

Educação pré-escolar em contextos inclusivos: Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius¹

Ana Maria Serrano – Professora Associada do Instituto de Educação, da Universidade do Minho

Joana Lima Afonso – Bolseira do Projecto Comenius

RESUMO

O desenvolvimento da educação de infância, o objectivo político de inclusão e a igualdade de oportunidades para as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são temas actualmente discutidos na Europa. O projecto Sócrates Comenius *Early Childhood Education in Inclusive Settings*, com a duração de 3 anos, teve como finalidade contribuir para apoiar os educadores de infância que trabalham numa perspectiva inclusiva com crianças com NEE com idades entre os 3 e os 6 anos de idade nos seguintes países: Alemanha, França, Hungria, Portugal e Suécia.

Numa primeira fase, os diferentes contextos nacionais, experiências na educação pré-escolar e o trabalho educacional dos países parceiros foram descritos, comparados e analisados, com particular atenção no que se refere à educação de crianças com NEE. O resultado dessa fase culminou com a publicação do relatório “Basis, Background and Framework of Inclusive Early Education in Five European Countries: France, Germany, Hungary, Portugal and Sweden”.

Com base nesta informação e em observações realizadas em contextos inclusivos de educação de infância dos cinco países, desenvolvemos um Manual de apoio para educadores de infância. O Manual, apresenta um conjunto de sugestões acerca da construção de uma atmosfera e ambiente que favoreçam a inclusão, ajudas metodológicas acerca da planificação e implementação do apoio individual a crianças num ambiente inclusivo, assim como sugestões concretas acerca da organização de oportunidades de aprendizagem para crianças com diferentes níveis de desenvolvimento. Todos estes aspectos são ilustrados através de exemplos das práticas observadas nos diversos Jardins de Infância, ao longo dos três anos de duração do projecto. A finalidade central do Manual é apoiar o desenvolvimento de instituições pré-escolares na Europa com o intuito da acessibilidade e educação de qualidade para *todas* as crianças. O Projecto pode ser consultado no site www2.uni-siegen.de/~zpe/eceis/portugal/index.htm

ABSTRACT

The development of early childhood education, the political goal of inclusion and the equal opportunities for children with Special Educational Needs (SEN) are subjects currently discussed in Europe. The project Socrates-Comennius “Early Childhood Education in Inclusive Settings”, with duration of three years, aims to support the early childhood teachers of children with SEN between the ages of 3 and 6 years old in five countries: Germany, France, Hungary, Portugal and Sweden.

As a first step towards this goal, the different national contexts, and preschool experiences and the pedagogical work of the countries involved - with special regard to children with special educational needs – have been analysed and compared. The result of this work was the publication of the manual. “Basis, Background and Framework of Inclusive Early Education in Five European Countries: France, Germany, Hungary, Portugal and Sweden”.



¹  Projecto financiado com o apoio da Comissão Europeia. A informação contida nesta publicação vincula exclusivamente o autor, não sendo a Comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

Based on this information and on observations of inclusive contexts in the five countries, we developed a Manual to support early childhood teachers practices. The Manual presents suggestions to construct an atmosphere and environment that favors inclusion, methodological help about planning and individual support for children in inclusive settings, as well as specific suggestions about learning opportunities for children with different developmental levels. All these aspects are illustrated by examples of practices observed in preschools, during the three years of the project. The main goal of the Manual is providing support to the development of the preschool institutions in Europe with the purpose of accessibility and quality of education for all the children. The project can be consulted in the website www2.uni-siegen.de/~zpe/eceis/portugal/index.htm

Introdução

As sociedades cada vez mais heterogêneas confrontam-se com o objectivo delicado de apoiar e promover o desenvolvimento das crianças em ambientes inclusivos.

É na socialização precoce que se estabelecem as bases para lidar com a diversidade, respeitar as pessoas que são diferentes e descobrir as semelhanças entre todos. Nesse sentido a educação deve direccionar-se para a participação de todas as crianças, para o respeito pela sua individualidade e para a descoberta de estratégias de aprendizagem e desenvolvimento da socialização em comum com todas as crianças.

A atenção sobre a educação pré-escolar tem vindo a aumentar na Europa nas últimas décadas. A Revisão Temática das Políticas de Educação e Cuidados Pré-Escolares (Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy) foi lançada pela Comissão de Educação da OCDE em Março de 1998. Nessa altura os ministros da Educação assinalaram como prioridade máxima o objectivo de melhorar o acesso e a qualidade da educação e cuidados pré-escolares. Na perspectiva da Comissão de Educação o argumento subjacente a esta revisão era o de reforçar os alicerces da aprendizagem ao longo da vida. Providenciar cuidados e educação para as crianças nas primeiras idades torna-se fundamental, não apenas para garantir o acesso das mulheres ao mundo do trabalho, mas o desenvolvimento precoce passa a ser visto com um estâdio fundacional da aprendizagem e desenvolvimento humano.

Ao mesmo tempo em Salamanca, na Conferência Mundial da Educação das Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pela Unesco em 1994, são lançadas as bases do movimento da inclusão. Outras reuniões e documentação importantes, subsequentes à Conferência Mundial, ressaltaram a importância da inclusão nomeadamente, a Inclusão Internacional em 2004, o relatório Monitorização Global Sobre a Educação Para todos da Unesco, 2005, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Dezembro de 2006. Estas reuniões recomendaram à comunidade internacional uma

atenção específica no investimento na educação inclusiva e no estabelecimento do direito a uma educação inclusiva nas leis internacionais. A importância da educação básica universal também é reforçada nos Objectivos Internacionais do Milénio para a Inclusão, concretamente no Objectivo 2.

Nos países Europeus, as experiências de inclusão divergem, não só em termos temporais, mas também em termos das abordagens pedagógicas e conceitos. Na maioria das vezes, as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), têm sido excluídas dos contextos de educação regular por longos períodos de tempo.

É neste contexto que surge em 2006, o projecto Educação de Infância em Contextos Inclusivos (ECEIS) financiado pela Comissão Europeia no âmbito do Programa Sócrates Comenius.

Os parceiros cooperantes neste projecto foram especialistas /investigadores da educação de infância inclusiva das seguintes universidades: Universidade de Siegen (Alemanha), Universidade Eötvös Loránd/Budapeste (Hungria), Universidade René Descartes/5/Sorbonne Paris (França), Universidade do Minho/ Braga (Portugal) e Universidade de Mälardalen/Västeras (Suécia). Nos seus países os investigadores colaboraram com instituições de educação de infância inclusivas frequentadas por crianças até à idade de entrada para a escolaridade obrigatória.

O objectivo global do projecto foi o de apoiar a educação e cuidados para a infância de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade em contextos inclusivos.

A inclusão social e educativa pressupõe o desenvolvimento de práticas que vão para além da presença das crianças com necessidades especiais nos contextos naturais, para assumirem o compromisso da sua participação activa nesses contextos.

Assim consideraram-se objectivos específicos do projecto:

- Ampliar as experiências educacionais nacionais e regionais, no que concerne ao trabalho com crianças dos 3 aos 6 anos de idade, dos países europeus envolvidos;
- Facilitar o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, através do conhecimento e do apoio concreto no que respeita ao processo de inclusão e às oportunidades de aprendizagem focadas na criança, facultadas aos educadores em contextos pré-escolares;

- Apoiar as educadoras no desenvolvimento de competências, conhecimentos e atitudes necessárias para providenciar uma educação de qualidade às crianças com NEE em contextos inclusivos.

Os objectivos específicos, acima referidos, conduziram à elaboração de um manual pedagógico, com orientações e sugestões concretas acerca de práticas recomendadas para a inclusão no pré-escolar. Durante o projecto, foi ainda possível caracterizar os sistemas de educação pré-escolar dos diferentes países envolvidos, que passamos a apresentar de forma resumida.

França

Em França, os jardins-de-infância (écoles maternelles) existem em número suficiente para cobrir 100% das necessidades do país no que respeita à faixa etária entre os 3 anos (idade em que ingressam nos jardins-de-infância) e os 6 anos (idade de ingresso na escolaridade obrigatória). De referir, ainda, que as écoles maternelles são as principais instituições que providenciam educação pré-escolar sendo públicas e gratuitas.

Os objectivos oficiais dos jardins-de-infância em França são: o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e relacionais da criança, assim como o desenvolvimento da sua autonomia e personalidade, existe ainda a preparação para o ensino obrigatório.

Ao centrarmos a atenção nas crianças com NEE, apenas em 2005 surge a legislação que zela “pela igualdade de oportunidades, os direitos civis, e a participação de pessoas com necessidades especiais”, defendendo o direito a uma educação para todos e a inclusão. O plano educativo individual para as crianças com NEE, em França designado por “Projecto Escolar”, é obrigatório e é realizado por uma equipa multidisciplinar de profissionais, em especial os professores e os auxiliares de educação, em conjunto com os pais, sendo coordenado por um professor especializado. Muitos dos serviços especializados são providenciados por profissionais ligados às escolas ou pelos centros médico-pedagógicos que existem fora da escola e são da alçada do Ministério da Saúde e Segurança Social.

Alemanha

Na Alemanha, as crianças entre os três e os seis anos de idade (idade de início da escolaridade obrigatória) têm o direito de frequentar um jardim-de-infância. A

frequência não é obrigatória, contudo mais de 90 % de crianças com 5 anos frequentam o jardim-de-infância. A frequência não é gratuita e depende de uma contribuição financeira dos pais de acordo com os salários.

No que diz respeito ao currículo para o nível pré-escolar, não existem directivas a nível nacional, este é estabelecido por cada um dos Estados Federais. Nos últimos anos, o currículo, seus conteúdos e objectivos, têm sido revistos pelos diferentes Estados. Todos realçam a importância da aprendizagem precoce e da igualdade de oportunidades dentro do sector educativo. Sentem-se agora, neste sector da educação, as várias necessidades tais como adequar a aprendizagem na infância, encontrando um relacionamento diferenciado da escola e incluir todas as crianças oferecendo-lhes tarefas educativas e de aprendizagem adequadas.

Neste momento existem jardins-de-infância especiais e inclusivos, contudo a tendência recai, na maioria dos estados federais, nas formas de educação inclusiva. Esta nova abordagem implica a reflexão acerca de aspectos inclusivos no seu conceito, conteúdo e estrutura.

Na Alemanha, os profissionais, que trabalham nos jardins-de-infância, são formados em escolas profissionais de nível médio, portanto sem formação universitária. Assim, o nível de formação é relativamente baixo, quando comparado com os educadores de outros países europeus, o mesmo se passa se considerarmos as tarefas desafiadoras e complexas inerentes à educação pré-escolar. Este processo pode estar a alterar-se, dado que várias universidades iniciaram já a oferta de cursos ao nível da licenciatura na área a educação de infância.

Hungria

Na Hungria, existem dois tipos de serviços para prestação de serviços educativos a crianças até aos seis anos de idade: Creche (bölcsöde) e jardim-de-infância (óvoda). Até aos três anos de idade existe a tradição da mãe ficar em casa com as crianças, embora não seja uma regra. As creches, por sua vez, oferecem serviços a crianças entre as vinte semanas e os três anos de idade, no caso específico das crianças com NEE permite-se a permanência até aos seis anos de idade. No jardim-de-infância encontram-se as crianças entre os três e a idade da escolaridade obrigatória (que é geralmente aos

seis anos), embora, mais uma vez, as crianças com NEE possam frequentar este serviço até aos 8 anos de idade, se necessário.

Tradicionalmente, os jardins-de-infância eram organizados de acordo com três níveis etários: grupos dos mais novos (entre 3-4), meia idade (entre 4-5) e os grupos dos mais velhos (entre 5-6 anos). Hoje em dia, além deste modelo tradicional, existem, cada vez mais, jardins-de-infância que funcionam com grupos heterogéneos.

Um aspecto relevante da educação de infância na Hungria compreende o facto da frequência do último ano deste nível educacional ser obrigatório (5-6 anos). O fundamento para esta norma é a equiparação das diferenças culturais e sociais, assim como proporcionar às crianças o conhecimento necessário para o êxito no início da vida escolar. Neste país constata-se que mais de 80% das crianças frequentam o primeiro ano do jardim-de-infância, a percentagem sobe para mais de 90% quando falamos do segundo ano, e chega aos 100% no último ano.

No que respeita aos profissionais a trabalhar neste nível educativo, existem dois tipos de funcionários chave: Auxiliares de acção educativa (gondozó/dajka) e educadores de infância (óvodapedagógus). O processo e o tipo de formação são distintos para estes dois grupos. Os educadores de infância têm formação ao nível do Bacharelato, enquanto os auxiliares tem um certificado secundário (constituído por 2200 horas, 7 meses de duração de formação - 40% de teoria e 60% de prática).

Por cada grupo de crianças, há dois educadores de infância e um auxiliar. Os educadores trabalham por turnos (manha/tarde), o assistente assegura o dia completo.

Na Hungria, ao contrário do que se passa em Portugal e noutros países europeus, a profissão de professor especializado é distinta da de educador de infância ou professor. Essa diferenciação, e conseqüente especificação da profissão, prende-se com o facto da formação ser a nível Bacharelato na área da educação especial, e depois ser acrescida de Mestrado, fase na qual se especializam numa determinada categoria das NEE.

Os professores especializados trabalham em centros de intervenção precoce ou em centros de apoio, assim como podem trabalhar nos diferentes níveis do sistema educacional. Os centros de apoio têm serviços como: centros de aconselhamento educacional; comités de educação e reabilitação profissional; serviços de terapia da fala; aconselhamento familiar e serviços de saúde infantil. Estes centros têm parcerias com o

sistema de educação. Além de oferecerem apoio, como serviço independente, também oferecem apoios especializados nos jardins-de-infância, caso estes não tenham especialistas.

Portugal

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro) e da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei 5/97 de 10 de Fevereiro), em Portugal, a educação pré-escolar começa aos três anos de idade e termina aos seis, idade obrigatória de acesso ao 1º ciclo do ensino básico.

A educação pré-escolar é considerada a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida, e serve de complemento às tarefas educativas da família. A sua frequência é facultativa, embora se preveja o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e a universalização da educação pré-escolar para crianças com 5 anos de idade.

Em 1997, o Ministério da Educação criou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Este documento inclui um conjunto de princípios que visam auxiliar os educadores de infância na tomada de decisões relativas às suas práticas, por outras palavras, estas guiam o processo educativo das crianças. Estas orientações são usadas na organização dos programas educativos e constituem uma referência comum para todos os educadores da rede nacional de educação pré-escolar.

As redes pública e privada formam uma rede nacional de educação pré-escolar, cujo objectivo é alargar a oferta da educação pré-escolar a todas as crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade. A rede pública compreende todos os serviços no âmbito da administração pública central e local, ou seja, Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Solidariedade. A rede privada inclui outros serviços geridos por escolas privadas e cooperativas, IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social), Misericórdias, e outras instituições sem fins lucrativos e de prestação de cuidados de educação. Actualmente, a taxa de cobertura no pré-escolar é de 82,3%, embora exista uma assimetria entre as ofertas dos serviços de educação pré-escolar de acordo com as regiões geográficas do país. Em algumas áreas, a oferta dos serviços é suficiente, mas noutras não cobre as necessidades

Relativamente à inclusão de crianças com NEE, em Portugal, como em muitos outros países, existe uma responsabilidade crescente em relação à educação das crianças e adolescentes com NEE em escolas regulares, esta responsabilidade é evidentemente referida na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). O artigo 7º da Lei estabelece que a educação de crianças com NEE deverá ter lugar dentro de um contexto de ensino regular, e que, para isso ser possível, é necessário criar condições adequadas para o seu desenvolvimento e para que possam maximizar as suas competências.

As progressivas mudanças na educação das crianças com NEE culminaram com a aprovação, em 1991, de uma importante componente legislativa, o Decreto-Lei 319, de 23 de Agosto de 1991. Esta lei introduziu notáveis inovações na Legislação Portuguesa, no que respeita à educação de crianças e adolescentes com NEE. Esta deu à escola o suporte legal para organizar o atendimento de crianças com NEE e introduziu princípios inovadores derivados de experiências antigas de integração. A Lei ordena que as crianças com NEE devem estar no sistema de educação pré-escolar, o objectivo político em Portugal é, sempre que possível, a inclusão destas crianças em escolas regulares. Nos jardins-de-infância, as crianças com NEE beneficiam de apoio de docentes especializados em educação especial. No entanto, políticas recentes, como a promulgação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro do Ministério da Educação têm reduzido drasticamente o número de educadores de infância especializados a apoiar crianças desta faixa etária. Estas situações têm criado um panorama frequentemente encontrado no sistema educativo, onde existem crianças incluídas sem apoio da educação especial. Excepto em situações muito específicas, podemos dizer que as maiorias das crianças com NEE, em Portugal, são actualmente incluídas no sistema de educação pré-escolar.

No que respeita à formação dos profissionais da educação de infância, os educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário têm grau de segundo ciclo de Bolonha (licenciatura+mestrado). Esta formação é obtida em Universidades e Escolas Superiores de Educação. A estrutura curricular dos cursos deverá incluir componentes sociais, culturais, científicas, tecnológicas, técnicas e artísticas, assim como ciências da educação e prática pedagógica. Os educadores especializados são professores do ensino regular com pós-graduação certificada na área da educação especial.

Suécia

Na Suécia, a maioria (87-97%) das crianças entre os dois e os seis anos de idade, e um pouco menos de metade das crianças com um ano de idade, frequentam a educação pré-escolar. Este nível de educação é da responsabilidade do Ministério da Educação.

No que respeita às crianças com NEE, o senso comum é que estas participem na educação de infância regular, o que significa que os contextos inclusivos são valorizados. Na Suécia não existem instituições ou escolas especiais para crianças com NEE.

A educação pré-escolar sueca têm uma longa tradição, na qual a prestação de cuidados e a aprendizagem permanecem juntas e dependem uma da outra. As crianças no jardim-de-infância aprendem brincando, não existe um ensino estruturado como noutros níveis. Enfatiza-se o estimular do crescimento das crianças por si mesmas, em vez da liderança dos adultos, e o diálogo, em vez da instrução. O enfoque está nas actividades lúdicas e na comunicação durante o brincar.

No que respeita à existência de programas ou orientações, estes existem em dois moldes: 1) para o pré-escolar e 2) para a classe do pré-escolar. A estrutura de ambos é semelhante iniciando-se com os princípios importantes do currículo sueco: os valores democráticos, o respeito pela individualidade de cada pessoa, o respeito pelo ambiente comum, os valores fundamentais da vida social, a inviolabilidade da vida humana, a liberdade da integridade do indivíduo, a igualdade entre homens e mulheres, a solidariedade para com os fracos e vulneráveis. A segunda parte, define os objectivos, que são amplos e gerais, na sua maioria, de natureza social, existindo alguma preocupação quanto ao desenvolvimento da personalidade/identidade de cada criança. Apenas alguns objectivos estão relacionados com as competências académicas mais tradicionais. Ambos os currículos estipulam a importância da cooperação com os pais.

A escolaridade dos educadores de infância aumentou, sendo necessária a licenciatura para ser educador, contudo há falta de pessoas com formação para trabalhar na educação pré-escolar. Isto deve-se a diferenças nas condições de trabalho no que respeita a salários, tempo com as crianças e férias quando comparado com os professores dos outros níveis de ensino. Todos estes aspectos conferem aos professores doutros níveis de ensino um estatuto mais elevado, facto que tem implicações na escolha do nível de ensino que querem ficar vinculados.

Análise comparativa dos diversos sistemas de educação pré-escolar

Conhecer, comparar e captar aspectos comuns e divergentes dos diferentes sistemas educativos pré-escolares e inclusão na Alemanha, França, Hungria, Portugal e Suécia constituiu também uma das tarefas do Projecto ECEIS.

A Suécia destaca-se, dos restantes países, pelo atendimento público de qualidade a crianças dos zero aos três anos de idade, isto denota a preocupação deste país e a valorização atribuída relativamente à educação pré-escolar para todas as idades anteriores à entrada na escolaridade obrigatória. Portugal (1998) indica estudos suecos (Andersson, 1989, 1992^a, 1992b, 1994) que mostram que crianças, que frequentaram a creche desde muito cedo (antes de 1 anos de idade), com 8 e 13 anos de idade eram consideradas melhores em vários domínios escolares, que crianças que não frequentaram a creche e jardim-de-infância ou que as frequentaram mais tarde.

A oferta de uma educação básica de qualidade para todos os cidadãos é um factor da maior relevância para a promoção do indivíduo enquanto cidadão e enquanto pessoa, ao mesmo tempo que pode constituir-se como um elemento chave da construção de uma sociedade democrática e aberta ao saber e à inovação (Ministério da Educação, 2000, p.5).

A frequência do jardim-de-infância apresenta o valor de 100% em três dos países estudados, França, Hungria e Suécia. Este resultado reflecte a valorização do pré-escolar nestes países. É de destacar que esta percentagem na França e Suécia surge mesmo não existindo obrigatoriedade de frequência ao nível da pré-escola. Emerge daqui concluir que a sociedade, em geral, valoriza a educação pré-escolar, dado que as famílias, não sendo obrigadas, colocam as suas crianças neste nível de ensino. Em termos legislativos e políticos, também há uma nítida valorização deste nível educacional, dado que proporcionaram oportunidades para que 100% das suas crianças frequentem o pré-escolar.

A formação superior das educadoras de infância é uma realidade em quatro dos países estudados. Na França, Portugal e Suécia, este grupo profissional tem licenciatura, na Hungria bacharelato, apenas na Alemanha o nível educacional superior não se verifica. A formação dos profissionais da educação pré-escolar para trabalhar em contextos inclusivo é extremamente importante. Para assumir o paradigma das escolas inclusivas é necessário proceder a ajustamentos, não só ao nível da estrutura da escola,

mas também na responsabilidade e função dos professores, o que acarreta a exigência de novas competências e conseqüentemente de formação adequada.

Segundo Guralnick (2001) e Odom (2000), referidos por Correia e Serrano (2003), a inclusão é um direito de todas as crianças e os resultados da investigação, especificamente sobre a inclusão de crianças em idade pré-escolar, são peremptórios sobre os seus benefícios. Os cinco países estudados apresentam sistemas de educação pré-escolar inclusivos, assim como legislações favoráveis à inclusão. Não podemos ainda falar da total eliminação das instituições segregadoras, mas podemos concluir que estas estão a diminuir em detrimento da proliferação de sistemas inclusivos. Segundo Rodrigues (2003), as tendências, em matéria de princípios, políticas e práticas educativas, vão claramente no sentido da promoção da escola para todos.

A entrada no primeiro ciclo ocorre aos seis anos na Alemanha, França, Hungria e Portugal. A Suécia é o único país, dos cinco estudados, no qual a idade de entrada para o primeiro ciclo do ensino básico é aos sete anos, Elkind (2007) compara a idade de entrada no primeiro ciclo do ensino básico no Reino Unido com outros países da Europa e conclui o seguinte:

A comparação com outros países sugere que não é benéfico iniciar a instrução formal antes dos seis anos de idade. A maioria dos países europeus admite as crianças na escola aos seis ou sete anos, depois de três anos de educação pré-escolar que se focam no desenvolvimento social e físico. Ainda assim, os níveis de literacia e numeracia são geralmente superiores nesses países, quando comparados com o Reino Unido, apesar da nossa idade precoce de início (p. 98).

A transição do pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico é um processo ao qual se dá muita importância em todos os países. Os contactos entre os dois níveis de ensino são prática comum, esta comunicação é essencial para que a transição seja bem sucedida, pois permite que exista continuidade nas aprendizagens, mesmo existindo uma mudança no nível de ensino.

Existem características da educação pré-escolar, que são comuns e que assentam em princípios do desenvolvimento e aprendizagem da criança, que são reconhecidas pela investigação, segundo Breadkamp e Copple (1997) “as áreas de desenvolvimento da criança – física, social, emocional, cognitiva - são interdependentes. O desenvolvimento numa área influencia e é influenciado pelo desenvolvimento noutras áreas” (p. 10). As Orientações Curriculares da Alemanha, França, Hungria, Portugal e

Suécia apresentam objectivos que englobam o desenvolvimento de competências físicas, sociais, emocionais e cognitivas. As diferenças e características específicas de cada criança são reconhecidas como um aspecto a ter em conta, a ser respeitado e trabalhado nas orientações curriculares de cada um dos cinco países estudados.

Após a análise e comparação das diferentes experiências e enquadramentos pedagógicos seguiu-se o enfoque na prática, através de observações em contextos de educação de infância nos diferentes países europeus. Assim, elaboramos, a partir das situações observadas, um quadro conceptual de análise das competências que podem ser desenvolvidas nessas situações bem como das condições que favorecem ou facilitam a inclusão. Este trabalho permitiu fazer um levantamento de importantes princípios para o trabalho inclusivo na educação de infância que passamos a enumerar:

- **Enfoque nos Interesses e Necessidades da Criança**

O enfoque nos interesses e necessidades da criança é uma condição, tanto para acções comuns dentro do grupo, bem como para apoio individual. Os educadores devem ter a atitude de escutar as crianças de forma a ter em consideração os seus interesses e opiniões. Isso é necessário, em geral, mas os educadores têm de prestar especial atenção ao crescimento e mudança de interesses durante os processos dinâmicos de jogo e aprendizagem. Com base nisto, os professores e educadores podem preparar ambientes e iniciar actividades que sejam atractivas para todas as crianças, apesar dos seus vários níveis de competências.

- **Criar situações e ambientes que provoquem os interesses das crianças**

As crianças são incentivadas por um ambiente preparado que provoca os seus interesses e as convida a tomar iniciativas e desenvolver o jogo comum. Portanto, trabalhar a coesão e a curiosidade das crianças são factores muito importantes. Preservar a curiosidade da criança durante os primeiros anos, motivando-a para a aprendizagem é uma tarefa importante dos adultos nos ambientes pré-escolares.

Provocar o interesse das crianças exige o desenho de situações que estimulem a sua iniciativa a experimentar as coisas e a entrar em cooperação com os outros. No que diz respeito a educação inclusiva é também necessário pensar sobre as possibilidades de crianças com diferentes competências serem capazes de participar de formas e em momentos diversos - pensar em alguns exemplos acima descritos, quando numa determinada situação algumas crianças contam o número de membros do grupo, outros

procuram um rótulo, discutem, lêem a série de números ou apenas ouvem, enquanto outros grupos olham para livros ilustrados.

Com a finalidade de satisfazer as necessidades e interesses de todos são exigidas algumas condições de suporte: as salas devem ser divididas em diferentes áreas de actividades; diferentes materiais, ferramentas e brinquedos devem estar disponíveis para que as crianças possam usar e manipular. Os educadores tem que ter em mente que não basta ter muitos materiais, mas tem que ser garantidos o acesso e a disponibilidade geral a todas as crianças.

Participação na aprendizagem – Organizando situações que estimulem as competências de todos

- **Formação de grupos heterogéneos**

As diferenças no que diz respeito à idade e ao conhecimento são benéficas para todos os intervenientes. As crianças podem aproveitar as experiências dos outros e ser valorizadas quando pedem ou dão ajuda. As crianças mais novas, muitas vezes tentam seguir os mais velhos quando estes iniciam uma actividade, e são valorizados quando têm sucesso. Por outro lado, os mais velhos são estimulados e valorizados quando têm a oportunidade de ajudar e manter os mais novos envolvidos. O mesmo tipo de estímulos e interacções existem entre as crianças com e sem NEE. Claro que, como já mencionado, a situação de grupo tem de fornecer um quadro de diferentes competências a serem desenvolvidas pelas crianças.

A formação de grupos heterogéneos influencia positivamente o espírito aberto das crianças para a diversidade. Grupos heterogéneos que são pedagogicamente bem acompanhados e apoiados são o melhor meio para uma educação anti-preconceito, tolerante e valorizadora da diferença.

Flexibilidade na estrutura: Alternância entre momentos de grande e pequeno grupo

Actividades no grande grupo são importantes para as crianças experimentarem a diversidade do grupo. Também são essenciais no sentido de fazer crescer o sentido de comunidade e transmitir um sentimento de pertença de cada criança. Além disso, algumas actividades só poderão ser engraçadas com muitas crianças a participar.

A importância dos pequenos grupos é incentivar a participação de todos e a interação entre companheiros de uma forma mais forte. Necessidades e competências muito diferentes podem ser atendidas num grupo de crianças, especialmente num grupo que é frequentado por crianças com NEE. Num grupo heterogéneo pequeno, as crianças podem ser atendidas individualmente, assim, como incorporados num contexto de actividades conjuntas - uma combinação que é difícil de ser conseguida num grupo grande. Devido ao apoio individual, as crianças podem ter sucesso nas actividades comuns, mesmo que tenham condições individuais adversas. Desta forma, as crianças podem desenvolver os seus interesses na comunicação e cooperação.

- **Adaptação do currículo, adaptar requisitos**

É absurda a aplicação de um currículo uniforme, bem como os requisitos uniformes para grupos heterogéneos de crianças com diferentes necessidades e competências. Ambos devem ser adaptados. A adaptação de currículos e requisitos para crianças com NEE é necessário principalmente para simplificar a actividade (por exemplo, dividindo-se uma actividade em pequenos passos é mais fácil), para repetir mais vezes, para usar outros métodos de ensino (por exemplo, imagens de comunicação em vez da linguagem oral), ou para modificar as regras de um jogo.

A arte de ensinar está em enquadrar as tarefas e os desafios para as crianças em diferentes níveis no âmbito de um determinado projecto ou tema. Assim, independentemente do conhecimento das crianças, todas elas participam em diferentes tarefas de acordo com suas habilidades. Um esforço adicional pode ser solicitado às crianças que estão “em vantagem, por exemplo, identificar alguns nomes escritos durante a hora do conto, outras têm apoio em coisas básicas como encontrar a imagem correspondente a uma parte da história. Assim, as crianças enfrentam desafios diferentes, ligadas a um tema comum. Os bons educadores valorizarão o esforço individual, independentemente do nível em que as crianças estão.

Equilíbrio entre os momentos de brincadeira livre e a aprendizagem estruturada pelo educador

No que respeita à aprendizagem estruturada, conduzida principalmente pelo educador, as actividades são organizadas a fim de alcançar um objectivo previamente definido. Da mesma forma, uma actividade pode ter por objectivo uma competência específica na educação pré-escolar inclusiva, mas deve ser definida individualmente para cada

criança, de acordo com a tarefa que a criança poderá fazer. Assim, é possível - mais ou menos, consoante a intenção - sistematizar o conhecimento cultural que queremos passar para as crianças e oferecer-lhes pontos de referência na construção de seu conceito do mundo. Escusado será dizer que as actividades estruturadas também devem atender os interesses das crianças.

Por outro lado, existem situações que se baseiam na brincadeira livre da criança. Estas situações dão liberdade para escolher a forma de iniciar ou participar em actividades, limitadas apenas pelas regras do grupo e pela estrutura geral da instituição que oferece oportunidades em que as crianças possam fazer escolhas autênticas - na medida em que os educadores levam o termo “brincadeira livre” a sério. Tais situações controladas pelas crianças são muito importantes para permitir à criança explorar, experimentar e treinar o que já foi aprendido, desenvolver a autonomia, para aprender a organizar-se, para promover a interacção entre colegas e a comunicação pela necessidade de negociação e acordo.

Um conceito equilibrado entre brincadeira livre e aprendizagem estruturada pelo educador dá às crianças ambos os aspectos: um quadro de aprendizagem e/ou a liberdade de aprender com suas próprias actividades.

- **Criação de um clima de confiança**

As crianças testam os limites das suas competências (e excedem-nos), caso não tenham medo de se sentirem envergonhadas. A concessão de assumir riscos numa tarefa sem ter medo de falhar é a condição melhor de aprender com alegria e persistência. Por isso, é importante incentivar a criança nos seus esforços, e não tentar evitar falhas. Um método fundamental de fazê-lo consiste no seguinte:

Valorizar as competências de todos

Os educadores devem esforçar-se para estabelecer um clima em que todos são valorizados por aquilo com que contribuem. Isso não significa apenas confirmar resultados visivelmente impressionantes, mas também pequenas evoluções, passos de progresso que pode exigir um grande esforço de uma criança com dificuldades. Por isso, como uma atitude pedagógica, é importante dar um feedback positivo às realizações. Elogiar as atitudes positivas e não atribuir grande importância ao que acontece mal, dá segurança e auto-confiança à criança.

Redução de barreiras

A educação inclusiva é baseada na prevenção, eliminação ou redução de barreiras à participação de todas as crianças. Barreiras aparecem de forma bastante diferente, pois podem surgir com aspectos como o acesso às salas, ou como as dificuldades de comunicação ou de dificuldades de aprendizagem. Barreiras à participação são o resultado de situações inadequadas de falta de condições externas e individuais para o desenvolvimento das crianças e da aprendizagem, que afectam gravemente as actividades e as relações. A fim de eliminar estas dificuldades de forma eficaz, temos de considerar diferentes aspectos:

- A redução de barreiras por uma mudança geral do ambiente, variando quer as estruturas quer os processos;
- A redução de barreiras por uso de próteses e ferramentas;
- Redução de barreiras através do apoio individual integrado e progresso;
- A redução de barreiras pela modificação / adaptação das tarefas de aprendizagem (por exemplo, tarefas individuais, as estruturas de tempo individual,...);
- A redução de barreiras pela modificação/adaptação dos objectivos de aprendizagem.
- **Organizar momentos de apoio individual e colectivos**

Na redução das barreiras o apoio individual do educador durante as actividades continua a ser muitas vezes a ser necessário. Este pode consistir no suporte físico, na comunicação ou num maior apoio psicológico. O princípio orientador deve ser a autêntica participação de todos, não apenas reunindo na mesma sala ou estar no círculo de manhã - significa dar apoio individual a fim de envolver a criança.

Apoiar uma criança individualmente não é só necessário para as crianças que são conhecidas como "crianças com NEE" - cada criança deve receber o apoio que for necessário, não importa a forma como é vista formalmente. (Isto refere-se às condições de educação inclusiva – elementos em número suficiente para prestar o apoio necessário.)

Há um aspecto especial no que diz respeito a este assunto:

Planos Educativos Individuais (PEI) – Realização e inclusão em situações de grupo

Por um lado, temos apenas considerado a participação das crianças em actividades conjuntas. Por outro lado, temos de alterar a perspectiva e considerar a forma de realizar o apoio individual, de acordo com um plano individualizado correspondente à prática de intervenções na primeira infância. Aqui temos de pensar sobre a intervenção e ponderar a forma de fazê-la sem isolar a criança. Olhando para as rotinas e actividades, pode muitas vezes integrar-se o apoio individual/terapia nessas actividades, ou podemos considerar como tornar as estratégias do PEI da criança apelativas para outras crianças, a fim de estimular momentos colectivos, durante a realização de planos individuais.

Mas tornar as actividades do PEI apelativas para as outras crianças não significa necessariamente fazer coisas novas e estimulantes. As crianças (ou algumas delas) também são atraídas por uma atmosfera calma e pelos colegas que não estão constantemente à procura delas para argumentar e agir. Assim, acontece que uma criança, por exemplo com dificuldades motoras e de linguagem, deitada sobre um cobertor convida as outras a serem amistosas e descontraídas no espaço à volta dela.

Apoio dos Educadores na Compreensão Mútua

- **Lidando com a diversidade**

A consciência da função do papel de modelo do educador/professor tem um enorme impacto nas perspectivas, na sensibilidade e no respeito das crianças no contacto com os outros, especialmente no contacto com pessoas completamente diferentes do seu próprio comportamento ou competências. Lidar com a diversidade também implica um clima de confiança que permite fazer perguntas sobre os fenómenos para os quais as crianças ainda não têm explicação, e para falar sobre incoerências pessoais. O educador deve permitir perguntas para evitar que alguns problemas se tornem tabu.

- **Criando situações atractivas para os outros em conjunto com as crianças com NEE (Gerir as relações)**

Este princípio é para lembrar o facto de que por vezes a iniciativa do educador é necessária para dar ideias de actividades comuns entre crianças com capacidades muito diferentes. A descrição de como realizá-las já foi apontada acima através da criação de situações e ambientes que provocam o interesse da criança, organização de apoio individualizado e momentos colectivos, realização e integração dos planos educativos individuais em situações de grupo.

- **Tornar os talentos óbvios para as outras crianças**

Temos falado sobre a importância de valorizar o esforço e competências de todos. Do ponto de vista da compreensão mútua isto significa tornar o talento de uma criança visível para os outros membros do grupo. Elogiar uma criança é um dos métodos. Outra chave é criar um papel de liderança para crianças com NEE em determinadas situações ou em tarefas especiais. Aqui as crianças têm a oportunidade de apresentarem as suas competências e talentos óbvios para os outros. É uma estratégia importante para impedir que a criança fique sempre na posição de ser “a criança com NEE” do grupo (importante reduzir esta imagem).

Traduzir os sinais e comportamentos desconhecidos da criança para os outros

Os grupos heterogéneos na intervenção precoce mostram que as crianças nem sempre estão certas acerca do que é o comportamento adequado ou - em contradição com isso - que eles estão muito certas do que fazer numa determinada situação, porque só adquiriram uma norma cultural para esta situação. Em consequência disto, eles por vezes não entendem um comportamento muito diferente do seu. Isto é especialmente verdade em relação às crianças com deficiências graves nas funções motoras ou na percepção, linguagem, emoções ou funções mentais. Devido a estes obstáculos às suas necessidades, o humor e os interesses são maioritariamente interpretados por outros, baseando-se na sensibilidade e atenção elevadas. Muitas vezes, as outras crianças mostram entender os seus sons, sorrisos ou qualquer outro comportamento surpreendentemente bem. No entanto, muitas vezes, permanece a responsabilidade dos adultos para traduzirem os sinais e comportamentos da criança e sugerir o que pode ser feito para responder a esses sinais.

Revelando o sentido de estranheza e mudança de comportamento para mostrar a “normalidade” no mesmo

O princípio acima descrito é particularmente importante se a criança tiver comportamentos estranhos, desafiantes ou agressivos. Explicando a não existência ou o mau comportamento significa dar-lhe um sentido óbvio. Assim, as crianças podem encontrar o aspecto de "normalidade" que conhecem de si mesmos, modificando o comportamento da outra criança, que agora conseguem entender melhor.

Explicar o sentido dos comportamentos desafiantes não significa tolerar todas as acções feitas pela criança, por exemplo, acções agressivas. Isto é um sinal importante para todos os membros do grupo entenderem que há comportamentos ou que há

determinadas acções que não são toleradas pelos educadores/professores, mas também é importante para mostrar que um determinado comportamento é criticado, e que não é culpa da criança, cujo comportamento pode ser uma mensagem para os adultos ou crianças.

Conhecimentos e Atitudes dos Educadores na Prática

Aceitando a criança como protagonista do seu próprio desenvolvimento

De acordo com as teorias construtivistas temos de respeitar a forma individual de aprendizagem das crianças. Para permitir que as crianças criem a sua própria ideia do mundo que as rodeia é preciso criar um ambiente com todas as possibilidades de aprender e com diferentes parceiros para obter o sentido cultural e social do mesmo. Ao fazer isto, elas têm diferentes formas e tempos de participação e aprendizagem. Para conhecer o significado das coisas que aprendemos, é importante aplicá-las e ver que elas podem influenciar as situações. A consciência de ser capaz de influenciar as situações e processos, a auto-confiança de sermos capazes de iniciar acções e executá-las é um factor de elevada sustentabilidade em muitas outras actividades e relações. Isso significa levar as intenções, desejos e sugestões das crianças a sério. Em muitas situações temos de perguntar "Quem é que define a tarefa?" "Quem é que define o problema?" "Quem é que define a modalidade e os progressos no processo?" Ao trabalhar com as crianças temos que estar sempre preparados para a mudança da perspectiva do adulto para a perspectiva da criança.

Reflexões acerca da função do papel modelo

Em relação ao princípio "Lidando com Diversidade" a grande influência do papel do educador/professor sobre o comportamento e atitude das crianças é sublinhado. Os educadores devem estar conscientes da sua função como modelos, especialmente em situações que são novas para as crianças ou em que eles não sabem como lidar com um problema. O comportamento e atitude do educador são das estratégias mais eficazes, mas muitas vezes "subliminares", da educação. Embora sendo frequentemente subestimados pelos educadores/professores, devemos estabelecer determinadas situações e momentos dentro e fora das rotinas de trabalho educativo para recordar e reflectir este aspecto.

Cooperação com os pais

Os pais são aqueles que melhor conhecem as necessidades, pontos fortes e pontos fracos do seu filho ou filha. Eles são especialistas no que diz respeito à sua criança. Por conseguinte, a comunicação e a cooperação com os pais é uma condição e componente essencial na educação orientada de uma criança e da família.

A cooperação baseada na parceria com os pais assegura a coordenação da família e da creche/jardim-de-infância quanto aos objectivos e conteúdos educacionais. Os pais devem ser incluídos no regime da oferta educativa e os conceitos da instituição devem referir a finalidade de um conceito adequado à vida social das crianças e dos pais.

Existem boas ocasiões para envolver os pais no jardim-de-infância/vida pré-escolar. É uma oportunidade favorável para compreender e valorizar as famílias das crianças.

Praticando a Inclusão: Condições favoráveis

Trabalho em equipa (dentro do grupo)

Negligenciando as condições específicas das estruturas e dos quadros das instituições, o trabalho em equipa é de grande significado quando lidamos com grupos heterogéneos. Os desejos, interesses e necessidades das crianças podem ser respondidos, dividindo-as em pequenos grupos, auxiliando algumas crianças durante uma actividade comum ou dando apoio individual a uma criança do grupo.

Independentemente do ajuste que existe: a fim de criar um ambiente inclusivo é importante que todos os educadores, principalmente no grupo, se sintam responsáveis por todas as crianças. Especialmente se os educadores assumirem as tarefas de assistência ou apoio a uma criança com NEE, é importante para evitar o desenvolvimento de um subgrupo - um subgrupo criança/crianças com NEE e um educador ou terapeuta. Em alguns exemplos, podemos ver, como os educadores lidam com esse desafio levando outras crianças ou dando tarefas específicas a uma criança.

Apoio da liderança na instituição

O apoio dado pela instituição é muito importante, pois é o enquadramento de todos os tipos de trabalho pedagógico ao nível de grupo ou individual. O trabalho inclusivo depende muito da vontade explícita de uma equipa (apoiada pelo líder da instituição) para oferecer educação a todas as crianças e desenvolver atitudes e rotinas que correspondam a esse objectivo. A possibilidade de formação e educação dizem directamente respeito a este ponto. A quantidade de funcionários, o ratio adulto-criança

e a da disponibilidade de salas e materiais também são importantes - mas na maioria das vezes estes aspectos estão ligados aos regulamentos administrativos, que só podem ser alteradas a um nível superior. Devemos considerar que, naturalmente, alguns recursos são necessários para oferecer um trabalho em pequenos grupos ou apoio individual, no entanto, a existência de recursos só por si, não garante um bom trabalho inclusivo.

Influencia das salas, da arquitectura e do ambiente

Tomando como certo o facto de as crianças aprenderem na interacção activa com o ambiente, torna-se muito importante proporcionar um ambiente bem planeado. Salas que proporcionam diversas actividades em diferentes áreas, que fornecem "locais recatados" ou "estádios" são adequadas para responder às diferentes necessidades e interesses das crianças em diferentes níveis de desenvolvimento. Além disso, a arquitectura e o ambiente podem ser boas fontes para interacções entre crianças ou entre crianças e adultos, uma vez que concedem atmosfera ou actividades concretas. Faz diferença a existência ou não, de uma área ao ar livre disponível para as crianças mas, no final, os educadores devem ter em mente que boas condições precisam de ser preenchidas com bons conceitos e as abordagens utilizadas devem tentar fazer sobressair as condições existentes.

Redes e cooperação na comunidade; cooperação com outros serviços

As crianças vivem e aprendem em diferentes ambientes. A esse respeito, famílias e jardins-de-infância desempenham um papel importante, mas as infra-estruturas da área residencial, os clubes desportivos, ou outras actividades de lazer também são importantes. Para responder às questões e perguntas das crianças é importante ter em conta a sua vida quotidiana, para visitar os lugares e ver o que as crianças sabem e pensam sobre eles e para enriquecer seus conhecimentos através de novas informações. Este princípio é o mesmo na educação inclusiva, mesmo que às vezes a criatividade seja necessária para reduzir as barreiras e tornar a participação de todas as crianças possível.

No que respeita às crianças com NEE, há muitas vezes uma necessidade dos educadores cooperarem com outros especialistas ou terapeutas - no jardim-de-infância ou no exterior. Os educadores precisam de tempo para a cooperação. Ambos os aspectos são importantes: a partilha de observações e conhecimentos e a aprendizagem a partir de "outros pontos vista" de outros profissionais e/ou de outras instituições/serviços. Tempo

para a cooperação e além disso estruturas de cooperação são condições importantes para adquirir conhecimentos e competências profissionais.

Como comentário final podemos dizer que a valorização da educação pré-escolar e a inclusão de crianças com NEE têm vindo a ganhar mais consistência ao longo dos anos e afirmamos mesmo, tal como Elking (2007), que (...) a qualidade da educação pré-escolar deveria ser o modelo para a educação a todos os níveis” (p. 200).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bredkamp, S. & Copple, C. (Eds.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (rev. ed.). Washington, DC: NAYEC.
- Elkind, D. (2007). *The Power of Play: Learning what comes naturally*. Gloucester: Da Capo Press.
- Maria Kron (ed.) (2008): *Early Childhood Education in Inclusive Settings. Basis, Background and Framework of Inclusive Early Education in Five European Countries*. Siegen: ZPE Schriftenreihe Nr.20
- Maria Kron, Ana Serrano e Joana Afonso (Ed.) (no prelo). *Crescendo Juntos: Passos para a Inclusão na educação de infância*.
- Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, David. (2003). Educação Inclusiva – As Boas Notícias e as Más Práticas. In Rodrigues David (Org.). Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.

Serrano, A.M. & Correia, L.M. (2003). Inclusão e Intervenção Precoce: Para um começo educacional promissor. In L.M. Correia (Org). Inclusão e necessidades Educativas especiais – Um Guia para educadores e professores. Porto: Porto editora.