, autonomamente, reconhecessem as regras existentes.

Algumas das atividades desenvolvidas para atingir este grande objetivo prendiam-se maioritariamente com situações de grande grupo, como por exemplo: promover variados momentos no tapete, com diálogo em grupo, para que as crianças percebessem e interiorizassem algumas regras de convivência, nomeadamente pôr o dedo no ar ou saber esperar pela sua vez para falar; promover atividades em que as crianças tivessem de trabalhar em pequenos grupos, tanto atividades de mesa como de exterior, para desenvolver regras como saber falar baixo para não incomodar o trabalho dos colegas, saber trabalhar em grupo/equipa, saber partilhar o material/brinquedos sem brigar, saber respeitar a opinião dos outros e dar oportunidade aos outros de participar na atividade; etc.

Isto porque as regras são algo com que lidamos diariamente na nossa sociedade e por isso, devem ser trabalhadas em conjunto com as crianças desde cedo.

Concluo então que este projeto foi conseguido com sucesso, uma vez que o comportamento das crianças se alterou, de uma forma geral, positivamente, e revelou-se extremamente importante na medida em que, foi através dele, que consegui desenvolver as minhas intenções educativas corretamente e superar as dificuldades supracitadas.

## PERCURSO INVESTIGATIVO

Durante a minha intervenção no estágio de creche, surgiram várias questões, sobre as quais decidi efetuar algumas pesquisas e leituras, com a intenção de clarificar dúvidas, adquirir novas aprendizagens e conhecimentos, para que pudesse assim melhorar a minha prática.

De todas as questões que surgiram, houve uma que me fez parar, pensar, questionar e sentir necessidade de pesquisar e aprofundar sobre o assunto, definindo-a assim como a minha questão de pesquisa, neste primeiro estágio.

No decorrer da minha prática apercebi-me de que, diariamente estava a dar mais atenção e prioridade a uma criança específica do que ao restante grupo, o que resultava na, quase, impossibilidade de atender às necessidades do grupo em geral.

Diante desta constatação e depois de alguma reflexão acerca do assunto, achei pertinente debruçar-me sobre a questão de como deveria ocorrer a correta relação adulto-criança.

Deste modo, iniciei uma pesquisa bibliográfica e o estudo sobre o tema da gestão pedagógica das interações individuais e grupais, do qual não tirei conclusões nem fechei o ciclo investigativo, uma vez que surgiu uma questão que achei mais pertinente, abandonando assim o tema da gestão pedagógica. O envolvimento da criança e empenhamento do adulto, diferenciação pedagógica para todos e gestão do grupo, foram questões que, de certa forma, foram sendo trabalhadas/estudadas com a questão que se segue sobre a inclusão.

Aquando da passagem para um novo contexto de estágio, mais propriamente o 1º ciclo do ensino básico, novas questões surgiram, derivadas de situações vivenciadas dentro da sala de aula. Uma das questões, à qual dei uma especial atenção e me dediquei particularmente, fazendo dela a minha questão de pesquisa, está relacionada com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas salas de ensino regular. Aquando do surgimento desta questão, percebi que seria sobre esta que queria investigar e não a que tinha surgido em contexto de creche, uma vez que esta nova questão poderia surgir, futuramente, em qualquer ciclo de ensino.

Apoio pedagógico personalizado, falta de alguns recursos materiais adaptados, a distração que, por vezes, provocam na turma e a frustração de não conseguir responder às necessidades destas crianças, foram os principais indícios responsáveis pelo meu interesse e me levaram a questionar, a querer saber mais e junto dos professores recolher informação sobre as suas perspetivas sobre a inclusão destas crianças nas salas de ensino regular.

Deste modo a questão de pesquisa surgiu no decorrer do estágio de 1º ciclo, sobre a qual me propus estudar e investigar e denomina-se “*Quais as perspectivas sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais de caráter permanente, segundo as perspectivas de professores do 1º ciclo do ensino regular e docentes de educação especial*”.

Foi através da revisão bibliográfica e após um período mais alargado no estágio, que adquiri um maior saber acerca desta questão, motivando-me assim a aprofundar e investigar sobre o mesmo.

## **Parte II – Perspetivas sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente**

### **1. Questão pesquisada/problemática**

A problemática em estudo decorre da experiência vivida ao longo dos períodos de estágio e tem como principal objetivo conhecer as perspetivas dos professores sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em salas de ensino regular.

Pretendo, por isso, recolher depoimentos de profissionais do ensino regular e da educação especial, que me possibilitem conhecer as diferentes perspetivas existentes sobre a inclusão de crianças com NEE.

A questão subjacente a esta problemática e à qual pretendo dar resposta é:

- Quais as perspetivas sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente, segundo professores do 1º ciclo do ensino regular e docentes da educação especial?

Para que possa responder corretamente à questão supracitada terei primeiramente que atingir alguns objetivos, tais como:

- Conhecer a perspetiva dos professores face a determinados conceitos-chave (Necessidades Educativas Especiais; Inclusão; Métodos de ensino/comunicação);
- Conhecer a perspetiva dos professores face à disponibilização de meios humanos e materiais adequados para a inclusão de crianças com NEE;
- Conhecer os métodos de trabalho utilizados, pelos professores, com crianças com NEE;
- Caracterizar as especificidades resultantes do trabalho com estas crianças;
- Perceber se os professores de ensino regular se sentem preparados para trabalharem adequadamente com crianças com NEE nas suas salas de aula;

## 2. Fundamentação teórica

### 2.1. Inclusão

#### 2.1.1. Conceito/Definição de Necessidades Educativas Especiais

... a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. (Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção, 1994)

Segundo Madureira e Leite (2003) o conceito de NEE foi introduzido pelo Relatório Warnock, no Reino Unido em 1978, no seguimento dos movimentos de integração que se faziam sentir por toda a Europa. Estes movimentos colocaram em causa os sistemas de categorização das deficiências, para efeitos educativos, dando mais ênfase à avaliação das características individuais dos alunos e responsabilizando a escola regular pela ativação de medidas e recursos educativos especializados, adequados à especificidade de cada situação.

Um aluno tem NEE quando, segundo Armstrong e Barton (2003, citado por Sanches & Teodoro, 2006)

...têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso escolar nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afetivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa. (p.67)

Estes alunos precisam então de um complemento educativo adicional e diferente, apoio de educação especial, para se desenvolverem e aprenderem de forma correta.

...uma percentagem significativa de alunos apresenta durante o seu percurso escolar problemas na aprendizagem, precisando, por isso, da intervenção na Educação Especial. Entende-se que estes problemas podem assumir um carácter permanente ou temporário no percurso escolar do aluno, uma vez que não decorrem necessariamente de deficiências no sentido tradicional do termo, mas de um conjunto diversificado de fatores. (Relatório de Warnock, 1978, citado por Madureira & Leite, 2003)

Podemos dizer então que as NEE se dividem em dois tipos: as de carácter permanente e as de carácter temporário. Segundo Correia (1997) as NEE de carácter permanente são, aquelas em que geralmente o currículo precisa de ser adaptado e avaliado constantemente, de acordo com a evolução do aluno. As problemáticas destas crianças são muitas vezes originadas por problemas orgânicos, funcionais ou ainda por problemas socioculturais e económicos graves. Pode-se incluir nesta categoria de NEE todos os problemas de carácter sensorial, intelectual, físico, emocional e quaisquer problemas ligados à saúde.

De acordo com o anteriormente mencionado está o Decreto-Lei 3/2008 que as crianças que têm NEE de carácter permanente são "...as crianças cujas dificuldades resultam de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente, que geram desvantagens face ao contexto e ao que este oferece e exige a cada um...". (Ministério da Educação, 2008)

Correia (1997) define também as NEE de carácter temporário como, as que se referem aos alunos com problemas ligeiros e que não necessitam de uma total adaptação do seu currículo, ou seja, apenas precisam de alterações parciais, tendo por base as características do aluno, numa determinada altura do seu percurso escolar.

Na definição proposta pelo relatório supracitado, um aluno com NEE implica que a escola disponibilize meios especiais de acesso ao currículo, que construa um currículo especial ou adaptado e que analise criticamente a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação.

Segundo Madureira e Leite (2003) a existência de meios especiais de acesso ao currículo revela-se fundamental para crianças portadoras de deficiências sensoriais ou motoras, uma vez que estas pressupõem a aprendizagem de técnicas de ensino especial (p.e. sistema de leitura e escrita Braille, técnicas de mobilidades, sistemas alternativos de comunicação, etc.), a eliminação de barreiras arquitetónicas no meio escolar e a aquisição de recursos humanos e materiais específicos.

### **2.1.2. Conceito/Definição de Inclusão**

... todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção, 1994)

Segundo Furini (2006), Madureira e Leite (2003), Sanches e Teodoro (2006) e Serra (s.d.), o processo de inclusão dividiu-se em quatro grandes fases: exclusão, segregação, integração e inclusão.

De acordo com Madureira e Leite (2003) a primeira fase deste processo, é designada como a Pré-História da Educação Especial ou exclusão, não havendo no entanto dados precisos do seu início. Antigamente quando as crianças nasciam deficientes, era cometido o infanticídio contra as mesmas. Anos mais tarde, já na idade média, os deficientes eram vistos como estando possuídos pelo demónio e por isso submetidos a exorcismos e, muitas vezes, abandonados em matas e florestas. Durante estes anos, passou a haver segundo Serra (s.d.) “preocupações asilares e segregativas, sendo as crianças mantidas longe da vista do público, face às críticas e segregação da sociedade em geral relativamente aos não normais.” (p.33). Igualmente é referido por Madureira e Leite (2003), que no decorrer dos séculos XVII e XVIII, estes indivíduos começaram a ser internados em asilos, hospícios e/ou prisões, rotulados e tratados muitas vezes, como criminosos, pois nessa altura a deficiência era considerada uma falha moral grave, cometida pelo próprio indivíduo ou dos pais.

Alguns estudos referidos por Madureira e Leite (2003) levam-nos a entender que as primeiras experiências de compreensão, estudo e educação, nesta área foram apenas direccionadas para indivíduos com deficiências sensoriais, uma vez que a problemática era mais restrita e, por isso, mais acessível em termos clínicos, técnicos e educativos. Foi nesta primeira fase que se criaram os primeiros institutos para pessoas cegas e surdas, assim como o sistema Braille de leitura para cegos.

A chamada segunda fase por Madureira e Leite (2003) ou também segregação, iniciou-se no século XIX e teve como impulsionadora a ideia de que a sociedade era

responsável pela proteção e pelo apoio à população portadora de deficiência, criando-se assim instituições especializadas para o efeito.

A criação destas instituições foi feita, de acordo com Madureira e Leite (2003), de uma forma mais ou menos aleatória por parte de particulares, pela Igreja, por instituições de beneficência ou pelo estado, não tendo um plano pré-definido e apresentando numerosas diferenças entre si quanto às finalidades, qualidade de atendimento e qualidade de acolhimento. Isto levou a que umas seguissem fins meramente assistenciais, enquanto outras já detinham algumas finalidades educativas, o que implicava, por sua vez, diferentes formas de funcionamento e intervenção. Nesta linha de pensamento encontra-se também Serra (s.d.) que menciona que nesta fase:

...estando no apogeu o modelo médico e as técnicas psicométricas, com maior ênfase na classificação e diagnóstico complexo do que na educação, segregando-os, na expectativa de lhes oferecer cuidados médicos, psicológicos, sociais e educativos com maior controle, mas também para libertar a sociedade do espectro da sua presença. (p.33)

Foi também nesta segunda fase, de acordo com Madureira e Leite (2003), que se desenvolveram estudos sobre o atraso mental, o idiotismo e a demência e onde Itard estudou a deficiência auditiva e a deficiência mental com o acompanhamento do caso do “menino selvagem” de Aveyron. Desenvolveram-se ainda técnicas de avaliação da inteligência, utilizadas na classificação dos níveis de deficiência intelectual. Ainda no decorrer desta fase, mas já no século XX, Montessori e Décroly impulsionaram os processos de intervenção em educação especial com o desenvolvimento da “pedagogia científica”.

“Durante esta segunda fase, assistimos a uma progressiva mudança da perspetiva assistencial...para uma perspetiva clinica que se foi gradualmente estabelecendo...notando-se ainda uma cada vez maior preocupação com as questões terapêuticas e educativas.” (Madureira & Leite, 2003, p. 20)

Na década de 30/40 do século XX, dá-se início à fase da integração, fase esta que é assinalada pelo seu carácter educativo e dominada pela procura de soluções pedagógicas mais adequadas.

Foi nesta fase que se iniciou/expandiu a escola pública e se estabeleceu a sua obrigatoriedade, da qual, no entanto, foram excluídas as crianças portadoras de deficiência. Estas medidas acabaram por ter efeitos positivos, uma vez que se conseguiu fazer um rastreio e identificação das problemáticas, reorganizaram-se as instituições de atendimento a esta população e criaram-se escolas ou classes especiais.

Segundo Madureira e Leite (2003) foi na década de 40, em Portugal, que foi criado o primeiro centro de observação e diagnóstico médico-pedagógico para “crianças anormais”, o

Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, e se abriram as primeiras classes especiais, que na altura eram anexas às escolas públicas do 1º ciclo.

Nesta fase verificou-se uma classificação sistemática dos tipos e graus de deficiência, assente em perspetivas médicas e psicológicas, encaminhando deste modo os alunos considerados diferentes para instituições especializadas para cada tipo ou grau de perturbação.

“Se a fase anterior pode ser considerada a da criação da Educação Especial enquanto preocupação social, é porém nesta terceira fase que se pode falar da criação de um sub-sistema educativo – o Ensino Especial Público.” (Madureira & Leite, 2003, p. 20)

Várias perspetivas desta época, nomeadamente sociológicas e antropológicas, contribuíram para a criação da ideia de que estas crianças têm direito a ser educadas em escolas adequadas e que a sociedade tem de apoiar a formação de professores e a criação deste tipo de escolas para este tipo de população, não deixando, no entanto, o estado de ser responsável pelas respostas dadas a esta população. Contudo, segundo Madureira e Leite (2003), são as perspetivas médicas conjuntamente com os avanços tecnológicos que servem de base ao aparecimento de metodologias de ensino especial, com o intuito de potencializar capacidades e até vencer algumas das incapacidades.

Criaram-se assim escolas especiais, organizadas por categorias de deficiência, com a crença de que se poderia desenvolver um ensino homogéneo, seguindo o modelo da escola tradicional. Por isto, várias opiniões sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais influenciaram a propagação do modelo de integração escolar, dando assim início à quarta e última fase deste processo, a fase da educação para todos/inclusão.

Derivadas destas correntes de opinião e segundo Rodrigues (2001) iniciaram-se, em Portugal, as primeiras tentativas de colocação de alunos com deficiências, sobretudo da área motora e sensorial, em escolas regulares. Para que esta integração fosse conseguida e para que os alunos conseguissem ter aproveitamento houve a necessidade de criar serviços de apoio, nomeadamente equipas de professores de apoio, serviços de psicologia, entre outros serviços necessários.

Resultante disto dá-se início à chamada escola integrativa, onde se integram alunos com necessidades educativas especiais, sensibilizando simultaneamente a população escolar para a diferença. “Em Portugal, o Dec.-Lei 319/91, de 23 de Agosto, publicado pelo Ministério da Educação, é bem elucidativo das modificações que, ao abrigo da perspetiva da escola inclusiva, podiam ser feitas escola tradicional (alterações e adaptações curriculares, avaliação, frequência, etc.)” (Rodrigues, 2001, p. 17)

O modelo da escola integrativa possuía algumas contradições que, ao longo dos tempos, se foram evidenciando, como o facto de existirem dois tipos de alunos,

notoriamente distintos, na escola pública: alunos com necessidades educativas “normais” e alunos com necessidades educativas especiais. Esta distinção entre alunos, levava a situações de desigualdade evidente, ou seja, alunos que tivessem deficiências identificadas tinham direito a um tratamento especializado e a todo o tipo de apoio, enquanto os alunos que apenas tinham alguma dificuldade de aprendizagem, problemas de comportamento, etc. mas que não lhes tinha sido rotulada uma deficiência, não tinham qualquer tipo de apoio, ficando muitas vezes esquecidos ou até marginalizados.

“A escola integrativa, apesar de ter alertado a escola tradicional para a diferença, ficou francamente aquém do objetivo de integrar todos os alunos, conseguindo, quando muito, resultados na integração de alunos com alguns tipos de deficiência.” (Rodrigues, 2001, p. 18) Isto deveu-se ao facto de a escola integrativa se ter preocupado notoriamente com o apoio ao aluno e não ter dado qualquer importância à intervenção sobre o sistema escolar.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi a mentora da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva. Como é referido no ponto 2, na página ix, da Declaração supracitada “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...”

Como é referido por Rodrigues (2001), enquanto a integração procurou sobretudo realçar o envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve, a inclusão foca-se no ajuste das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspetivas de ensino a essas necessidades.

De acordo com a opinião de Mittler (1995), Ballard (1995) e Johnstone (1995) (citados por Rodrigues 2001) a inclusão deve ser vista como um processo de exploração de novas formas de desenvolver respostas, por parte da escola ou até da comunidade, que valorizem a diversidade. Por isto, falar em inclusão é, falar numa perspetiva de ensino centrada no aluno de maneira a responder às suas necessidades individuais.

### **2.1.3. Escola/Educação Inclusiva**

Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele. (Rodrigues, 2003, p. 95)

A expressão “educação inclusiva” teve o seu impulso decisivo com a Declaração Final da Conferência da UNESCO, realizada em Salamanca no ano de 1994.

Segundo Ainscow (2000, citada por Sanches & Teodoro, 2006), é estritamente necessário que as escolas assumam e valorizem os seus conhecimentos e práticas, que reconheçam a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de descobrir o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros novos, que empreguem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos, pois só assim se tornarão numa verdadeira escola inclusiva.

A escola inclusiva pode ser considerada como o aparecimento de uma educação apropriada e altamente qualificada para alunos com necessidades educativas especiais incluídos nas escolas regulares. Esta passou a ser uma Educação que já não é só para alunos em condição de deficiência mas sim, para todos os alunos com qualquer necessidade especial, ou seja, para todos os tipos e graus de dificuldades que se verifiquem ao longo do percurso escolar.

Ao encontro desta ideia vai o princípio da inclusão, referido por Correia (s.d., citado por Rodrigues 2001), que apela a uma educação em que todos os alunos, independentemente das suas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, sendo dada a devida atenção ao seu desenvolvimento global e que, sempre que possível, sejam prestados todos os serviços educativos nas classes regulares, criando, deste modo, uma verdadeira igualdade de oportunidades que aponte para o sucesso escolar.

A escola inclusiva é composta por aqueles que se encontram em situações problemáticas e por todos os que no momento não vivenciam essas situações. Aqueles que se encontram nessas situações têm de querer e ambicionar ultrapassá-las e os segundos têm a obrigação de ter disponibilidade e abertura necessárias para os “deixar ir” e de os ajudar a criar condições essenciais para essa realização.

Quando existe uma escola inclusiva existe uma educação inclusiva, isto é, uma educação em que a heterogeneidade do grupo deixa de ser um problema e passa a ser um

grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais de educação, originando mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas. Conjuntamente com isto:

(...) é fundamental o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo (docentes, órgãos de gestão, professores e técnicos especializados), uma vez que a análise conjunta das limitações do currículo existente permitirá a identificação das dificuldades que alguns alunos experimentam no seu processo educativo e a definição das mudanças necessárias a introduzir no currículo. (Madureira & Leite, 2003, p. 34)

Falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala, no grupo e com o grupo, ou seja, nenhum aluno deve sair da sala para receber ajuda, essa deve receber-se dentro da sala de ensino regular. No entanto para que este tipo de educação seja uma realidade e não uma utopia, como referem Sanches & Teodoro (2006), é necessário que sejam criadas condições e recursos adequados para cada situação e não só que exista uma mudança de mentalidades. Neste sentido, a escola deve realizar as suas atividades de maneira a promover um ensino de qualidade. Este ensino estará relacionado com todo o tipo de alunos, com e sem necessidades educativas especiais, com professores a dar aulas a uma população muito mais diversificada, com planificações individualizadas, com programas colaborativos, ou seja, com um conjunto de fatores que se cruzam com a nossa capacidade de ultrapassar os desafios colocados pela educação de hoje em dia.

Segundo Serra (s.d), os resultados do confronto com estes desafios nem sempre são simples, uma vez que os alunos que possuem necessidades educativas especiais apenas beneficiam do ensino dado nas salas de aula regulares quando existe uma relação entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas, a atitude dos professores e os apoios apropriados. Caso isto não se verifique, então, a suposta inclusão destas crianças passa a ser uma exclusão funcional, onde os programas, apoios e recursos são inadequados ou indiferentes às necessidades destes alunos. Com isto, pode afirmar-se que nem sempre é aconselhável a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em salas de ensino regular. No caso de não se conseguir responder correta e adequadamente a todas as suas necessidades, então para esta criança não sofrer de “exclusão funcional” é preferível mante-la numa sala de ensino especial, ou reduzir o número de horas que permanece na sala de ensino regular.

Segundo Henriques (2012), apesar de não ser um processo fácil, os benefícios decorrentes do processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em salas de ensino regular são visíveis, para todos os intervenientes, e podem ser divididos em três grupos:

- Benefícios para os alunos com NEE:
  - Observação/interiorização de modelos adequados nos colegas;
  - Assistência por parte dos colegas;
  - Autonomia;
  - Crescer e aprender a viver em ambientes inclusivos;
  - Envolvimento com equipas multidisciplinares;
  - Amplo leque de experiências;
  - (...)
  
- Benefícios para os alunos sem NEE:
  - Desenvolvimento da sensibilidade face à diferença;
  - Aprenderem a lidar com as diferenças individuais;
  - Maior oportunidade de participar e partilhar as aprendizagens;
  - Aprender a lidar com a ansiedade face aos fracassos ou insucessos;
  - Desenvolvimento de sentimentos positivos: tolerância, respeito...
  - (...)
  
- Benefícios para todos os alunos:
  - Compreensão e aceitação do outro;
  - Reconhecimento das necessidades, capacidades e competências dos colegas;
  - Respeito por todos;
  - Construção de uma sociedade mais solidária;
  - Desenvolvimento de apoio e assistência mútua;
  - Desenvolvimento de projetos de amizade;
  - (...)

Na opinião de Correia (s.d.) a inclusão só traz vantagens no que diz respeito às aprendizagens de todos os alunos, originando assim um modelo educativo eficaz para toda a comunidade escolar, principalmente para os alunos com necessidades educativas especiais. Com isto a comunidade escolar depara-se com dois objetivos de extrema importância: assegurar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos; e facilitar o diálogo e a troca de ideias e experiências entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial, criando deste modo um maior sucesso nas aprendizagens destas crianças, uma vez que a planificação das atividades é mais

organizada, específica e pensada em conjunto entre os professores intervenientes no processo.

Contudo, as investigações que têm vindo a ser realizadas por diversos autores, demonstram que não são apenas as crianças que beneficiam desta inclusão, mas também os professores. Estas investigações mostram-nos que os professores aprendem a colaborar e a planear mais e melhor, aprendem novas técnicas aquando da partilha de experiências, participam num maior número de formações, demonstram vontade de mudar e aprendem a diversificar as estratégias utilizadas para ensinar os seus alunos com necessidades educativas especiais.

No entanto, nem tudo é “um mar de rosas”, nada está isento de problemas.

Embora a maioria dos professores acredite na inclusão destas crianças, estes também possuem alguns dilemas, dúvidas, receios, etc... relativamente a este conceito, como é referido por alguns autores como Correia (s.d.), Marchesi (2001) e Furini (2006)

- Falta de formação adequada para trabalhar com estas crianças;
- Falta de conhecimento sobre as diversas nee e/ou deficiências existentes;
- Como adaptar o currículo;
- Como lidar com algumas necessidades médicas e físicas;
- A identificação da NEE ajuda ou marca, negativamente, o aluno;
- Uma criança com graves problemas de aprendizagem aprende mais na classe regular ou numa classe especial com maior apoio;
- Carência de recursos humanos e materiais;
- Falta de tempo para trabalharem individualmente com estas crianças;
- Falta de condições das escolas;
- (...)

Apesar das inúmeras vantagens encontradas na inclusão de crianças com NEE nas salas de ensino regular, temos de pensar também que nem todas as crianças com NEE beneficiam desta total inclusão, derivado às suas mais severas incapacidades, sendo preferível a sua presença nas salas regulares, em frações temporais, como defende Correia (2010):

Os defensores da inclusão total parecem ter esquecido quem são as crianças com NEE. Parecem negar as razões pelas quais a educação especial é necessária, ou esquecer o facto de que muitas destas crianças não podem, desde logo, ser enquadradas nas classes regulares, pelo menos a tempo inteiro. (p.103)

O facto de estas incapacidades serem mais severas, levam a que um professor do ensino regular não consiga proporcionar, de forma correta, a resposta às necessidades

destas crianças. Sendo por isto necessária a existência de serviços especiais nas escolas, para a correta resposta a estas necessidades.

A inclusão destas crianças nas salas de ensino regular, em frações temporais, deve-se ao facto de que é dado aos professores de ensino regular um currículo a cumprir e muitas vezes é-lhes exigido que utilizem determinado material e ensinem de determinada forma. Este ensino mais padronizado normalmente resulta para as grandes massas, mas nem sempre é eficaz para as crianças que têm alguma necessidade educativa especial, uma vez que podem não ter capacidade de acompanhamento da turma. Tal como nos diz Correia (2010) “Quanto maior á a diferença, maior é a possibilidade de o aluno se perder nesta forma padronizada de fazer as coisas, especialmente num meio educativo.” (p.103)

#### **2.1.4. Formação de Professores**

O professor de ensino regular é:

...quem, definitivamente, tem a seu cargo o aluno com NEE numa aula inclusiva. Por essa razão, deve ser orientador pela família, pelo professor de educação especial e pelo diretor executivo. Assim, deve ter formação em aspetos concretos, como o trabalho em equipa e a elaboração de adaptações curriculares, por exemplo, sendo o objetivo a inserção do aluno com NEE, tentando, ao mesmo tempo, proporcionar-lhe todos os apoios de que necessita para que ele permaneça na sua classe.

(Correia, 2010, p. 69)

O professor de educação especial:

...servirá de intermediário entre famílias, alunos e profissionais e será da sua responsabilidade a sensibilização dos diversos intervenientes sobre a inclusão, preparando-os para identificar as suas capacidades e desenvolver as suas aptidões e, assim, construir um círculo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer o acompanhamento da situação. (Correia, 2010, p. 68)

Ensinar crianças com NEE é talvez a tarefa mais exigente que se coloca a um professor. Por isso, o investimento notável na formação de professores e de outros profissionais de uma escola é de extrema importância.

Como refere Hegarty (s.d, citado por Rodrigues 2001), antigamente a formação de professores de educação especial era feita num sistema à parte da formação dos professores do ensino regular, uma vez que a educação especial era considerada um subsistema separado do sistema geral de educação.

No entanto, cada vez mais é necessário que sejam tratados temas relacionados com esta temática, nas formações dos futuros professores. Pois, para que exista uma verdadeira e correta educação inclusiva, os professores de ensino regular necessitam de ter alguns conhecimentos acerca das deficiências e dificuldades, e algumas competências para o trabalho com crianças com NEE.

Quando se analisam os programas de formação inicial, continuam-se a verificar falhas nesta área, como é mencionado por Rodrigues (2003):

...muitos dos cursos de formação de professores não desenvolvem a área das necessidades educativas especiais ou, por vezes, mesmo a omitem. Quando não é omitida, encontramos nos programas uma centração em casos de deficiência muitas

vezes severos, que podem ter um efeito contrário ao que se pretende com a inclusão... (p.97)

Para tentar colmatar algumas falhas decorrentes da formação inicial dos professores e para que se possa proceder a um educação inclusiva de qualidade, existem algumas apostas na formação contínua de professores, mas no entanto não são suficientes nem muitas vezes adequadas às necessidades sentidas pelos docentes, mas sim derivadas de necessidades exteriores. “...verificamos que as ofertas proporcionadas aos professores raramente se situam na realidade em que os seus problemas foram identificados. Assim, as formações são genéricas e não descem aos detalhes do estudo de casos concretos.” (Rodrigues, 2003, p. 97).

No entanto, temos de ver o lado positivo da situação em que, neste momento, está esta questão tão importante, que é a adequada formação dos professores. A oferta de formações dirigidas aos professores tem vindo a aumentar e cada vez mais se verifica a inserção deste tema nessas formações, no entanto, ainda são pouco centradas na realidade da escola, uma vez que, normalmente, não são motivadas pelas necessidades dos professores.

De acordo com esta linha de pensamento, sobre a formação de professores, estão Mesquita e Rodrigues (1994, citados por Correia, 2010) quando referem que “...importa que, de forma cada vez mais consistente, a formação inicial dos professores contemple aspectos relativos à intervenção educativa com alunos com NEE” (p.84).

Verifica-se então a necessidade de, segundo Correia (2010), as escolas de formação de professores, aprofundarem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado e ao trabalho específico com crianças com NEE.

### 2.1.5. Legislação

A educação especial em Portugal rege-se por legislação específica, de elevada importância, conducente à verdadeira inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

O Decreto/Lei nº 319/91, de 23 de agosto definiu os princípios pelos quais se regeu a Educação Especial no nosso país, até ao ano de 2008. Este decreto veio definir três direitos fundamentais da criança com deficiência: o direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades; e o direito de participar na sociedade.

Com a entrada em vigor deste decreto deu-se um maior ênfase ao modelo pedagógico, ao conceito de necessidades educativas especiais e acresceu a responsabilização da escola regular no que respeita à educação das crianças com necessidades educativas especiais. Foi salientado por alguns especialistas que este documento estaria incompleto, apesar das suas virtudes e avanços, no que toca às categorias de educação especial e à operacionalização de conceitos, levando a interpretações duvidosas na identificação do problema do aluno e, conseqüentemente, na prestação do serviço de apoio prestado ao mesmo.

Com o passar dos anos, com a evolução da sociedade e conseqüentemente da educação, sentiu-se necessidade de evoluir também nas leis que regem a educação especial em Portugal. Assim, no ano de 2008 surgiu o novo Decreto-Lei que rege, atualmente, a Educação especial.

O Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, com alterações introduzidas a 12 de maio do mesmo ano:

...vem definir o público-alvo da educação especial, enquadrando-o, claramente, no grupo a que Simeonsson refere de *baixa-frequência e alta-intensidade*. A educação especial visa, assim nos termos deste diploma, responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial. (Ministério da Educação, 2008, p.16-17)

Este Decreto-Lei veio, também, estabelecer novas alterações ao nível dos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo promovendo o desenvolvimento de respostas diferenciadas e orientadas para a especificidade das crianças com NEE de carácter permanente.

Delimitar os alunos com direito a apoio por parte da Educação Especial; definir a entrada em vigor de um novo método de classificação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, da Organização Mundial de Saúde); e promover um maior envolvimento da escola e dos professores na tomada de decisões referentes ao processo educativos destas crianças, são também algumas das alterações definidas neste Decreto-Lei.

### **Principal objetivo**

O presente Decreto-Lei tem como principais objetivos a promoção da inclusão educativa e social, do acesso e do sucesso educativo, da autonomia, da estabilidade emocional, da igualdade de oportunidades, da preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida após a escola; e a sinalização de todos os alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, resultantes de alterações de caráter permanente.

### **Princípios orientadores**

Para atingir os objetivos supracitados, foram ditados seis princípios orientadores:

1. *“A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação;”*

2. *“(…) as escolas ou agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, direta ou indiretamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.”*

3. *“As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de caráter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.”*

4. *“As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de caráter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.”*

5. *“Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e proteção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.”*

6. *“Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.”*

### **Regime de acesso**

São beneficiários do regime de Educação Especial todas as crianças e jovens referenciados (o mais precocemente possível) pelos pais, professores, educadores, serviços de intervenção precoce ou outros técnicos.

Cabe aos órgãos de gestão, dar início aos procedimentos para a avaliação destas crianças, depois da sua referenciação, competindo aos serviços de psicologia e ao departamento de Educação Especial analisar a informação fornecida e decidir a necessidade de avaliação especializada por referência à CIF.

### **Medidas educativas**

Como é referido no Capítulo IV do DL 3/2008, estão previstas algumas medidas educativas de modo a promover a aprendizagem e a participação destes alunos.

O apoio pedagógico personalizado que visa reforçar estratégias já utilizadas (organização, espaço e atividades); estimular e reforçar as competências e aptidões intrínsecas na aprendizagem; antecipar e reforçar a aprendizagem de conteúdos lecionados; reforçar e desenvolver competências específicas.

As adequações curriculares individuais que têm como padrão o currículo comum e não podem por em causa a aquisição das competências exigidas no fim do ciclo. Podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas como a escrita Braille, a atividade motora adaptada, entre outras.

As adequações no processo de matrícula que servem para que todas as crianças ou jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente tenham prioridade no processo de matrícula. No entanto as crianças/jovens portadores de surdez, cegueira ou baixa visão podem matricular-se nas escolas de referência.

As adequações no processo de avaliação que podem ser aplicadas no tipo de prova, nos instrumentos de avaliação e certificação e nas condições de avaliação (formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local). Os alunos portadores de CEI (currículo

específico individual não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação comum, ficando sujeitos aos critérios específicos definidos no seu PEI.

O currículo específico individual (CEI) que pode alterar significativamente o currículo comum, com a substituição/eliminação de objetivos e conteúdos e com a introdução de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social. Dá uma maior importância ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

As tecnologias de apoio que são dispositivos facilitadores e que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno.

Este decreto-lei prevê ainda como modalidades específicas de educação a frequência de escolas de referência e unidades de ensino estruturado, para todos os alunos portadores de surdez, cegueira, baixa visão, perturbações do espectro do autismo e multideficiência e surdocegueira congénita.

### 3. Metodologia

Com o presente estudo pretendo conhecer e compreender as perspetivas existentes sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em salas de ensino regular.

Para tal foi realizada uma entrevista a quatro profissionais do 1º ciclo do ensino regular e a quatro profissionais da educação especial, para poder responder à seguinte questão:

- Quais as perspetivas sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente, segundo as perspetivas dos professores do 1º ciclo do ensino regular e dos docentes da educação especial?

Posto isto, a metodologia utilizada para dar resposta a esta questão baseia-se num estudo descritivo com recurso a uma entrevista diretiva/estruturada, onde as perguntas foram previamente formuladas, para que se consiga comparar corretamente as respostas obtidas, sendo que a natureza dos dados recolhidos é do tipo qualitativa.

Será através da análise dos dados recolhidos a partir das entrevistas, que pretendo entender a problemática em estudo, analisando-a e compreendendo-a na perspetiva das docentes entrevistadas.

### 3.1. Participantes e Instrumentos

Os participantes neste estudo foram quatro professoras do 1º ciclo do ensino regular e quatro professoras do ensino especial.

	<b>Formação</b>
<b>ER1</b>	Licenciatura em 1º ciclo do Ensino Básico
<b>ER2</b>	Licenciatura em Matemática e Ciências da Natureza
<b>ER3</b>	Licenciatura em 1º ciclo do Ensino Básico
<b>ER4</b>	Licenciatura em 1º ciclo do Ensino Básico
<b>EE1</b>	Magistério, com pós-graduação em educação especial
<b>EE2</b>	Licenciatura em 1º ciclo do Ensino Básico, com mestrado em educação especial
<b>EE3</b>	Licenciatura em Educação Especial e Reabilitação
<b>EE4</b>	Licenciatura em 1º ciclo do Ensino Básico, com especialização em educação especial no domínio cognitivo-motor

Quadro I – Dados dos entrevistados

As entrevistadas foram selecionadas por conveniência, procurando abranger de igual modo o ensino regular e a educação especial, o que se considerou importante, tendo em conta a problemática em questão.

Todas as entrevistadas foram contactadas pessoalmente e antecipadamente, para pedido e marcação das entrevistas. Estas decorreram nos dias que estavam previstas/marcadas, nas escolas onde cada uma exercia, e foram registadas, com a autorização das mesmas, em áudio.

A entrevista, cujo guião se encontra em anexo (Anexo I) foi estruturada em cinco blocos temáticos (Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado; Caracterização dos sujeitos; Inclusão; Formação de professores e métodos de ensino/comunicação; Validação da entrevista), com objetivos definidos e distintos, de modo a alcançar os objetivos definidos.

Todas as respostas dadas nas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas (Anexo II), e submetidas a uma análise de conteúdo, de acordo com os procedimentos de Bardin (1997) (Anexos III e IV).

### 3.2. Apresentação de dados

As entrevistas foram analisadas de acordo com os procedimentos de Bardin (1997).

Procedeu-se à leitura integral das transcrições das entrevistas, em seguida, segundo os procedimentos de Bardin (1997), identificaram-se as unidades de sentido (anexo III) pertinentes para o tema, as quais foram agrupadas em subcategorias e posteriormente associaram-se as subcategorias que se relacionavam entre si, em categorias.

A categoria “Conceito de NEE” refere-se a todas as unidades de sentido que caracterizam a ideia que as professoras têm acerca deste tema e contempla seis subcategorias: “dificuldades motoras e psicomotoras”; “Dificuldades de aprendizagem”; “Necessidades”; “Dificuldades cognitivas”; “Pedagogia diferenciada”; e “Outros”. (ver Quadro I)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de unidades de sentido</b>	<b>Nº de sujeitos</b>
<b>Conceito de NEE</b>	Dificuldades motoras e psicomotoras	2	2 (E.E.)
	Dificuldades de aprendizagem	6	2 (E.R.) 2 (E.E.)
	Necessidades	5	2 (E.R.) 2 (E.E.)
	Dificuldades cognitivas	1	1 (E.E.)
	Pedagogia diferenciada	2	1 (E.R.) 1 (E.E.)
	Outros	3	1 (E.R.) 2 (E.E.)

**Quadro I** – Categoria *Conceito de NEE*

A categoria “Educação inclusiva” refere-se a todas as unidades de sentido que demonstram a opinião que as professoras têm sobre o que é uma educação inclusiva e contempla quatro subcategorias: “Escola inclusiva”; “Inclusão física”; “Metodologia”; e “Finalidades”. (ver Quadro II)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de unidades de sentido</b>	<b>Nº de sujeitos</b>
<b>Educação inclusiva</b>	Escola inclusiva	5	1 (E.R.) 4 (E.E.)
	Finalidades	3	3 (E.E.)
	Metodologia	3	1 (E.R.) 2 (E.E.)
	Inclusão física	4	3 (E.R.)

**Quadro II** – Categoria *Educação inclusiva*

A categoria “Concordância com a inclusão” refere-se a todas as unidades de sentido que deem a entender que as professoras são ou não a favor da inclusão e contempla três subcategorias: “Concordância”; “Discordância”; e “Discordância com o modelo atual”. (ver Quadro III)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de unidades de sentido</b>	<b>Nº de sujeitos</b>
<b>Concordância com a inclusão</b>	Concordância	7	3 (E.R.) 4 (E.E.)
	Discordância	3	1 (E.R.) 1 (E.E.)
	Discordância com o modelo atual	10	2 (E.R.) 3 (E.E.)

**Quadro III** – Categoria *Concordância com a inclusão*

A categoria “Constrangimentos” refere-se a todas as unidades de sentido que relatam as dificuldades que as professoras sentem aquando da inclusão de crianças com NEE nas suas salas e contempla quatro subcategorias: “A nível pessoal”; “Ao nível da turma”; “Tipo de problemática” e “Processo ensino-aprendizagem”. (ver Quadro IV)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de unidades de sentido</b>	<b>Nº de sujeitos</b>
<b>Constrangimentos</b>	A nível pessoal	11	3 (E.R.) 3 (E.E.)
	Ao nível da turma	4	3 (E.R.)
	Tipo de problemática	3	1(E.R.) 1(E.E.)
	Processo de ensino-aprendizagem	3	3 (E.E.)

**Quadro IV** – Categoria *Constrangimentos*

A categoria “Sentimento de inclusão” refere-se a todas as unidades de sentido que indiquem aspetos que deem a entender que existe ou não um sentimento de inclusão por parte das crianças com NEE e contempla três subcategorias: “Sentem-se incluídas”; “Consoante as variáveis”; e “Não se sentem incluídas”. (ver Quadro V)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de unidades de sentido</b>	<b>Nº de sujeitos</b>
<b>Sentimento de inclusão</b>	Sentem-se incluídas	10	4 (E.R.) 1 (E.E.)
	Consoante as variáveis	4	2 (E.R.) 2 (E.E.)
	Não se sentem incluídas	6	1 (E.R.) 1 (E.E.)

**Quadro V** – Categoria *Sentimento de inclusão*

A categoria “Comportamento das crianças com NEE” refere-se a todas as unidades de sentido que caracterizam o comportamento que estas crianças têm dentro da sala e que pode ou não alterar o normal funcionamento da aula e contempla quatro subcategorias: “Consoante as variáveis”; “Não altera”; “Alterações ao nível do comportamento”; e “Alterações no funcionamento da aula”. (ver Quadro VI)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de unidades de sentido</b>	<b>Nº de sujeitos</b>
<b>Comportamento das crianças com NEE</b>	Consoante as variáveis	5	2 (E.E.) 1 (E.R.)
	Não altera	5	4 (E.E.)
	Alterações ao nível do comportamento	6	1 (E.R.) 3 (E.E.)
	Alterações no funcionamento da aula	6	2 (E.R.) 1 (E.E.)

**Quadro VI** – Categoria *Comportamento das crianças com NEE*

A categoria “Benefícios” refere-se a todas as unidades de sentido que revelem os aspetos positivos referidos pelas professoras acerca deste assunto e contempla três subcategorias: “Convivência social”; “Aprendizagem”; e “Personalidade dos restantes alunos”. (ver Quadro VII)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de unidades de sentido</b>	<b>Nº de sujeitos</b>
<b>Benefícios</b>	Convivência social	12	4 (E.R.) 4 (E.E.)
	Aprendizagem	10	3 (E.R.) 2 (E.E.)
	Personalidade dos restantes alunos	4	2 (E.R.) 2 (E.E.)

**Quadro VII** – Categoria *Benefícios*

A categoria “Inconvenientes” refere-se a todas as unidades de sentido que revelem os aspetos menos positivos referidos pelas professoras e contempla quatro subcategorias: “Inerentes ao professor”; “Inerentes aos alunos”; “Inerentes ao sistema de ensino”; e “Não existem”. (ver Quadro VIII)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de unidades de sentido</b>	<b>Nº de sujeitos</b>
<b>Inconvenientes</b>	Inerentes ao professor	6	3 (E.R.) 2 (E.E.)
	Inerentes aos alunos	6	1 (E.R.) 3 (E.E.)
	Inerentes ao sistema de ensino	8	2 (E.R.) 3 (E.E.)
	Não existem	2	1 (E.E.) 1 (E.R.)

**Quadro VIII** – Categoria *Inconvenientes*

A categoria “Tempo de permanência” refere-se a todas as unidades de sentido que deem a entender a opinião das professoras acerca do tempo que os alunos com NEE devem permanecer nas salas de ensino regular e contempla três subcategorias: “Tempo inteiro”; “Frações temporais”; e “Variabilidade da incapacidade”. (ver Quadro IX)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de unidades de sentido</b>	<b>Nº de sujeitos</b>
<b>Tempo de permanência</b>	Tempo inteiro	8	4 (E.R.) 2 (E.E.)
	Frações de tempo	8	3 (E.R.) 4 (E.E.)
	Variabilidade da incapacidade	3	2 (E.R.) 1 (E.E.)

**Quadro IX** – Categoria *Tempo de permanência*

A categoria “Formação” refere-se a todas as unidades de sentido que nos levem a perceber a opinião das professoras face à formação que receberam e contempla duas subcategorias: “Capacita em parte”; e “Não capacita”. (ver Quadro X)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de unidades de sentido</b>	<b>Nº de sujeitos</b>
<b>Formação</b>	Capacita em parte	4	1 (E.R.) 2 (E.E.)
	Não capacita	6	4 (E.R.) 2 (E.E.)

**Quadro X** – Categoria *Formação*

A categoria “Competências” refere-se às unidades de sentido que caracterizam as opiniões das professoras sobre o que devem ou não fazer para melhorar as suas competências no trabalho com estas crianças e contempla duas subcategorias: “Procura fazer algo para as melhorar” e “Não procura fazer algo para as melhorar”. (ver Quadro XI)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de unidades de sentido</b>	<b>Nº de sujeitos</b>
<b>Competências</b>	Procura fazer algo para as melhorar	20	4 (E.R.) 4 (E.E.)
	Não procura fazer algo para as melhorar	2	1 (E.R.)

**Quadro XI** – Categoria *Competências*

A categoria “Adaptações” refere-se a todas as unidades de sentido que refiram adaptações que as professoras põem ou podem por em prática no seu metido de ensino para fomentar aprendizagens significativas, nestas crianças e contempla três subcategorias: “Adequadas aos alunos”; “Específicas”; e “Outras”. (ver Quadro XII)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de unidades de sentido</b>	<b>Nº de sujeitos</b>
<b>Adaptações</b>	Adequadas aos alunos	7	3 (E.R.) 2 (E.E.)
	Outras	5	1 (E.R.) 2 (E.E.)
	Específicas	7	1 (E.R.) 3 (E.E.)

**Quadro XII** – Categoria *Adaptações*

### 3.3. Análise de dados

De acordo com a tabela apresentada em anexo (anexo IV), pode verificar-se que, relativamente à primeira categoria *Conceito de NEE*, as docentes entrevistadas referem seis vezes as dificuldades de aprendizagem, verificado através das unidades de sentido “aquisição de conceitos”, “incapacidade de atenção/concentração”, “limitações nas aquisições escolares”, etc.; cinco vezes as necessidades da própria criança aferido através das unidades de sentido “cuidado especial”, “atenção pormenorizada”, etc.; três vezes outras características deste grupo de crianças, enquanto nas dificuldades motoras e psicomotoras só foram verificadas duas unidades de sentido “deficiência motora ou psicomotora” e “nível motor”, nas dificuldades cognitivas apenas uma unidade de sentido “deficiência na área cognitiva”. É interessante perceber que o que é referido mais vezes tem a ver com um tipo de necessidades mais ligeiras e é mencionado praticamente por todas as entrevistadas, tanto de educação especial como de ensino regular, comparativamente com o que é referido menos vezes, que tem a ver com um tipo de necessidades mais severas, que apenas são mencionadas por professoras de educação especial.

Quando se observam as unidades de sentido relativas à segunda categoria, *Educação Inclusiva*, verifica-se que existe uma maior referência à “Escola inclusiva” e à “Inclusão física”, do que propriamente à “Metodologia” ou às “Finalidades”. Isto significa que as professoras dão uma maior importância, pois referem mais vezes, ao que deveria ser uma “escola inclusiva” (a escola ideal para a verdadeira inclusão) e à “inclusão física” das crianças (ex. “Meninos com NEE dentro de uma sala com menino normais”), do que às “metodologias” utilizadas para realizar uma verdadeira inclusão e às “finalidades” que deve ter uma verdadeira escola inclusiva (ex. “Lugar para toda e qualquer criança”; “Educação acessível a todos”).

No que toca à terceira categoria *Concordância com a Inclusão* pode-se concluir que quase todas concordam com a inclusão. No entanto algumas referem que concordam apenas com o conceito, uma vez que discordam com a forma como é realizada a inclusão hoje em dia, realçando alguns aspetos que as levam a essa opinião como por exemplo: “Atualmente as turmas são muito grandes”; “Ainda estamos muito longe de ter uma educação inclusiva”; “Não concordo com o sistema atual de educação inclusiva”; “Não temos capacidade de adaptação suficiente.”

Aquando da análise às respostas dadas acerca dos *Constrangimentos* sentidos ao trabalhar com crianças com NEE, percebe-se que existe uma grande disparidade no que respeita aos tipos de constrangimento, ou seja a maioria das professoras refere com maior frequência que sente maior constrangimento a nível pessoal (ex. “Dificuldade em conseguir

chegar às crianças”; “Falta de formação adequada”), do que aqueles que são sentidos ao nível da turma (ex. “Ter de alterar a dinâmica da turma”), sendo estes últimos referidos apenas por professoras do ensino regular. Pode constatar-se que três das quatro entrevistadas de educação especial referem que alguns dos seus constrangimentos predem-se com o processo de ensino-aprendizagem (ex. “Práticas de ensino pouco diversificadas”; “Recursos materiais”). Contudo pode verificar-se ainda que, uma professora do ensino regular e uma de educação especial referem que, os seus constrangimentos estão ligados ao tipo de problemática da própria criança.

Ao serem questionadas acerca do *Sentimento de Inclusão* por parte das crianças com NEE na turma, a totalidade das professoras de ensino regular respondeu que, na sua opinião, estes alunos se sentem incluídos. “Se o trabalho do professor for feito de forma correta”, “tratados com iguais” e “se adaptarem as coisas, mantendo uma base igual, não terão dificuldades e não se sentirão mal”, foram algumas das respostas para justificar esta opinião. Porém, duas das entrevistadas de educação especial e duas de ensino regular referiram que este sentimento por parte das crianças com NEE altera consoante as variáveis presentes, isto é, referem que “depende do grupo”, “depende da maneira como se trabalha”, ou até “depende do professor”. As opiniões nesta questão diversificaram um pouco, levando a um grande número de unidades de sentido verificadas em cada subcategoria. Posto isto, ainda se pode observar opiniões que dizem que estas crianças não se sentem incluídas na turma porque são comparadas com outros alunos, porque sentem a diferença ou porque existe uma excessiva tolerância ou intransigência. Estas opiniões foram dadas por duas das entrevistadas, uma de cada vertente do ensino.

Ao falarmos do *Comportamento das Crianças com NEE* dentro das salas de ensino regular, as opiniões dividem-se quase unanimemente. Tanto as professoras de ensino regular como as de educação especial concordam que o comportamento destas crianças altera em algum aspeto o funcionamento da aula (ex. “Não é capaz de estar na sala de forma adequada”; “Interferem um pouco com a rotina da turma”; “Alguns prejudicavam o decorrer das aulas”). Neste âmbito, em nenhuma das subcategorias encontradas se verifica uma totalidade de opiniões de alguma das vertentes de ensino, à exceção da subcategoria “não altera” que foi referida por todas as professoras de educação especial (ex. “Não interfere com os colegas, nem mais nem menos”; “Tudo tem de ser ajustado para manter o normal funcionamento da aula”). Todavia, uma das professoras de ensino regular e duas de educação especial referiram que o comportamento destas crianças pode alterar-se consoante as variáveis existentes (ex. “Depende do tipo de crianças”; “Há tantas outras crianças que não têm o “rótulo” e que perturbam tanto ou mais que as crianças com NEE”;

“Depende da dinâmica de organização da sala”; “Depende das condições que a escola dispõe”).

Relativamente aos *Benefícios* apontados pelas professoras, pode-se confirmar que as opiniões são claramente unânimes, uma vez que a totalidade das entrevistadas referiu a “convivência social” como o maior benefício que todas as crianças podem deter da inclusão. Três professoras de ensino regular e duas de educação especial destacaram também a “aprendizagem” como um benefício para estas crianças, referindo para isso alguns aspetos como: “Contacto com crianças da mesma idade pode ajudar a crescer e a desenvolver”; “Aprende que é sempre capaz de fazer qualquer coisa”; “Aprender em conjunto”. Para além destes benefícios, duas professoras de educação especial e duas de ensino regular distinguiram ainda, pela positiva, o facto de a inclusão de crianças com NEE poder mudar a personalidade dos restantes alunos, referindo que passa a existir uma maior sensibilidade face à diferença, uma maior tolerância com a dificuldade e que pode haver uma mudança do paradigma do que é a deficiência e as crianças com NEE.

Quanto às unidades de sentido que emergiram do discurso sobre os *Inconvenientes* da inclusão, podemos dizer que existe quase uma unanimidade quanto ao número de respostas, ou seja, quase todas as professoras referiram que existem inconvenientes para todos os intervenientes neste processo (alunos e professores), assim como existem inconvenientes “inerentes do sistema de ensino”, como “Recursos não adequados”; “Muitos alunos por sala”; “As escolas não têm espaços acessíveis”. Estes últimos inconvenientes mencionados são os que apresentam maior quantidade de unidades de sentido e são também, à semelhança dos inconvenientes “inerentes ao professor”, aqueles que são referidos por mais entrevistadas, cinco no total. Apesar desta quase concordância total, uma das professoras de ensino regular e uma das professoras de educação especial não consideram que haja inconvenientes para além dos normais inconvenientes do dia-a-dia.

Relativamente ao *Tempo de Permanência* que estas crianças passam nas salas de ensino regular, verifica-se que seis das oito entrevistadas referiram aspetos que levam a inclusão a tempo inteiro a ser mais benéfica não só para estas crianças, mas também para a turma. Comparativamente com os aspetos referidos por sete das oito entrevistadas, que apontam para que a inclusão seja feita, preferencialmente, em frações temporais, uma vez que prejudicará menos a turma na qual a criança com NEE está inserida, e esta mesma criança beneficiará mais, pois consegue ter um trabalho mais individualizado entre ela e uma professora de apoio. É interessante referir ainda que, duas das professoras de ensino regular e uma de educação especial mencionaram que, o tempo de permanência destas crianças nas salas de ensino regular pode variar consoante a incapacidade da criança (ex.

“Depende do grau de deficiência ou incapacidade que a criança tenha”; “Depende muito do tipo de necessidade e patologia”).

Quando questionadas sobre a sua *Formação*, seis das oito professoras referiam de imediato que a sua formação inicial não as capacitava para trabalhar com crianças com NEE. No entanto, uma professora de ensino regular e duas de educação especial afirmaram que a formação que tiveram as capacitava, em parte, para este trabalho, referindo aspetos como “Ficamos com algumas luzes e alguma teoria”; “Ela prepara-me em termos teóricos, porque em termo reais só com a experiência do dia-a-dia”; “Penso que sim, dá-nos a base, porque não há receitas”, para justificar a sua opinião.

Ainda dentro da área da formação, as professoras foram questionadas acerca do que procuravam fazer para melhorar as suas *Competências* no trabalho com estas crianças. Podemos então verificar na tabela anteriormente apresentada que a totalidade das entrevistadas referiu que procura fazer algo para melhorar as suas competências no trabalho com estas crianças, nomeadamente “Procurar formações adequadas”; “Ler livros”; “Pesquisa”; “Recorrer a pessoas com experiência para tirar dúvidas e saber mais”; “Fazer autoanálises”; “Pedir ajuda aos terapeutas”. Foram encontradas vinte unidades de sentido que corroboram esta perspetiva. É importante salientar que uma das professoras de ensino regular refere que “não procura fazer algo para as melhorar” porque não tem, nem nunca teve uma criança com NEE na sua sala de aula (ex. “Neste momento nada, porque não tenho nenhuma”).

Relativamente às *Adaptações* que as entrevistadas usavam no método de ensino para fomentar aquisições escolares nestas crianças, cinco das oito professoras apresentaram adaptações “adequadas aos alunos”, como por exemplo “Planos individuais de acordo com as capacidades de cada um”; “Adaptar o material e o método a cada criança”. É de elevado interesse referir que três das quatro professoras de educação especial e uma das professoras de ensino regular demonstraram conhecimento de métodos específicos/formais que são utilizados para trabalhar com estas crianças, como o método das 28 palavras, a metodologia *teacch* utilizada para trabalhar com crianças com autismo ou sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (makaton e SPC - sistema de comunicação pictográfica).

### 3.4. Considerações finais

Depois da análise realizada verificou-se que existe uma noção geral do que é uma criança com necessidades educativas especiais e que corresponde ao conceito definido pela Declaração de Salamanca em 1994 "... a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade", apesar de as referências que foram feitas corresponderem principalmente ao conhecimento de deficiências/dificuldades mais ligeiras, enquanto as mais severas foram apenas mencionadas pelas professoras de educação especial.

Quanto ao conceito de educação inclusiva percebeu-se que sabem o que é a educação inclusiva apesar de se notar que este conceito ainda está muito formatado para o que seria ideal e não para a realidade que se vive no nosso país hoje em dia. Apesar de conhecerem e até concordarem com o conceito de educação inclusiva, porque o contrário é uma educação segregativa, a maioria não concorda com a maneira como a inclusão destas crianças está a ser feita hoje em dia, sendo referido várias vezes que o país ainda tem um longo percurso a percorrer para ter uma verdadeira educação inclusiva.

Correia (s.d., citado por Rodrigues, 2001) refere que o princípio da inclusão apela a uma educação em que todos os alunos independentemente das suas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, sendo dada a devida atenção ao seu desenvolvimento global e que, sempre que possível, sejam prestados todos os serviços educativos nas classes regulares, criando, deste modo, uma verdadeira igualdade de oportunidades que aponte para o sucesso escolar. Tendo em conta o que nos diz este autor, pode dizer-se que, ao observarmos as respostas dadas pelas entrevistadas e a realidade vividas nas nossas escolas, é possível perceber que a educação inclusiva, em Portugal, na maioria dos casos, ainda está longe de chegar ao patamar que é definido na teoria.

Como referem Sanches & Teodoro (2006) "...para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação." (p.74). Neste sentido verificou-se que existem muitos constrangimentos, principalmente para o professor, sendo a falta de recursos humanos e materiais e a falta de conhecimentos, os principais problemas, identificados pelas professoras, no trabalho com estas crianças.

Este facto leva também a uma alteração significativa no funcionamento das aulas, uma vez que o comportamento destas crianças é muitas vezes sentido como desadequado

e faz com que as aulas tenham de ser paradas ou alteradas, como é referido por uma das professoras entrevistadas “Há alturas em que temos de parar, parar todos”; e “Têm de parar um bocadinho para tentar ajudar o adulto e até mesmo o colega”. Isto só acontece porque as crianças com NEE precisam de um apoio mais individualizado por parte de uma professora de educação especial, como referem as professoras entrevistadas “Precisam de um apoio muito direcionado”; “Para se conseguir trabalhar num contexto mais de um para um”; “Momentos de apoio individual, para terem as aquisições necessárias”. Bem como a professora da turma precisa de um apoio para conseguir trabalhar com estas crianças, o que nem sempre é possível, uma vez que não há meios humanos e materiais suficientes, tal como menciona uma das professoras de educação especial “...deveria existir mais pessoal auxiliar... e formação a esse pessoal. Além disto, o material de apoio que temos é pouco...”. Na mesma linha de pensamento da professora de ensino especial mencionada anteriormente, está Correia (2010) quando refere que o professor de ensino regular:

... deve ter formação em aspetos concretos, como o trabalho em equipa e a elaboração de adaptações curriculares, por exemplo, sendo o objetivo a inserção do aluno com NEE, tentando, ao mesmo tempo, proporcionar-lhe todos os apoios de que necessita para que ele permaneça na sua classe. (p.69)

Relativamente ao facto de ser mais benéfico ou não para estas crianças estarem incluídas, pode concluir-se que a opinião geral está inclinada para o facto de ser mais benéfico para estas crianças, a inclusão, a nível social e a nível das aprendizagens. No entanto os inconvenientes não deixam de existir, sendo direcionados principalmente para o sistema de ensino existente no nosso país, mas também para os professores e para os restantes alunos. Assim sendo, já Serra (s.d.) defende que os alunos que possuem necessidades educativas especiais apenas beneficiam do ensino dado nas salas de aula regulares quando existe uma relação entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas, a atitude dos professores e os apoios apropriados, caso contrário a suposta inclusão destas crianças passa a ser uma exclusão funcional.

Finalmente os professores referem que a formação que tiveram não lhes é suficiente para trabalharem com estas crianças e por isso investem em formações extra, procuram pesquisar, estudar e dialogar com profissionais mais experientes e especializados para que consigam responder de uma forma mais adequada às exigências do trabalho com estas crianças. É com esta procura referida anteriormente que conseguem adaptar o seu método de ensino para fomentar as aprendizagens nestas crianças. Ao encontro das respostas dadas pelas professoras entrevistadas vai o pensamento de Rodrigues (2003) que diz que:

...muitos dos cursos de formação de professores não desenvolvem a área das necessidades educativas especiais ou, por vezes, mesmo a omitem. Quando não é

omitida, encontramos nos programas uma centração em casos de deficiência muitas vezes severos, que podem ter um efeito contrário ao que se pretende com a inclusão...

e “...verificamos que as ofertas proporcionadas aos professores raramente se situam na realidade em que os seus problemas foram identificados. Assim, as formações são genéricas e não descem aos detalhes do estudo de casos concretos.” (p. 97). Verifica-se então a necessidade de, segundo Correia (2010), as escolas de formação de professores, aprofundarem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado e ao trabalho específico com crianças com NEE.

As adaptações que fazem são diversificadas e vão desde as mais gerais, como adaptar o que ensinam aquilo que as crianças mais gostam, às mais específicas, como a utilização de métodos próprios e desenvolvidos concretamente para se trabalhar com crianças com NEE, nomeadamente os sistemas de comunicação alternativa aumentativa (Makaton e SPC), metodologia *teacch* e o método global das 28 palavras. Segundo Madureira & Leite (2003) a existência de meios especiais de acesso ao currículo revela-se fundamental para crianças portadoras de deficiências sensoriais ou motoras, uma vez que estas pressupõem a aprendizagem de técnicas de ensino especial (p.e. sistema de leitura e escrita Braille, técnicas de mobilidades, sistemas alternativos de comunicação, etc.), a eliminação de barreiras arquitetónicas no meio escolar e a aquisição de recursos humanos e materiais específicos.

Tendo em conta tudo o que foi referido anteriormente e de acordo com a questão colocada para investigação “Quais as perspetivas existentes sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?”, posso concluir que, a maioria das entrevistadas concorda com a inclusão destas crianças. No entanto, esta tem de ser bem planeada, avaliada e feita com cuidado e sem nunca esquecer a especificidade de cada criança. Não podendo, por isto, deixar de parte a avaliação dos meios (humanos e materiais) que as escolas dispõem e a formação e apoio dados aos professores, para que estes consigam trabalhar corretamente e dar respostas adequadas a estas crianças. Quanto mais severa for a deficiência/dificuldade da criança em questão, mais apoio individualizado necessitará. Caso as exigências anteriormente colocadas, não sejam aplicadas, então a inclusão no ensino regular poderá tornar-se uma exclusão pois, as crianças com NEE, poderão não conseguir acompanhar as aprendizagens exigidas pelos programas, bem como, a inclusão social das mesmas ficará comprometida, uma vez que um dos objetivos da inclusão é a inserção destas crianças na sociedade.

## Reflexão final

A realização deste relatório é o culminar de inúmeras aprendizagens adquiridas ao longo de um ano e meio de mestrado, com três estágios em contextos diferentes. Estas aprendizagens são descritas ao longo do relatório, na apresentação das experiências vivenciadas nos estágios realizados, nas reflexões feitas nos mesmos, assim como no desenvolvimento pessoal e profissional.

O presente documento reflete todo um percurso de desenvolvimento profissional e de investigação, no qual procuro demonstrar um trabalho reflexivo e colaborativo no processo de construção do conhecimento.

As diversas experiências vividas em cada contexto de estágio (creche, 1º ciclo e educação pré-escolar), associadas à formação teórica adquirida nas aulas, foram indispensáveis no desenvolvimento das minhas competências profissionais. O desenvolvimento da minha capacidade reflexiva foi fundamentado no desenvolvimento das competências profissionais e impulsionado pelo questionamento sobre as minhas ações, que inúmeras vezes foi estimulado pelos supervisores de estágio e pela oportunidade que temos de partilhar experiências e vivências com os nossos pares de estágio e juntamente com eles tirar dúvidas, expressar preocupações e expor questões que surjam.

A reflexão sobre a nossa prática ajuda-nos a perceber determinadas situações que na altura em que se passam não as conseguimos ver ou compreender. Esta reflexão permite-nos então voltar a viver a experiência, obter novas informações, desenvolver novas conceções e compreensões sobre o que se passou em determinada situação.

É por este motivo que dou um maior valor à validade da reflexão e à essencialidade da mesma na vida de qualquer profissional, uma vez que foi através disto que expandi as minhas competências e conhecimentos basilares ao meu crescimento. Isto permitiu-me ir adequando ao longo dos tempos a minha prática e dar respostas mais corretas e adequadas às crianças.

A oportunidade que nos é fornecida, de podermos estagiar nos diferentes contextos que estarão presentes na nossa futura prática profissional, permite-nos contactar com as diferentes realidades existentes hoje em dia, dando-nos então acesso a diversas vivências que poderão suscitar-nos interesse e/ou curiosidade. Esta curiosidade/interesse vai exigir de nós pesquisa e estudo para aprofundar conhecimentos que já possuímos, no entanto é do estudo e da formação contínua que depende todo o nosso desenvolvimento enquanto pessoa e profissional e o adequado desempenho enquanto professores.

Assim, para além de outros estudos e da contínua pesquisa para responder corretamente a diversas situações e dúvidas que foram surgindo ao longo da minha

formação e principalmente no decorrer das práticas de ensino supervisionadas, desenvolvi uma investigação/pesquisa mais aprofundada acerca da questão da *“Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente”* mais especificamente sobre as *“Perspetivas dos professores do 1º CEB do ensino regular e dos docentes da educação especial”*.

Tendo em conta que a procura para melhorar as nossas competências, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional devem ser uma prática e cuidado constantes, enquanto profissionais de educação, devemos dar a este tema uma elevada importância para que se promova, futuramente, uma verdadeira inclusão destas crianças nas salas de ensino regular.

Nós, futuros professores, só seremos autónomos se gostarmos e tivermos prazer em aprender e investigar, durante todo o nosso processo de ensino e aprendizagem. Por isto, é extremamente importante que tenhamos em atenção este tema, ou seja, a maneira como é feita a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas salas de ensino regular, pois não é um processo fácil mas é possível com muito empenho, dedicação, investigação, vontade de aprender e de inovar.

Tal como é referido neste relatório, decidi investigar o ponto de vistas dos professores de ensino regular e de educação especial, quais as perspetivas que estes têm acerca deste tema tão importante na sociedade de hoje.

Tanto o enquadramento teórico como a observação e análise dos dados obtidos, ajudaram-me a chegar a algumas conclusões que, de um modo geral, me possibilitaram responder à questão que coloquei.

Todo este percurso investigativo apresenta um enorme contributo na minha formação enquanto futura profissional de educação, uma vez que me permitiu obter novas competências bem como me ajudou a compreender a importância que tem na nossa profissão a aposta numa formação contínua.

No que toca à problemática em que consistiu o meu estudo, pude entender e perceber que é uma questão de elevada importância na nossa área, uma vez que se tem vindo a verificar um acréscimo dos casos de crianças com NEE incluídas nas turmas de ensino regular.

Concluo então que este estudo serviu para me elucidar acerca da realidade vivida nas nossas escolas, ou seja, a falta de formação adequada, os recursos insuficientes e inadequados e a inclusão indiscriminada de toda e qualquer criança com NEE, levam a que esta inclusão nem sempre seja vantajosa, nem para elas nem para os outros. Para que haja uma verdadeira e correta inclusão, temos de ponderar, avaliar e perceber as reais

capacidades e o potencial de aprendizagem de cada criança, para que a sua inclusão seja realmente um sucesso.

## Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2000). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula - Um guião para a formação de professores*. Unesco/Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreender a Educação Inclusiva - Algumas Reflexões Sobre Experiências Internacionais. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a Inclusão - Da educação à sociedade* (pp. 104-114). Porto: Porto Editora.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Calheiros, M. C., & Piscalho, I. (2013). "QUEFAZERES... UM PERCURSO DE REFLEXÃO E AÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL". *Interações*, 27, p. 258.
- Ciência, M. d. (2008). *Diário da República*. Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Correia, I., Lima, L., Lopes, D., & Mouro, C. (s.d). *Guião para o Estilo de Escrita da APA, 6ª edição*. Lisboa: ISCTE - IUL.
- Correia, L. d. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares* (Vol. Volume 1). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. d. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In D. Rodrigues, *Educação e Diferença - Valores e Práticas para um Educação Inclusiva* (pp. 125-140). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. d. (2010). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Curricular, D.-G. d. (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à prática, Resultados do Plano de Acção 2005-2009*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção. (1994). *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* (p. 6). Salamanca: Unesco.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). Práticas de leitura em contexto de Educação de Infância e do 1º CEB - A importância de contar histórias. In C. V. da Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, Ler na escola, Ler na biblioteca: Boas práticas* (pp. 37-38). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Educação, M. d. (2008). *EDUCAÇÃO ESPECIAL - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Emygdio da Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão - Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 135-153.
- Furini, A. B. (2006). Processo de inclusão na escola regular: panorama de percepções. *Revista do Centro de Educação - Cadernos*, p. 2.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues, *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 81-91). Porto: Porto Editora.
- Henriques, J. C. (2012). *A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). Da perspectiva assistencial à perspectiva educativa. In I. Madureira, & T. Leite, *Necessidade Educativas Especiais* (pp. 21-34). Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchesi, Á. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues, *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 95-107). Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (s.d.). Modelo de Clarificação de Valores. Portugal. From [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/modelo\\_clarifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20valores.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/modelo_clarifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20valores.pdf)
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *EDUCAÇÃO DE BEBÉS EM INFANTÁRIOS - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues, *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 17-31). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva - As boas e as más notícias. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a Inclusão - Da educação à sociedade* (pp. 90-100). Porto: Porto editora.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 67.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: Cruzando Perspetivas e Conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-81.
- Serra, H. (s.d). Paradimas da inclusão no contexto mundial. *Revista Saber (e) Educar - Escola Superior de Educação Paula Frassinetti*, pp. 31-43.