



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rosa de Fátima da Costa Amorim

**Facilitadores e Barreiras à inclusão na
primeira infância**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rosa de Fátima da Costa Amorim

Facilitadores e Barreiras à inclusão na primeira infância

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Intervenção Precoce

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Ana Maria Serrano

outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Rosa de Fátima da Costa Amorim

Endereço electrónico: rosa.f.c.amorim@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 11827157

Título dissertação Facilitadores e Barreiras à inclusão na primeira infância

Orientadora:

Professora Doutora Ana Maria Serrano

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização em Intervenção Precoce

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Dedicatória

Dedico este estudo ao João Marcelo,

Francisco e Gabriel

Agradecimentos

Àquele que todos os dias me faz sorrir e acreditar que iremos ter uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Ao meu filho João António, que no meio das suas birras e traquinices me acompanhou na elaboração deste estudo. Procurando na minha ausência, ou nos momentos de distração explorar o portátil, escrevendo vocábulos novos.

À minha orientadora, Doutora Ana Serrano pela orientação e apoio no decorrer da elaboração deste estudo, compreensão e pela oportunidade de partilhar os seus saberes.

Ao meu marido pela paciência, pelos momentos de confraternização que roubei a ele e ao nosso filho. Agradeço pelos momentos, que teve que desempenhar o papel de pai e em simultâneo de mãe. Pelas opiniões que foi tecendo em relação ao desenvolver deste estudo.

À minha grande amiga Joana que apesar da sua vida agitada teve sempre disponibilidade para tomar um café e ajudar-me na construção deste estudo. Disponibilizando-me material e apoio, quando as forças começavam a desvanecer.

À minha irmã, à minha mãe e à minha sogra que não deixaram que o meu filho sentisse a ausência da mãe, que o mimaram, acarinharam e lhes proporcionaram verdadeiros momentos de alegria.

Facilitadores e Barreiras à inclusão na primeira infância

Resumo

O presente estudo tem como objetivo identificar os facilitadores e as barreiras à inclusão de crianças com NEE, em instituições de atendimento à primeira infância no concelho de Ponte da Barca. O seu enquadramento surge da necessidade de avaliarmos a forma como estão a ser implementadas as práticas inclusivas. Para atingir o objetivo geral foi utilizada a metodologia de estudo de caso, um método qualitativo. Recorremos à entrevista semiestruturada, para coleta de dados. Participaram neste estudo 3 mães, 3 intervencionista e 3 educadoras. A entrevista decorreu de forma natural o que nos permitiu, realizar uma coletânea de dados mais diversificada.

A análise de dados permitiu-nos concluir que todos os participantes no processo inclusivo, estão empenhados em edificar contextos inclusivos. Tendo como base alguns dos princípios da filosofia inclusiva, mães e profissionais procuram alterar alguns hábitos enraizados no sistema educativo.

Contudo, ainda existe um longo caminho a ser percorrido de forma atingir-se os ideias da inclusão. Os resultados deste estudo indicam que subsistem aspetos que deverão ser reequacionados, nomeadamente no que se refere à postura das mães, uma postura passiva, no processo interventivo. Esta passividade leva-nos a questionar se os profissionais estão a desempenhar o papel que lhes é atribuído e o que os impede de tal?

Na sua globalidade, os resultados obtidos revelam indicadores de qualidade, na implementação de práticas inclusivas, que vão de encontro com as principais teorias defendidas na consulta bibliográfica: trabalho de equipa e articulação entre os serviços.

Palavras-chaves: Inclusão. Barreiras. Facilitadores. Crianças com NEE.

Facilitators and Barriers to inclusion in early childhood

Abstract

This study aims to identify the facilitators and barriers to inclusion of children with special educational needs in institutions that care for infants in the municipality of Ponte da Barca. The framework arises from the need to evaluate how they are being implemented inclusive practices. To achieve the overall objective methodology was used for the case study, a qualitative method. We use the semi-structured interview for data collection: 3 mothers participated in the study, 3 interventional and 3 educators. The interview took place in a natural way which allowed us to; conduct a more diverse collection of data.

The data analysis allowed us to conclude that all participants in the process inclusive are committed to building inclusive settings. Based on some principles of inclusive philosophy, mothers and professionals looking to change some habits rooted in the educational system. However, there is still a long way to go in order to achieve the ideals of inclusion.

The results of this study indicate that there are aspects that should being evolved, particularly with regard to the attitude of mothers, a passive posture, in the intervention process. This passivity leads us to question if professionals are to play the role assigned to them and what keeps them from such?

On the whole, the results show quality indicators in the implementation of inclusive practices, which meet with the main theories espoused in bibliographic: teamwork and coordination between departments.

Keywords: Inclusion. Barriers. Facilitators. Children with SEN.

Índice Geral

Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice Geral	vii
Índice de Quadros	ix
Siglas e abreviaturas	x

Introdução	1
-------------------	---

Capítulo I – Enquadramento do problema	4
---	---

1.1 - Importância do estudo	4
-----------------------------	---

1.2 - Objetivo do estudo	6
--------------------------	---

PARTE I- Revisão Bibliográfica

Capítulo II- O percurso da segregação à Inclusão	8
---	---

2.1- Inclusão	10
---------------	----

2.2- Inclusão na educação pré-escolar	12
---------------------------------------	----

2.3- Facilitadores e barreiras à inclusão no pré-escolar	13
--	----

2.4 - Participantes no processo inclusivo	16
---	----

2.4.1- Envolvimento da família	17
--------------------------------	----

2.4.2- Envolvimento da escola	19
-------------------------------	----

2.5 - Perceção da inclusão	20
----------------------------	----

2.5.1- Família	20
----------------	----

2.5.2- Educadores	21
-------------------	----

PARTE II - Trabalho Desenvolvido

Capítulo III - Metodologia de investigação

3.1- Opção metodológica – análise qualitativa	24
3.2- Estudo de caso	26
3.3- Técnica da recolha de dados	27
3.4- Generalização dos dados	28
3.5-Metodologia utilizada na investigação qualitativa	28
3.5.1- Participantes	28
3.5.2- Técnicas de recolha de dados	31
3.5.3- Tratamento e análise de dados	31

Capítulo IV – Apresentação e análise de resultados

4.1 - Entrevista às intervencionistas	33
4.2 - Entrevista às mães	45
4.3 - Entrevista às Educadoras de infância	58

Capítulo V- discussão dos resultados

Conclusão e recomendações

Referências bibliograficas

Anexo A- Guião da entrevista semiestruturada ao encarregado de educação

Anexo B- Guião da entrevista semiestruturada à educadora

Anexo C- Guião da entrevista semiestruturada à intervencionista

Índice de Quadros

Quadro I: Identificação das crianças com NEE

Quadro II: Identificação dos intervenientes

Quadro III: Especializações e experiência profissional das intervencionistas

Quadro IV: Definição da inclusão segundo as intervencionistas

Quadro V: Identificação das mães

Quadro VI: Definição do conceito inclusão pelas mães

Quadro VII :Definição do conceito inclusão segundo as educadoras

Quadro VIII: Frequência das categorias referentes aos facilitadores.

Quadro IX :Frequência das categorias referentes às barreiras

Siglas e abreviaturas

AMA- Associação Amigos do Autismo

APPACDM- Associação de Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

EBR- Entrevista Baseada nas Rotinas

EP- Educação Especial

IP- Intervenção Precoce

MEC- Ministério de educação e Ciência

NEE- Necessidades Educativas Especiais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEI- Programa Educativo Individual

PIIP- Programa Integrado de Intervenção Precoce

REI- Regulation Education Initiative

ed.- Edição

Introdução

Há mais de duas décadas que o sistema educativo, tenta reestruturar-se de forma a responder eficazmente aos novos desafios, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Esta premissa parte do princípio que a escola é para todos e deve ser estruturada de forma a atender todas as crianças, celebrando as diferenças que entre elas possa existir (Correia & Serrano, 2008). A filosofia adjacente à construção de uma escola inclusiva deve ter em consideração um conjunto de características, das quais salientamos: o sentido de pertença a uma comunidade; uma liderança crente e eficaz; a existência de cooperação e colaboração entre docentes e discentes; o programa da criança com NEE, deve ter em consideração as características e necessidades desta; formação adequada dos profissionais; existência de apoios educativos e serviços de educação especial (Correia, 2003; Correia, 2008).

Após assinatura da Declaração de Salamanca há mudanças conceptuais nas estruturas da escola, a nível físico e social, resultantes das alterações legislativas (Decreto-Lei nº3/2008 e Decreto-Lei nº 281/2009). Direcionaram-se os objetivos para a promoção e a criação de uma escola inclusiva. Contudo, o termo inclusão, tal como defende Correia (2003), tem sido alvo de diversas controvérsias, pelo facto de existirem diferentes interpretações do conceito, mas também, pela forma mais ou menos abrangente como é visto. A utilização incorreta do termo e sua errada interpretação podem desencadear práticas inapropriadas, que por sua vez podem por em causa o sucesso inclusivo do aluno com NEE.

Durante o período pós Salamanca, assistimos a um eclodir de investigações em torno do conceito inclusão, que se debruçaram especialmente nos benefícios ou prejuízos que possam advir para a criança com NEE ou para os seus pares, desta nova filosofia de atendimento. (Beckman et al., 1998; Hanson et al., 1998; cit. in Peck, Staub, Gallucci, Schwartz 2004).

Após análise de várias investigações, onde constam os depoimentos de todos os intervenientes no processo inclusivo, constatamos que são inúmeras as vantagens da inclusão. Por este motivo, a questão que se coloca às atuais investigações desenvolve-se em torno da identificação dos facilitadores e barreiras à implementação da mesma. Segundo Göransson (2012) “a inclusão deve ser vista como um direito democrático de participar na sociedade em igualdade de condições, independentemente de se ter ou não uma incapacidade. A inclusão é considerada como um objetivo a atingir.” (p. 20).

É atendendo a todos os princípios enunciados anteriormente, que nos propomos identificar os facilitadores e as barreiras existentes no processo inclusivo, de crianças com NEE, com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos, nas instituições de atendimento à primeira infância, no concelho de Ponte da Barca.

Em Portugal, o atendimento a crianças com NEE é realizado através da intervenção precoce, que está sob a tutela de três organismos: Ministérios da Educação e Ciências, Ministério da Segurança Social e Ministério da Saúde, tal como está proclamado no Decreto-Lei n.º 281/2009. Este serviço pode ser prestado no domicílio, creches ou jardins de infância da Segurança Social. Contudo, verificamos algumas incongruências, quanto à sua verdadeira implementação. Atualmente, existe um número bastante significativo de crianças que frequenta a rede pré-escolar pública que estão a ser apoiados pelo serviço da educação especial, estando sob a tutela do Ministério da Educação. Estas crianças são apoiadas ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008.

A existência de uma gama variada de instituições e formas de atendimento a crianças desta faixa etária, pode interferir no sucesso ou insucesso do processo inclusivo. Sandall & Schwartz (2003) defendem que a eficácia da inclusão de crianças com NEE depende da existência de ambientes pré-escolares de elevada qualidade.

Em Portugal, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) é responsável pela definição de critérios de educação pré-escolar de qualidade. Em 1997, de forma a proporcionar a qualidade da educação pré-escolar, foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, documento que norteia todos os educadores de infância da rede pública e privada. Estas orientações incluem, entre outras, indicações relativamente à inclusão de crianças com NEE.

O presente estudo apresenta-se estruturado em duas partes: revisão bibliográfica e trabalho desenvolvido. O tema desta investigação não é original. Contudo, atendendo à atualidade vivenciada no sistema educativo, torna-se pertinente reavaliarmos a implementação das práticas inclusivas. De forma a atingir este pressuposto delineamos objetivos que norteassem o nosso estudo, assim como questões de partida. Estes pontos fazem parte do primeiro capítulo.

O segundo capítulo é composto pelo desenvolvimento teórico e por último o terceiro capítulo será apresentada a metodologia de investigação.

Na primeira parte, capítulo dois, elaboramos um enquadramento teórico, da inclusão de crianças com NEE no ensino regular, com alusão, à perspetiva histórica da mesma, ao conceito inclusão no pré-escolar e aos facilitadores e barreiras é implementação da práticas inclusivas.

Será mencionado o envolvimento dos vários agentes no processo inclusivo, referimo-nos especialmente à família e aos educadores, analisaremos o envolvimento e a perceção destes intervenientes.

A segunda parte deste estudo, está dividido em dois capítulos, o terceiro capítulo refere-se à descrição do método de estudo, caracterizando os participantes, procedimentos e instrumentos a utilizar. No quarto capítulo será apresentada a análise dos resultados deste estudo.

Por último, a discussão e conclusões gerais do estudo, sendo referidas as limitações da mesma, assim como recomendações/propostas de implementação de práticas inclusivas nos contextos visitados para o desenvolvimento deste estudo.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA

“Seja a mudança que você quer ver no mundo” (Dalai Lama)

A filosofia sobre a inclusão tem sido alvo de diversos estudos, a nível mundial. Neste momento podemos encontrar diversos estudos sobre este tema. Todavia, nunca é demais voltarmos a explorar o mesmo.

Nas últimas décadas, temos assistido a um conjugar de esforços de caráter legislativo e à reestruturação do sistema de ensino/educação, com o objetivo do atendimento a todas as crianças, especialmente com NEE. O apelo a um maior envolvimento da família, valorizando-a e tornando-a membro ativo em todo o processo de atendimento educativo, é outra das finalidades ostentadas atualmente nas políticas educativas.

Torna-se imperativo debruçarmo-nos mais, sobre a forma como a inclusão está a ser implementada, especialmente nas idades precoces, pois tal como afirma Kron (2009) “é na socialização precoce que se estabelecem as bases para lidar com a diversidade, para respeitar as pessoas que são diferentes e para a descoberta das semelhanças entre todos” (p.10). É por este motivo que nos propomos analisar de que forma a filosofia inclusiva está a ser implementada no atendimento à primeira infância. Será que após assinatura da Declaração de Salamanca em 1994, a promulgação do Decreto-Lei nº 3/2008 e do Decreto-Lei nº 281/2009, assistimos a mudanças significativas no atendimento às crianças com NEE, nas creches e pré-escolar?

1.1 - Importância do estudo

Parafraseando Booth e Ainscow (2002) a inclusão implica tornar as escolas lugares acolhedores e estimulantes, tanto para o pessoal, como para os alunos. Trata-se de constituir comunidades que encorajam e celebram os seus sucessos. Mas a inclusão consiste também na construção de comunidades num sentido mais amplo.

É atendendo a esta premissa, que propomos elaborar esta dissertação, ou seja, identificar as práticas inclusivas a nível de atendimento à primeira infância. Tal objetivo será alcançado através da “avaliação” efetuada pelos pais sobre o modo como a filosofia da inclusão

está a ser implementada no atendimento à primeira infância. Todos os participantes (direção da escola, educadora, intervencionista, pais, colegas, autarquia) que assumem responsabilidade em formarem cidadãos completos, poderão reavaliar a sua participação, de forma a edificar uma verdadeira escola inclusiva.

Com a análise deste estudo poderemos ter uma perceção dos facilitadores e barreiras detetados pelos pais de crianças com NEE, educadores do ensino regular, intervencionistas, relativamente à inclusão. Assim como perceber se a inclusão nas instituições de atendimento à primeira infância (uma creche, um jardim de infância da Santa Casa da Misericórdia e uma sala do pré-escolar da rede pública) na zona geográfica de Ponte da Barca, está a surtir os efeitos pretendidos.

Tal como afirma Plaisance (2012), atualmente assistimos a uma mudança sistémica na forma como percebemos a inclusão. Atendendo a este facto, é necessário que a investigação, nesta área, potencie o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Para guiar este estudo, no âmbito da inclusão na educação pré-escolar, proponho as seguintes questões:

- De acordo com os pais, quais são os facilitadores da inclusão?
- De acordo com os pais, quais são as barreiras à inclusão?
- De acordo com os profissionais/técnicos, quais são os facilitadores da inclusão?
- De acordo com os profissionais/técnicos, quais são as barreiras à inclusão?
- Será que os profissionais/técnicos tem um papel decisivo na inclusão e no desenvolvimento de crianças com NEE, segundo os pais?
- Será que as instituições estão a preocupar-se devidamente com o processo de inclusão, promovendo o desenvolvendo de programas inclusivos?
- Qual é a importância que os pais atribuem aos pares (outras crianças) no desenvolvimento do seu filho?

1.2 - Objetivo do estudo

A presente dissertação tem como objetivo geral.

- Identificar os facilitadores e barreiras à inclusão nas instituições de apoio educativo na faixa etária dos 0 aos 6 anos, no concelho de Ponte da Barca.

Partindo deste objetivo geral formulam-se os *objetivos específicos* do presente trabalho.

- Conhecer os aspetos que, segundo os pais, são facilitadores da inclusão;
- Conhecer os aspetos que, segundo os pais, são obstáculos à inclusão;
- Conhecer os aspetos, que segundo os profissionais/técnicos são facilitadores da inclusão;
- Conhecer os aspetos que, segundo os profissionais/ técnicos, são as barreiras à inclusão;
- Compreender a importância atribuída pelos pais ao papel dos profissionais (docentes/técnicos), no desenvolvimento do seu filho;
- Compreender a importância atribuída pelos profissionais/técnicos à participação dos pais na intervenção da criança;
- Compreender a importância atribuída pelos pais ao papel dos pares (outras crianças) no desenvolvimento do seu filho.

PARTE I- REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

CAPÍTULO II- O PERCURSO DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

“Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças.”

Mantoan

Os dispositivos estruturais de organização de respostas educativas às crianças com NEE, têm passado por várias mudanças, desde a segregação à normalização/integração e, mais recentemente à inclusão.

Esta evolução, no atendimento a crianças com NEE, é fruto de grandes transformações, sociais e de mentalidades formadas ao longo da segunda metade do século XX.

No entanto, já no final do século XVIII e início do século XIX, teve início nos países escandinavos e na América do Norte a institucionalização especializada das pessoas portadoras de deficiência. A sociedade toma consciência da necessidade de atender estas pessoas, no entanto, mais de caráter assistencial que educativo.

Esta tomada de consciência origina o processo de segregação, no qual de acordo com Correia e Cabral (1999) emergiu de uma política global de separar e isolar estas crianças e jovens do grupo majoritário da sociedade, cujo empenho na resolução do problema, se traduziu no surgimento de instituições especiais. O período de segregação durou até meados do século XX e foi caracterizado por um atendimento especializado a crianças com necessidades especiais em contextos segregados.

Após a segunda guerra mundial, e influenciado pela Declaração dos Direitos da Criança em 1921 e da Declaração dos Direitos do Homem em 1948, o atendimento às crianças com NEE, passa a centrar-se à volta do princípio da normalização. A segregação educativa passa a ser considerada antinatural e surgem os debates sobre o sistema mais vantajoso para a educação das crianças com NEE.

Nos anos 50, assistimos nos Estados Unidos da América, ao início da "educação integrada". Quando vários processos judiciais foram travados nos tribunais americanos, pais de crianças com NEE, começaram a impor demandas educacionais apelando para que os seus filhos pudessem frequentar a escola regular.

Contudo, é nos países escandinavos, nos anos 50, que assistimos a mudanças significativas no atendimento de crianças com deficiência. Nestes países aposta-se na

escolarização das crianças, no sistema regular de ensino, iniciando-se, assim, o movimento da integração que reflete o princípio de normalização (Correia & Serrano, 2008).

Já na década de 70 e 80, ocorreram duas revoluções silenciosas, no que concerne à integração de alunos com NEE no ensino regular, com a publicação de dois documentos legislativos: a Education for Handicapped Children Act de 1975 nos Estados Unidos da América, que estipulava que crianças com NEE deveriam ser educadas nos meios menos restritivos possível (Odom, 2007) e o Warnock Report em 1978, no Reino Unido. Com este relatório, surge pela primeira vez o termo "Necessidades Educativas Especiais", que substituiu a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência (Sanchez & Teodoro, 2006). É facultada uma educação pública, gratuita e apropriada às suas necessidades a todas as crianças com NEE (Correia & Serrano, 2008)

Madeleine Will, em 1986 nos EUA, fez um discurso que apelava a uma mudança radical no atendimento de crianças com NEE e em "risco educacional". Para esta secretária de estado, a solução para a educação especial passava por uma maior cooperação entre os professores do ensino regular e de educação especial. Uma cooperação que permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e a elaboração de estratégias que respondessem a essas necessidades (Correia, 2008). É neste apelo à mudança que surge o REI (Regulation Education Initiative). Para Kavale (2000), o REI baseia-se nas seguintes suposições: existem mais semelhanças que diferenças entre os alunos; os bons professores possuem capacidades para ensinar todos os alunos; deve existir uma qualidade e igualdade no atendimento a todas as crianças na sala de aula. Tornava-se pertinente uma corresponsabilidade de todos os intervenientes no processo de educação. O movimento REI surge como o primeiro pilar do princípio inclusão, princípio que começou a receber uma atenção muito especial por parte dos educadores e investigadores, e até de entidades oficiais (Correia, 2008).

Neste contexto, é interessante analisar a opinião de outros autores, nomeadamente de Göransson (2012). Para esta autora, o problema da falta de respostas adequadas para as crianças com NEE, residia na existência de um ambiente inadaptado e desajustado às capacidades e diversidades dos indivíduos "com esta forma de compreensão, podemos dizer que o problema da educação e participação das crianças com NEE pode ser compreendido como a capacidade reduzida que o ambiente tem para se adaptar à diversidade das crianças" (p. 18). No seu ponto de vista a solução consiste na elaboração de medidas que minorem o

problema. Esta deve centrar-se no sistema escolar como um todo e, não na redução da diversidade das crianças

É necessário criar uma escola para todos, por este motivo é imprescindível unir esforços, a nível global, de forma a implementar medidas legislativas que vão de encontro a esta filosofia. Foi com este objetivo que se realizou em Jomtien (1990) a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e reforçou-se com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que deu origem à Declaração de Salamanca (1994), subscrita por 92 países, inclusive Portugal. Esta "situa os direitos das crianças e dos jovens com NEE no sentido mais lato dos direitos da criança e do homem, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993)" (Sanches & Teodoro, 2006, p.2).

Surge, então, em Portugal, o movimento da inclusão, que preconiza uma mudança de valores, mentalidades e de práticas de sala de aula. Prevê um trabalho de parceria, colaboração entre todos os intervenientes e uma resolução cooperativa dos problemas, bem como estratégias diferenciadas de ensino, adaptação e apoio na turma do ensino regular e uma sala de aula recetiva e flexível (Lima-Rodrigues, 2007).

Esta tomada de consciencialização, na área da Educação, permitiu oficializar a singularidade de cada indivíduo, com suas capacidades, características, interesses, necessidades e limitações (UNESCO,1994, Correia, 2008, Correia 2008a).

2.1- Inclusão

"Reconheço-a quando a sinto" (p.15), esta é uma expressão alegórica de Schwartz, Sandall, Odom e Beckman (2007) definirem inclusão. Mas afinal, qual é o verdadeiro significado de inclusão? Porque é que este termo se tornou alvo de um crescimento de pesquisas e investigações? Quando nos propomos a realizar uma pesquisa bibliográfica sobre este tema encontramos um leque variado de definições de inclusão. Todas as pessoas possuem uma pré-definição do conceito inclusão. Contudo, neste ponto não nos propomos a encontrar uma definição exata para este termo, mas sim em compreendê-la.

Para Göransson (2012), o conceito inclusão tem sido amplamente utilizado, e demonstra um significado bastante evasivo, não existe um consenso sobre o verdadeiro significado da educação inclusiva. Booth e Ainscow (2002) reforça esta opinião. Para estes autores cada pessoa possui os seus próprios pontos de vista sobre um conceito tão complexo como é o da inclusão. Do ponto de vista de Göransson (2012), Correia (2003) e Correia (2008), esta pluralidade de conceitos confunde o debate sobre o real significado, e conseqüentemente o desenvolvimento de uma escola inclusiva.

A inclusão é definida como ato de introduzir, fazer parte. "Inclusão significa pertença e participação numa sociedade diversificada" (Odom, 2007, p.132). Nesse sentido, essa proposta não deve ocorrer numa lógica simplista de colocar/inserir essas pessoas num contexto. Göransson (2012) alerta que o mero método de colocar uma criança com NEE, numa sala de ensino regular como uma medida de organização, pode originar comportamentos de marginalização para com as crianças com NEE, em ditos contextos inclusivos. A este propósito Correia (2003), Correia (2008), citando o editor da revista *Exceptional Parent*, afirma que este tipo de atitude não é inclusão, mas sim educação irresponsável.

A perspetiva da inclusão é mais complexa, com implicações que englobam possibilitar alternativas para favorecer a interação e a participação das pessoas com NEE nos ambientes nos quais convivem (OMS, 2003; Almeida, Cabral, Filipe & Morgado, 2009).

A inclusão é mais que uma questão de necessidades especiais, mais que um juízo de valor, é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação assume um papel primordial (González, 2003). Esta apresenta-se como a democratização de oportunidades educacionais, ela deve contemplar todas as crianças e jovens a quem são atribuídas NEE (Sanchez & Teodoro, 2007).

Both e Ainscow (2002) no *Index para a inclusão*, afirmam que a inclusão é um ideal que todas as escolas podem aspirar, mas, que nunca será plenamente atingido. Isto porque implica mudanças, esta afigura-se como um processo contínuo de aprendizagem e da participação de todos os alunos. Tal como afirmam estes autores, a inclusão é uma escola em movimento. Atendendo aos sinais de alerta, destes autores, é necessário promover a mudança nas nossas escolas. No ponto que se segue poderemos encontrar algumas sugestões que facilitarão a reestruturação das nossas escolas.

2.2- Inclusão na educação pré-escolar

Não há criança nenhuma que não queira aprender, mesmo aquelas que apresentam necessidades educativas especiais (Correia, 2008). Tendo em atenção esta premissa, qual é a melhor forma de atender estas crianças, salvaguardando as suas características e necessidades?

Atualmente, são muitos os que defendem uma renovação da escola, uma alteração da sua própria conceção, de forma a tornar-se mais democrática, mais eficaz, mais compreensiva, incluindo todos os alunos, ainda que sejam diferentes. Uma renovação no sentido da evolução da escola atual para uma escola inclusiva (González, 2003). Mas será este o método mais eficaz? Será que a inclusão não gera a exclusão? Estes dois conceitos inclusão versus exclusão têm sido alvo de vários estudos.

A inclusão educacional deve ser tida como um princípio (valor), um processo contínuo e permanente. Para Odom (2007), a inclusão vai para além da sala do contexto da sala do pré-escolar, esta "refere-se igualmente à participação num vasto leque de atividades que habitualmente as crianças sem NEE encontram nas suas comunidades e cultura" (p. 11).

São inúmeros os estudos e investigações realizadas, que apelam às vantagens da inclusão das crianças com NEE, mas também das crianças sem NEE (Serrano & Afonso, 2010; Correia, 2008; Odom, 2007; Elkins, Kraayenoord & Jobling, 2003). Outros investigadores, pelo contrário, alertam que a inclusão de crianças com NEE em turmas regulares, sem os apoios de que necessitam, pode ser promotora de exclusão (Correia, 2008a; Correia, 2008; Odom, 2007).

De acordo com Sandall e Schwartz (2003), os benefícios, as barreiras e o significado da inclusão têm sido amplamente discutidos por muitos investigadores. Esta questão baseou-se, quer nos direitos de inclusão das crianças com NEE, quer nos apoios e nos serviços que são necessários para que a inclusão tenha êxito. Os autores acima referidos acreditam que o direito à inclusão se tornou mais aceite ao nível do ensino pré-escolar, contudo afirmam que ainda estamos longe de entender como incluir com sucesso e de forma significativa as crianças com NEE.

Para Coople, (2007), a inclusão na educação pré-escolar, não pode ser entendida simplesmente através da literatura existente, pois a realidade da educação no pré-escolar difere muito dos outros níveis de ensino. Pela forma como as crianças se relacionam, postura e forma como os professores e colaboradores exercem as suas funções. Ou seja, no pré-escolar existe um quadro heterogéneo bastante distinto dos outros níveis de ensino.

O Ministério da Educação (1997), através das diretrizes das orientações curriculares para a educação pré-escolar apela para que neste nível de ensino, tendo em vista criação de uma “escola inclusiva” se respeite e valorize as características individuais da criança, a sua diferença, constituindo base de novas aprendizagens. A educação pré-escolar deverá adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.

Desta forma, os ambientes de educação pré-escolar inclusivos deverão proporcionar os apoios e serviços necessários para que as crianças, além de conseguirem atingir níveis de aprendizagem válidos, formem e mantenham relações sociais produtivas com os seus pares (Sandall & Schwartz, 2003).

Para Odom (2007), Correia e Serrano (2008), a criança interage em diferentes contextos, tal como refere o *Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner*, qualquer situação que ocorra num determinado sistema irá ter repercussões nos outros sistemas. Para que o modelo inclusivo tenha sucesso é necessário eliminar qualquer surgimento de jurisdição exclusiva. O sucesso do processo inclusivo dependerá do trabalho de cooperação entre todos os intervenientes e não apenas da escola, mais especificamente da sala onde a criança está inserida.

Atendendo a tudo o que foi exposto anteriormente, quando nos propomos analisar o processo inclusivo numa sala de atendimento à primeira infância, teremos que ter em atenção um conjunto alargado de fatores e intervenientes. Não nos podemos restringir apenas ao contexto de sala. Devemos igualmente ter em consideração a cooperação e participação de todos os intervenientes nas práticas educativas inclusivas.

2.3- Facilitadores e barreiras à inclusão no pré-escolar

Apesar da filosofia da inclusão ser muito recente, existe um vasto conjunto de literatura em torno desta. Atualmente não se coloca a questão dos benefícios ou prejuízos da inclusão, em qualquer nível de ensino. Para Bailey (1996) (cit in Correia & Serrano, 2008), a inclusão de crianças em idade pré-escolar tem sido defendida com base num conjunto de argumentos éticos e pragmáticos.

O desafio que se coloca às investigações atuais é: a identificação dos facilitadores e das barreiras, de forma a contribuir para o desenvolvimento de prática inclusivas. É sobre este aspeto que nos iremos debruçar neste tópico.

Schwartz et al (2007) alertam que não existe um modelo para a implementação de um programa inclusivo. O sucesso deste depende de um conjunto de premissas. Tal como referem os investigadores do Early Childhood Institute on Inclusion, citado em Odom (2003). Estes investigadores consideram que as crenças sobre inclusão influenciam a sua implementação de forma positiva ou negativa; alertam que os programas, e não as crianças, devem estar "preparados para a inclusão", esta deve ser tida como um ponto de partida para todas as crianças; consideram a colaboração como a chave da eficácia de programas inclusivos; a educação especial é um aspeto importante da inclusão; é necessário apoio pertinente e eficaz. Este inclui formação, pessoal, materiais, tempo de planificação e consulta contínua. Por último a inclusão deve ser benéfica para todas as crianças do grupo.

Diversos autores/investigadores consideram, como um dos principais promotores da inclusão, a existência de práticas inclusivas de qualidade para todas as crianças, que se adaptem e respondam às suas necessidades específicas das crianças, especialmente as que apresentam NEE. Estes devem ser flexíveis de forma a satisfazer as necessidades da criança e da família (Correia & Serrano, 2008; Shwartz et al 2007). "A qualidade de um programa deve ter como alicerce os princípios da filosofia inclusiva, beneficiando, deste modo, todas as crianças" (Odom, Brown, Schwartz, Zercher & Sandall, 2007, p.133).

Contudo, como se elabora um programa inclusivo de qualidade?

Segundo Correia e Serrano (2008), a criança desempenha um papel de líder ativo no processo de aprendizagem e não apenas o de mero participante. Atendendo a esta premissa, Copple (2007), sugere que os educadores de infância deverão pensar e providenciar experiências de aprendizagem alicerçadas numa base regular, criando oportunidades de aprendizagem inseridas na rotina e nas atividades diárias.

Se pretendermos a criação de uma escola inclusiva teremos de ter em atenção que as crianças e as famílias têm diferentes necessidades e essas devem ser satisfeitas no contexto comunitário (Schwartz et al, 2007). Outro aspeto a ter em atenção, e não menos importante, é o facto de os educadores reconhecerem que as famílias podem ter prioridades de inclusão que se estendem para além da sala de educação pré-escolar (Odom et al, 2007). Estes autores

defendem que um programa inclusivo deverá contemplar as diversas necessidades de todas as crianças da sala e não somente as que apresentam NEE.

Booth e Ainscow (2002) afirmam que para incluir com sucesso devemos visionar a criança na sua globalidade e não, ao contrário das práticas comuns, unicamente o aluno na sua deficiência ou incapacidades. O ato de incluir não se restringe ao espaço de sala de aula, mas também às salas dos professores, aos recreios e à relação com os pais.

Para Correia e Serrano (2008) os espaços devem ser organizados de modo a envolver ativamente a criança em experiências de aprendizagem que estimulem o seu desenvolvimento de uma forma global e promovam a sua autonomia, tendo sempre em conta as suas motivações e interesses. Ainda segundo Odom et al (2007) os educadores devem elaborar atividades da sala que incentivem a participação de todas as crianças. O educador de infância deverá fazer tudo ao seu alcance para que a sua sala seja um lugar de aprendizagem que cativa o interesse de todas as crianças (Sandall & Schwartz, 2003), criando uma sala inclusiva, tendo em atenção as características físicas - estas características referem-se ao espaço na sala e a disposição das coisas, as atividades/rotinas/horários e sociais do ambiente da sala - interação adulto/criança e interação entre crianças (Odom et al., 2007).

No entanto, Leatherman (2007) afirma que os educadores precisam ser facilitadores na sala de aula. Estes têm como obrigação a criação de um ambiente adequado para cada criança. No entanto, existem fatores que podem ter um impacto negativo no ambiente inclusivo, e esses fatores podem afetar a forma como os professores percebem as suas salas de aula. Munõz (2009) salienta que a existência de material didático apropriado às características das crianças, a participação da família, a atitude dos colegas de sala e do educador, assim como a realização das adequações curriculares, são a chave para o sucesso da inclusão.

Para Odom (2007), "no nível pré-escolar existem programas e comunidades com características únicas que criam oportunidades de inclusão bem-sucedidas para crianças com NEE, mas também existem obstáculos específicos" (p.13)

Perante as anteriores constatações, não restam dúvidas que existem diversos fatores que influenciam o arranque da inclusão no atendimento à primeira infância e que esses mesmos fatores poderão funcionar como obstáculos no caso de estarem ausentes (Odom et al. 2007).

Tal como já foi mencionado e podemos resumir do que já foi abordado anteriormente, quando falamos do sucesso de práticas inclusivas no atendimento à primeira infância, não nos devemos restringir apenas ao contexto de sala de atividades. Devemos "analisar" todos os

sistemas ou intervenientes que poderão interferir positivamente ou negativamente no sucesso de práticas inclusivas.

Em suma, o "sucesso da inclusão depende de um conjunto de premissas que se tornam indispensáveis para a estruturação da escola inclusiva. Estas premissas exigem a adoção de atitudes consentâneas com a inclusão por parte da comunidade escolar e dos seus diversos intervenientes" (Correia & Serrano, 2008, p. 151). E, tal como referem os autores Odom et al (2007) "as definições e as crenças formam a base da inclusão, o que, por sua vez, influencia a sua implementação de forma positiva ou negativa" (p.145).

2.4 - Participantes no processo inclusivo

Para Copple (2007), devemos perceber a inclusão no pré-escolar numa abordagem ecológica, analisando os aspetos que interagem entre si, moldam e influenciam, incluindo o ambiente da sala, a interação entre colegas, as famílias, as comunidades, a diversidade cultural e linguística e a política social. Na verdade "A inclusão significa, em grande parte, fazer parte integrante da turma, também vai para além das quatro paredes da sala e reflete as experiências das famílias e das crianças no sistema escolar e na comunidade"(Odom et al, 2007,p.132)

Correia (2008a) considera que existem três fatores que interagem entre si e que são essenciais para o sucesso de uma escola inclusiva e o sucesso de boas aprendizagens por parte dos alunos com NEE.

O primeiro diz respeito ao sistema educativo. É necessário munir as escolas com os recursos necessários à formulação de respostas eficazes. Em seguida, devemos ter em consideração as crenças e valores dos pais "as famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipa e envolvidos na tomada de decisões. As práticas/políticas de atendimento à família devem ser amistosas, respeitadoras dos seus valores, estabelecendo prioridades e permitindo a sua adaptação"(idem, p78). Por último, mas não menos importante, será o caudal de burocracia. Para este autor a falta de informação adequada sobre o processo de atendimento e a constante falta de recursos, contribuirão para que a inclusão e o sucesso educativo fiquem seriamente comprometidos.

Para Correia e Serrano (2008), a inclusão pressupõe uma única educação em que os serviços especializados desempenham um papel importante de apoio no atendimento a crianças

com NEE, exigindo-se uma proximidade e diálogo permanente entre os educadores do ensino regular e os da educação especial. Leatherman (2007) partilha a mesma opinião. Para este autor, as crianças com NEE necessitam de estratégias individualizadas, e o educador/professor tem de fazer as adaptações necessárias, de forma que a criança se sinta parte integrante na sala. Para que tal aconteça, o educador/professor precisa do apoio e colaboração dos outros profissionais (técnicos e professores de educação especial) de forma a criarem uma sala inclusiva de sucesso.

"A inclusão promove a consciencialização e a sensibilidade dos membros de uma determinada comunidade porque permite uma maior visibilidade das crianças com NEE. Assim, a comunidade percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal." (Correia & Serrano, 2008, p. 147). Ainda, segundo a perspectiva de Sanches e Teodoro (2007), a construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonistas de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana.

De acordo com esta breve pesquisa bibliográfica, constatamos que existe um conjunto de elementos que desempenham um papel predominante na inclusão, sendo eles a família, os serviços especializados, os educadores/professores do ensino regular, a comunidade e colegas os da sala. Em seguida efetuaremos uma breve análise bibliográfica sobre o envolvimento de alguns destes intervenientes (pais, intervencionistas e educadoras) no processo inclusivo.

2.4.1- Envolvimento da família

Tal como afirma Correia e Serrano (2008), os pais tendem a delegar a responsabilidade de todo o processo educativo e inclusivo nos professores. Por este motivo, torna-se pertinente consciencializar, quer os profissionais, quer os pais, sobre a importância da realização de um trabalho de cooperação e parceria entre todos os intervenientes. Para estes autores, são os pais que mais tempo passam com os seus filhos, melhor os conhecem. Assim sendo, é impensável não os tornar membros ativos em todo o processo interventivo.

As organizações internacionais não ficaram indiferentes à importância deste envolvimento, focando a importância da existência de parcerias entre pais e educadores, como

chave de sucesso para uma “educação bem-sucedida”. Opinião partilhada pela UNESCO (1994), que através da Declaração de Salamanca apela ao desenvolvimento de parcerias entre a escola e os pais. Afirmando que estes devem ser considerados “parceiros ativos no processo de decisão” (p.38)

Em Portugal, o Ministério da Educação, através da edição de vários documentos, tem apelado a esta cooperação, tal como iremos constatar na resumida consulta legislativa que se segue.

Quando analisamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, deparamo-nos que estas recomendam a participação ativa da família em todo o processo educativo “os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores. (...) sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre os estabelecimento educativo e as famílias” (ME, 1997, p.22)

Reconhecendo a importância da família em todo o processo educativo de crianças com NEE, o Ministério da Educação, no artigo 3º do Decreto-Lei nº3/2008 refere que “os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo”. Para esta entidade, a elaboração e implementação do PEI carece, obrigatoriamente, da participação e autorização do encarregado de educação, tal como podemos constatar no artigo 11º “a aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação.”

Belmont, Pawlowska e Vérillon (2012) consideram que os pais, especialmente os pais de crianças com NEE devem sentir-se parte da comunidade. Para tal, estas autoras propõem algumas sugestões aos profissionais, tais como:

- Ter uma mente aberta e promover a comunicação;
- Informar os pais sobre os métodos educacionais utilizados e os objetivos a cumprir;
- Ouvir os pais, tendo em conta as expectativas e preocupações da educação dos seus filhos;
- Reconhecer as capacidades dos pais, considerá-los as principais pessoas de referência, capazes de dar uma opinião; levar em conta as suas sugestões ou objeções no processo de decisão.

Booth e Ainscow, (2002) defende a existência de uma cooperação da instituição com os pais, como sendo a base para o sucesso inclusivo de crianças com NEE.

Em suma, a família deve ser tida como um dos principais responsáveis do sucesso inclusivo e que tem direito de participar ativamente nas decisões relativas aos seus filhos. Contudo, esta mudança de paradigma no atendimento de qualidade a crianças com NEE e suas famílias tende a ter um ritmo lento no contexto nacional.

2.4.2- Envolvimento da escola

Para Booth e Ainscow (2002), dá-se pouca importância ao potencial da cultura de uma escola. Esta pode apresentar-se como um facilitador ou barreira nas práticas inclusivas. É necessário que todo o pessoal que exerce funções numa escola, partindo da direção até aos assistentes operacionais, partilhe valores inclusivos. “é através de culturas escolares inclusivas que as mudanças nas políticas e nas práticas podem ser mantidas pelos novos alunos e novos membros do pessoal (Idem, p.13).

Quando ouvimos a expressão, criação de uma escola inclusiva, o nosso pensamento remete-nos para o professor de educação especial, depois educador ou titular de turma e quase nos esquecemos do órgão mais importante em todo o processo - a direção. É a este órgão que compete criar e reunir todas as condições que irão permitir e facilitar o processo inclusivo de uma criança com NEE, tal como afirma Correia (2003), é este que deve dar o “pontapé de saída”.

Compete à direção de uma escola ou instituição em conjunto com os docentes, fazer que todo o pessoal escolar, pais e outros membros da comunidade se sintam parte integrante do movimento inclusivo. Deve também promover a realização de formações e encontrar apoios que permitam a educadores e professores responder eficazmente às necessidades dos alunos (Correia,2003).

Ainda hoje, persiste uma ideia estereotipada sobre a responsabilidade do docente de educação especial. Verifica-se a tendência de demandar neste toda a responsabilidade do sucesso inclusivo da criança com NEE, contudo, tal como demonstra a literatura, ele é apenas um elemento participativo em todo o processo. É necessário que exista um trabalho de cooperação e colaboração entre o docente de educação especial e o educador/titular de turma

de forma a potencializar as capacidades e competências da crianças com NEE (Correia, 2003; Correia, Rodrigues, Martins, Santos & Ferreira, 2008).

Contudo, o sucesso do processo inclusivo não se restringe unicamente a este três participantes. É necessário englobar o maior número de participantes dentro e fora do contexto escolar. Falamos, por exemplo, das tarefeiras e assistentes operacionais, tantas vezes ignoradas. São estas, que por vezes, intervêm por um período de tempo mais alargado com estas crianças. Por este motivo é pertinente proporcionar formação adequada e integrá-las nas planificações e execução dos objetivos propostos para a criança.

2.5 - Perceção da inclusão

2.5.1- Família

A inclusão de crianças com NEE, implica um trabalho cooperativo entre pais, equipa técnica (Correia, 2008; Odom, 2007; Ribeiro & Sarmiento, 2005). Correia (2008) nomeia um elevado conjunto de benefícios sobre a inclusão. Esta reconhece o direito do aluno com NEE a aprender junto com os seus colegas, proporcionando-lhe aprendizagens similares e interações sociais adequadas. Pretende, também, retirar-lhe o estigma da deficiência, preocupando-se com o desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, sem nunca esquecer a resposta às suas necessidades e características. Por outro lado, os pares têm a possibilidade de perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites, ou seja, aprendem que cada um, independentemente dos seus atributos, tem sempre algo de valor a dar aos outros.

Um estudo australiano, realizado por Gilmore, Campbell e Cuskelly (2003), nas salas inclusivas com crianças com Síndrome de Down, refere que os pais de crianças com NEE e restantes encarregados de educação reconheceram os benefícios desta inclusão, a nível educacional, social e emocional para todos os estudantes.

A maioria da literatura existente é unânime quanto aos benefícios da inclusão. Contudo, não podemos ignorar a postura de alguns educadores/ professores, investigadores e pais que assumem uma atitude anti-inclusão.

O que leva alguns pais a abraçar com entusiasmo o modelo de inclusão, enquanto outros se opõem fortemente à prática? A resposta é suscetível e pode variar de pai para pai. Atitudes em relação a práticas educativas tendem a ser multidimensionais e são difíceis de determinar (Parmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001). Para estes autores, um dos obstáculos à inclusão, de crianças com deficiência grave, é as atitudes anti-inclusão, por parte dos pais. Estes pais justificam a sua postura com a preocupação que os seus filhos não tenham a atenção individual e o apoio que necessitam, referem que o seu filho/a pode ser vítima de rejeição ou maus tratos que possam resultar da não inclusão.

Beckman et al. (2007) referem que os pais não se interessam muito pelo programa inclusivo, este pode ser muito bom, mas se as atitudes do educador não forem as coerentes com a inclusão, esta será um fracasso. Estes autores referem, ainda, que a perceção dos pais sobre a inclusão está altamente influenciada pelo quadro de referência (aquilo que os participantes em contextos inclusivos acrescentam a esta experiência).

Alguns pais de crianças sem NEE, também salientaram algum receio relativamente à inclusão. Para estes pais, o seu filho pode distrair-se ou até mesmo demonstrar alguma morosidade na aquisição de novas competências devido à presença de alunos com NEE na sua sala de aula.

Elkins et al. (2003) refere ainda que muitos pais consideram que um dos obstáculos para a inclusão é a falta de comunicação entre pais e profissionais.

No entanto, de acordo com a literatura consultada, as vantagens da inclusão suplantam claramente os problemas ainda existentes. A maioria dos pais só encontra vantagens na inclusão, quer os pais de crianças com NEE, quer os restantes pais.

2.5.2- Educadores

As perceções dos professores da sala de aula inclusiva são moldadas por muitos fatores (Leatherman, 2007). Embora pareça que os professores tendem a ser a favor da inclusão social, como um princípio educativo, o seu apoio à implementação de práticas inclusivas depende do tipo e gravidade da NEE, sendo mais relutantes à inclusão de alunos com NEE graves e de alunos com problemas de comportamento (Scruggs & Mastropieri, 1996; Avramidis e Norwich, 2002, cit in Spandagou,; Evans & Little, 2009.). Talvez uma das soluções para esta tomada de

atitude, seja, tal como defende Leatherman (2007), a presença de um número de profissionais adequados que permitam o sucesso da inclusão.

Num estudo realizado, por Leatherman (2007), sobre a percepção do educador acerca da inclusão, podemos identificar um conjunto de facilitadores, tais como: experiências positivas dos professor numa sala inclusiva; apoio de outros profissionais, nomeadamente do diretor, terapeutas e colegas, salas providas com as infra- estruturas necessárias; continuidade de formação e participação em workshops e por último poder de decisão em elaborar um programa inclusivo.

Há uma expectativa de que, em geral, programas de educação e estágios de preparação, irão inculcar nos professores atitudes positivas em relação à inclusão e aos alunos com NEE, bem como habilitá-los com os conhecimentos e habilidades necessárias para trabalhar em salas de aula diversificadas (Spandagou et al.,2009).

Finalmente, temos que estar cientes da questão concreta de como cativar alguém para um processo em mudança, quando se trata de crianças com dificuldades específicas. Os professores são, obviamente, os que se preocupam mais em profundidade com este problema. À medida que estas crianças chegam ao ambiente escolar, e particularmente à sala de aula regular, surge como que uma rutura das formas tradicionais de pensar o lugar dos alunos com NEE.

**PARTE II -
TRABALHO DESENVOLVIDO**

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“ Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades”

Hallahan e Kauffman, (1994)

3.1- Opção metodológica – análise qualitativa

Tendo em atenção a natureza do objeto e a questão de partida deste estudo, ou seja, a perceção dos pais e profissionais acerca da inclusão em contexto de creche e educação pré-escolar optamos por uma investigação qualitativa. Este tipo de investigação tem sido alvo de discussões. Várias são as vozes que se levantam para descredibilizar o carácter científico e a fiabilidade das investigações deste cariz. Contudo, de acordo com Neves (1996), esta é a metodologia indicada quando o pesquisador procura entender os fenómenos, segundo a perspetiva dos participantes no estudo e, a partir daí, realizar a sua interpretação dos factos estudados. Bell (2010) considera que os investigadores que pautem o seu estudo numa perspetiva qualitativa, estão mais interessados em compreender as perceções do Mundo. Meirinho e Osório (2010) partilham a mesma opinião. Para estes autores, o investigador que opte pela investigação qualitativa, não está interessado na descoberta de conhecimento, mas sim na construção de conhecimento. Tal como defende Denzin e Lincon (1994), a investigação qualitativa procura estudar as coisas nos seus contextos naturais, tentando compreender e interpretar um fenómeno segundo o significado que as pessoas atribuem ao mesmo.

Diversos autores, tais como Bogdan e Bilken (1994), Rodrigues, Flores e Jiménez (1999), utilizam o termo investigação qualitativa como um termo genérico, uma forma geral de englobar todas as formas de investigação que utilizem dados qualitativos, ou seja, aqueles que se apresentem ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (Bogdan e Bilken, 1994).

Segundo Creswell (1998), a investigação qualitativa consiste:

Num processo de compreensão através do questionamento, o qual se baseia em distintas tradições metodológicas de pesquisa que exploram um problema humano ou social. O investigador constrói uma imagem holística e complexa, analisa palavras, relata detalhadamente a visão dos informadores, e conduz o estudo num contexto natural (p. 15).

Este tipo de metodologia orienta-se por uma perspetiva mais interpretativa e construtiva, permite trazer como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para uma melhor compreensão de fenómenos (Neves, 1996).

Contudo, os estudos de natureza qualitativa diferem entre si quanto à forma, método e objetivos. Atendendo à diversidade de estudos qualitativos, Bodgan e Biklen (1994), enumeram cinco características que pautam a investigação qualitativa:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituído e o investigador é o instrumento principal;

2. É uma investigação descritiva, na medida em que os dados recolhidos são sob a forma de palavras ou imagens. Verifica-se a uma análise mais aprofundada da coletânea de todos os dados recolhidos em campo, análise de documentos, transcrição de entrevistas e outros registos oficiais;

3. Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;

4. Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Este tipo de investigação ganha forma à medida que o investigador recolhe e examina os dados recolhidos, ou seja, este tipo de investigação não pretende confirmar ou infirmar hipóteses ou ideias concebidas previamente;

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Tal como foi mencionado anteriormente, as investigações qualitativas, são caracterizadas por um especto de métodos e técnicas, adaptadas ao caso específico, ao invés de um método padronizado único (Günther, 2006). Creswell (1998) defende que, a nível metodológico, na investigação qualitativa existem cinco tradições tais como: histórias de vida, fenomenologia, grounded theory, etnografia e estudo de caso.

Para Meirinho e Osório (2010) deve ser o caso e o seu contexto, bem como o problema, as proposições e respetivas questões orientadoras, a indicar ao investigador os melhores métodos, técnicas e metodologias a utilizar, bem como as informações a recolher. É sobre estes pontos que nos debruçaremos de seguida.

3.2- Estudo de caso

O estudo de caso é uma metodologia de investigação emergente, que nos últimos anos tem ganho uma maior reputação e credibilidade dentro do campo da investigação, resultante de estudos levados a cabo por Yin e Stack. Duarte (2008) considera que o estudo de caso não é sinónimo de simplificação, pelo contrário, exige um enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo. Para este autor, um bom estudo de caso permite a identificação de certos processos e situações, estes podem ser ilustrativos de circunstâncias cruciais para os sistemas e organizações. Ao optarmos pelo estudo de caso é-nos permitido fazer uma abordagem ecológica onde é possível conhecer uma realidade tanto em profundidade como em amplitude. Yin (1998) considera que o estudo de caso é o método a escolher quando o fenómeno estudado não é compreensível separadamente do contexto, e para uma melhor compreensão do fenómeno são fundamentais múltiplas fontes de informação.

Adelman et al. (1977), citado em Bell (2010) definem o estudo de caso como “um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso” (p. 23). Ao optar pelo estudo de caso o investigador pretende compreender o “como” e “porquê”. Este tipo de investigação debruça-se sobre uma realidade específica, procurando compreendê-la e identificar quais os fatores que interagem entre si, tendo como objetivo a descrição ou análise de um fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo (Yin, 1994). Trata-se de um tipo de pesquisa que tem sempre um forte cunho descritivo. O pesquisador não pretende intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela lhe surge. Para tanto, pode valer-se de uma grande variedade de instrumentos e estratégias.

De acordo com, Ludke e André (1986) um estudo de caso apresenta sete características:

1- visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspetos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial;

2- enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspetos;

3- retratam a realidade de forma completa e profunda;

- 4- usam uma variedade de fontes de informação;
- 5- permitem generalizações naturalistas;
- 6- procuram representar as diferentes perspetivas presentes numa situação social;
- 7- utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

A metodologia de estudo de caso, tem como objetivo explorar, descrever ou explicar é mais que uma história ou descrição. Neste tipo de investigação, tal como noutras, verifica-se a recolha de dados, que pode ser feita através de entrevistas (estrutura ou semiestruturada), observações ou inquéritos, sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente (Bell, 2010).

3.3- Técnica da recolha de dados

Numa investigação científica, segundo Boni e Quaresma (2005), o ponto de partida para a recolha de dados inicia-se com uma pesquisa bibliográfica sobre o tema a que nos propomos investigar. Num segundo momento, o investigador deve realizar uma observação dos factos ou fenómenos de forma a obter o maior número de informações. Por último, o investigador deve fazer contatos com pessoas que possam fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis. Para tal, este deverá seleccionar um instrumento de recolha de dados.

Tal como defende Meirinho e Osório (2010), deve ser o caso e o seu contexto, assim como as preposições e respetivas questões orientadoras, a indicar ao investigador quais as melhores técnicas e materiais a adotar. Atendendo à questão de partida do nosso estudo e o sugerido pela literatura consultada, consideramos que a entrevista semiestruturada é o instrumento mais indicado para a recolha de dados, neste tipo de investigação.

A utilização das entrevistas semiestruturadas, tem ganho cada vez mais adeptos dentro do campo de investigação qualitativa, atendendo às suas inúmeras vantagens. A realização da entrevista semiestruturada assemelha-se a um diálogo ou uma conversa. Na elaboração desta, o entrevistador define o âmbito no qual irão incidir as suas questões, e no decorrer da mesma pode direccionar a conversa sobre as questões que pretende aprofundar. A entrevista

semiestruturada é flexível e possibilita a sua adaptação consoante a reação do entrevistado e contexto, permitindo uma recolha de dados mais alargada.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134).

3.4- Generalização dos dados

Uma das desvantagens atribuídas à investigação qualitativa é a não generalização dos resultados. Stake (1999) considera que a finalidade dos estudos de caso, não é generalizar os resultados, mas sim tornar compreensível o caso, através da sua particularidade. No entanto, este autor, considera que é possível em determinados estudos de casos realizar “pequenas generalizações”, “grandes generalizações” e “generalizações naturais”.

Patton (1990) cit in Meirinho e Osório (2010) substitui o termo generalização por extrapolação. Para este autor as conclusões resultantes de um estudo poderão ser extrapoladas ou transferíveis para outros casos, tendo em atenção as similaridades das condições particulares e contextuais de cada situação. Para outros autores, tais como Yin (1993), os estudos de caso, da mesma forma que as experiências, são generalizáveis a proposições teóricas, mas não a generalização estatística.

3.5-Metodologia utilizada na investigação qualitativa

3.5.1- Participantes

A definição da população a estudar constitui uma questão fundamental no processo de investigação, encontra-se associada à temática da pesquisa e aos seus objetivos (Poirier, Claipier-valladon e Raybaut, 1995)

O presente estudo teve como participantes: pais de crianças com NEE, educadoras de infância e intervencionistas. Fizeram parte deste estudo as seguintes instituições: o agrupamento de Escolas de Ponte da Barca (uma educadora, uma intervencionista e uma mãe), a creche de Oleiros (uma educadora, intervencionista e uma mãe) e finalmente o jardim de infância de José Carneiro Bouças (uma educadora, uma intervencionista e uma mãe)

Iremos apresentar os participantes neste estudo, as crianças, as mães, as educadoras titulares de sala e as intervencionistas. Em todos os casos foram utilizados nomes fictícios.

As crianças deste estudo possuem idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Em seguida será apresentada um quadro com as seguintes informações: nome, idade, diagnóstico e intervenção.

Quadro I: Identificação das crianças com NEE

Nome	Idade	Diagnóstico	Intervenção
Mário	3 anos	Esclerose tuberosa	IP- iniciou com 2 anos
Cláudia	4 anos	Multideficiência	IP- Desde 6 meses EE- Desde 3 anos
Gabriela	5 anos	Trissomia 21	IP- desde 4 meses
Filipe	5 anos	Autismo	IP- desde 6 meses

Mães- Dos 4 casos partiram estudo 3 mães com idades compreendidas entre os 27 anos e os 39 anos, uma vez que uma delas se mostrou indisponível para colaborar neste estudo, opção que respeitamos. Uma mãe exerce funções como educadora de infância na instituição que a sua filha frequenta, tema que será abordado posteriormente, aquando da análise das entrevistas realizadas aos encarregados de educação.

Educadoras de titular de sala- participaram neste estudo 3 educadoras com idades compreendidas entre os 30 e os 54 anos:

1) Sandra tem 54 anos e já exerce funções como educadora há 31 anos. Neste momento é coordenadora do grupo da educação pré-escolar no Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca, assumindo em simultâneo a função de educadora de infância. Exerceu funções durante 12 anos como membro da direção, tutelando a pasta do pré-escolar e de educação especial;

2) Ângela tem 32 anos e exerce funções há 9 anos na mesma instituição. Durante um ano dedicou-se exclusivamente ao apoio de uma criança com NEE. Apesar da criança beneficiar do apoio de intervenção precoce, a instituição disponibilizou este apoio adicional.

3) Sofia possui 32 anos, exerce funções de educadora de infância e diretora técnica há 5 anos.

Intervencionistas. Participaram neste estudo 3 profissionais, com idade compreendida entre os 34 e 46 anos. Duas fazem parte da equipa de intervenção precoce, outra exerce funções em educação especial. Uma das educadoras entrevistadas é mãe de uma criança com multideficiência. Todas exercem funções há vários anos como intervencionistas.

De forma a esclarecer alguns dúvidas que ainda possam persistir, iremos apresentar um quadro simplificado dos dados mais importantes referentes aos participantes.

Quadro II: Identificação dos intervenientes.

Criança	Intervencionista	Mãe	Educadora	Idade da criança	Diagnóstico da criança
Mário	Maria	Matilde	Sofia	3 anos	Esclerose tuberosa
Cláudia	Lurdes	Teresa	Sandra	4 anos	Multideficiência
Gabriela	Laura	Sofia	Ângela	5 anos	Trissomia 21
Filipe	Laura	Não participou	Ângela	5 anos	Autismo

3.5.2- Técnicas de recolha de dados

Para cada grupo utilizou-se uma entrevista semiestruturada. Inicialmente foi realizada uma entrevista piloto a um membro de cada grupo: uma mãe (Sofia), uma educadora de educação especial (Lurdes) e uma educadora do ensino regular (Sandra). Após transcrição destas, foram analisadas e procedemos à reformulação de algumas questões e sequência das mesmas.

Optamos por, inicialmente aquando da realização das entrevistas, efetuar uma pequena conversa informal. Esta tinha como finalidade explicar o objetivo deste trabalho de investigação. No decorrer da conversa foi facultado, às entrevistadas, o guião da entrevista, para que estas tivessem conhecimento antecipado das questões que lhes seriam colocadas. Explicamos que as informações seriam anónimas e pedimos que fossem o mais sinceras possível. Solicitámos se poderíamos utilizar um gravador, para posteriormente podermos transcrever a entrevista. No final da transcrição das entrevistas, facultamo-las às entrevistadas para que estas as lessem e confirmassem os dados.

Relativamente à estrutura da entrevista, esta consistiu na abordagem dos seguintes itens: idade; formação profissional; experiência profissional; definição de inclusão; identificação de barreiras e facilitadores à inclusão; participantes na elaboração e execução das planificações; importância dos pares.

No que concerne ao espaço físico, circunscreveu-se ao contexto onde a criança é apoiada, ou seja na instituição que frequenta.

3.5.3- Tratamento e análise de dados

A investigação qualitativa, tal como foi mencionado nos pontos anteriores é caracterizada pela recolha de múltiplas informações e sua posterior organização e tratamento da mesma. Para análise e estudo dos dados recolhidos ao longo deste trabalho, optamos pela análise de conteúdo. Esta é uma técnica refinada, que exige muita dedicação, paciência e tempo do pesquisador, o qual tem de se valer da intuição, imaginação e criatividade, principalmente na definição de categorias de análise (Mozzato & Grzybovski, 2011). Esta é uma técnica que tem sido usada com muita frequência na investigação qualitativa no campo da educação. Bardin

(1994) cit in Dellagnelo e Silva (2005) enfatiza que a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) de mensagens” (p. 38).

Bardin em 1977 edita uma obra notável, sobre a análise de conteúdos, que serve de orientação até os dias atuais. Para este autor a análise de conteúdos contempla 3 fases distintas: a pré-análise, a exploração do material e, por último, a fase do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1995). Na primeira etapa, procedemos à transcrição na sua íntegra dos discursos produzidos nas entrevistas, após esta fase organizamos e selecionamos os dados. Esta etapa permitiu-nos organizar os dados e começar a desenhar uma linha condutora mais definida no material empírico. Na segunda etapa, procedemos a uma exploração mais minuciosa, escolhendo as unidades de análise, enumerando-as e classificando-as. O facto das entrevistas serem de natureza semiestruturada e, conseqüentemente, verificar-se a existência de um guião nesta recolha de dados, garantiu que todas as entrevistadas respondessem às mesmas questões, tornando a análise mais facilitada. Por último seguiu-se o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Somos diferentes, mas não queremos ser transformados em desiguais.

As nossas vidas só precisam ser acrescidas de recursos especiais. (Peça de teatro: Vozes da Consciência, BH)

Em seguida iremos apresentar os dados recolhidos nas entrevistas e refletir um pouco sobre os mesmos. Iniciaremos pela análise das entrevistas realizadas às intervencionistas, seguidas dos encarregados de educação e por último os titulares de turma (educadoras). Na transcrição de alguns testemunhos dos participantes, encontraremos (...), esta foi uma forma que encontramos para transcrever os momentos de pausas, efetuados pelos participantes.

4.1 - Entrevista às intervencionistas

Propusemo-nos, com este estudo, identificar os facilitadores e barreiras à inclusão de crianças com NEE que frequentam estabelecimentos de atendimento à primeira infância, no concelho de Ponte da Barca.

Tal como foi mencionado anteriormente, pedimos à intervencionista Lurdes, para que realizasse inicialmente uma entrevista experimental e após a transcrição e retificação de alguns pontos voltássemos a repetir. Lurdes disponibilizou-se e colaborou sempre. Optamos por iniciar a entrevista com esta intervencionista, pois já a conhecíamos e possuíamos alguma afinidade. Em seguida entrevistamos a Laura e por último a Maria.

Todas estas profissionais, demonstraram uma postura descontraída durante a entrevista, falando de forma natural dos casos que apoiam.

Formação das intervencionistas

Todas estas profissionais apresentam um currículo com formação base em licenciatura em educação de infância. Possuem em comum, uma especialização no domínio cognitivo motor e uma especialização em intervenção precoce.

Quadro III: Especializações e experiência profissional das intervencionistas

Nome	Formação base	Especializações	Tempo de experiência ensino regular	Tempo serviço em IP ou EE
Lurdes	Educação de infância	- Pós-graduação em domínio cognitivo motor (Universidade Fernando Pessoa) - Pós- graduação em intervenção precoce (Universidade Fernando Pessoa)	17 anos	3 anos
Laura	Educação de infância	-Mestrado em domínio cognitivo motor (Universidade do Minho) - Especialização em intervenção precoce (Universidade Fernando Pessoa)	7 anos	7 anos
Maria	Educação de infância	- Pós- graduação em domínio cognitivo motor (Universidade Lusíada) - Mestrado em intervenção precoce (Universidade do Minho)	8 anos	7 anos

Definição de inclusão segundo as intervencionistas

Todos nós possuímos uma predefinição concebida do termo inclusão. Esta generalização e vulgarização do termo, pode tal como alertava o académico australiano Roger Slee, numa Conferência em Hong Kong sofrer os efeitos de *jetlag*, ou seja, começar a perder a sua frescura e ter demasiadas interpretações diferentes (Ainscow, 2004)

Quando colocávamos a questão “O que é para si a inclusão?”, estas profissionais foram unânimes nas reações. Sorriam um pouco, suspiravam e iniciavam a sua definição. Após a transcrição das suas respostas, constatamos que estas reações não resultavam do desconhecimento de uma definição exata sobre o tema inclusão, mas sim na constatação das dificuldades com que se deparam, para atingir estes ideais. Em seguida iremos analisar as respostas dadas pelas intervencionistas deste estudo, aquando da colocação da questão “ O que é para si a inclusão?”

Quadro IV: Definição da inclusão segundo as intervencionistas

Intervencionista	Definição Inclusão
Lurdes	Na minha opinião essa palavra nem deveria existir. Porque incluídos estamos todos. Por vezes vejo dos dois lados. Quando falam em inclusão, estão a tentar incluir quem? À partida já deve estar incluído. Faz-me um pouco confusão. Mas se atendermos às definições de investigadores e teóricos. "Inclusão é sinónimo de incluir no grupo das pessoas ditas normais." Sou a favor. Claro que sou. E são normais, têm limitações, têm dificuldades. Eu também tenho às vezes. Só que eu tenho o rótulo de normal e eles têm o rótulo de NEE.
Laura	A inclusão, hmm. É tão difícil responder a essa pergunta. Difícil para mim, porque eu não sou 100% a favor da inclusão. Acho que a inclusão justifica-se em alguns casos, mas não em todos. Inclusão é não segregar de alguma forma, para mim é ter um tratamento de igualdade para com todas as crianças. Concordo com a inclusão em alguns casos, não concordo com a inclusão em casos de autismo ou de multi-deficiência. Acho que... é um sacrifício para a criança em si e um prejuízo para o resto da turma. Mesmo nestas faixas etárias. É muito difícil. Eu trabalho sempre com as crianças em contexto. Neste caso concreto uma com trissomia 21 e outra com autismo. Sempre em contexto, nunca retiro os meninos da sala. Mas é mil vezes mais difícil para mim e para eles. Eu procuro praticar a inclusão. Trabalho sempre em contexto, nunca retiro a criança da sala, nunca.
Maria	A inclusão é muito fácil na teoria e muito difícil na prática. É muito difícil uma verdadeira inclusão na sala. A Inclusão requer muito trabalho do titular de turma, do professor de educação especial e dos próprios colegas. A inclusão muitas vezes é uma utopia. O que muitos especialistas defendem como uma inclusão verdadeira é muito difícil. É muito difícil. Mesmo nestas idades. Como eles estão centrados neles próprios, não existe uma relação de troca. Eles ainda não interagem muito, ainda são muito egocêntricos. Brincam muito junto de, mas não com o menino com NEE. Brincam mas sem o sentido de troca, de interação, de busca e de partilha.

Os relatos destas três profissionais permitem-nos compreender a afirmação que Both e Ainscow (2002), no *Index para a inclusão* referem "a inclusão é um ideal que todas as escolas podem aspirar mas que nunca será plenamente atingido. Porque esta implica mudanças, esta afigura-se como um processo contínuo de aprendizagem e da participação de todos os alunos" (p.7).

Na opinião da intervencionista Laura a inclusão é possível em determinadas problemáticas, mas existem outras, como é o caso de crianças com multideficiência e autismo, em que a inclusão plena destas crianças é uma utopia tal como menciona a intervencionista Maria. Quando questionadas sobre a dificuldade em desenvolver a verdadeira inclusão em crianças com idades tão precoces, elas voltam a referir, que mesmo nestas faixas etárias é muito difícil, atendendo às características típicas desta fase de desenvolvimento.

Outra definição interessante é a da intervencionista Lurdes. Antes de analisarmos o depoimento desta, considero pertinente acrescentar mais um dado referente a esta intervencionista. Ela é mãe de uma criança com 11 anos com multideficiência. É por este motivo que ela diz

“(...)essa palavra nem deveria existir... Quando falamos em inclusão, estão a tentar incluir quem? À partida já deve estar incluído.”

Esta intervencionista falou como profissional mas também como mãe. Que vê o duplo significado da palavra inclusão. Se estamos a tentar incluir alguém, é porque esta sociedade exclui alguns dos seus cidadãos com base nas suas características. Neste ponto estaremos de acordo com Rodrigues (2006), que afirma que quanto mais a exclusão social cresce, mais se fala em inclusão.

Para a intervencionista Maria todo o processo inclusão é semelhante à confeção de um bolo.

“A Inclusão faz-me lembrar um bolo. Quando estamos a fazer um bolo deitamos os ingredientes: os ovos, a farinha o açúcar e tudo se mistura. No entanto, se depois deitamos pepitas de chocolate e estas não se desfazem, não se dissolvem. É um bolo com características especiais. Isto é a inclusão”

Todas estas profissionais partilham a opinião que a inclusão é um direito que assiste a todas as crianças, mas ainda existe um longo caminho a percorrer, especialmente no atendimento de qualidade para todas as crianças e este atendimento de qualidade passa, como afirmou a intervencionista Maria “a inclusão requer muito trabalho do titular de turma, do professor de educação especial e dos próprios colegas. É, tal como afirma a intervencionista Laura, “ (...) ter um tratamento de igualdade para com todas as crianças”. Esta constatação vai de encontro ao que afirma Correia (2008) que a inclusão, não se pode por em questão, pois esta é uma questão de ética, de princípio de igualdade, adquirida por todos os cidadãos. O sucesso das práticas inclusivas, no sistema educativo, passa por uma corresponsabilização por parte de todos intervenientes e professor do ensino regular.

Contudo, apesar dos esforços legislativos e dos diversos agentes intervenientes na realização e implantação de práticas inclusivas, ainda existe um longo caminho a percorrer até conseguirmos atingir os ideais da inclusão.

Identificação dos facilitadores e barreiras à inclusão

Dadas as várias abordagens aos sistema educativo, com especial ênfase no atendimento de crianças com NEE, torna-se imperativo dar prioridade à identificação dos facilitadores e das barreiras à inclusão, que presistem no sistema educativo.

Quando colocamos esta questão “Na sua opinião, quais são os facilitadores e as barreiras à inclusão?” estas intervencionistas, ponderaram um pouco antes de iniciar a resposta à questão. É curioso, porque as respostas dadas por estas profissionais vão de encontro ao mencionado na literatura consultada para a realização deste estudo, tal como podemos constatar em seguida na análise das suas respostas.

Inicialmente iremos tentar identificar os facilitadores da inclusão, na perspetiva destas profissionais. Contudo, não foi tarefa fácil, pois o discurso destas profissionais por vezes interliga os facilitadores e as barreiras à inclusão na mesma linha de pensamento, o que dificulta uma clara separação destes aspetos no discurso.

Facilitadores

“Eu tento sempre dar continuidade às atividades da sala ” (intervencionista Lurdes). Ideia esta partilhada pelas intervencionistas Maria e Laura. Outro dos facilitadores referidos foi o trabalho em contexto “ Procuo trabalhar em contexto, nunca retiro a criança da sala, nunca.” (intervencionista Laura). O facto do apoio ser dado em contexto de sala de atividades, assume extrema importância no sucesso inclusivo, para estas profissionais.

Facilitadores à inclusão... Temos conseguido que neste momento as crianças tenham os apoios em contexto de jardim de infância. Isto é benéfico, não só para a criança, mas também para a família. Conseguimos libertar a família de uma enorme cansaça (...) A intervenção precoce encarregou-se de gerir todo esse trabalho, à semelhança das unidades em que os apoios são dados na sala. (intervencionista Laura).

Esta intervencionista fez esta constatação, porque a criança em questão é filha de uma colaboradora da mesma instituição. Por este motivo, a mãe poderá continuar a acompanhar a criança e a trocar informações com os técnicos sem que para isso tenha que sair da instituição ou trocar o seu horário. Será este o motivo que leva esta intervencionista a referir “libertando os pais de uma enorme cansaça”?

Todas as intervencionistas defendem que os agentes educativos assumem uma posição predominante, na promoção de práticas inclusivas, especialmente a titular de sala. A postura destas pode tornar-se uma barreira ou facilitador à inclusão.

Já me aconteceu não poder dar continuidade, porque não havia um grande trabalho de sala. Nem foi aqui. Então tinha que trazer trabalho para aquela criança. Eu tenho tido muita sorte nos últimos anos, porque tenho encontrado educadores que trabalham com um plano. Por isso eu não tenho necessidade nenhuma de me socorrer com os meus meios para trabalhar com a criança. Por isso tudo o que está a ser trabalhado em contexto, eu dou continuidade no meu apoio às crianças de intervenção precoce (intervencionista Laura).

Esta opinião é partilhada pela intervencionista Maria “(...)porque o que a educadora faz na sala, faz no sentido da dita inclusão.”

Verificamos que existe um cuidado crescente, nos últimos anos em incluir todas as crianças nas tarefas da sala e uma maior articulação entre o educador do ensino regular e a intervencionista, resultante de uma maior sensibilização. A postura da intervencionista muito tem contribuído para tal facto, esta não procura trabalhar com a criança que apoia de forma isolada, mas, sim com o grupo tal como podemos constatar no seguinte testemunho

A educadora programa as atividades para todos os meninos incluindo o Mário (...) eu procuro sempre trabalhar em contexto de sala, se a educadora está a realizar alguma atividade com ele, eu procuro dar continuidade. Mas sem que eles se apercebam muito, que eu estou na sala em particular para aquela criança, se estou para o grupo todo. Muitas vezes eles perguntavam-me “ Tu és mãe dele? Tu deixas-me jogar com este jogo? Eu trago jogos no saco e eles vão ao saco buscar os jogos. Os jogos não são específicos para aquela criança. É para todos e todos vão para a mesa jogar. Eles partilham o jogo. Isto é uma forma contrária de incluir. Ou seja é incluir o resto da turma, naquele trabalho. Esta é uma forma de promover a interação entre as crianças. Eu digo “ Pede ao Mário se te dá aquela peça”. “Mário dá a peça ao Luís” as coisas devem ocorrer de uma forma normalizada (intervencionista Maria).

A postura e atitudes destas duas profissionais (educadora de ensino regular e intervencionista) dentro da sala e fora desta, será um dos fios condutores ao sucesso ou insucesso da inclusão. Reparemos que a inclusão não se repercute no alcance ou não das áreas académicas, mas sim na aceitação e compreensão de todas as crianças, ou seja, na valorização de todas as crianças independentemente das suas características e necessidades.

Eles sempre conviveram com estas duas crianças, todo o grupo. É um grupo de 23 crianças, conviveram desde o berçário até agora que têm 4 anos e nunca foi dito a

nenhuma delas que aquela crianças são diferentes. O que lhes foi dito é que “ Em algumas situações precisam de ajuda, para fazer isto, aquilo. Nunca lhes foi dito, em momento algum, que o autista ou a trissomia 21, são doenças por exemplo. Procurou-se sempre por em pé de igualdade (intervencionista Laura).

Para a intervencionista Lurdes, quando o objetivo é a inclusão, devemos pedir a colaboração dos pares na realização das tarefas e ensiná-los a ajudar.

Ela não gosta muito de andar, nem do toque físico. Detesta que se dê a mão para andar. Agora estamos a colocar um menino de cada vez para lhe dar a mão e passear com ela. No início era só uma menina, porque era mais responsável. Mas agora não (...) Eles protegem-na muito. Quando estou a realizar uma atividade dirigida para ela, eles vêem e perguntam o que estamos a fazer. Querem ajudar.

De uma forma sintética iremos descrever os facilitadores abordados por estas intervencionistas:

- a) Apoio em contextos naturais;
- b) Apoio das terapias em contexto;
- c) Continuidade das atividades/estratégias por todos os intervenientes;
- d) Coesão, cooperação e entreajuda entre os elementos da equipa;
- e) Articulação/colaboração entre equipa de educação especial e do regular;
- f) Trabalho realizado pela educadora de sala;
- g) Realização de reuniões formais e informais constantes com a família;
- a) Relação com os pares.

Barreiras

Apesar do esforço das intervenientes no processo inclusivo, em promover práticas inclusivas, constatamos que ainda existem algumas barreiras que necessitam de ser superadas.

Para a intervencionista Maria:

“O terapeuta até pode vir à instituição, mas não pratica inclusão. Ele tira-o da sala. Eu sei que não é fácil para eles, por vezes, apoiá-los em contexto de sala.”

As terapias são muito importantes, mas o facto destas serem feitas fora do contexto, apresenta-se como uma barreira. Ela agora está a ser acompanhada pela Associação Amigos do Autismo (AMA) (Esta associação dista 40 km da área de residência da criança). Como ela estava sem qualquer tipo de terapia, eu disse ao pai vá à internet e pesquise sobre a instituição “AMA”. Depois vá até lá e conte todo o percurso da Cláudia e veja quais são os apoios que lhes poderão dar. Eu e a educadora da sala pedimos para que as terapias fossem dadas aqui na escola. A Cláudia possui terapia ocupacional em contexto escolar e terapia da fala lá na instituição (AMA), porque a terapeuta não tem disponibilidade para se deslocar à escola.

O facto de a terapia da fala ser em gabinete, apresenta-se como um “encargo pesado” para os pais. O pai da Cláudia neste momento está desempregado, a mãe trabalha num hipermercado. Normalmente quem acompanha a Cláudia à terapia é o pai, porque a mãe está a trabalhar e raramente as sessões ocorrem nos dias de folga desta. Neste caso particular, se as sessões de terapia ocorressem em contexto escolar, poderia facilitar a participação dos progenitores nas mesmas, assim como libertaria os pais de mais este acréscimo financeiro com as deslocações.

Tal como foi mencionado anteriormente, as terapias em contexto escolar ou em gabinete, podem apresentar-se como um facilitador ou barreira à inclusão. Muitos são os estudos que alertam para o facto das terapias se realizarem fora do contexto da criança, e as desvantagens que daí poderão advir.

O facto das terapias se efetuarem fora do contexto escolar reduz significativamente o contacto e encontros entre todos os intervenientes. Tal facto implica menor troca de informações e conseqüentemente uma intervenção individualizada levada a cabo pelos vários técnicos. O oposto do aconselhado na promoção de boas práticas inclusivas.

O próprio diagnóstico clínico da criança, pode ser considerado facilitador ou barreira. Deparamo-nos que quanto maior a severidade de NEE, maiores serão as barreiras a ser ultrapassadas.

“Ela tem muito poucas competências, a nível cognitivo e a nível de autonomia é muito limitada. (...) Ela precisa de muita, muita orientação. Ela pega no lápis, mete-o à boca, deita-o ao chão. É necessário a supervisão e orientação de um adulto” (intervencionista Lurdes).

Recordemo-nos que na opinião da intervencionista Laura, quando lhe foi solicitado a definição de inclusão, esta mencionou:

“Concordo com a inclusão em alguns casos, não concordo com a inclusão em casos de autismo ou de multideficiência. Acho que... o que é um sacrifício para a criança em si e um prejuízo para o resto da turma.”

No entanto, convém esclarecer o porquê desta constatação. Estas são crianças que necessitam de mais apoio e, mais serviços especializados em diversas áreas, mas atendendo à conjuntura nacional, muitos destes apoios foram retirados e negados a estas crianças, tal como vamos poder constatar nos relatos das mães. A falta de apoios especializados e a redução do número de elementos nas equipas está a dificultar a intervenção.

Para as intervencionistas Laura e Maria, existem outras barreiras que devem ser suplantadas. Estas intervencionistas referem-se à dificuldade em estabelecerem um diálogo permanente com as famílias

“Em contexto de jardim- de-infância não vemos a família diariamente. Ou porque o horário do educador não coincide com o horário dos pais, ou porque nem sempre é o pai ou a mãe que vem buscar a criança. Para mim já é uma barreira. Não conseguir estabelecer contacto diariamente com a família. O que é que eu faço. No meu caso concreto. Via telefone. É a única solução que tenho. Depois temos as reuniões de final de período. Onde se reúne a equipa toda” (intervencionista Laura).

Contudo esta barreira pode ser superada, tal como observamos no discurso desta intervencionista, através do telefone ou tal como diz a intervencionista Maria:

“...neste caso a educadora de sala vai sendo a mediadora de todo o processo vai falando com a mãe ou com o pai.”

De forma a sintetizar as ideias expressas anteriormente serão apresentadas, em itens, as barreiras identificadas por estas profissionais.

- a) Apoios em gabinete;
- b) Pouca disponibilidade das redes de recursos informais das famílias;
- c) Poucos contactos com os pais;
- d) Fatores inerentes às crianças (desenvolvimento, personalidade);
- e) Poucos recursos humanos.

Planificação

Estas intervencionistas foram unânimes em confirmarem uma planificação conjunta com a titular de sala e uma reflexão conjunta, quer antes quer após a intervenção, através de pequenas conversas informais.

“Eu e a educadora da sala falamos todas as semanas, sobre os progressos ou dificuldades sentidas pelo Mário. Com a mãe, ou encontro a mãe informalmente na instituição ou reunimos no final de cada período para uma reavaliação do PIIP. Neste caso a educadora de sala vai sendo a mediadora de todo o processo, vai falando com a mãe ou com o pai” (Intervencionista Maria).

Contudo, todas as profissionais consideram que a realização de mais reuniões ou conversas informais entre todos os intervenientes seria uma mais-valia, para a qualidade da intervenção junto da criança. Normalmente existem 4 reuniões anuais com toda a equipa, a primeira tem como ordem de trabalho traçar o diagnóstico da criança e elaboração do Programa Integrado de Intervenção Precoce (PIIP) ou PEI, e as outras três no final de cada período, para avaliação da criança. Esporadicamente pode realizar-se mais alguma, caso se considere pertinente.

“No início do ano realizamos uma para a elaboração do PIAF com toda a gente. Depois temos as reuniões periódicas no final de cada período, como em qualquer outro ciclo, fora a avaliação. Pontualmente, quando se justifica, reunimos toda a equipa, com todos os elementos” (Intervencionista Laura).

Recolha de informação

O diagnóstico clínico de uma criança é um ponto de partida para a intervenção e um momento, relatado pelos pais, como traduzindo para eles alguma segurança. No entanto, este não deve assumir o papel de exclusividade. É necessário que os intervenientes realizem uma coletânea de informação mais abrangente sobre a criança em questão. Quando questionamos estas intervencionistas sobre o método adotado na recolha de informações sobre a criança com NEE, verificamos, de acordo com os seus testemunhos, que todas realizaram a mesma sequência: primeiro família (anamnese), segundo junto dos técnicos que as acompanham ou que acompanharam no ano anterior, terceiro leitura de relatórios e por último pesquisa na internet, que abordem a tipologia da NEE.

Relação criança e pares

Tal como foi referido na pesquisa bibliográfica, elaborada para a realização deste estudo, a implementação e execução de práticas inclusivas, assim como o sucesso das mesmas no atendimento à primeira infância, difere, e muito, dos outros níveis de ensino. A ausência de um programa pré-definido a ser atingindo, a metodologia de trabalho, a relação afetiva educador/aluno, as características inerentes à faixa etária, a compreensão e aceitação dos pares, são fatores que influenciam a criação de um nível de ensino único. Este foi um tema já ligeiramente abordado no ponto anterior, no entanto, voltaremos a falar neste com um maior destaque. Quando questionamos estas três intervencionistas sobre a aceitação dos pares e socialização das crianças com NEE dentro do grupo, verificamos que as suas repostas foram de encontro ao mencionado na literatura. Estas consideram que o sucesso ou não de uma socialização verdadeira entre as crianças, está dependente de todo um trabalho realizado precedentemente por todos os intervenientes.

“A trissomia 21 está incluída. Completamente. O menino com autismo. Nem tanto, mas isso tem a ver com a condição dele. Não lhe permite uma inclusão a 100%, porque ele não o consegue fazer. São crianças que estão juntas desde o berçário. Portanto, houve um trabalho que foi feito desde o berçário. Eles sempre conviveram com estas duas crianças, todo o grupo. É um grupo de 23 crianças conviveram desde o berçário até agora que têm 4 anos e nunca foi dito a nenhuma delas que aquela criança é diferente. O que lhes foi dito é que “ Em algumas situações precisam de ajuda, para fazer isto, aquilo. Nunca lhes foi dito, em momento algum, que o autista ou a trissomia são doenças por exemplo. Procurou-se sempre por em pé de igualdade. Que não é, na realidade não é, mas na cabeça dos outros meninos é isso que acontece. Portanto eles estão perfeitamente incluídos no grupo dentro daquilo que é possível na inclusão. Atenção. Porque no caso do autista não é tudo tão linear” (Intervencionista Laura).

Correia (2008) alerta que uma verdadeira inclusão centrada no aluno deve respeitar três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socioemocional e pessoal. A componente afetiva e aceitação dos pares deve ser considerada uma área prioritária na intervenção. A criança com NEE, independentemente das suas características ou diagnóstico, deve sentir-se amada e acarinhada pelos seus pares.

“Eles protegem-na muito. Quando estou a realizar uma atividade dirigida para ela, eles perguntam o que estamos a fazer. Querem ajudar. Ela demonstra que está feliz na sala. Fica mais sossegada na sala. Ela circula pela sala, se vê alguém, contorna e segue, não interage. Por

exemplo: no início quando os meninos estavam no momento de roda, ela perturbava bastante o grupo, gritava, não queria sentar-se. Agora não. Ela fica sossegada sentada, mas tem que ter sempre o apoio de um adulto. Se os outros falam mais alto, ela também dá um grito, daquele dela. Eu acho que ela está bem incluída” (Intervencionista Lurdes).

As crianças com idades precoces têm características próprias, reflexo das diferentes estádios de desenvolvimento, tal como o descreveu Jean Piaget nos seus estudos levados a cabo sobre o desenvolvimento cognitivo.

De acordo, com os testemunhos destas profissionais, existe um trabalho prematuro de diálogo, estratégias e reflexão com o grupo. Procuram incutir e desenvolver em todas as crianças sentimentos e atitudes de compreensão e ajuda perante as crianças com NEE. Assistimos a uma valorização dos pares na implementação de práticas inclusivas. Contudo, esta implementação nem sempre se apresenta como tarefa fácil. A educadora da sala e toda a equipa deve munir-se de um conjunto de estratégias de forma a evitar situações de conflito. Tal como descreve a intervencionista Maria, quando questionada se considerava que o Mário estava incluído no grupo.

“Sim. Eu acho que sim. Porque a faixa etária dele o permite. Embora ainda são muito egocêntricos. Agora se eu comparar com o grupo mais velhinho, mais desenvolvido. Ai não. Porque o Mário não fala e como não fala, quase não interage e eles distanciam-se do Mário. Porque o Mário bate-lhes e é agressivo. Mas a educadora, as atividades que desenvolve com as outras crianças desenvolve com o Mário. Não é uma questão da educadora ou da sala. São as próprias crianças, como pretendem outras coisas acabam por excluir o Mário daquilo que elas pretendem.”

Avaliação e planificação

A família assume um papel predominante durante todo o processo interventivo. Verifica-se uma preocupação crescente em valorizar, corresponsabilizar e capacitar a mesma. Tal como refere a intervencionista Laura quando questionada sobre os elementos que participam na elaboração das planificações.

“Todos os membros da equipa, ou seja, nestes dois casos concretos a família em primeiro lugar. Porque a intervenção precoce tem que trabalhar com a família e capacitar a família, para que esta possa trabalhar com o seu filho. A família, eu, educadora de sala, terapeuta da fala, psicóloga, enfermeira do Centro de Saúde e todos os técnicos que estejam a trabalhar com a criança. Normalmente estas reuniões realizam-se no início do ano para a elaboração do PIIP, com todos os elementos. Depois temos as reuniões periódicas no final de cada período, como

em qualquer outro ciclo, fora a avaliação. Pontualmente, quando se justifica, reunimos toda a equipa, com todos os elementos”.

“Os pais ainda estão a realizar a fase de luto. Normalmente sou eu e a educadora. Ultimamente os pais e as terapeutas também têm participado. Como forma de existir continuidade das atividades em todo os contextos.” (intervencionista Lurdes)

A recepção de uma criança com NEE é vivenciada pela família como um momento de angústia. Esta passará por diferentes fases psicológicas e emocionais. Compete aos profissionais respeitar e compreender o seu luto, minimizando a sua interferência na dinâmica familiar.

Nestes casos específicos, as intervencionistas apresentam-se como mediadoras de todo o processo interventivo. Através dos seus testemunhos averiguamos que recorrem com frequência a outros técnicos, para coletânea de mais informação. Em alguns dos casos descritos, em particular do Mário que foi referenciado este ano letivo, existe a necessidade de reconhecer o maior número de informações possíveis, para assim procederem a uma programação mais fidedigna às capacidades e características da criança.

“Quem participa na planificação sou eu, a mãe e a educadora da sala. Normalmente fazemos o levantamento das necessidades da família. Preenchemos a Entrevista Baseada nas Rotinas (EBR). Depois mediante as necessidades da família delineamos a planificação. Depois estipulamos o trabalho desenvolvido por cada interveniente. O Mário só foi referenciado este ano. Eu só o estou a apoiar este ano. Eu tenho contactos com a Dr.^a Sandra. quer pelo telefone, quer presenciais. Ela também participou na elaboração do PIIP. Eu e a educadora da sala falamos todos as semanas, sobre os progressos ou dificuldades sentidas pelo M. Com a mãe ou encontro a mãe informalmente na instituição ou reunimos no final de cada período para uma reavaliação do PIIP. Neste caso a educadora de sala vai sendo a mediadora de todo o processo, vai falando com a mãe ou com o pai (intervencionista Maria)”.

4.2- Entrevista às mães

Neste estudo participaram três mães. Todas elas se prontificaram a colaborar em tudo o que fosse preciso. Demonstraram uma grande à vontade no decorrer da entrevista. Contudo é importante salientar que já conhecíamos duas das mães entrevistadas e, acompanhamos de forma indireta o percurso destas crianças desde que começaram a beneficiar do apoio da intervenção precoce. Duas crianças deste estudo são filhas únicas. E quanto à possibilidade de terem mais irmãos, as mães responderam que têm receio.

Em seguida efetuaremos uma breve descrição destas mães, no quadro V.

Quadro V: Identificação das mães

Nome	Idade	Profissão	Habilitações	Problemática do filho/a
Matilde	39 anos	Doméstica	9.º ano	Esclerose tuberosa
Sofia	34 anos	Educadora infância	Licenciatura	Trissomia 21
Teresa	27 anos	Operadora de caixa	9.º ano	Multidificiência

Gestação e parto

No que concerne ao período de gestação e parto, todas as mães descreveram que tiveram uma gravidez normal. Apenas Matilde referiu que teve diabetes gestacionais, mas estes foram sendo controlados durante a gravidez. Esta mãe mencionou ainda que o Mário nasceu com 34 semanas de parto normal. Com o decorrer da conversa Matilde foi fornecendo mais informações sobre a gestação e parto do Mário.

“O útero estava um pouco em baixo é... daquelas situações. Eu não sei se é problema da mãe, que é... acontece que o parto é antecipado. Porque o meu primeiro filho nasceu também com 35 semanas. O Mário nasceu com dois quilos e tal. O problema é que o Mário nasceu já com um problema. Um pulmão ainda não estava formado. Durante a gravidez apareceram diabetes gestacionais, por isso eu tinha que ir todas as semanas ao médico. Tinha cuidado com a alimentação, não podia comer todas as coisas. Foi uma fase um bocado crítica. Andava mais nervosa, provavelmente foi a caso disso, depois comia mal. A primeira gravidez foi normal, esta não. Eu tenho uma mãe que lhe deu um AVC, está numa cadeira de rodas, e nessa altura eu tinha que fazer tudo. Tinha que pegar nela e talvez isso tenha provocado complicações durante a gravidez. Porque eu tinha que fazer esforços, que não deveria fazer e claro que tudo isso me provocou o parto”. (Conceição)

Sofia mencionou que o parto foi cesariana, por terem surgido complicações durante o mesmo. Quando questionada sobre suspeitas durante a gravidez, esta disse que nada lhes

indicava que poderia vir a ser uma mãe de uma criança com NEE, por este motivo não lhe foi solicitado, mais nenhum exame adicional, além dos exames de rotina realizados durante o período de gravidez.

“Como na altura tinha 27 anos. Não fiz amniocentese. Nada previa, a gravidez foi normal sempre vigiada. Nunca houve uma única suspeita, até ao dia em que ela nasceu.” (Sofia).

Teresa referiu que teve uma gravidez normal e realizou todos os exames de rotina. Tinha 23 anos e nada indicava que poderia vir a ser uma mãe de uma criança com NEE.

Impacto do diagnóstico na vida familiar

Durante todo o processo de gestação, especialmente os pais, vão concebendo uma imagem pré-definida do seu filho/a, não em termos físicos, mas sim das suas capacidades e faculdades. Quando os pais são informados ou suspeitam que o seu filho/a poderá ser uma criança especial, todo o amor e carinho que aqueles pais tinham para aquele filho desvanece temporariamente e inicia-se um longo período de luto. Infelizmente a nossa sociedade e governo, continuam indiferentes, na disponibilização de recursos para apoiar e ajudar os pais a ultrapassarem este luto. Não é nosso objetivo neste estudo debruçarmo-nos sobre os apoios dados aos pais aquando do momento da confirmação das suas suspeitas, mas seria certamente um bom tema para um futuro trabalho. Quando realizamos as entrevistas, todas as mães referiram a existência de sentimentos de revolta, aquando da confirmação do diagnóstico.

No que concerne ao impacto da notícia do diagnóstico na família, este é um momento de choque. Todas as expectativas que a família possuía, desvanecem em frações de segundos.

“Foi um choque muito grande. O parto foi cesariana. Como foi o primeiro parto, eu não sabia nada. Sabia que quando nascem, normalmente colocam o bebé no colo da mãe. Mas a mim não. Eu perguntava a minha filha, a minha filha? E elas apenas diziam que estava tudo bem. -Não está a ouvia-la chorar.

Eu via-a embrulhada numa mantinha no colo de uma enfermeira novinha. Ainda hoje me recordo perfeitamente do rosto da enfermeira. E nunca mais me davam a minha filha. O meu marido não assistiu porque foi cesariana. Ele ia assistir ao parto, mas entretanto as coisas complicaram-se e quando fui para cesariana, ele saiu. Ele estava à porta da maternidade. Entretanto levaram-me para o meu quarto e a menina continuava no colo da enfermeira. Eu ainda não a tinha visto. Quando a enfermeira chegou à porta, o meu marido agarrou logo na menina. Houve ali alguma agitação, mas o meu marido não se apercebeu.

Eu estava no quarto com as outras mães e comecei a perceber-me de uma agitação entre enfermeiros e médicos. Tiraram-me daquele quarto e colocaram-me num quarto sozinha. Entrou

uma médica e depois a enfermeira com a menina ao colo. A médica perguntou-se se sabia o que era trissomia 21. Eu disse que sim, perfeitamente. E foi aí que ela disse que havia a suspeita que a menina tivesse trissomia 21. Naquele momento desabou o mundo. O meu marido começou aos gritos. Ainda hoje acho que o meu marido ficou uma pessoa mais revoltada desde aquele momento.

Eu ainda não tinha visto a minha filha. Nesse momento a enfermeira deu-me a menina para eu ver. Eu não queria olhar, não queria. Tinha medo do que ia ver. Ainda hoje recordo as palavras dela. Ela disse:

- Você acredita em Deus?

E eu disse:

- Acredito.

Mas eu tinha uma revolta muito grande. Porquê, porquê a mim?

Ela disse-me:

-Se acredita em Deus, é porque sabe que ele sabe aquilo que faz. E se a deu é porque sabe que ela vai ser muito bem cuidada e vai ser muito feliz.

Estas foram palavras que me marcaram. Mais tarde voltei a encontrar essa enfermeira e ela disse-me que aquele foi o seu primeiro parto. Diz ela que nunca mais se vai esquecer.” (Sofia).

Teresa teve a confirmação das suas suspeitas quando Cláudia tinha 4 meses.

“Aos 4 meses começámos a desconfiar. Ela não sorria, não olhava para as pessoas, não estava interessada em nada, nada lhe despertava interesse.”

Matilde, outra das mães que participaram neste estudo, descreve os primeiros tempos como momentos muito complicados e desgastantes para toda a família. Este testemunho é um pouco extenso, não fizemos enxertos, de forma a evitar a eliminação de informações importantes para compreensão do caso.

“O Mário nasceu prematuro com 34 semanas, com um problema no pulmão. Ainda estava a formar-se. Foi para a incubadora, estive lá 12 dias. Passados esses dias, ele veio para casa. Comia normal e tudo bem. Ele nunca mamou peito. Eu tinha, mas ele não puxava. Depois houve uma noite, que ele não quis comer. Eu telefonei para eles (equipa que acompanhou o Mário no período que estive internado), porque eles deram o número. Eles disseram para tentar estimular. Ele só dormia, não queria comer. Eu tentava tudo, mudava-lhe a fralda e nada. Aquilo começou à noite prolongou-se pela madrugada e pela manhã. Eu voltei a telefonar e eles disseram-me que enquanto ele não tivesse febre para não me preocupar. Eu estava sempre a ver a temperatura. Estava a temperatura normal. À noite eu fui-lhe dar o leite e ele começou a rejeitá-lo, depois eu fui-lhe mudar a fralda e vi que ele estava muito branco. Fui logo com ele para o hospital de Viana. Foi logo atendido e foi neste momento que eles me disseram que ele tinha tido uma arritmia cardíaca. E pronto, a partir daí, fomos com ele a um cardiologista ao Porto. Estive mais 13 dias internado no hospital de Viana. Depois o Mário veio para casa. Estive a tomar medicação durante um mês. Ah, o cardiologista nessa altura disse que ele tinha uns tumorzinhos no coração e provavelmente poderia ter noutros órgãos. Ele fez vários exames e foi a partir deste momento que foi diagnosticado esclerose tuberosa. Hem... claro que eu e o pai ficamos.... muito em baixo, ficamos tristes. Os médicos não nos souberam explicar quais seriam as consequências.

Foi muito, muito complicado. Era uma consulta atrás de outra, e... ou bem que havia de fazer uma coisa ou fazer outra. Agora, a minha mãe, durante o dia está no centro do dia e à noite fica

comigo. A minha mãe de um momento para outro tornou-se incapaz de realizar muita coisa e ela ficou muito revoltada, não aceita. Eu não tenho duas crianças em casa, tenho três crianças. Foi uma fase muito complicada, eu grávida, depois o bebé com todos os cuidados que necessita, a minha mãe naquele estado e obras em casa, porque a casa não tinha condições para uma pessoa em cadeira de rodas. Foi uma fase muito, muito complicada.”

Para a Matilde os primeiros tempos após o parto, foram tal como ela designa por momentos muitos complicados, o Mário necessitava de cuidados acrescidos, assim como a sua mãe, tal como foi mencionado no testemunho anterior. Durante o dia a mãe frequenta o centro do dia, mas à noite esta regressa a casa, assim como o Mário. Esta mãe considera que a origem da problemática do Mário, é resultante da agitação e stress vivenciado, por esta, durante o período de gestação. É uma mãe, que tem consciência das áreas fracas do seu filho, no entanto, foca-se nas pequenas aquisições deste, após começar a beneficiar do apoio da intervenção precoce.

Todas as mães entrevistadas sentem angústias diariamente e as dúvidas que persistem, quanto à capacidade que o/a seu/sua filho/a poderá vir a desenvolver.

“O médico disse-nos que tudo o que a Cláudia. fizesse ia ser uma vitória para ela... No início ficamos um bocadinho.... desiludidos. Porquê a nós? A minha família reagiu melhor, porque... acham a menina muito bonita. É mais uma criança.” (Teresa)

Quando questionamos esta mãe se existe partilha de experiências com outros pais, esta apenas disse.

“Ficamos um pouco calados. Tipo como (...) já sabemos como é a Cláudia e vamos aos bocadinhos.” (Teresa)

Se analisarmos este testemunho, reparamos que esta mãe, ainda não ultrapassou a fase do luto. Recusa-se a realizar trocas de experiências optando pelo isolamento com o marido, sofrendo em silêncio. A confirmação de um diagnóstico pode originar nos pais sentimentos e atitudes negativas pelos filho/a, tal como podemos comprovar no relato da Sofia.

“Depois de sair do hospital eu tive que ser medicada, porque chorava quando estava sozinha. Depois deram-me um livro cujo título era “Eu tenho um bebé com Síndrome de Down”. Acabaram por me dar dois. Eu nunca o quis ler. Eu nunca quis saber aprofundar muito a problemática. Eu queria descobrir por mim. Ir vivendo um dia de cada vez. Li o livro de Bibá Pita. Espetacular. Muito bom. Comecei a ler à noite e só me deitei depois de terminá-lo. Eu revi-me naquele livro. Chorei imenso ao lê-lo.”

O nascimento de uma criança especial, traz consigo um mundo novo cheio de incertezas para toda a família que irá receber aquela criança. Tal como mencionava Sofia.

“Naquele momento desabou o mundo.... Ainda hoje acho que o meu marido ficou uma pessoa mais revoltada desde aquele momento.”

São estes testemunhos que nos alertam para a necessidade de um apoio individualizado aos pais durante todo o processo, não basta encaminhá-los para grupos de pais, ou fornecer-lhes montes de folhetos e livros com informações, é preciso mais. Estes pais também necessitam de muito apoio, especialmente nos primeiros tempos. Este período é crucial, para que a mãe não se distancie do seu bebé, não crie para com este sentimentos de apatia, pois o carinho e o amor é tão ou mais importante que a alimentação.

Com base nas entrevistas realizadas às mães deste estudo, constatamos que existe uma falha na passagem de informações, sobre direitos e cuidados que estas crianças com NEE poderão beneficiar. A escassez de informação, poderá estar na origem e na alimentação de um luto prolongado. Reparemos neste testemunho.

“Após o diagnóstico da Cláudia, ela foi encaminhada pela médica de família. Foi ela que nos aconselhou a ir para lá, para a APPACDM de Braga. A psicóloga e todos conversavam connosco. Todos conheciam o problema da Cláudia e aconselhavam-nos, consolavam-nos um bocadinho. De resto mais nada. Depois deixou de ir, porque a APPACDM passou a privado e tinham prioridade as crianças de Braga. Depois teríamos que pagar 40 euros por cada hora de consulta. Disseram-nos para inscrevê-la na APPACDM de Viana do Castelo. Esteve até novembro sem qualquer apoio. Agora está a ser acompanhada na Associação Amigos do Autismo (AMA) em Viana do Castelo. Ela tem terapia da fala e terapia ocupacional”. (Teresa)

Este é o caso que a intervencionista Lurdes referia anteriormente. Cláudia, de repente tinha ficado sem apoios especializados, beneficiando apenas de seis horas semanais do apoio da intervencionista. Não foi fornecida qualquer informação adicional a estes pais. A mãe acrescentou que:

“Está inscrita no Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiência Mental (APPACDM) de Viana do Castelo. Só que até agora não deram nenhuma respostas. Por causa das ELI's e do apoio da segurança social... ia começar mas(...)”

A escolha da instituição e iniciação dos apoios

O artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, no n.º 2 é bastante explícito “*as crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto -lei, frequentar o jardim -de -infância ou a escola, independentemente da sua área de residência*”. Os pais poderão escolher a escola que melhor se adequa ao seu filho, independentemente da sua área de residência. No entanto, esta é uma das prioridades dos pais, os seus filhos estarem o mais perto possível de área de residência, local de trabalho ou familiares. Tal como poderemos constar nos testemunhos que se seguem.

Sofia exerce funções de educadora de infância numa instituição do concelho de Ponte da Barca. Por este motivo inscreveu a sua filha na mesma instituição aos 4 meses.

“Ela veio para aqui porque eu trabalho aqui. Eu tinha todas as facilidades para a ver e amamentá-la quando fosse necessário.”

Quando questionamos esta, se alguma vez tinha ponderado deixá-la em casa ou aos cuidados de familiares, esta respondeu:

“Não, o facto dela estar aqui ao meu lado, ajudou-me muito.”

Teresa refere que a Cláudia começou a usufruir do apoio da intervenção precoce aos seis meses no domicílio, casa da avó. Depois frequentou, durante um período de 6 meses uma creche particular. Após este período, atendendo aos horários dos pais e os poucos recursos financeiros do agregado familiar, Cláudia ficou ao cuidado de uma ama, sendo este o local onde beneficiava do apoio da intervenção precoce. Aos três anos ingressou no jardim-de-infância público.

“Foi para Centro escolar de Crasto. Ela foi inscrita lá, porque ficava perto da casa da minha mãe.”

No entanto Cláudia só frequentou este centro um ano. Depois foi inscrita na Escola de Ponte da Barca por dois motivos, sendo eles: os pais teriam que pagar o transporte de deslocação e o segundo motivo é que esta escola fica a pouca distância do local de trabalho da mãe.

Mário só começou a beneficiar do apoio da intervenção precoce, aos dois anos. Contudo, este já frequenta a mesma instituição desde os catorze meses, por iniciativa dos pais.

“Porque queríamos que ele convivesse com outras crianças, para estimular o seu desenvolvimento.”

Para esta mãe esta é a melhor opção. Mário é o segundo filho e, na opinião da mãe, quanto mais tardiamente estes ingressam no jardim de infância mais doloroso é a separação para ambos.

“Porque o mais velho esteve comigo até aos dois anos e meio e eu percebi que a nível afetivo, depois, é mais dolorosa a separação. Eu gostava, mas... para bem dele para conviver com outras crianças e tudo, esta foi a melhor opção.”

Atendendo ao diagnóstico do Mário, e o facto deste não beneficiar de qualquer tipo de apoio antes de ingressar na instituição, questionamos a mãe sobre a troca de informação com os responsáveis da instituição. Ao qual ela nos respondeu.

“Não, o Mário era uma criança normal, comia bem. Não havia nada de especial para informar.”

De acordo com as estas mães a escolha da instituição segue os seguintes critérios:

- 1) Distância do local de trabalho dos pais ou familiares próximos;
- 2) Oportunidade de convívio com outras crianças;
- 3) Despesas com as deslocações.

Recolha de informações

Todos os pais após a confirmação que o seu filho/a será uma criança especial buscam um diagnóstico exato. Mas a principal preocupação dos pais não é tanto o diagnóstico, mas sim as capacidades que a criança poderá vir a adquirir. Inicia-se assim para os pais um longo percurso de dúvidas e incertezas.

Quando questionamos estas mães, sobre locais e pessoas a quem tinham recorrido para obter informações, a primeira pessoa a quem elas recorrem é ao médico que a diagnosticou a criança.

“Os médicos não nos souberam explicar o quais seriam as consequências. É considerada uma doença rara.” (Matilde)

Sofia pelo contrário, talvez porque existe mais informação sobre trissomia 21 respondeu.

“Estive uma vez, com uns pais de uma menina de Ponte de Lima, também ela portadora de trissomia 21. Agora sou associada do grupo “Pais em Rede”. Eu ia pesquisando na internet, mas nunca quis saber muito, preferi viver um dia de cada vez e todos os dias me surpreende. Eu acho que ela está muito bem.”

Já Teresa diz que normalmente recorre os técnicos que apoiam a Cláudia para obter mais informações.

Participação na avaliação e planificação

Os pais são cada vez mais um elemento ativo no processo interventivo do seu filho/a. Verifica-se uma preocupação crescente em valorizar as opiniões destes e o trabalho em parceria. Embora de forma tímida estes começam a reunir-se mais frequentemente com os técnicos que apoiam o seu filho/a.

Neste ponto todas as mães foram unânimes, nas suas respostas. Elas reúnem-se no início do ano letivo para elaboração do PIIP ou PEI e no final de cada período para efetuarem a avaliação dos seus filhos. Ao longo do ano letivo mantém, muitas vezes, conversas informais sobre o trabalho que está a ser desenvolvido em casa e na escola.

Definição da inclusão

Aquando da realização da pesquisa bibliográfica sobre a definição do conceito inclusão, mencionamos várias vezes que todos nós possuímos um ideia pré-definida deste conceito, umas mais aceites que outras. Contudo, neste momento, teremos que retificar esta afirmação. Este conceito pode ser conhecido no meio académico ou entre a classe docente, no entanto,

verificamos, através das respostas dadas por algumas mães, que este conceito, não faz parte do vocabulário destas. Elas desconhecem uma definição do conceito.

Quadro VI: Definição do conceito inclusão pelas mães

Mãe	Definição de inclusão
Sofia	A inclusão é sentir que a minha filha está bem integrada, onde quer que esteja. Sentir que é respeitada, acima de tudo, apesar de ser diferente, seja respeitada, mesmos com as limitações delas. É sentir que a minha filha é feliz.”
Teresa	Eu, não sei o que é.
Matilde	Eu já ouvi falar, mas para ser sincera não sei o que significa.

Após as respostas da Teresa e da Matilde, ficamos admiradas, como era possível que estas mães não soubessem o que era inclusão! No entanto, este não é um ponto importante, tal como podemos constatar com o desenvolver da entrevista. Esta mães tal como a maioria dos cidadãos, desconhecem uma definição académica do conceito inclusão, contudo sabem avaliar a qualidade do programa dos seus filhos. Sabem identificar o que está a facilitar a inclusão destes no grupo e o que está a dificultar. É sobre facilitadores e barreiras à inclusão que iremos desenvolver o ponto que se segue.

Conscientes de que algumas mães deste estudo desconhecem o significado do conceito inclusão, reformulamos a questão e colocamos outras questões, de forma a obter as informações que pretendíamos, tais como: como avaliam o apoio que está a ser dado ao seu filho/a? Consideram que o seu filho/a está a receber as respostas adequadas às suas necessidades e características? Costumam acompanhar os seus filhos nas sessões de terapia e onde se efetuam as mesmas? Pretendemos, deste modo, que estas mães falassem um pouco mais sobre a sua avaliação à forma como a intervenção estava a ser efetuada.

Facilitadores à inclusão

Sofia valoriza e elogia o trabalho desenvolvido em equipa, realizado por todos os intervenientes, assim como as estratégias e empenho dos profissionais que trabalham diretamente com a sua filha.

“É muito bom. Eles (os pares) estão sempre preocupados com ela. Onde está a Gabriela? A Gabriela ficou para trás. Eles protegem-na muito. Há um menino ao qual ela dá a mão. Ele arranja-lhe a bata, ele arranja-lhe a fita. Se ele vê que ela está suja, quando ela está a comer, ele limpa-a. No outro dia ele veio ter comigo e disse:

- Sabes a Gabriela não quer que eu vá para a França (este menino vai emigrar com a família para França).

Eu perguntei:

- E tu vais para a França?

- Vou. Mas eu não quero ir. Ela também não quer que eu vá.

Eu sei que ela não disse nada. Mas vou sentir muito porque sei que aquele menino a protegia.”

Esta mãe valoriza o facto de, neste momento, as terapias se efetuarem na instituição, relembramos que esta mãe trabalha na mesma instituição que a filha frequenta.

“Antes tinha que me deslocar aos gabinetes, porque ela tinha terapia da fala e fisioterapia. Era tudo aqui na Barca. Mas tinha que me deslocar lá.”

Teresa valoriza o trabalho realizado em conjunto com a educadora de sala e intervencionista.

“Sim todos os dias conversamos, sobre o que a Cláudia fez e não fez. Tento sempre dar continuidade às atividades iniciadas na escola, mas por vezes é complicado. Eu não tenho tempo. Tenho a minha avó que também me ajuda bastante. Depois não tenho mais ninguém.”

Para Matilde o apoio da intervenção precoce e em especial a frequência das sessões de terapia da fala, permitiram que o Mário começasse a minimizar as suas áreas fracas, que na opinião desta mãe, se restringem ao atraso na linguagem. Com o desenvolver da linguagem, Mário já brinca com os outros meninos da sala. Já consegue conviver com as outras crianças.

“O Mário é uma criança normal, o principal problema dele era o atraso da fala, em relação às outras crianças. Agora ele já diz algumas palavras, já consegue falar com os colegas e brincar, já tem terapia da fala. Agora está tudo bem.”

Na opinião da Matilde forma desencadeadas um conjunto de respostas, específicas para problemática do Mário.

De uma forma sintética estas mães identificam como facilitadores:

- a) Coesão, cooperação e entreajuda entre os elementos da equipa;
- b) Partilha de informação entre todos os intervenientes;
- c) O grupo em que a criança está inserida.

Barreiras à inclusão

No que concerne a barreiras à inclusão, Sofia considera que residem especialmente em:

1) Escassez de apoio

“Onde eu sinto que existem mais barreiras são a nível de apoios. Eu acho que a educadora da intervenção precoce vem aqui poucas vezes, tem poucas horas de apoio.”

2) Falta de informações

“Ela teve fisioterapia porque eu reivindiquei este direito. Ninguém me disse que ela tinha direito, ninguém me disse nada. No centro de saúde também não me deram qualquer tipo de informação, nem mesmo a nível de deficiência, nada.”

3) Legislação desproporcional à realidade

“Eu sinto muitas dificuldades em conseguir os apoios. Eu acho que quem elabora as leis desconhece estas realidades. A Gabriela vai ter 12 sessões no final destas sessões eu tenho que ir ao centro de saúde, deslocar-me a Viana do Castelo, para pedir a elaboração de novo relatório. Porque a equipa que avaliou a Gabriela considerou que esta possui uma deficiência temporária. Isto é ridículo. Não tenho mais apoios nenhuns.”

Teresa é de opinião que a Cláudia deveria beneficiar de mais apoios, de forma a estimulá-la mais, principalmente na área da comunicação.

“Era bom, para nós, que soubéssemos o que ela queria. Que ela pedisse, que dissesse “Quero aquilo”.”

Esta mãe identificou umas das suas prioridades na intervenção da criança. Esta mãe considera que a sua filha usufrui de poucos apoios, atendendo a gravidade da problemática.

Ao longo da entrevista, constatamos que Teresa e o seu marido assumem na totalidade a responsabilidade e os cuidados para com a Cláudia. Este casal não possui um suporte familiar por trás, que os auxilie nos cuidados com a Cláudia. Atendendo a este facto, questionamos esta

mãe se ela tinha direito a redução ou flexibilidade do horário para dedicar à sua filha e acompanhá-la às terapias, esta respondeu.

“Eles não querem saber disso para nada. Tenho direito, mas se saio mais cedo sou massacrada. Eles não compreendem a situação. Tenho que fazer o meu trabalho e mais nada a vida pessoal é para deixar em casa.”

Matilde considera que a mudança constante de profissionais é uma fator de ansiedade para a família e para a própria criança.

“Sim, ele está a receber apoio da professora Maria, mas em setembro vai deixar de ter, porque vai ingressar na escola pública. Agora não sei quem lhe vai continuar a dar apoio. Não sei porque não pode continuar a mesma professora.”

De uma forma sintética podemos identificar as seguintes barreiras:

- a) Pouco tempo disponível, pelos profissionais, para intervir com as crianças;
- b) Escassez de informação e apoio aos pais;
- c) Ausência de horários laborais flexíveis;
- d) Burocracia da documentação;
- e) Mudança constante de técnicos.

Relação criança e pares

Para Sofia, a sua filha está perfeitamente incluída no grupo, tal como foi mencionado anteriormente (facilitadores), assim como na sociedade.

“Eu pensei que ia ser mais difícil. Eu levo-a para todos os lados, não a privo de nada. Eu sinto que às vezes as pessoas falam para ela, porque ela é diferente. Mas acho que ela se relaciona muito bem. Ela é conhecida em todos os lados. As pessoas vêm falar com ela. E ela também é muito sociável.”

Teresa partilha a mesma opinião que Sofia quanto à aceitação dos pares

“Os outros meninos gostam dela. Mas há momentos que ela não lhes liga nenhuma. Eles são muito queridos para ela. Mas ela já demonstra mais interesse pelas coisas.”

Matilde considera que, apesar das características de Mário, este está perfeitamente incluído no grupo.

“O Mário só tem um problema, na fala. Agora com a terapia da fala ele já começou a dizer algumas palavras, isso permitiu que os seus colegas o compreendam. Já começam a brincar com ele. No início como ele não falava, era complicado, mas agora o Mário já fala.”

4.3 - Entrevistas às Educadoras de infância

As educadoras, a seguir aos pais, são quem mais tempo passa com as criança com NEE. Elas assumem uma posição fulcral no sucesso ou insucesso do processo inclusivo de uma criança. Foi este o motivo que nos levou a coletar um maior número de informação sobre estas profissionais, tais como: idade, experiência profissional e formação profissional na área da educação especial. Estes dados já foram expostos aquando da caracterização dos participantes.

Experiência no trabalho com crianças com NEE e formação em educação especial

A educadora Sandra, quando questionada sobre a sua experiência em trabalhar com crianças com NEE, respondeu que durante a sua carreira de docente, teve várias vezes crianças com NEE no grupo que tutelava. Enquanto membro da direção da escola assumiu, vários anos consecutivos, a tutela de educação especial. Esta docente frequentou várias ações de formação, de curta duração, sobre educação especial.

A educadora Ângela referiu que no primeiro ano em que trabalhou para esta instituição apoiou exclusivamente uma criança com NEE. Apesar desta possuir o apoio de uma intervencionista, a instituição disponibilizou este apoio adicional. Durante o seu percurso profissional teve várias vezes crianças com NEE no seu grupo. Contudo, desabafa que este ano é um pouco mais cansativo, pois tem duas crianças com NEE. Referiu que no último ano da sua licenciatura, teve uma cadeira intensiva sobre educação especial e frequentou uma formação, com a duração de três meses na Universidade do Minho, subordinada ao tema Educação Especial.

A educadora Sofia tutela pela primeira vez, um grupo onde está incluída uma criança com NEE. Refere que no decorrer do seu curso teve uma cadeira sobre esta temática, mas após a conclusão do mesmo não frequentou mais nenhuma formação.

Definição de inclusão

Todas estas profissionais deram uma definição ao termo inclusão de acordo com as suas experiências e com o seu método de trabalho.

Quadro VII :Definição do conceito inclusão segundo as educadoras

Educadora	Definição de inclusão
Ângela	Nós temos muita tendência a pensar no futuro, no 1.º ciclo. Contudo como eu já tenho alguma experiência em contexto jardim de infância, eu penso que a inclusão é muito possível. É tentar fazer de tudo e encarar aquela criança com as suas diferenças como outra diferença de qualquer criança dita normal e tentar incluí-la sempre nas atividades. Arranjar uma coisa muito semelhante com aquilo que estamos a fazer e a criança participar em tudo o que estamos a fazer. Tudo o que for possível, atendendo as suas características. Fazem as mesmas atividades. Falamos para eles da mesma forma que falamos para os outros. Para mim a inclusão é a criança sentir-se pertença da turma, da escola e ser uma criança de plenos direitos na escola ... com todas as diferenças que tem, claro.
Sofia	É permitir que a criança com NEE tenha as mesmas oportunidades que as outras e possa socializar com as demais.
Sandra	É a criança com NEE sentir-se pertença da turma, da escola e ser uma criança de plenos direitos na escola ... com todas as diferenças que tem claro.

Experiência em trabalhar com crianças com NEE

Quando questionamos estas educadoras sobre as reações vivenciadas, no momento em que foram informadas, sobre a inclusão de uma criança com NEE no seu grupo, Sandra e a Ângela disseram que não manifestaram qualquer reação, era mais uma criança no grupo. Sofia confessa que quando soube que ia ter uma criança com NEE no seu grupo ficou contente.

“Eu quando tive a confirmação, fiquei contente porque ia ser uma experiência diferente. Eu nunca pensei que ia ser assim tão difícil. É muito complicado, muito, muito.... Eu sempre fui a

favor da inclusão, até me deparar com este caso. É muito importante para a criança ter contacto com as outras crianças a nível social, por um lado, mas por outro por vezes acho que está a ser prejudicial para os outros. Eu necessitava de mais apoio.”

Facilitadores à inclusão

Tal como dizia a educadora Sandra na sua definição de inclusão, o mais importante na promoção da inclusão é a criança sentir-se pertença do grupo e da escola.

“Neste caso específico no que respeita à escola, eu, nós os técnicos e colegas tentamos proporcionar-lhe uma inclusão completa. Ela pelas características dela, não consegue fazer tudo. Mas nós tentamos que ela participe em todas as atividades. A Cláudia participa em algumas atividades do exterior. Visitas mais longas não. Os pais consideram que são mais os constrangimentos, a nível de cansaço e assim, que benefícios. Foi sempre uma opção dos pais, nunca minha.”

Esta educadora menciona que a direção da escola disponibiliza todos os recursos necessários, quer humanos quer materiais.

A educadora Ângela refere que o facto de todos trabalharem em equipa e realizarem um bom trabalho se apresenta como um facilitador.

“O facto de sermos uma equipa, uma equipa não só dentro da sala, mas também fora. Nós fazemos tudo em contexto. Isso também é muito importante porque as outras crianças podem ver que aquelas crianças são capazes de participar à maneira delas. E haver uma perceção, pelo facto de todas as pessoas que trabalham na escola e mesmo pessoas exteriores (terapeutas, técnicos) e estarmos todos em sintonia para trabalhar com aquela criança.”

A educadora Sofia partilhou a mesma ideia que Ângela, para ela é fundamental desenvolver

“Um trabalho em equipa. Eu tenho aprendido muito neste ano.”

No entanto, existem determinados fatores que poderão assumir-se como facilitadores ou barreiras, na perspetiva destas profissionais, um deles é o próprio grupo em que a criança está inserida. Tal como podermos analisar na identificação das barreiras, realizado pela educadora Ângela.

Barreiras à inclusão

Para a educadora Sofia existem inúmeras barreiras que neste momento dificultam a inclusão plena do Mário. Ela diz que procura que o Mário realize as mesmas atividades que as demais crianças, participe em todos os momentos da rotina. Mas por vezes isso é muito difícil, porque necessitava de mais apoio dentro da sala. Esta educadora tutela um grupo de crianças com 2 e 3 anos que exigem muito dos adultos, quer a nível afetivo quer a nível pedagógico. Existem determinados momentos da rotina diária em que a auxiliar da sala presta auxílio exclusivo à criança em questão, ficando a educadora sozinha com o restante grupo, sem ajuda.

Outra barreira apontada por esta educadora foi a ausência de informações e formação, quer para ela quer para as demais colaboradoras da instituição para prestarem um apoio de qualidade ao Mário. A educadora Sofia refere que tem aprendido muito com a intervencionista, mas que todas deveriam ter formação em educação especial e em primeiros socorros, relatando um caso que ocorreu durante a rotina do almoço em que a criança quase sufocou ao ingerir um alimento.

Para esta educadora, é fundamental que todas as pessoas, que apoiem quer diretamente quer indiretamente, uma criança com NEE, detenha uma formação básica em educação especial e em primeiros socorros.

A educadora Sandra refere que a direção da escola disponibiliza todos os recursos necessários, quer humanos, quer materiais, que as barreiras que se colocam neste momento estão relacionadas com as limitações da Cláudia. Esta necessita da supervisão e orientação a tempo inteiro de um adulto.

“Ela tem a ajuda de uma tarefeira, 4 horas diárias. Quando está a tarefeira tudo corre bem. Quando esta se ausenta, muitas vezes está a educadora de apoio, outras vezes uma grande parte da manhã está a auxiliar. Quer dizer, fica a auxiliar com ela e fico eu sozinha com o grupo.”

Quando questionamos a educadora Ângela sobre as barreiras existentes, esta referiu.

“Barreiras (...) eu não consigo identificar nenhuma barreira. Talvez o facto dos meninos terem pouco apoio por parte da intervenção precoce. Depois depende muito do grupo em que as crianças estão inseridas. Que seja um grupo fácil, que não é uma coisa que acontece neste caso. Isso acaba por ser uma barreira. O comportamento do grupo em que a criança está inserida pode ser uma barreira ou um facilitador, neste caso é uma barreira.”

Quando questionamos esta educadora se existia redução do número de alunos na sua sala, esta confirmou que sim. Para ela a questão nem era tanto o número de alunos. Pois esta questão podia contornar-se, mas sim o grupo em si e a escassez de recursos humanos em determinados momentos da rotina, atendendo que na sua sala existem duas crianças com NEE e com problemáticas distintas.

“Há dias que considero mais fácil, há dias que considero mais complicado. Tem os seus dias. Mas é muito difícil, sem dúvida nenhuma, fazer uma atividade num grupo onde estão crianças com NEE e onde não estão crianças com NEE. As interrupções ocorrem muitas mais vezes. Tem que se parar muitas mais vezes. Dar muitas informações.”

Relação criança e pares

As crianças são o reflexo das práticas do educador dentro da sala, estes têm tendência natural a absorver comportamentos e atitudes realizados por alguém que eles considerem um modelo. Tal como vamos poder constatar, no seguinte testemunho, dado pela educadora Sofia.

“Ele isola-se dentro da sala. Demonstra preferência por determinadas atividades, não consegue partilhar materiais e objetos, o que dificulta as relações com os seus colegas. Contudo as outras crianças compreendem que o Mário é diferente, mas não demonstram comportamentos discriminatórios negativos, partilham os brinquedos. Questionam a educadora para compreenderem os comportamentos e atitudes do Mário. As outras crianças começam a imitar as nossas atitudes, dirigem-se a este e falam para ele como nós. Elas vão até ele e dizem:
- Olha o teu sapato. Olha. Apontando para o sapato.
E ele olha.”

Para a educadora Sandra a aceitação por parte dos colegas é:

“Uma tarefa fácil, porque eles gostam de ajudar a Cláudia, são miúdos que compreendem. Ela sabe que esta sala é dela, sente-se bem dentro da sala. Mas não interage com as outras crianças.”

A educadora Ângela possui duas crianças com NEE na sua sala. Para ela as crianças são muito bem aceites pelos colegas de sala.

“O Filipe a nível de interação é reduzido. De qualquer forma ele consegue estabelecer uma relação muito forte dentro da sala com uma criança, que nós chamamos tutora. É a amiga do comboio. Nós achamos que existe uma relação muito especial entre eles. Eles têm brincadeiras só os dois. E essa menina para ele acaba por ser uma referência. Quando ela vai para o

comboio ele vai atrás e persegue-a. Depois tem outros meninos, ele às vezes vira para um, vira para outro. Ele relaciona-se bem, mas à maneira dele. De uma forma desligada. Raramente quer participar nas atividades. Nós insistimos sempre que os outros também o apoiem. Nós dizemos: - Olha vai ajudar o Filipe, ensina-o como é. Vai e senta-te ao lado dele. E eles vão. O Filipe acaba por aceitar muito bem. No que respeita à Gabriela é completamente diferente. Ela tem uma relação muito boa com todos. Ela é capaz de interagir com todos. Tem os seus preferidos, nota-se. Mas sem grandes problemas.”

Elaboração das planificações

Um dos facilitadores à inclusão, identificados por esta classe profissional, é a realização de um bom trabalho em equipa. Por este motivo questionamos estas educadoras sobre a forma como era elaborada a planificação. Quem participava na sua elaboração e quais eram os parâmetros que elas consideravam prioritários na sua elaboração. Todas elas referiram que as planificações são realizadas trimestralmente, participando na sua elaboração a educadora da sala, a intervencionista, os técnicos e os pais quando estes o desejam. Pois existem algumas mães que ainda estão a ultrapassar a fase do luto.

“Acabamos por ter todos um bocadinho de participação. Mas, quem a faz mesmo essa planificação, quem a passa para o papel é educadora de intervenção precoce. Como fazemos um trabalho em contexto, e os meninos executam sempre o que estamos a fazer na sala, ela procura dar sempre continuidade ao trabalho que está a ser realizado na sala. Nas nossas avaliações, desde a família aos técnicos, nós dizemos, agora que isto está adquirido. No próximo trimestre vamos trabalhar, isto, isto e isto. Por isso todos participamos na sua elaboração. Acabam todos por participar na planificação.” (educadora Ângela).

“Estas são realizadas em conjunto, entre mim, a intervencionista e por vezes a mãe. Esta ainda não ultrapassou a fase do luto e nós respeitamos. Neste momento está a desencadear-se todo o processo para que o aluno possa beneficiar do apoio de uma terapeuta da fala, mas fora do contexto.” (educadora Sofia)

CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“ Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos...”

(Art. 1º, Declaração Universal do Direitos Humanos, 1948)

A inclusão consiste em “sentir que a minha filha está bem integrada, onde quer que esteja. Sentir que é respeitada, acima de tudo, apesar de ser diferente, seja respeitada, mesmos com as limitações dela. É sentir que a minha filha é feliz” (Mãe da Gabriela).

A inclusão não se restringe ao espaço de sala de atividades. Inclusão significa fazer parte de, pertença de um grupo, da sociedade. É atendendo a este propósito que a educação, na primeira infância, terá como linha condutora a criação de oportunidades, que proporcionem a todas as crianças bases sólidas. A prestação de serviços de educação e intervenção produzem, a longo prazo, vantagens e benefícios sociais, económicos e educativos. O desenvolvimento de práticas educativas e inclusivas de qualidade, tende em condicionar mais eficazmente o desenvolvimento das crianças e a ajudar a inverter situações de desvantagens.

Foi com este propósito que questionamos estas mães e estas profissionais, de forma a identificarem os facilitadores à inclusão de crianças com NEE.

1) De acordo com os profissionais e as mães quais são os facilitadores à inclusão?

Com a análise das entrevistas piloto, constatamos que quando colocávamos a questão “Na sua opinião, quais são as barreiras e os facilitadores à inclusão?”. A maioria dizia, “ barreiras bem... eu acho que não há barreiras. Facilitadores, é trabalharmos em equipa”. Por este motivo, reformulamos a entrevista de forma a conseguir obter o maior número de informação para podermos ir de encontro ao objetivo pretendido.

No que concerne à questão relativa aos principais facilitadores na implementação de práticas inclusivas, as mães e os profissionais destacaram a realização de reuniões, a articulação e cooperação entre a equipa de educação especial e do regular, assim como o grupo em que a criança está inserida surgem como os principais facilitadores no processo inclusivo, tal como se pode ver no quadro VIII.

Quadro VIII: Frequência das categorias referentes aos facilitadores.

Facilitadores	Intervencionistas	Mães	Educadoras	Total
Reuniões de equipas	3	2	2	7
Articulação/colaboração entre equipa de educação especial e do regular.	3	2	2	7
Grupo em que a criança está incluída	1	3	3	7
Continuidade das atividades/estratégias em vários contextos	3	-	3	6
Intervenção em contextos naturais	3	2	1	6
Relação de confiança, respeito e colaboração entre famílias e equipas	1	1	3	5
Papel desempenhado pela educadora de sala	3	-	1	4
Coesão, cooperação e entreajuda entre intervencionista e educadora.	-	3	-	3
Atitudes de direção	-	-	2	2

Tal como já foi mencionado anteriormente, algumas das mães entrevistadas sentem-se impotentes perante os desafios com que se deparam diariamente, por este motivo acreditam que os apoios dos profissionais são a melhor opção. Ainda consideram os profissionais como os expert. Contudo, as mães (n=2), as educadoras (n=2) e as intervencionistas (n=3), identificam a realização de reuniões como um facilitador à implementação de práticas inclusivas. Atendendo a estes dados verificamos que existe diálogo entre os intervenientes. Esta constatação leva-nos a interrogar. Será que os profissionais estão a capacitar os pais? Será que existe, uma dicotomia entre o discurso dos profissionais e a prática?

O termo inclusão é considerado como uma filosofia de atendimento de qualidade a todas as crianças com NEE, como um principio organizador fundamental do sistema educativo. A legislação e os discursos dos profissionais, especialmente dos professores depressa se tornaram “inclusivos”, mas as práticas nas escolas nem sempre são consistentes com esses discursos (Rodrigues, 2006)

Tendo por base a análise dos testemunhos dos profissionais, verificamos que existe uma preocupação crescente com a família, capacitando-a e corresponsabilizando-a. Os pais são convidados a participarem em todo o processo educativo, a expressar a sua opinião e dar sugestões.

Ao analisarmos as respostas dadas pelas mães constatamos que apenas uma mãe mencionou que tentava dar continuidade das estratégias e atividades em casa, mas que era muito complicado. Esta descontinuidade poderá ser resultante de: lutos prolongados, ausência de apoios formais e informais à família e desconhecimento das prioridades da família por parte dos profissionais. Atendendo estes factos, torna-se pertinente que os profissionais alterem ou reavaliem a sua postura perante os pais. A existência de um diálogo coeso e verdadeiro, pode ser uma das soluções, para tornar as mães como membros ativos.

Outro fator que assume grande importância, é o grupo em que a criança está inserida, mães (n=3), intervencionistas (n=1) e educadoras (n=3). Este facto pode ser tal como designava a educadora Ângela, uma barreira ou um facilitador. Por este motivo os profissionais devem desenvolver um trabalho precoce, em que os pares valorizem e respeitem a criança com NEE. A estratégia, pode ser tal, como dizia a intervencionista Sofia, realizar a inclusão ao contrário, ou seja, passa por convidar todos os pares a participar nas atividades dirigidas especificamente para a criança com NEE e ensiná-las a ajudar. Passa por capacitar e corresponsabilizar o grupo. A aprendizagem cooperativa ou tutoria de pares, começa a ser uma estratégia adotada com maior frequência pelas educadoras, como uma estratégia efetiva em áreas cognitivas e sócio-emocionais da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Esta estratégia está a surtir efeitos muito positivos, tal como podemos observar nos relatos, quer das profissionais, quer das mães.

Para Palisance (2012) “no caso da educação inclusiva, isso significa que devemos apoiar as crianças para que estas possam desenvolver uma compreensão da diversidade /individualidade humana, que os encoraje a encontrar pontos de contacto, e apoia-los na descoberta de áreas de cooperação e de aprendizagem comuns (reduzindo barreiras pessoais)” (p. 29).

No que concerne aos apoios, as mães (n=2), as intervencionistas (n=3) e as educadoras (n=1) consideram que estes se devem efetuar dentro da sala. Todas as intervencionistas afirmaram que quando chegam à sala procuram dar continuidade às atividades e nunca retiram as crianças da sala. Para elas o mais importante é que as outras crianças compreendam que o/a menino/a que estão a apoiar consegue realizar as mesmas atividades, só que necessita

de ajuda ou mais orientação. Kron (2012) refere os apoios devem ser prestados, sempre que possível embutidos nas atividades e nas rotinas diárias da sala do jardim de infância, local onde a criança passa maioritariamente o seu tempo de aprendizagem. Contudo, esta metodologia implica um verdadeiro trabalho de equipa e conseqüentemente a elaboração e concretização de uma planificação complexa.

A constante partilha de informações entre todos os elementos da equipa, que na sua maioria se efetua através de pequenas conversas informais, tal como descrevem a educadora Sandra e a intervencionista Laura, tem-se tornado uma mais valia na criação de sentimentos de respeito mútuo entre todos os intervenientes, especialmente com a família. Quer as profissionais, quer as mães mencionaram que existem quatro reuniões estipuladas. Normalmente cumprem esta ordem: primeira no início do ano para avaliação da criança e elaboração do PIIP ou o PEI e, as outras no final de cada período, cujo objetivo é a avaliação das medidas implementadas e elaboração de novas medidas. No entanto, caso se justifique, são agendadas mais reuniões.

Os profissionais devem possuir uma mente aberta para atender e compreender as singularidades de cada família. O sucesso de um programa só terá sucesso se todos os profissionais participarem efetivamente na elaboração deste. Garai et al. (2012) alertam que quando os pontos de vista dos diferentes intervenientes não são tidos como relevantes na planificação da criança com NEE, poderá conseqüentemente originar sentimentos de frustração e inferioridade em alguns elementos da equipa. Ainda nesta linha de pensamento, “programas bem sucedidos têm pedagogos que comunicam uns com os outros, partilham uma filosofia comum de educação de infância ou que tenham respeito por diferentes filosofias e planifiquem juntos (idem, p.41)

A educadora da sala assume um papel predominante na aplicação de práticas inclusivas, esta é opinião das intervencionistas (n=3) e de uma mãe (n=1). Ela a seguir à família é a pessoa que mais oportunidades possui. Tornar uma sala inclusiva é um grande desafio. O educador terá que romper com práticas tradicionais, optando por estratégias e práticas que fomentem a criação de ambientes de aprendizagem que valorizem a criatividade, as interações sociais, o trabalho cooperativo, a experimentação e a inovação. Assim, compete ao educador em colaboração com os outros elementos da equipa organizar oportunidades, em que todas as crianças possam participar e explorar o mundo de acordo com o seu nível de aprendizagem individual, o seu ritmo e a especificidade (Palisance, 2012).

Já mencionamos anteriormente que as mães possuem alguma tendência, de forma inconsciente para delegarem a responsabilidade da intervenção ao cuidado dos profissionais que apoiam os seus filhos. A origem destas atitudes podem residir no facto das famílias não se reverem nos programas delineados para a criança. Contudo, avaliam a relação dos profissionais, no que concerne à capacidade de trabalhar em conjunto. Esta é a opinião generalizada das mães (n=3) deste estudo. A filosofia subjacente ao conceito inclusão tem de uma forma gradual alterado a postura dos profissionais. A intervencionista deixou de ser vista como a educadora especializada que examinava a criança com NEE a fim de delinear planos educativos individuais, para promover o desenvolvimento das crianças em ambientes individualizados e para monitorizarem e acompanharem o seu desenvolvimento (Garai et al., 2012). Ainda segundo os mesmos autores, o intervencionista apresenta-se como um modelo na sua interacção com a criança com NEE, o educador segue-o, e transmite isso ao grupo.

Outro dos facilitadores mencionados pelas educadoras (n=2) é a direcção do agrupamento/instituição. Para estas educadoras, esta entidade apresenta-se mais sensibilizada para as necessidades de crianças com NEE. Existe uma preocupação crescente em reduzir as barreiras arquitetónicas assim como em disponibilizar colaboradores para apoiar as crianças que necessitem de acompanhamento.

2) De acordo com os profissionais e as mães quais são as barreiras à inclusão?

No que concerne às questão relativa às principais barreiras à implementação da inclusão, os participantes neste estudo destacaram a intervenção em contexto gabinete e a escassez de recursos humanos, assim como fatores inerentes às crianças (desenvolvimento, personalidade), tal como podemos observar no quadro VIII.

Quadro IX :Frequência das categorias referentes às barreiras

Barreiras	Intervencionistas	Mães	Educadoras	Total
Intervenção em contexto gabinete	3	1	1	5
Poucos recursos humanos	1	2	2	5
Fatores inerentes às crianças (desenvolvimento, personalidade)	2	1	2	5
Processos de adaptação das famílias às NEE das crianças (aceitação da problemática)	2	-	-	2
Burocracia da documentação	-	2	-	2
Grupo muito ativo	-	-	1	1
Mudança constante de técnicos	-	1	-	1
Ausência de horários laborais flexíveis para as mães	-	1	-	1
Elementos das equipas (educadoras) com pouca formação/experiência educação especial	-	-	1	1
A criança passa muito tempo na instituição	-	-	1	1

Para as intervencionistas (n=3), mãe (n=1) e educadora (n=1), a intervenção em contexto é uma barreira à inclusão. Relativamente aos apoios em gabinete, quer as profissionais quer as mães referiram que neste ponto, não podemos falar em inclusão, porque não existe. No entanto, reconhecem que estes técnicos teriam que ultrapassar muitas barreiras, caso o apoio fosse dentro da sala. Tal facto poderia por em causa o sucesso da sua intervenção. Contudo, quer as mães, quer os profissionais, reconhecem que o facto dos apoios se efetuarem na escola, é uma mais valia, pois evita que as crianças se desloquem, por vezes para fora do concelho e propociona o aumento de oportunidade de troca de informações entre todos os intervenientes.

Para as mães (n=2), educadoras (n=2) e intervencionista (n=1), as crianças possuem poucos apoios por parte da intervencionista. Todas estas participantes consideram que a disponibilidade de mais apoios seria uma mais valia na promoção de novas competências. Para Garai et al. (2012)

“As chaves para o sucesso da inclusão estão no garantir as condições necessárias e geri-las em cada momento. O estabelecimento de tais condições está dependente de decisões legais, económicas e governamentais, por isso a falta dessas condições é difícil de compensar na prática. Exactamente por essas razões a descoberta dos recursos no grupo de profissionais na instituição é cada vez mais importante” (p. 40)

Outras das barreira identificadas são os fatores inerentes às crianças (desenvolvimento, personalidade) intervencionista (n=2), mãe (n=1) e educadoras (n=2). Para as intervencionistas (n=2), a aceitação das famílias, a adaptação à nova realidade, o luto prolongado, e consequentemente a pouca colaboração é uma das barreiras mais difíceis de ultrapassar. Já as mães (n=2) consideram que, quando são confrontadas com a nossa realidade, não existem apoio, nem lhes é facultada informações. Contestam que são confrontadas com um número elevado de burocracia, desajustada à realidade, tal como o descreve a mãe da Gabriela.

Tal como foi mencionado anteriormente o grupo de crianças em que a criança com NEE, está incluído, poderá ser um facilitador ou barreira, neste caso específico, uma educadora, considera que é uma barreira. Justificando-se que é uma grupo bastante ativo, exigindo muita atenção dos responsáveis pela sala. Tal facto reduz significativamente a disponibilidade, para responder e auxiliar eficazmente as crianças com NEE.

Uma das mãe considera que a mudança constante de técnicos é prejudicial para o seu filho. Aumentando os níveis de ansiedade, quer das crianças quer dos pais. Outra mãe considera que, deveria ter um horário mais flexível, de forma a poder acompanhar a filha nas sessões de terapia e poder dedicar mais tempo à mesma.

Uma das educadoras referiu que a ausência de formação, quer por parte dela, quer por parte dos outros colaboradores na instituição, dificultam a realização de um trabalho eficaz. Defende que todos deveriam beneficiar de formações que os potencializa-se a responder eficazmente às características da criança. Outra educadora, menciona que a criança com NEE, passa muito tempo na instituição. Por vezes, este, principalmente no final da tarde, manifesta atitudes de saturação e entra em conflitos com as outras crianças.

3) Será que os profissionais têm um papel decisivo na inclusão e no desenvolvimento de crianças com NEE?

A escola, através dos professores, é uma das principais entidades responsáveis, pela promoção de boas práticas educativas e inclusivas. Compete ao educador em parceria com a intervencionista, desencadear um conjunto de estratégias e medidas que visam potencializar todas as capacidades da criança e desenvolver um sentimento de respeito mútuo entre a criança com NEE e seus pares. “A qualidade da educação depende não só das aptidões individuais, mas também tem como âncora a cooperação entre os profissionais que trabalham em educação e, em especial, a cooperação entre uma equipa, no interior de um estabelecimento de ensino” (Belmont & Vérillon, 2012, p. 70).

Através da análise dos testemunhos das mães, constatamos que estas assumem uma atitude muito passiva em todo o processo interventivo. As educadoras e as intervencionistas são consideradas por estas mães como as expert e as principais responsáveis pelo delineamento de toda a intervenção, assim como pelos resultados da mesma.

Segundo a opinião das três intervencionistas, a educadora da sala é a principal responsável pela implementação das práticas inclusivas. Constatamos através dos testemunhos de todos os participantes neste estudo, que existe uma preocupação crescente em efetuar trocas de informações entre a educadora e a intervencionista. Verificamos igualmente um sentimento de mútuo-respeito e colaboração entre estas duas classes profissionais.

Tendo em atenção, todos os factos inumerados anteriormente, a resposta à questão inicial é “Sim”. Os profissionais são considerados os principais promotores à implementação de práticas inclusivas. Apesar da tarefa, implementação de práticas inclusivas, se parecer simples, a verdade é que continua a demonstrar uma grande complexidade, ainda prevalecem muitas dúvidas e resistência, especialmente no que concerne na mudança de atitudes, mentalidades e conceitos.

Os profissionais terão que ser mentores de um conjunto de estratégias e actividades, que vise desenvolver relações de cooperação, numa base de aceitação à diversidade.

4) Qual é a importância que as mães atribuem aos pares no desenvolvimento do seu filho?

Elkins et al. (2003), não possuem dúvidas quanto à importância dos pares, na inclusão de crianças com NEE. Para estes autores as turmas inclusivas, proporcionam benefícios a todas as crianças, mas em especial às crianças com NEE. Nestas turmas verifica-se sentimentos de mútuo respeito, maior compreensão, tolerância e independência. A amizade com os pares e a imitação dos seus comportamentos são uns dos benefícios mais evidentes na inclusão.

Esta conclusão, relembra-nos o testemunho da educadora Sofia

“As crianças imitam os nossos comportamentos e as nossas deixas para com o Mário. Elas dizem:

- Olha o teu sapato. Olha o teu sapato. E ele olha.”

São estas as demonstrações de respeito e carinho para com as crianças especiais, que as mães focam nos seus testemunhos. Quando questionamos, as mães sobre como avaliam a relação do seu/sua filho/a com os pares. Todas elas foram unânimes e afirmaram que os colegas dos seus filhos são uns queridos, protegem, ajudam, estão sempre preocupados e dispostos a colaborar. Tal como podemos observar nos testemunhos das mães.

Estas mães mencionam o aumento das competências capacidade dos seus filhos para poderem interagir com as outras crianças. Reconhecem que os seus filhos adquiriram determinados comportamentos, fruto da convivência com os seus pares, tais como: a partilha de brinquedos e o respeito pelas regras sociais (esperar pela sua vez, pedir os brinquedos, respeitar a fila). A inclusão pretende que a criança seja visionada como um todo, devendo os programas de educação na primeira infância, ultrapassar o âmbito da aprendizagem cognitiva e abranger todas as outras áreas de desenvolvimento, emocionais, sociais e físicas. De acordo com Garai et al. (2012) é tão importante ensinar uma criança com NEE a adaptar-se aos seus pares, quanto é ensinar os outros a aceitar e colaborar com as crianças que são diferentes.

Kron (2012) considera que o brincar é um veículo de eleição para as aprendizagens auto-dirigidas. Todas as crianças, desenvolvem as suas capacidades e conhecimentos, através da resolução de problemas, avaliando situações discrepantes, da constante reavaliação dos

acontecimentos, manipulando e experimentando tudo o que as rodeia. Os jogos de faz de conta, as dramatizações tão característicos dos programas pré-escolar, poderão representar-se como um excelente auxiliar, na promoção de sentimentos de respeito entre as crianças “as ações oferecem possibilidades de se conhecerem uns aos outros, partilhando experiências comuns, interagindo e construindo relações pessoais” (Garai et al. 2012, p. 49).

Duas das mães consideram que a problemática (limitações e desenvolvimento) do/a filho/a pode ser uma barreira, reduzindo assim o número de interações. Contudo, referem que os seus filhos se sentem felizes dentro da sala. Para estas mães o mais importante, na intervenção é que o seu filho seja aceite e o respeitado pelos pares.

Por este motivo, constatamos que todas as mães salientam a importância da continuidade, no mesmo grupo. Especialmente aqueles que ingressarão no próximo ano na escolaridade obrigatória.

CONCLUSÃO E POSSÍVEIS RECOMENDAÇÕES

CONCLUSÃO E POSSÍVEIS RECOMENDAÇÕES

“ Nada é tão nocivo para os povos do que darem-se por satisfeitos com meras palavras e aparências” (François Guizot)

Neste capítulo, realizaremos uma sinopse de todo o percurso da investigação, efetuada até ao presente. Iremos expor as nossas conclusões tendo como base os resultados do estudo.

Esta dissertação de mestrado iniciou-se com o objetivo de identificar os facilitadores e as barreiras existentes à inclusão, nas instituições de atendimento à primeira infância, no concelho de Ponte da Barca, auscultando o parecer dos pais, educadoras e intervencionistas.

Iniciamos esta dissertação por uma pesquisa bibliográfica sobre a inclusão e evolução desta, seguido das perceções dos diferentes intervenientes no processo inclusivo. De forma a atingir o objetivo inicial, foi utilizado o estudo de caso, um método qualitativo. A técnica da recolha de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada realizada a 3 intervencionistas, 3 educadoras e 3 mães. Estas entrevistas semiestruturadas tinham como finalidade identificar os facilitadores e as barreiras à inclusão.

De um modo geral, constatamos que existem progressos na implementação de práticas inclusivas. Todos os participantes, neste estudo de investigação, estão conscientes quanto à importância de uma verdadeira inclusão e unem esforços, no sentido de proporcionar um atendimento de qualidade a todas as crianças. O trabalho em equipa surge como um facilitador, fulcral ao suporte da implantação de práticas inclusivas. A maioria dos profissionais referem o trabalho em equipa como uma mais-valia no trabalho desenvolvido.

As práticas inclusivas parecem estar representadas nos contextos visitados para este estudo. Verificamos que todas as crianças são desejadas na escola e merecem todo o respeito e a elaboração de um conjunto de respostas que vão de encontro às suas especificidades.

No que concerne ao trabalho de parcerias e cooperação entre os intervenientes, não restam dúvidas, os educadores alteraram as suas práticas. Sendo esta uma particularidade que faz toda a diferença numa instituição/escola que se pretende inclusiva. Procura-se que a instituição/escola responda como um todo, perante a criança com NEE de forma a inclui-la, ajudando-se mutuamente a encontrar respostas adequadas a cada caso, e não o invés, de uma instituição/escola com um conjunto de profissionais que trabalham de forma isolada.

Conceptualmente a noção de inclusão pressupõe um enquadramento que vai para além das quatro paredes da sala de atividades. Verificamos uma preocupação crescente em incluir a criança com NEE, noutros contextos. A inclusão, tal como a educação especial, começa a ser

vista numa abordagem ecológica. Averiguamos que os intervenientes no processo inclusivo, reconhecem outras influências, para além do contexto educativo, que afetam o desenvolvimento e o comportamento da criança com NEE. De facto, o desenvolvimento resulta da interação entre a criança e os contextos em que está inserida.

Verificamos uma sensibilização e tomada de consciência, por parte dos profissionais, para perceber a criança com NEE, como um ser que influencia e é influenciado por outros contextos, para além do espaço escolar. É neste paradigma que as intervencionistas e educadoras procuram potencializar a família. Procurando-a para participar na elaboração do PIIP ou PEI e nas avaliações periódicas. Contudo, as mães manifestaram, durante este estudo, uma atitude muito passiva, perante os novos desafios ao papel da família na intervenção da criança com NEE.

Não obstante, aos progressos encontrados na implementação de práticas inclusivas, esta passividade das mães merece uma reflexão. Uma intervencionista referiu que a elaboração do PIIP, tem como base as respostas dadas pela família aquando da realização da EBR. Contudo, mais nenhuma intervencionista mencionou este instrumento de trabalho. Sempre que questionávamos as profissionais sobre as prioridades da família, estas diziam que desconheciam as mesmas. Esta confirmação, leva-nos a questionar se existe uma dicotomia entre o discurso das profissionais e a prática.

Tendo por base os testemunhos das mães, notamos que existe uma descontinuidade das atividades iniciadas nas escolas. Estas mães conheciam as atividades e estratégias utilizadas na escola, contudo não lhes davam continuidade em casa. Esta constatação leva-nos a interrogar. Será que os profissionais conhecem as famílias, as suas prioridades, as suas rotinas e necessidades?

O modo de vida de cada família é único, tem características individuais específicas e conseqüentemente ideias específicas sobre a educação. As informações que a família partilha sobre o funcionamento das suas rotinas diárias e o grau de satisfação que manifesta em relação a cada um dos seus momentos, permitem-nos conhecê-la melhor, identificar as suas necessidades, prioridades e recursos e conduzi-la a reconhecer o que tem de bom, os seus sucessos, bem como o que poderia melhorar com a ajuda de uma intervenção que tenha em conta as suas particularidades. Mas só existe uma intervenção verdadeira quando as famílias participam e trabalham com as suas crianças, até porque a maioria das aprendizagens das

crianças ocorrem durante as interações com os pais e com os outros elementos da família, nas experiências de vida diária.

Os profissionais devem reflectir cuidadosamente sobre os seus valores e as suas atitudes para não confrontarem os pais com estereótipos de família e de educação familiar.

“...as famílias muitas vezes escolhem formas diferentes de comunicar com os profissionais acerca dos seus filhos/as; possuem diferentes perspectivas da qualidade e das formas de participação na educação de infância; eles possuem expectativas diferentes do pré-escolar. Devido a estas diferenças significativas, um sistema educativo que se dirige apenas a uma família média fictícia não consegue uma intervenção eficaz.”(Kron,2012, p.33).

Ao par do exposto anteriormente, averiguamos que persistem alguns tabus referentes à inclusão que foram vinculados no discurso dos participantes. Estes tabus inferem no comportamento e atitudes de algumas mães e profissionais perante a criança com NEE. Referimo-nos às terminologias utilizadas por alguns profissionais na identificação das crianças com NEE, a conceitos e ideias estereotipadas associadas a determinadas problemáticas, à dicotomia entre o discurso de alguns intervenientes e a prática, à resistência de algumas mães em permitir que o/a sua filho/a frequente os mesmos espaços (parques infantis, passeios na rua), que as demais crianças, como forma de o/a proteger.

Com o desenvolver deste estudo, descobrimos que existem diversos fatores que impedem o processo inclusivo e, tal como refere Odom et al. (2007) muitos destes fatores podem apresentar-se como barreiras à implementação do mesmo.

Uma dessas barreiras é certamente a ausência de formação específica, na área de educação especial por parte das educadoras de sala. A necessidade de investimento na formação inicial é fundamental, assim como na formação contínua. Tal como refere Sanches (1995)

“A formação inicial não deve ser considerada como uma vacina (desde que tomada uma vez atua por um longo período de tempo) mas, sim como um estádio inicial de conhecimento que permite, ter acesso a instrumentos que propiciam a aquisição de uma maior eficiência. A formação dos professores/ educadores só é eficaz se for permanente” (p.27)

É importante que as educadoras selecionem a formação contínua, de acordo com as suas necessidades individuais e não como uma forma de responder às exigências da burocracia que se tornou o sistema educativo.

Muito se fala da importância da família e o valor que esta assume em todo o processo interventivo. A escola e as instituições começam de uma forma gradual a perceberem a família como um parceiro valioso na concretização e elaboração dos programas interventivos. Contudo, existe uma falha muito grave na facultação de informação aos pais, sobre serviços e direitos. Os pais de crianças com NEE, são confrontados com um caudal de burocracia, exigido pelo sistema, e a constante falta de recursos, sem os quais o sucesso, que se pretende para as crianças com NEE, ficará seriamente comprometido (Correia, 2008a).

Indubitavelmente, que este tipo de investigação qualitativa, pode suscitar dúvidas, pois as atitudes e opiniões, não têm o mesmo peso que o tratamento de dados lineares. Contudo, atrevemo-nos a concluir que existe um longo caminho a percorrer pela sociedade e outros serviços, na promoção da verdadeira inclusão de crianças com NEE. Incutiu-se na sociedade a noção que a inclusão de crianças com NEE, é da responsabilidade exclusivamente do sistema educativo. É necessário que autarquia e empresas empregadoras fiquem atentas às famílias de crianças com NEE e, tal como as escolas e instituições, delineiem respostas que vão de encontro às necessidades quer das crianças, quer das famílias.

A conclusão desta investigação, permite-nos responder a algumas questões delineadas inicialmente, contudo com o desenvolver desta investigação surgiram-nos novas questões: a existência de apoios formais e informais às famílias de crianças com NEE, no concelho de Ponte da Barca? Será que a sociedade em geral, conhece os princípios subjacentes ao conceito inclusão? Quais são as medidas que instituições quer públicas quer particulares, instaladas no concelho de Ponte da Barca, estão a adotar para incluir as crianças?

Estas e outras questões ficarão para outra investigação, que se pode desenvolver para além do concelho de Ponte da Barca.

Reportando-nos às limitações deste estudo, importa referir que os dados não permitem generalizações, considerando-se apenas que os resultados devem constituir instrumentos de reflexão e adequação, com vista à melhoria das práticas inclusivas.

A inclusão de crianças e cidadãos com NEE, não pode ser tida uma moda, mas sim como um princípio, um direito adquirido por estes e é necessário que escolas e sociedade compreendam e desenvolvam estratégias para tal.

Referências Bibliográficas

- Almeida, I. C. (2010) *O modelo de intervenção Centrado na família da teoria à prática*. Revista Diversidades. 7, 12 -16.
- Almeida, G.J.; Mancini, M.C.; Melo, A.P.P. & Drummond, A.F. (2011). *Barreiras e Facilitadores no processo de inclusão de crianças com Paralisia Cerebral nas escolas de ensino regular*. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, 2, 203-213. Versão Electrónica. Recuperado em 2012, janeiro 16, de <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/viewFile/462/327>
- Beckman, P.J.; Hanson, M. J. & Horn, E. (2008) Percepção da família acerca da inclusão. In Odom, S.L. (Org.) *Alargando a Roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Belmont, B.; Powlowska, A. & Vérillon, A. (2012). Partnership with Parents. In M. Kron (ed.), *Growing up Together: Steps to Early Inclusive Education*. Siegen: ZPE.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. (5.º ed). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. 2(3), pp. 68-80. Recuperado em 2012, março 23, de http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Recuperado em 2012, maio 15, de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Portuguese>.

- Copple, C. (2007). *Alargando a Roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. & Cabral, M.C. (1999). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (org.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp.18-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L.M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008a). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. & Serrano, A.M. (2008). 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* (pp.145-154). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M.; Rodrigues, A.; Martins, A. P. L.; Santos, A. C. & Ferreira, R. M. S. (2008). intervenção com alunos com necessidades educativas especiais. In L.M. Correia (org.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores* (pp.95-144). Porto: Porto Editora.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Chosing among five traditions*. London: Sage.
- Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro.
- Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro.

- Dellagnelo, E. H. L., & Silva, R. C. (2005). Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. In M. M. F. Vieira & D. M. Zovain (Orgs.), *Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática* (pp. 97-118). São Paulo: FGV.
- Departamento da Educação Básica – Gabinete para a expansão e desenvolvimento pré-escolar. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Denzin, N. K.; Licoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. London : Sage Publication.
- Duarte, J. B. (2008). *Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização*. Revista lusófona em educação.11. pp 113-132
- Elkins, J.; Kraayenoord, C. E. & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special education Needs*. 3 (2). Recuperado, em 2012, fevereiro 13, de <http://www.isec2005.org.uk/isec/jorsen/JORSEN%20Article%201%20-%20ISEC%20Content.pdf>
- Garai, D.; Kerekes, V.; Schiffer, C.; Tamás, K.; Trócsányi, Z; Weiszburg, J. & Záskaliczky, P. (2012). The role os Professionals in Inclusion. In M. Kron (ed.), *Growing up Together: Steps to Early Inclusive Education* (pp.44-51) Siegen: ZPE.
- Gilmore, L.; Campbell, J. & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality steotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teachers views os Down Syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education* 50 (1), 65-76.
- González, M. C. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In L. M. Correia (ed.). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juizo*. Porto: Porto Editora

- Göransson, K. (2012). Different Perspectives – Different Meanings of Inclusion. In M. Kron (ed.), *Growing up Together: Steps to Early Inclusive Education* (pp.17-22) Siegen: ZPE.
- Günther, H. (2006). *Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão?* Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. 22 (2), 201-210.
- Leatherman, J.M. (2007). *I Just See All Children as Children: Teachers Perception about inclusion*. Revista Qualitative Report. 12, 594- 611.
- Lima-Rodrigues, L. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*. London: Sage Publications.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Kavale, K. A. (2000). *Inclusion and Reality Surrounding the integration of Studentes with disabilities*. *The Iowa Academy of Education*. Recuperado em 2012, janeiro 15, de <http://www.education.uiowa.edu/html/iae/iae-z-op-kavale-1-2.pdf>
- Kron, M. (2012). Heterogeneity- a Fundamental aspect in Inclusive Educational Work. In M. Kron (ed.), *Growing up Together: Steps to Early Inclusive Education* (pp.31-38) Siegen: ZPE.
- Neves, J. L (1996) *Pesquisa Qualitativa – Características, uso e possibilidade*. Caderno de pesquisa em administração. 3 . pp.1-5

- Meirinho, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: Revista de educação, Vol 2(2), Inovação, Investigação em Educação, pp. 49-65. Acedido em 2 de maio de 2012, de <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Ministério da Educação: DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica
- Mozzato, A. R. & Grzybovski, D. (junh e agosto2011) *Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios*. Acedido em 12 de junho <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>
- Odom, S. L. (2007) Obstáculos e facilitadores da inclusão de crianças com NEE. In S.L. Odom, (ed.) *Alargando a Roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp.9-14). Porto: Porto Editora.
- Odom, S. L., Brown, W. H., Schwartz, I. S., Zercher, C., & Sandall, S. R. (2007). Ecologia da sala e participação da criança. In S. L. Odom (ed.), *Alargando a roda: a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp.27-44). Porto: Porto Editora.
- Parmer, D. S.; Fuller, K.; Arora, T. & Nelson, M. (2001). *Taking Slides: Parent Views on Inclusion for their Children with Severe Disabilities*. *Exceptional Children*. 67 (4), 467- 484.
- Peck, C., Staub, D., Gallucci, C., & Schwartz, I. (2004). *Parent Perception of the Impacts of Inclusion on their Nondisabled child*. *Research & Practise for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135-143. Retrieved from Academic Search Complete database.
- Plaisance, E. (2012). Integration or Inclusion? Conceptual Remarks. In M. Kron (ed.), *Growing up Together: Steps to Early Inclusive Education*. Siegen: ZPE.

- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., Raybaut, P. (1995). *Histórias de Vida. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Ribeiro, M. & Sarmiento, T. (2005). *O Envolvimento dos pais na construção de uma rede terapêutico-educativa*. *Inclusão*, 6, 21-43.
- Rodriguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-318). São Paulo: Summus.
- Sarmiento, T. & Ribeiro, M. (2005). *O envolvimento dos pais na construção de uma rede terapêutico-educativa*. *Inclusão*, 6, pp.21-43.
- Sanches, I. (1995). *Professores de educação especial- da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à Inclusão escolar : cruzando perspectivas e conceitos*. *Revista Lusófona de educação*, 8, 63-83. Recuperado em 2012, março 16, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. *Revista Portuguesa de Educação*, 20, 105-149. Recuperado em 2012, fevereiro 6, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>

- Sandall, S. R. & Schwartz, I. S. (2003). *Construindo blocos: estratégias para incluir crianças com necessidades educativas especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Spandagou, I., Evans, D., & Little, C. (2009). Primary education preservice teachers' attitudes and perceptions on preparedness to respond to classroom diversity. Faculty of Education and Social work. University of Sydney. Recuperado em 2011, dezembro 11, de <http://www.aare.edu.au/08pap/spa08638.pdf>
- Serrano, A.M. & Afonso J.L. (2010). *Educação pré-escolar em contextos inclusivos: Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius*. Revista Inclusão. 10, (pp.7-28)
- Schwartz, I.L.; Sandall, S. R.; Odom, S. L.; Horn, E.& Beckman, P.J. (2007) Reconheço-a quando a sinto: em busca de uma definição comum à inclusão. In Odom, S.L. (Org.) *Alargando a Roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp.15- 26). Porto: Porto Editora.
- Spandagou, I.; Evans, D. & Pouco, C. (2009). Primary education preservice teachers' attitudes and perceptions on preparedness to respond to classroom diversity. Faculdade de Educação e serviço Social, da universidade de Sydney.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2007). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: IIE.

Anexos

Anexo A – Entrevista ao encarregado de educação

Introdução

Desde já agradeço a sua disponibilidade para colaborar connosco neste estudo. Este tem como finalidade identificar os facilitadores e as barreiras à inclusão na primeira infância. Atendendo a este objectivo propusemo-nos entrevista-lo/a. Pretendemos com análise da sua opinião, conjugada com a opinião dos outros intervenientes (educadora da sala e intervencionista) identificar os facilitadores e as barreiras à inclusão, nesta instituição.

Nome:

I-Nascimento e diagnóstico

- 1- Qual é a sua idade?
- 2- Quantos anos tem o seu filho/a?
- 3- Qual é a problemática?
- 4- Quando surgiram as primeiras dúvidas que o seu filho/a necessitaria de apoios?
- 5- Que idade tinha o menino/a?
- 6- Qual foi a sua reacção ao diagnóstico? E a sua família, como reagiu?
- 7- Quem lhe forneceu informações sobre a problemática. Conhece mais crianças que apresentam a mesma problemática que o seu filho/a. Já efetuou troca de informações com outros pais ou técnicos.

II-Ingressão na instituição

- 1- Que idade tinha o/a seu/sua filho/a quando ingressou nesta instituição? A sua ingresso foi iniciativa sua ou foi indicado por outras pessoas?
- 2- Quais foram os motivos que a levaram a escolher esta instituição?

I-Intervenção e percepção da inclusão

- 1- Que tipo de apoios recebe o/a seu/sua filho/a?
- 2- Com que frequência costuma reunir com a equipa que apoia o seu filho/a?
Normalmente, a quem recorre para obter informações?
- 3- Para si o que é inclusão?
- 4- Quais são os aspectos que consideram que estão a facilitar a inclusão do/a seu/sua filho/a?
- 5- Quais são os aspectos, que considera que se apresentam como a inclusão do/a seu/sua filho/a?
- 6- Como considera o envolvimento do seu filho/a com o restante grupo?
- 7- Considera que o seu filho/a está incluído no grupo? Porquê?
- 8- Na sua opinião, o que acha que deveria ser alterado de forma a melhorar o atendimento ao seu filho/ a?

Anexo B- Entrevista às Educadoras

Introdução

Desde já agradeço a sua disponibilidade para colaborar connosco neste estudo. Este tem como finalidade identificar os facilitadores e as barreiras à inclusão na primeira infância. Atendendo a este objectivo propusemo-nos entrevista-lo/a. Pretendemos com análise da sua opinião, conjugada com a opinião dos outros intervenientes (encarregado de educação e intervencionista) identificar os facilitadores e as barreiras à inclusão, nesta instituição.

I-Formação

- 1- Qual é a sua idade?
- 2- Há quantos anos exerce funções como educadora?
- 3- Já alguma vez fez alguma formação em educação especial?
- 4- Fale-me um pouco da sua experiência, no atendimento a estas crianças?

II-Inclusão e práticas inclusivas

- 1- Quem são os profissionais que fazem parte da equipa multidisciplinar que apoia esta criança?
- 2- O que é para si a inclusão?
- 3- Na sua opinião quais são os facilitadores à inclusão. E as barreiras?
- 4- Considera que podemos falar de inclusão no seu agrupamento?
- 5- Nesta caso específico considera que a criança está, incluída?
- 6- Como é a relação da criança com restante grupo?

- 7- Qual foi a sua reacção quando soube que iria ter uma criança com necessidades educativas especiais na sua sala? É a primeira vez que trabalha com uma criança com NEE?
- 8- Procurou informações sobre a problemática? Onde e quem a facultou?
- 9- Como se processa o apoio à criança com necessidades educativas especiais na sua sala?
- 10- Quem participa nas elaborações das planificações e avaliação da criança? Na realização das actividades, quais são os cuidados que tem para a incluir.
- 11- Há reuniões conjuntas de todas os intervenientes, incluído os pais?
- 12- Como se processa a inclusão da criança fora do contexto da sala de aulas, ou seja, a nível escolar?

Anexo C- Entrevista Semiestruturada à intervencionista

Introdução

Desde já agradeço a sua disponibilidade para colaborar connosco neste estudo. Este tem como finalidade identificar os facilitadores e as barreiras à inclusão na primeira infância. Atendendo a este objectivo propusemo-nos entrevista-lo/a. Pretendemos com análise da sua opinião, conjugada com a opinião dos outros intervenientes (educadora da sala e encarregado de educação) identificar os facilitadores e as barreiras à inclusão, nesta instituição.

I-Formação

- 1- Qual é a sua idade?
- 2- Qual é a sua formação base?
- 3- Qual é a sua área de especialização em educação especial?
- 4- Há quantos anos exerce funções como educadora de educação especial/intervenção precoce?

II-Inclusão e práticas inclusivas

- 1- Para si o que é a inclusão?
- 2- Na sua opinião quais são, neste caso específico, os facilitadores da inclusão? E as barreiras?
- 3- Considera que a criança está incluída neste agrupamento/ instituição?
- 4- Como considera o envolvimento dela com o restante grupo?
- 5- Quando começou a apoiar esta criança?
- 6- A quem recorreu para obter informações sobre o tipo de apoios prestados anteriormente e estratégias a utilizadas?

- 7- Onde procurou informações sobre a problemática. Realizou troca de informações, sobre esta, com os outros membros?
- 8- Quem participa na elaboração das planificações da criança?
- 9- Quando apoia esta criança, costuma dar continuidade às atividades iniciadas pela titular de sala ou realiza outras atividades programadas por si?
- 10- Com que frequência realizam reuniões gerais (todos os intervenientes)?