

**Pós-Graduação em Educação Especial:
inclusão, desenvolvimento e aprendizagens**

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES
DE INFÂNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM
CONTEXTO DE CRECHE E PRÉ-ESCOLAR**

Trabalho realizado por Diana Sofia Oliveira Torres
Sob Orientação de doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

Porto, dezembro de 2020

RESUMO

Este trabalho é fruto de estudos realizados na Pós-Graduação em Educação Especial: inclusão, desenvolvimento e aprendizagens da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. A investigação aborda a **temática** da importância da formação em educação especial.

O **objetivo geral** centra-se em compreender a importância da formação em Educação Especial (EE) na prática profissional do educador de infância. Deste primeiro objetivo base desencadeou-se os seguintes **objetivos específicos**: analisar o processo da formação inicial do educador em relação à EE; conhecer as concessões sobre a EE por parte dos educadores; conhecer diferentes visões (de diferentes agentes educativos) relativas à importância do conhecimento e formação em EE para o contexto prático.

Deste modo, pretende-se averiguar a relevância da formação em educação especial de educadores, tanto a nível de creche como pré-escolar.

Após toda a pesquisa bibliográfica e depois de todo o trabalho de campo retiramos como conclusão que o saber é sempre uma valia, uma mais valia significativa para os profissionais de educação. Ao saber podemos compreender, compreender a criança com as suas limitações, e apoiar-la de forma íntegra. Ao obter um conhecimento mais específico, o educador pode também olhar para o contexto como um todo, não pelo problema isolado. O educador deve ser transportador de práticas motivadoras, deve ser um “provocador”.

Palavras-Chave: Educação Especial, Formação Inicial, Crianças com NE

ÍNDICE

ÍNDICE DE QUADROS	5
ÍNDICE DE IMAGENS	5
ÍNDICE DE ANEXOS	5
ÍNDICE DE GRÁFICOS	6
LISTA DAS ABREVIATURAS	7
NOTA INTRODUTÓRIA	8
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1. Conceito e NE	10
2. Papel do Educador de Infância	11
2.1. Geral	11
3. Formação Inicial de Educadores de Infância	14
PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA	17
1. Orientação para o problema	17
1.1. Pertinência do estudo	17
1.2. Problema e objetivos	18
2. Enquadramento metodológico	20
2.1. Opções metodológicas	20
2.2. Fases e procedimentos do estudo	21
2.3. Técnicas e instrumentos	22
2.4. Caracterização dos participantes	23
2.4.1. Educadores de Infância	24
2.4.2. Diretores Pedagógicos	26
2.5. Papel da investigadora	26

3. Apresentação e análise de resultados -----	27
3.1. Educadores de Infância-----	27
3.2. Diretores pedagógicos -----	33
4. Balanço final -----	37
4.1. Conclusões -----	37
4.2. Limitações-----	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	39
ANEXOS -----	41
Anexo 1 - Questionários aos educadores de infância -----	41
Anexo 2 - Questionário aos diretores pedagógicos -----	47

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Plano curricular 1º ano de EB -----	14
Quadro 2 - Plano curricular 2º ano de EB -----	15
Quadro 3 - Plano curricular 3º ano de EB -----	15
Quadro 4 - Conteúdos programáticos da unidade curricular “Aspetos Psicopedagógicos da Inclusão” -----	16
Quadro 5 - Fases do estudo -----	21

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Opinião referente à importância da formação em EE -----	33
Imagem 2 - Justificação da importância de formação em EE -----	36

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionários aos educadores de infância -----	41
Anexo 2 - Questionário aos diretores pedagógicos -----	47

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Género dos educadores de infância -----	24
Gráfico 2 - Idade dos educadores de infância -----	24
Gráfico 3 - Habilitações-----	25
Gráfico 4 - Formação especializada ou pós-graduada-----	25
Gráfico 5 - Tempo de serviço como educador de infância-----	25
Gráfico 6 - Tempo de serviço como educador de infância, na presente instituição-----	25
Gráfico 7 - Experiência com crianças com NE no contexto prático profissional-----	28
Gráfico 8 - Situações de NE que os EI trabalharam -----	28
Gráfico 9 - Sujeito ou equipa que o EI recorre em caso de uma possível situação de NE	29
Gráfico 10 - Quanto o EI se sente capaz para intervir antes do diagnóstico -----	30
Gráfico 11 - Classificação da informação relativa à EE na formação inicial -----	30
Gráfico 12 - NE abordadas na formação inicial -----	31
Gráfico 13 - Aspetos abordados na formação inicial do EI relativos às NE-----	31
Gráfico 14 - Necessidade de formação e informação especializada na área da EE -----	32
Gráfico 15 - Importância de formações na área da EE para a prática profissional -----	32
Gráfico 16 - Motivos à questão anterior-----	32
Gráfico 17 - Número de EI na instituição -----	33
Gráfico 18 - Crianças com NE na creche -----	34
Gráfico 19 - Crianças com NE no jardim de infância -----	34
Gráfico 20 - Como ultrapassam a falta de formação em EE por parte dos EI-----	35
Gráfico 20 - Periodicidade de formações aos EI -----	35
Gráfico 21 - Importância de formação em EE -----	36

LISTA DAS ABREVIATURAS

EE - Educação Especial

NE - Necessidades Especiais

EEE - Equipas de Educação Especial

EI - Educador de Infância

DP - Diretor Pedagógico

ELI - Equipa Local de Intervenção

IPSS's - Instituição Particular de Solidariedade Social

CEB - Ciclo de Ensino Básico

DL - Decreto-Lei

AGD - Atraso Global de Desenvolvimento

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

EB - Educação Básica

ESE - Escola Superior de Educação

NOTA INTRODUTÓRIA

Este trabalho de investigação insere-se no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, e centra-se na importância da formação de educadores de infância em educação especial, em contexto de creche e pré-escolar. Após a observação do interesse pela área em questão por parte de alguns educadores do meio circundante, considerou-se pertinente o estudo relativo à temática. Vários comentários como “Cada vez existem mais crianças com NE”, “Nós educadores não temos conhecimentos sobre as diversas NE bem como os processos de intervenção”, fizeram com que se olhasse para o problema com outra significação, e por conseguinte verificar esta falta de formação bem como as suas implicações na prática profissional.

Neste sentido, formulou-se a seguinte **questão-problema**: A ausência de formação em educação especial pode condicionar as práticas do educador de infância?

Numa primeira fase a investigação foi desenvolvida com profissionais da área da educação, mais concretamente educadores de infância (contexto creche e pré-escolar), do concelho de Vila Nova de Famalicão, através da realização de um questionário on-line relativo às concepções da formação em educação especial. Este questionário foi preenchido pelo próprio profissional de educação, através de um link, enviado por e-mail para as diversas instituições do concelho. Numa segunda fase foi executado um questionário, também on-line, a três diretores pedagógicos, também de instituições situadas na cidade de V.N. de Famalicão, de modo a obtermos uma visão mais geral de todo o contexto e funcionamento pedagógico.

Assim sendo, os **sujeitos desta investigação** serão essencialmente educadores de infância de contexto creche e pré-escolar, e diretores pedagógicos de instituições localizadas no município de Vila Nova de Famalicão.

O presente trabalho escrito divide-se em duas partes significativas: parte teórica e parte empírica. Na componente teórica começamos por abordar os conceitos de NE, posteriormente abordamos o papel do educadores de infância em vários níveis, como a nível geral, com crianças com NE, e ainda relativo às práticas educativas. Também faremos apontamento para a formação inicial dos EI. No que diz respeito à componente empírica, numa primeira instância é feita uma introdução ao estudo, com menção do problema, questão-problema e objetivos. Também é nesta parte que se realiza o

enquadramento metodológico, como as opções e técnicas utilizadas, apresentação dos procedimentos e caracterização dos participantes. E numa fase final é levantado e apresentado todos os resultados recolhidos e conseguidos, bem como a análise e conclusões.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Após a realização do levantamento de referências bibliográficas e de uma pesquisa mais pormenorizada averiguou-se que existem estudos com o mesmo tema no entanto não com a mesma pergunta, não direcionados para a vertente de ensino pré-escolar e creche, mas sim para a docência após o 1ºCEB.

1. Conceito e NE

Durante muitos anos o termo Necessidades Educativas era desconhecidos, muitas pessoas utilizavam expressões como “ mau ruim”, “deficiente”, “obra do diabo”, entre outros. Neste sentido, este grupo com necessidades específicas, muitas dessas crianças eram excluídas, e muitas não frequentavam a escola. Atualmente já temos informações relativas ao assunto, já somos mais consciente e informados.

O termo Necessidades Educativas Especiais, segundo o autor Serra (2005), surgiu em resultado de estudos relativos às prespetivas de intervenção educativas com crianças com “deficiência” (p.65). Autores defendem que os acontecimentos que contribuíram para o início do destaque e preocupação pelas NE especiais, deveu-se à publicação “The Education for All Handicapped Children Act”, que saiu em defesa da “educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer racial, a colocação dos alunos num meio o menos restrito possível (Silva, 2009, p.139).

No ano de 1986, a lei de bases do sistema educativo (LBSE) opera a educação especial como uma especificidade da educação, “decorrente da LBSE, são criadas as equipas de educação especial (EEE), tidas como “serviços de educação especial nível local, que abrange todo o sistema de educação e ensino superior” (Correia, 2013, p.14).

Atualmente o conceito é designado por NE, revogado no Decreto-Lei nº54/2008. A OCDE (1995) conceituou esta expressão como a incapacidade da criança, que interfere no seu progresso face ao plano educativo, não necessariamente numa só área específica.

2. Papel do Educador de Infância

2.1. Geral

No nosso país não existe um sistema público de creches, as creches existentes são privadas, IPSS's ou centros sociais/paroquiais.

O educador de infância em contexto de creche e no nosso país, tem vindo a revelar um papel fundamental em vários sentidos: desde a colaboração na adaptação da criança na creche de condições de relação afetiva; gestão curricular; estratégias de estímulos; entre outros.

O educador aos olhos da criança é visto como uma referência em contexto educativo, assim sendo relações sólidas, empáticas e afetivas irão revelar-se em atos afectuosos e solidários por parte da criança, acabando por comunicar os sentimentos e exprimir os próprios desejos, desenvolvendo o relacionamento com outras crianças e adultos (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 29).

A nível de gestão curricular, segundo o autor Alarcão (1995, cit. Por Ludovico 2007, p.46) compete ao educador toda a gestão curricular, desde planear e promover estratégias para que a criança tenha oportunidade de aprender a pensar, como pensar em voz alta, parafrasear ideias de outras crianças, questionar-se e resolver problemas. Posto isto, o educador deve planear, organizar e refletir sobre a sua prática (no sentido de melhoria às respostas das necessidades de cada criança (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13). No entanto, e acrescenta-se ainda que a construção do currículo é papel de todos os intervenientes (trabalho coletivo), no qual o educador tem o papel principal (Ludovico, 2009, p. 45).

Em conformidade, os autores Katz e Goffin (1990, cit. Por Vasconcelos, 2009, p. 63-64) listam ações e aspetos específicas na prática profissional dos educadores de infância: responsabilidade às necessidades das crianças; diversidade de objetivos e ideologias; vulnerabilidade da criança; enfoque na socialização; relação com a família e encarregados; questões éticas; currículo integrado.

O educador revela também um papel importante na observação do grupo e das crianças, esta prática deve ser presente na rotina, para um conhecimento das crianças e verificação de necessidades. *“Um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados*

com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (Júnior, 2010, p. 581).

2.2. Com crianças com NE

Começamos por ressaltar que no que refere aos profissionais de educação, por *“parte dos professores em geral, existe desejo de informação e formação; posso afirmá-lo porque tenho tido significativos testemunhos em elevado número colhidos em diversos pontos do país, em qualquer dos níveis de ensino” (Serra, 1996, p. 56).*

O educador tem um papel de grande importância nas adaptações curriculares, em vários níveis de atuação: *“apoio ambiental, adaptações de materiais, simplificar atividades, usar preferências das crianças, equipamento especial, apoio do adulto, apoio de pares, apoio invisível (exploração das dificuldades da criança) (Shandall e Schawartz, 2003, p. 120).*

2.3. Práticas Inclusivas

Na perspectiva do autor Warwick (2001) o profissional de educação possui uma tarefa de grande importância na construção de uma escola inclusiva, *“nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (p. 115).* *“As práticas pedagógicas devem ser exigentes no sentido da caminhada para a reorganização, para a mudança, para efetividade de uma “escola de todos” (Freire, 2008, p. 139).* Torna-se notável a necessidade de educar a criança no seu meio envolvente (familiar, escolar, social) (Brandão, 2007, p.32).

No entanto, tal como refere Silva (2009) estar incluído vai além do estado físico, estar envolvido engloba a pertença à escola, e a escola tem essa responsabilidade pela criança, pelo indivíduo (p.59).

Segundo a UNESCO (1994) que cabe à comunidade escolar assumir e assegurar que todos as crianças e alunos sejam incluídos e integrados. É também revogado através do Decreto-Lei nº54/2018, que é emergente a criação de medidas e respostas adequadas às necessidades educativas existentes, de encontro a cada limitação e necessidade de cada aluno. Todas as crianças têm os mesmos direitos, assim como o da inclusão num

grupo, na comunidade escolar, cabendo sempre ao corpo docente todo o apoio para as adaptações e medidas necessárias.

As Escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças com deficiências, e sobredotadas, crianças da rua e crianças trabalhadoras, as crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3)

Como salienta Serra (1996) importa que *“as necessidades de cada indivíduo - dos não deficientes e dos deficientes - tenham igual importância, que essas necessidades deverão construir a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos devem ser empregues de modo a garantir a todo o indivíduo igual oportunidade de participação”* (p. 53). Neste seguimento podemos retirar que não devemos olhar para a diferença, mas sim para a necessidade de cada pessoa, de cada criança, no sentido de a ajudar a alcançar todos os objetivos, todos os desafios, todos os sonhos, apoiando-a a ela e a apoiando todos os envolvente à sua volta, de modo a ajudar e a participar também.

Nesta linha de pensamento, e ainda sobre a visão de Moreira (2007) *“os termos inclusão/integração são usados no mesmo sentido: o de inserir o portador de necessidades especiais numa educação integrada, norteadada pelo princípio da normatização, que significa não normalizar as pessoas, mas de normalizar o contexto em que se desenvolvem.”* (p.34).

É de extrema relevância o papel de todos os agentes educativos, nesta prática inclusiva. É um papel com extrema exigência, pois podem existir dúvidas, insegurança, desconhecimento por vezes, mas o importante é agir, agir no sentido da inclusão, no sentido de pensar como um todo, e não como um uno.

3. Formação Inicial de Educadores de Infância

Segundo o DL nº79/2014, de 14 de maio, estabelece a necessidade indispensável de habilitação profissional para a prática de docência em estabelecimentos de educação e ensino públicos, particulares e cooperativos, que englobem mestrado em educação pré-escolar.

A autor Serra (1996) defende que os “conteúdos programáticos” deveriam “passar a constituir matéria de curso de formação inicial, quer de educadores de infância, quer dos professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico e secundário ou de disciplinas a incluir no âmbito das profissionalizações”, conteúdos estes como “dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, sobredotação, importância da relação pedagógica e da organização pedagógica no sucesso educativo, um introdução genérica às diferentes deficiências” (p. 58).

Aquando da pesquisa bibliográfica foi realizado também uma análise geral do plano curricular em Educação Básica (EB), segue-se então um plano curricular de uma escola superior de educação (ESE) de licenciatura em EB, atualizado no ano de 2018.

1º ANO

Unidades curriculares	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Creditos PUC
		Total	Contato	
Teorias e Práticas das Artes Visuais e Artes Performativas	Anual	324	TP: 128; OT: 12	ver
Ciências Físico-Naturais I	Anual	162	TP: 64; OT: 6	ver
Fundamentos de Matemática	Anual	243	TP: 98; OT: 8	ver
Comunicação Oral e Escrita	Anual	189	TP: 64; OT: 7	ver
Estados Sociais	1ª sem	135	TP: 48; OT: 5	ver
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	1ª sem	135	TP: 48; OT: 5	ver
Desenvolvimento Motor	1ª sem	81	TP: 32; OT: 3	ver
Investigação em Educação	2ª sem	81	TP: 32; OT: 3	ver
Opção I(a) Oficina de Matemática para a Educação Básica	2ª sem	81	TP: 32; OT: 3	ver
Opção I(a) Oficina de Educação Literária	2ª sem	81	TP: 32; OT: 3	ver
Opção I(a) Oficina de Ciências	2ª sem	81	TP: 32; OT: 3	ver
Opção I(a) Memória e Herança Cultural	2ª sem	81	TP: 32; OT: 3	ver
História e Geografia de Portugal	2ª sem	108	TP: 48; OT: 4	ver
Introdução à Prática Profissional I	2ª sem	81	TP: 32; OT: 3	ver

a) Uma UC selecionada dentro da lista de Opções I, ou outra a escolher dentro dos cursos da ESE

Quadro 1 - Plano curricular 1º ano de EB
 Fonte - <http://www.es.eipvc.pt>



2º ANO

Unidades curriculares	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos PUC	
		Total	Contacto		
Educação Físico-Motora	Anual	189	TP: 64; OT	7	ver
Ciências Físico-Naturais II	Anual	243	TP: 96; OT	9	ver
História Moderna e Contemporânea de Portugal	Anual	162	TP: 64; OT	6	ver
Literatura Infância-Juvenil	Anual	162	TP: 64; OT	6	ver
Gramática da Língua Portuguesa	Anual	162	TP: 64; OT	6	ver
Inicição à Prática Profissional II	Anual	162	TP: 64; OT	6	ver
Desenvolvimento Curricular e Avaliação	1ª Sem.	108	TP: 48; OT	4	ver
Geometria	1ª Sem.	162	TP: 64; OT	6	ver
Opção II Técnicas de Animação Artística e Cultural	2ª Sem.	54	TP: 32; OT	2	ver
Opção II Expressão Dramática	2ª Sem.	54	TP: 32; OT	2	ver
Teoria Elementar dos Números	2ª Sem.	162	TP: 64; OT	6	ver
Aspetos Psicopedagógicos da Inclusão	2ª Sem.	54	TP: 32; OT	2	ver

Quadro 2 - Plano curricular 2º ano de EB
Fonte - <http://www.es.eipvc.pt>

3º ANO

UNIDADES CURRICULARES	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS PUC	
		TOTAL	CONTACTO		
Inicição à Prática Profissional III	Anual	243	TP: 96; OT	9	ver
Matemática Integrada	1ª Sem.	136	TP: 48; OT	4	ver
Literaturas da Língua Portuguesa	1ª Sem.	148	TP: 64; OT	5,5	ver
Cidadania do Meio Social	1ª Sem.	81	TP: 32; OT	3	ver
Cidadania das Ciências	1ª Sem.	81	TP: 32; OT	3	ver
Cidadania das Expressões	1ª Sem.	81	TP: 32; OT	3	ver
Artes, Pedagogia e Cidadania Crítica	1ª Sem.	81	TP: 32; OT	3	ver
Organização e Gestão Escolar	1ª Sem.	136	TP: 32; OT	4	ver
Opção III b) Literacia Digital na Português da Educação Básica	2ª Sem.	81	TP: 32; OT	3	ver
Opção III b) Literacia Digital na Matemática da Educação Básica	2ª Sem.	81	TP: 32; OT	3	ver
Opção III b) Educação para a Saúde e Ambiente	2ª Sem.	81	TP: 32; OT	3	ver
Opção III b) História, Arquivos e Museologia	2ª Sem.	81	TP: 32; OT	3	ver
Tecnologias em Educação Matemática	2ª Sem.	136	TP: 48; OT	5	ver
Teoria da Literatura em Educação	2ª Sem.	140	TP: 64; OT	5,5	ver
Cidadania do Português	2ª Sem.	136	TP: 48; OT	4	ver
Cidadania da Matemática	2ª Sem.	136	TP: 48; OT	5	ver
Planeamento de Projetos Artísticos	2ª Sem.	81	TP: 32; OT	3	ver

b) Uma UC selecionada dentro da lista de Opções III, ou outra a escolher dentro dos cursos da ESE

Quadro 3 - Plano curricular 3º ano de EB
Fonte - <http://www.es.eipvc.pt>

Como é notório nos quadros acima destacados, aquando da formação inicial, nomeadamente na licenciatura em EB, no ano de 2018, apenas no 2º ano são destacadas apenas 54 horas letivas para “Aspetos Psicopedagógicos da Inclusão”, na qual se inserem os seguintes conteúdos programáticos:

1- Perspetiva socio-histórica sobre o desenvolvimento dos modelos educativos de segregação, integração e inclusão	4
2- O paradigma inclusivo em educação; o movimento internacional para a inclusão: Política educativa de inclusão em Portugal	4
3- As questões de categorização, rotulação e seus efeitos; Os modelos interativos de compreensão: o conceito de Necessidades Educativas Especiais; o modelo biopsicossocial de funcionalidade e incapacidade.	6
4- Desenho Universal de Aprendizagem; Remoção de barreiras à participação e aprendizagem; Acessibilidade nos equipamentos, na informação e comunicação	6
5- As NEE resultantes de condições de deficiência: caracterização e orientações pedagógicas	6
6- Práticas educativas promotoras de inclusão baseadas na evidencia; estratégias educativas na aula inclusiva:	

Quadro 4 - Conteúdos programáticos da unidade curricular “Aspetos Psicopedagógicos da Inclusão”

Fonte - <http://www.es.eipvc.pt>

Constatamos com o quadro referenciado, que os conteúdos são mais à base da contextualização sócio-histórica, paradigmas e aspetos gerais.

PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA

1. Orientação para o problema

Neste tópico realiza-se um pequeno enquadramento do problema estudado, realçando a pertinência do estudo, fundamentando as ideias enunciadas, e posteriormente apresenta-se o problema bem como os objetivos do estudo.

O problema é a perspectiva teórica que se decide adotar para resolver determinada necessidade retirada da pergunta de partida, a definição da problemática é a resposta à pergunta “como vou abordar este fenómeno” (Quivy & Champenhoudt, 2013, p. 104). Um problema de investigação é como olhar para um cenário de soluções, de melhorias e mudanças (Adebo, 1974, citado em Fortin, 2003, p.48).

1.1.Pertinência do estudo

O papel dos profissionais que trabalham nas organizações educativas destinadas à infância tem sido reconhecido como de grande importância no encaminhamento de crianças com alguma Necessidade Educativa (NE), de modo a compreender a criança e de intervir o mais precoce possível. Para este encaminhamento e, para um apoio mais orientado e competente após diagnóstico, é necessário possuir conhecimentos e competências que permitam a identificação de indicadores. Como é do nosso conhecimento, os Educadores de Infância (EI) são profissionais que passam muito tempo com as crianças, neste sentido têm oportunidades e o dever de estar atentos a todos os meninos do seu grupo, têm um papel fundamental na deteção de crianças em risco. No entanto, a pergunta que se coloca agora mesmo, será que os EI têm a perceção desta importância, têm conhecimentos científicos e corretos necessários, têm competências para a deteção e apoio de estimulação necessária? Como se costuma dizer, “o saber não ocupa lugar” e cabe a cada EI procurar por ajuda destes conhecimentos. Se um EI quiser compreender e obter mais conhecimentos para ajudar as suas crianças, se quiser obter mais informações sobre esta área de atuação tem que por si próprio procurar formação e pesquisar.

A primeira infância revela-se de grande relevância na vida do indivíduo, e como tal “deve-se intervir o mais cedo possível de forma a otimizar o potencial evolutivo da criança [para] favorecer o seu desenvolvimento global” (Correia, Álvares, Abel, 2003, p. 19).

Aponta-se também para o aspeto de que a diversidade é “uma característica da sociedade humana” (Afonso, 2004, p. 33), e com essas mesmas diferenças é de índole significativo que exista um olhar homogêneo sobre as necessidades de cada indivíduo, e que as mesmas constituam “a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos devem ser empregues de modo a garantir a todo o indivíduo igual oportunidade de participação” (Serra, 1994, p. 11).

Num mundo de diferenças à nossa volta, devemos olhar para elas como uma variação, porque todos temos as nossas diferenças, o mundo e a sociedade está cheia de variedades. E numa sociedade com evoluções constantes devemos tentar acompanhar e modernizar sempre as ideias, as práticas diárias, e as práticas profissionais. Por conseguinte, cabe deste modo ao educador ou ao professor ser a ponte para esta inclusão.

De acordo com Formosinho & Niza (2002) para o desempenho profissional docente as competências básicas generalizadas resumem-se na “capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (p. 18). Em suma, existe uma coletânea de saberes e habilidades inatas e de natureza multidimensional, que permitem ao profissional ajudar de forma significativa.

1.2. Problema e objetivos

Face às preocupações supramencionadas, como ponto de partida, considerou-se relevante e necessária a construção de um plano de investigação. O presente projeto pretende analisar e compreender as limitações por falta de conhecimento relativos à EE por parte dos profissionais de educação em contexto de creche e pré-escolar. Deste modo partiu-se da seguinte questão-problema “*A ausência de formação em EE pode condicionar as práticas do educador de infância?*”.

Depois de delineada a problemática que se pretende estudar, a etapa que se segue é traçar os objetivos que pretendemos atingir com a investigação. Percebe-se que o objetivo é um indicador para o investigador, que pode “tratar de explorar, de identificar, de descrever, ou ainda de explicar ou de predizer tal fenómeno” (Fortin, 2003, p. 40)

O presente estudo pretende *compreender a importância da formação em EE na prática profissional do educador de infância*, analisando e estudando a importância face à formação nesta área de intervenção juntos de educadores de infância (numa primeira

fase) e de diretores pedagógicos (numa segunda fase do estudo), via questionários on-line.

Nortearam-se deste modo, os seguintes objetivos-específicos para o presente estudo:

- 1) Analisar o processo da formação inicial do educador em relação à EE;
- 2) Conhecer as concepções sobre a EE por parte dos educadores de infância;
- 3) Conhecer diferentes visões de diferentes agentes educativos) relativos à importância do conhecimento e formação em EE para o contexto prático.

Ressalta-se que o estudo firmou-se primordialmente na recolha de informação por questionários e desse levantamento uma análise pormenorizada dos mesmos. Esta técnica de investigação dirigiu-se a educadores de infância do concelho de Vila Nova de Famalicão, com o objetivo de restringirmos um pouco a nossa amostra. De modo a aprimorar a pesquisa e a recolha de informação, foi enviado um questionário a três diretores pedagógicos de instituições também localizadas na cidade de Vila Nova de Famalicão.

2. Enquadramento metodológico

Esta seção é destinada à apresentação das opções metodológicas pelas quais se regeu a investigação. Os investigadores na área das ciências de educação com as suas pesquisas pretendem encontrar necessidades, perplexidade ou simples curiosidades encontradas no decorrer do percurso profissional, com o intuito de refletir e mudar (Alves e Azevedo, 2010, p.4). A investigação passa por um percurso sistemático, flexível e objetivo e tem como contributos a compreensão de ocorrências sociais (Coutinho, 2014, p.32).

Depois de realizada e apresentada a pesquisa teórica, revela-se importante a descrição e explicação das metodologias utilizadas. Nesta sequência evidenciam-se as fases e procedimentos metodológicos realizados aquando da recolha de dados. Apresentam-se as técnicas e instrumentos utilizados para a obtenção de dados. Finalizando com a descrição e apresentação dos participantes envolvidos neste projeto.

2.1. Opções metodológicas

Uma investigação compreende várias etapas, como a definição do problema, formulação de objetivos, definição dos participantes, seleção das técnicas/instrumentos mais adequados e desenvolvimento da recolha de dados. A seleção dos métodos a utilizar relacionam-se com o objetivo e técnicas utilizadas.

Neste sentido, o processo de investigação realizado pela investigadora seguiu uma **metodologia mista, qualitativa e quantitativa**. Sendo o objetivo primordial do trabalho executado a compreensão da importância da formação em EE, atuando sobre essa problemática, podemos afirmar que o projeto se desenvolveu sob o **paradigma interpretativo**.

A investigação qualitativa prende-se na responsabilidade das ações ou discurso dos indivíduos, com vista aos objetivos (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p.54). No presente estudo existiu como foco a análise de determinados dados, tendo sempre em vista os conhecimentos e opiniões dos participantes.

Nesta abordagem, mais importante que avaliar é descrever ou interpretar os dados. “O investigador que utiliza o método de investigação qualitativa (...) observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Fortin, 2003, p. 22).

Na investigação de índole qualitativa o investigador tem como objetivo a intenção e propósito da ação, para tal estuda de forma significativa, sendo que o significado tem um papel de grande relevância nesta abordagem (Pacheco, 1993, mencionado por Coutinho 2004).

O paradigma de investigação em ciências sociais e humanas integra um conjunto de crenças e valores, bem como de inferências que guiam o estudo num determinado contexto histórico e social (Kuhn, 1962, referido por Coutinho, 2014, p. 9). O paradigma interpretativo, também denominado de naturalista, qualitativo e construtivista (Creswell, 1994, mencionado em Coutinho, 2014, p. 16) tem como intuito compreender, interpretar e descobrir os significados.

Acrescenta-se que a investigação é um estudo com recurso a método intensivo, uma vez que foi realizada uma restrição populacional, sendo que os participantes são apenas do concelho de V.N.Famalicão. Existiu deste modo o cuidado de a amostra desta investigação ser apenas EI e diretores pedagógicos de instituições do município anteriormente referido.

2.2. Fases e procedimentos do estudo

Este tópico serve para apresentar e relatar as fases de desenvolvimento e execução do estudo. Estas etapas surgem contempladas na seguinte tabela:

		Descrição	Data
Fases do estudo	Inicial	* Seleção do tema * Elaboração do pré-projeto * Definição da temática e problema	maio de 2020
		* Recolha bibliográfica	julho de 2020
	Intervenção	* Elaboração dos questionários * Teste piloto * Envio de e-mails às instituições	outubro e novembro de 2020
	Redação do relatório final	* Recolha bibliográfica * Trabalho de campo * Tratamento e análise de dados * Escrita do relatório	Novembro de 2020
	Final	* Conclusão e entrega do relatório * Elaboração final * Revisão da investigação	dezembro de 2020

Quadro 5 - Fases do estudo

Da informação supramencionada, podemos verificar que o estudo passou por diversas etapas, iniciando-se no mês de maio de 2020, com a escolha do tema e logo de seguida com a elaboração do pré-projeto.

Os procedimentos de recolha de dados são essenciais numa investigação e “consiste[m] na construção do instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores (Quivy & Champenhoudt, 2013, p. 163). Consoante o objetivo e as técnicas procedemos de modo a ir ao encontro dos resultados, de modo a interpretar e analisar os dados obtidos, passo a passo, tarefa a tarefa, pesquisa a pesquisa.

2.3. Técnicas e instrumentos

Segundo Fortin (2003:240) os dados podem ser recolhidos de variadas maneiras, partindo do investigador a definição dos instrumentos de recolha mais adequados ao objetivo e questões do estudo.

A recolha de dados para a elaboração do presente estudo foi realizada através de **questionários**, a dois tipos de agentes educativos distintos. Numa primeira fase, questionários a **educadores de infância** (Anexo 1) e numa segunda instância a **diretores pedagógicos** (Anexo 2).

Justificamos o uso destes métodos de inquirição, com a necessidade de, aferir participantes de contextos/instituições diferentes, para obtermos um leque maior e mais variado de opiniões e de realidades educativas.

No ponto de vista de Bell (1997, p. 26) os questionários têm por intuito a obtenção de respostas de um número significativo de pessoas às mesmas perguntas, de maneira a descrever, comparar e relacionar resultados.

Na linha de pensamento de Gerhardt e Silveira (2009, p.70) “*depois de redigido, o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, por meio da aplicação de alguns exemplares em uma pequena população escolhida*”. Neste seguimento, depois da elaboração do questionário, realizou-se um pré-teste que consistiu na entrega do mesmo a sete educadores de infância de concelhos distintos do de ponto de focagem, tendo sido executadas as reformulações necessárias daí decorrentes.

Ao desenharmos os dois questionários foi tido em conta diversos fatores, como a estrutura, extensão, formulação das questões, e uma pequena e breve apresentação para o sujeito poder familiarizar-se com o estudo.

Os questionários dos EI dividem-se em três partes: campo de identificação, campo sobre as necessidades concretas e campo da formação inicial. Já os questionários dos DP dividem-se em duas partes: campo de identificação e campo sobre as necessidades concretas.

Relativamente aos questionários dos EI, a primeira parte é direcionada à identificação do sujeito, como género, idade, questões relativas à formação inicial e especializada/pós-graduada, e à experiência profissional. No campo sobre as necessidades concretas é pretendido obter informação relativa aos contextos práticos dos profissionais, mais concretamente a experiência com crianças com NE, e bem como a concepções face aos conhecimentos e às capacidades individuais relativas à EE. No que concerne à terceira parte, é aqui pretendido observar a relevância das informações obtidas aquando da formação inicial, sobre esta área de intervenção (EE) para a prática profissional.

No que refere aos questionários direcionados para os Diretores pedagógicos (DP), o primeiro campo é destinado à identificação pessoal e profissional, e o campo 2 sobre as visões e opiniões relativas ao ângulo geral de todo o contexto pedagógico.

Os questionários são compostos por questões de resposta fechada e de resposta aberta/ livre. A maioria das respostas são qualitativas, sendo a variável categorizada e não numérica. As questões fechadas são binárias e de escolha múltipla.

O modo de entrega/preenchimento dos questionários tanto dos EI como dos DP foi on-line. Os 47 EI que responderam ao questionário, foram alcançados através de pedido por e-mail às instituições, e os 3 DP através de contacto direto por conhecimento profissional.

2.4. Caracterização dos participantes

Como foi acima supramencionado, ao longo da investigação foram inquiridos através de questionários 47 EI e 3 DP. Primeiramente foi enviado um e-mail a várias instituições do setor solidários e redes privadas do concelho de Vila Nova de Famalicão, com pedido de preenchimento por parte dos educadores. E numa segunda fase entramos diretamente em contacto com três diretores pedagógicos, de três instituições distintas do mesmo concelho, ambas de setor solidário.

2.4.1. Educadores de Infância

No que concerne aos primeiros participantes da primeira fase do estudo, aos educadores de infância, procede-se de seguida uma breve caracterização dos sujeitos de forma geral, com evidências do resumo de respostas dos questionários.

Na grande maioria, os inquiridos são do género feminino, sendo que apenas dois dos participantes são homens, tal como se pode verificar no gráfico abaixo apresentado.

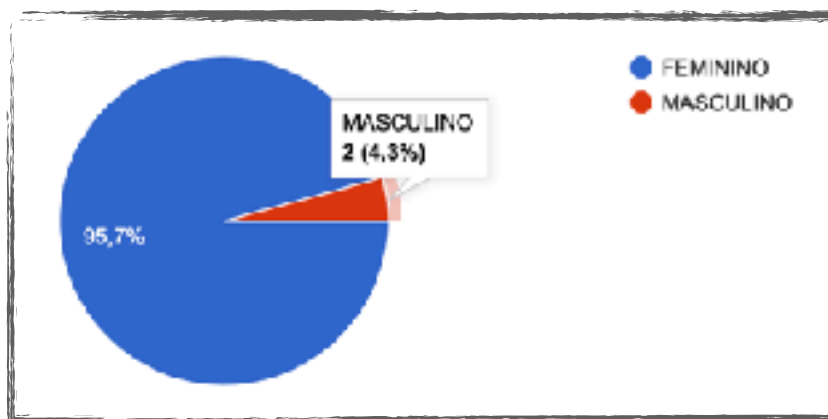


Gráfico 1 - Género dos educadores de infância

A nível da faixa etária, prevalece entre os 30-39 anos de idade, sendo a idade mínima dos inquiridos entre os 22-29 anos, e a idade máxima mais que 50 anos.

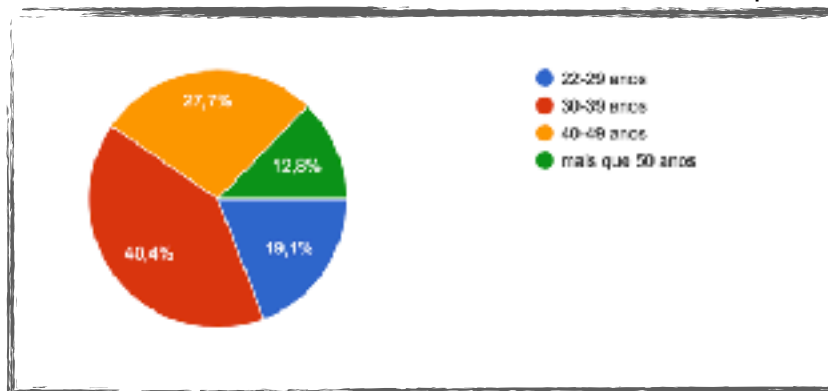


Gráfico 2 - Idade dos educadores de infância

Aponta-se ainda que a maioria tem como habilitações a licenciatura, e uma grande percentagem das educadores de infância que responderam ao questionário não possui formação especializada ou pós-graduada.

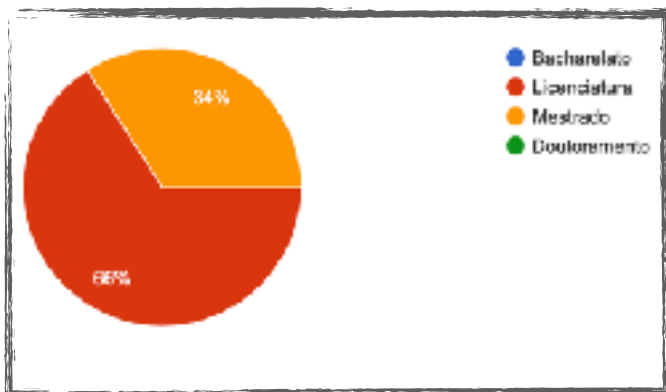


Gráfico 3 - Habilitações

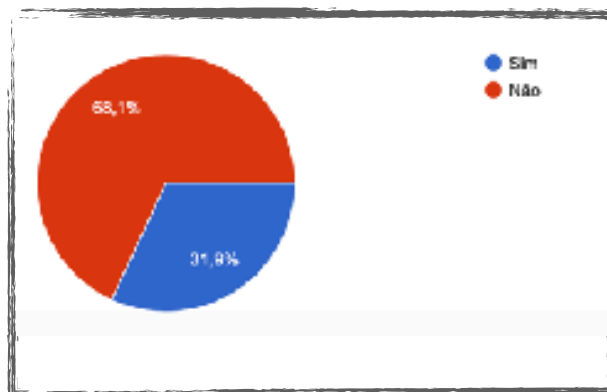


Gráfico 4 - Formação especializada ou pós-graduada

Das respostas da formação especializada ou pós-graduada destaca-se Educação Especial, Intervenção Precoce, Gestão e Avaliação de Projetos, Pedagogia participativas, Educação Visual e Tecnológica, Administração Escolar e Envelhecimento Ativo.

Por fim, foi realizado o levantamento referente ao tempo de serviço com educador de infância e o tempo de serviço como educador de infância na presente instituição, verificando-se uma maior predominância para experiência inferior a 4 anos.

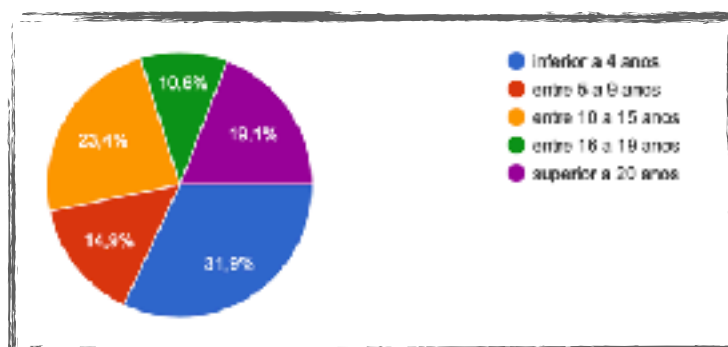


Gráfico 5 - Tempo de serviço como educador de infância

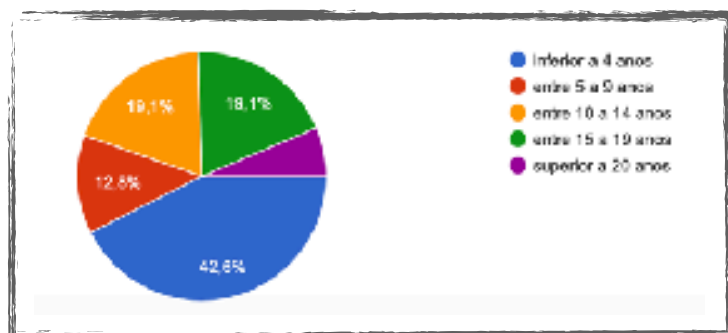


Gráfico 6 - Tempo de serviço como educador de infância, na presente instituição

2.4.2. Diretores Pedagógicos

Após os diretores pedagógicos terem respondido ao questionário, podemos observar que dos três um é do sexo masculino e dois do sexo feminino, um diretor pedagógico com idade compreendida entre os 30 e os 39 anos, e dois com idades dos 40 aos 49 anos. No que diz respeito às habilitações académicas, todos os respondentes, têm licenciatura em educação básica, psicologia e supervisão pedagógica. Ressalta-se ainda que dois diretores pedagógicos assumem apenas esse cargo na instituição à qual prestam serviço, e um diretor para além dessa função tem cargo de diretor de serviços e cooperante. Para finalizar, a questão relativa ao tempo de serviço como DP na instituição demonstra que dos três inquiridos, um trabalha entre 5 a 9 anos na instituição, e os restantes dois participantes entre 15 a 20 anos.

2.5. Papel da investigadora

Neste estudo, a investigadora teve pouco contacto com o contexto prático, muito devido à situação de pandemia que estamos a viver. Por outro lado, uma vez que os instrumentos utilizados para a pesquisa e recolha dos dados foram apenas questionários on-line, os participantes não chegaram a conhecer a investigadora.

O investigador deve adotar por um perfil neutro, capaz de se colocar no ponto de vista exterior sem influenciar (Santos, 2002). Fontana e Frey (1994) mencionados em Santos (2002), perspectivam que o investigador deve *“desenvolver uma responsabilidade moral e bom senso para como os sujeitos do estudo em primeiro lugar, com o próprio estudo, em segundo, e só por último, com nós próprios”* (p. 10).

Em ciências sociais e humanas o investigador *“desenvolve uma atividade reflexiva no seu trabalho textual, por isso, investigar é envolver-se na elaboração de um texto que se constrói através do compromisso assumido relativamente às questões da investigação.”* (Alves & Azevedo, 2010, p. 61).

Nesta linha de ação, menciona-se que, ao longo deste percurso, uma das preocupações foi assumir um papel de investigadora atenta e participativa.

3. Apresentação e análise de resultados

Como referido anteriormente, no início do processo prático deste projeto de investigação, foram enviados questionários por e-mail às EI, e entregues questionários a DP, de várias instituições localizadas do concelho de V. N. de Famalicão.

Os questionários realizados tiveram como finalidade o levantamento de concepções dos agentes educativos relativas à formação em EE. Na totalidade responderam ao questionário 47 EE e 3 DP, de instituições de setor privado e solidário.

Assim sendo, após toda a explicação das opções metodológicas e da descrição dos participantes, segue-se então a apresentação dos dados recolhidos. A análise é por sua vez um processo com vista a uma melhor compreensão, requerendo um trabalho com todos os dados, procurando padrões e descobrindo dados importantes (Bodgan & Biklen, 1994, p. 205). Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que a análise de dados é um processo interpretativo dos mesmos, uma técnica pormenorizada e analítica.

Posto isto, e uma vez que falamos de dois participantes e questionários distintos, faremos essa diferenciação de seguida, com apresentação e análise dos dois tipos de sujeitos (EI e DP).

3.1. Educadores de Infância

Relembrando que dos quarenta e sete inquiridos, todos eram educadores de infância em instituições localizadas na cidade de Vila Nova de Famalicão.

No que refere à prática com crianças com NE, podemos verificar que a grande maioria dos inquiridos responde afirmativamente ao caso de já ter trabalho com crianças com alguma NE. À questão “Já trabalhou ou trabalha com crianças com NE?”, de todos os educadores, trinta e cinco afirmam já ter trabalhado ou estar no presente momento a trabalhar com crianças com alguma necessidade, o que por si só revela que existe uma afluência significativa nos diversos contextos educativos, requerendo apoio do profissional que as acompanham. No gráfico que se segue podemos observar o resumo das respostas à questão agora mesmo transcrita.

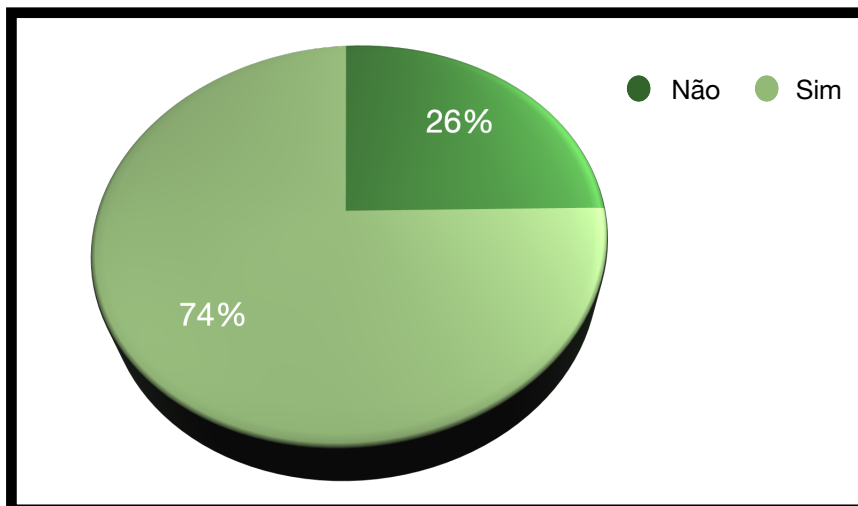


Gráfico 7 - Experiência com crianças com NE no contexto prático profissional

Das respostas positivas, surge no questionário uma questão relativa às situações com o EI já lidou no seu contexto profissional. Pudemos constatar que cerca de 67% afirma já ter trabalhado com crianças com diagnóstico de Atraso Global de Desenvolvimento (AGD), e aproximadamente 63% com crianças com autismo, sendo estas duas situações que apresentam maior percentil.

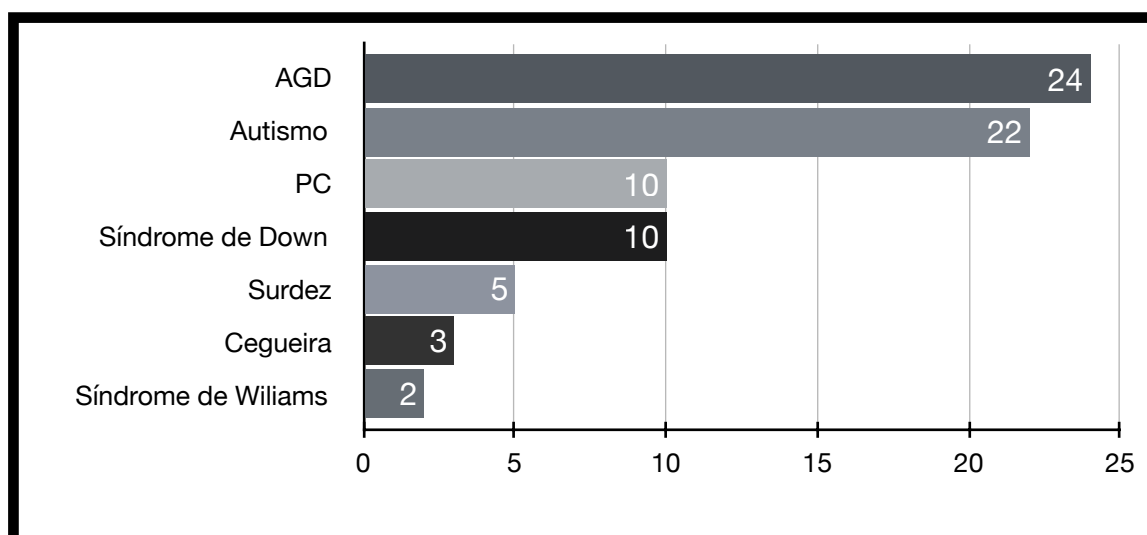


Gráfico 8 - Situações de NE que os EI trabalharam

Para além das situações apresentadas na pergunta anterior, alguns profissionais mencionaram outras como Leucodistrofia metacromatica, Síndrome Fetal Alcoólico, Dislexia, Atraso de linguagem e Distrofia de Dushenne.

No caso de existir uma possível situação de NE, ou se já existiu anteriormente, pretendia-se entender a quem o EI recorria numa instância. Neste efeito, foi observável os seguintes resultados:

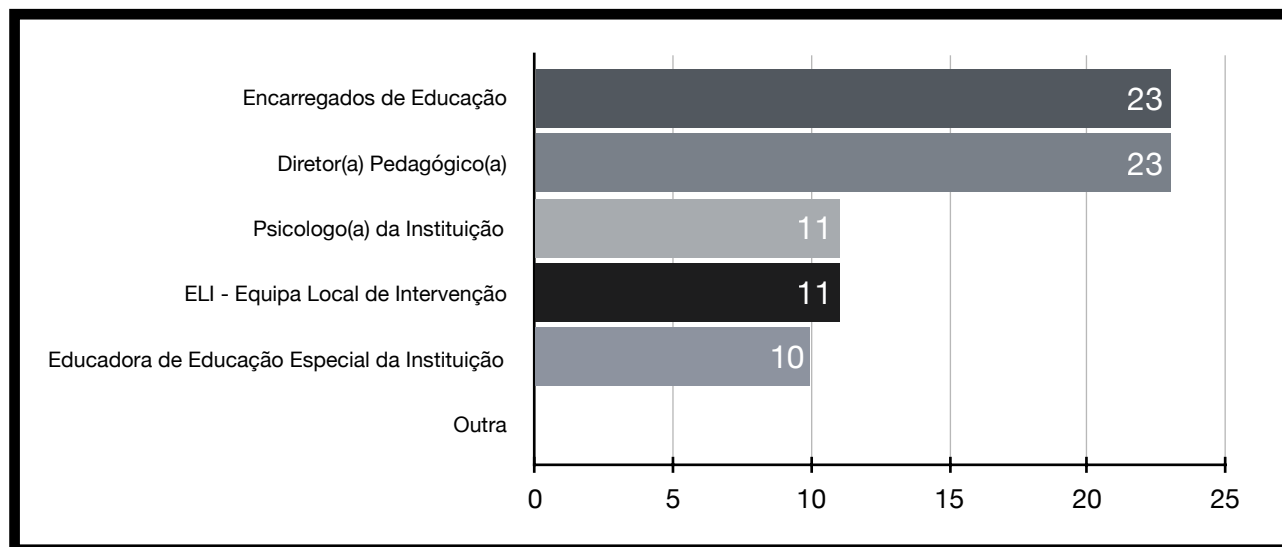


Gráfico 9 - Sujeito ou equipa que o EI recorre em caso de uma possível situação de NE

Com este resultado podemos concluir e entender que, também o DP, tem um papel de relevância neste processo de encaminhamento e apoio ao educador, caso uma criança apresente indicadores que levem ao EI duvidar de uma possível patologia.

Ainda de encontro à resposta anterior, relativa a como agir antes de se saber o diagnóstico da criança, de como agir, a quem recorrer, se realmente será algum NE ou não, foi elaborada uma pergunta sobre o quanto se sente capaz o EI para atuar antes de um diagnóstico de NE. E com esta mesma questão pudemos constatar que a grande maioria do inquiridos numa escala de 0-5 afirma estar num meio termo. Prontamente podemos apreciar o resumo de respostas a esta interrogação.

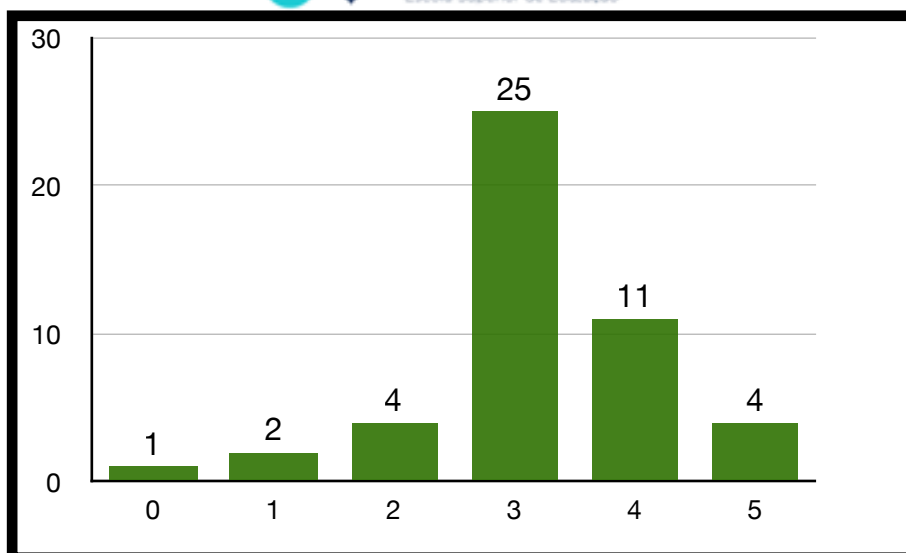


Gráfico 10 - Quanto o EI se sente capaz para intervir antes do diagnóstico

Podemos ainda apurar que apenas três dos inquiridos afirmam não ter colaboração e apoio de nenhuma ELI ou Educador de educação especial na instituição em que trabalha.

Já numa terceira parte dos questionário, os participantes responderam a questões relativas à formação inicial. De acordo com o gráfico 10, cerca de 55% dos nossos inquiridos afirmam que obtiveram pouca informação relativa à EE aquando da sua formação inicial.

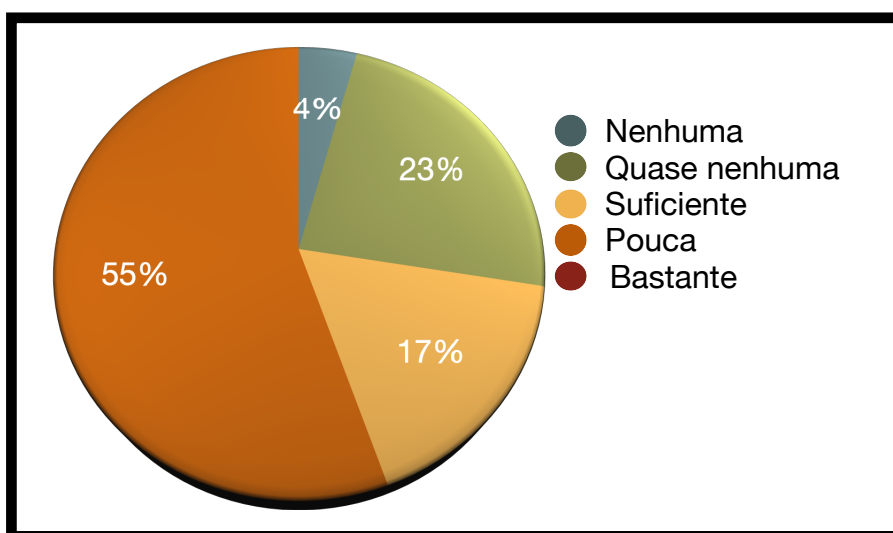


Gráfico 11 - Classificação da informação relativa à EE na formação inicial

Da informação/conteúdos abordados aquando da formação inicial do EI era pretendido com as duas seguintes questões enumerar de forma geral quais as patologias

e posteriormente quais os aspetos abordados, nesta linha de tempo. Assim sendo com o gráfico 11 podemos perceber que as duas NE mais abordadas na formação inicial dos educadores inquiridos foram AGD e Autismo.

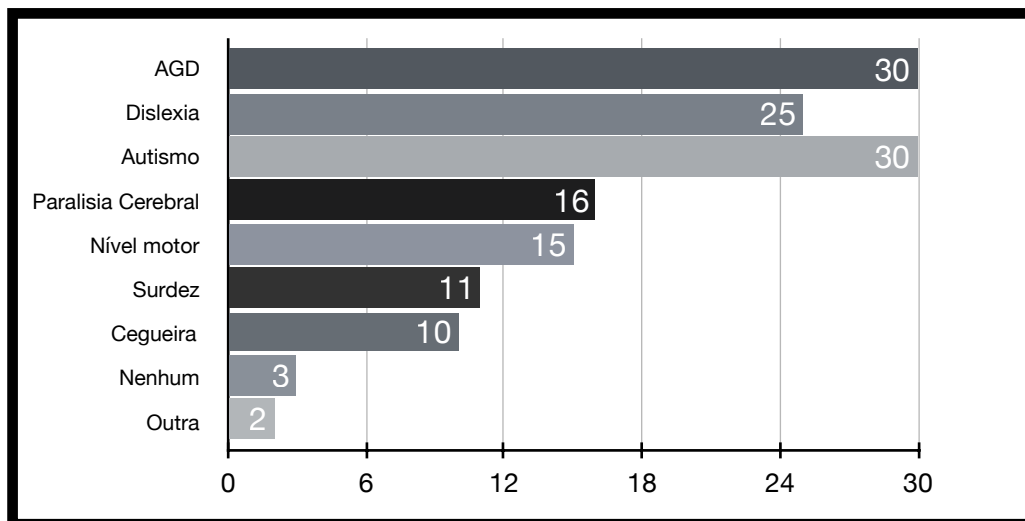


Gráfico 12 - NE abordadas na formação inicial

No gráfico que se segue é de leitura perceptível que a maioria dos inquiridos afirma que os aspetos referenciados ao longo da sua formação foram mais gerais.

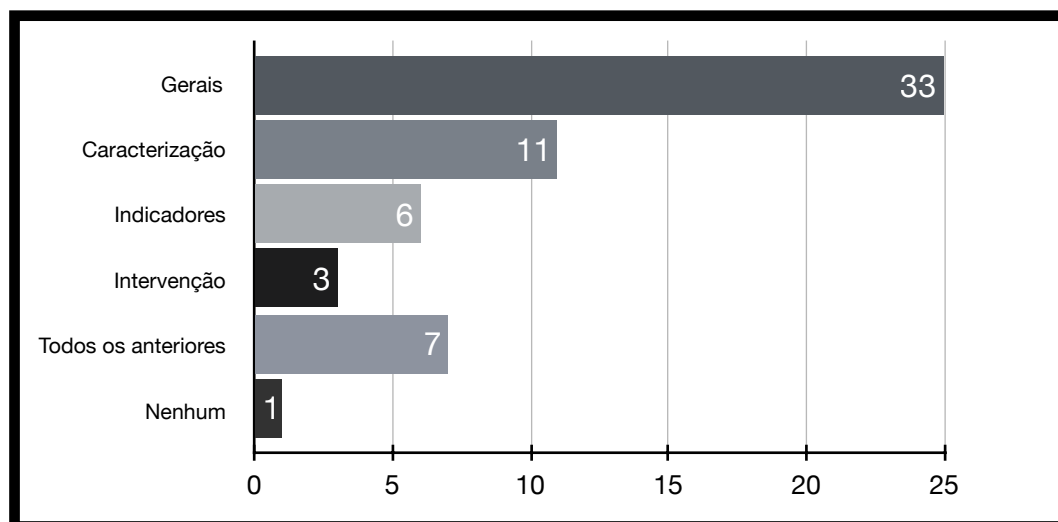


Gráfico 13 - Aspetos abordados na formação inicial do EI relativos às NE

Para finalizar, noventa e quatro por cento dos participantes consideram que a sua formação inicial não foi suficiente para a sua prática profissional, apenas três educadores consideram que esta foi suficiente para o trabalho com crianças com NE. Ainda dentro destas necessidades, podemos certificar com o gráfico que se prossegue perto da

totalidade dos inquiridos, com exceção a um EI, compreendem necessidade de formação e informação especializada nesta área.

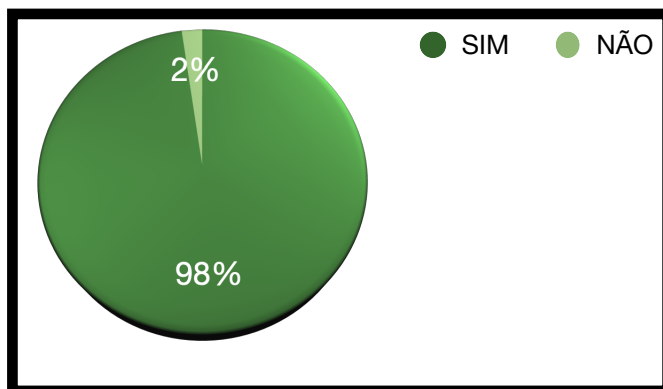


Gráfico 14 - Necessidade de formação e informação especializada na área da EE

De modo conclusivo, do questionário, foi colocada a questão: “Considera importante formações e informações na área da Educação Especial para a sua prática profissional?”, por variados motivos enumerados na pergunta 19.

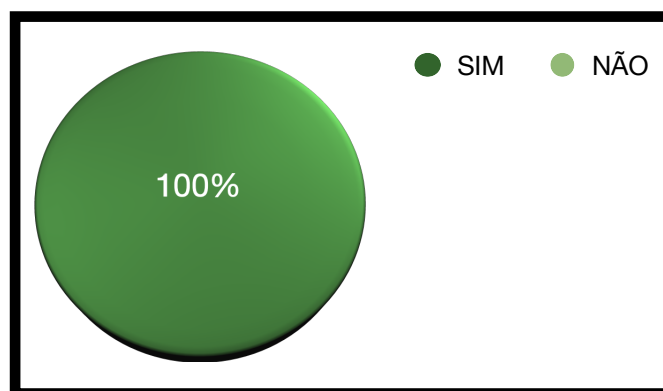


Gráfico 15 - Importância de formações na área da EE para a prática profissional

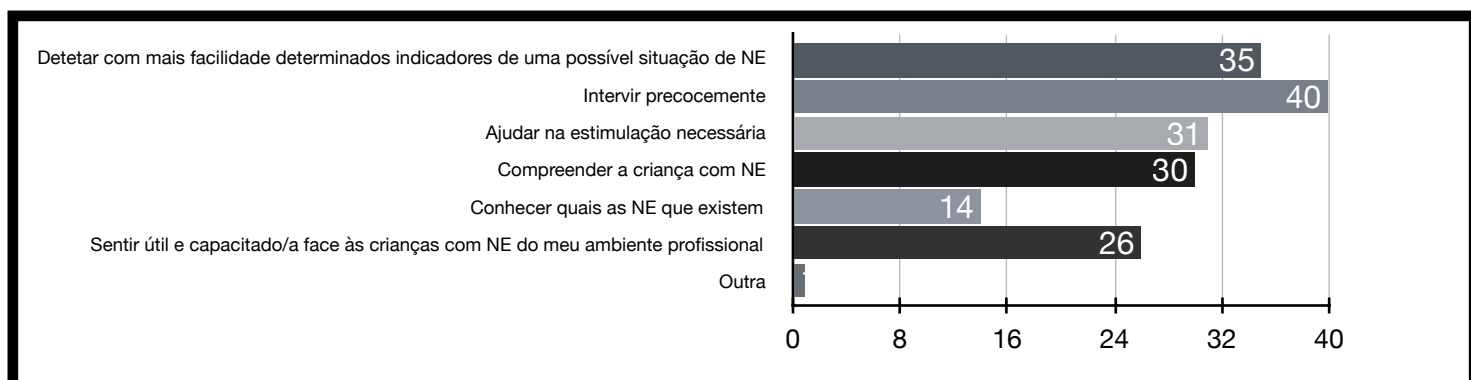


Gráfico 16 - Motivos à questão anterior

Nos variados motivos para se considerar a formação ou informações referentes à área da EE, relevante para a prática profissional do educadora, a maioria relaciona essa importância ao facto de se poder intervir precocemente. Ainda um inquirido, colocou outro motivo, especificando e dando o seu testemunho, que se segue na próxima imagem.

“A Educação Especial é muito abrangente, havíamos de trabalhar com o grupo de crianças da qual fizemos formação, no meu caso intervenção precoce e encontro-me a trabalhar com crianças dos mais variados níveis de ensino, falta-me ainda muita formação. Deveriam atribuir um grupo à Intervenção precoce, deixar de ser o 910, para trabalharmos na nossa área de formação.”

IMAGEM 1 - OPINIÃO REFERENTE À IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO EM EE

3.2. Diretores pedagógicos

Passemos agora à parte dos questionários realizados aos DP, como referido anteriormente foram três os participantes das respostas a estes mesmos questionários, todos de instituições de V.N.Famalicão. Primeiramente foi realizado um levantamento referente ao número de EI na instituição onde cada DP exerce. Um DP afirma que a instituição tem como contratados menos que três educadores, um DP constata ter entre quatro a 7, e uma instituição mais que dez EI, tal como podemos analisar no gráfico que se segue:

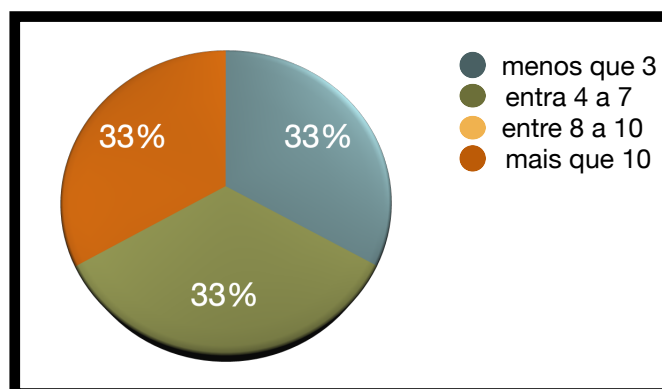


Gráfico 17 - Número de EI na instituição

Seguidamente, era pretendido analisar o número de EI com formação em EE ou em Intervenção Precoce, sendo que ambos os inquiridos seleccionaram a opção entre 1 a 3.

Posteriormente, com a questão número 10 e número 12, mais direccionadas para as crianças com NE, pretendíamos analisar se em contexto de creche e pré-escolar existem crianças com NE na instituição dos inquiridos.

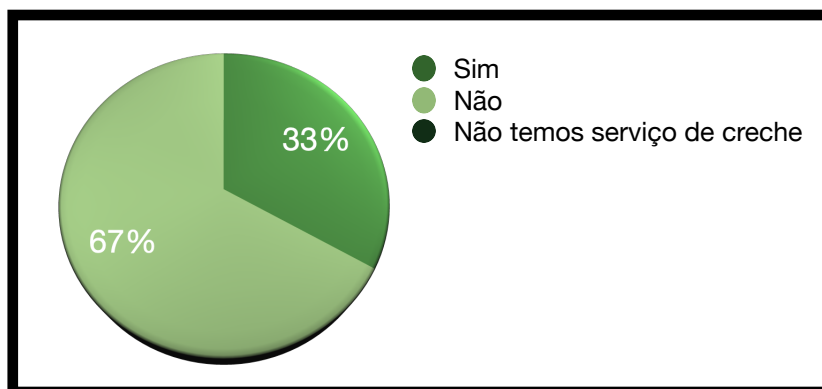


Gráfico 18 - Crianças com NE na creche

Dois DP afirmam não existir no momento crianças com NE na creche, e um responde de modo afirmativo, fundamentando com o número (1 crianças apenas). Com esta questão podemos apurar que de três instituições em estudo, ambas com serviço de creche, apenas uma crianças com NE.

Direccionando-nos para o contexto de jardim de infância, uma das instituições não tem este serviço, e as outras duas instituições tem crianças com NE, uma com uma, e outra com cinco.

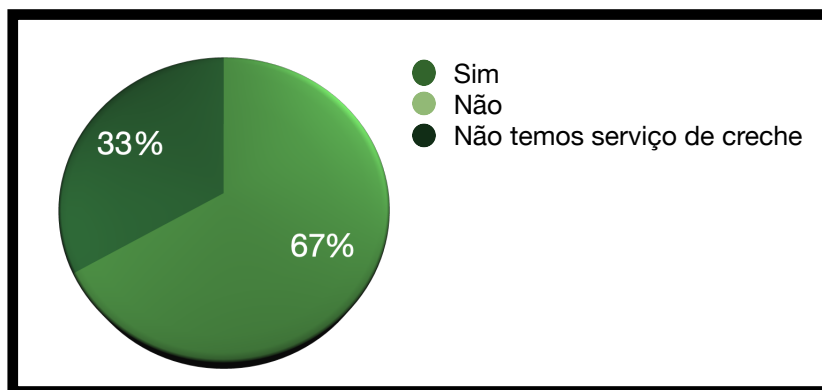


Gráfico 19 - Crianças com NE no jardim de infância

Seguidamente, foi possível ai da compreender que a totalidade das instituições tem colaboração de ELI ou do educador de educação especial. E de forma geral, ambos os inquiridos afirmam ultrapassar a falta de formação em EE com a colaboração e apoio dessas mesmas equipas de intervenção.

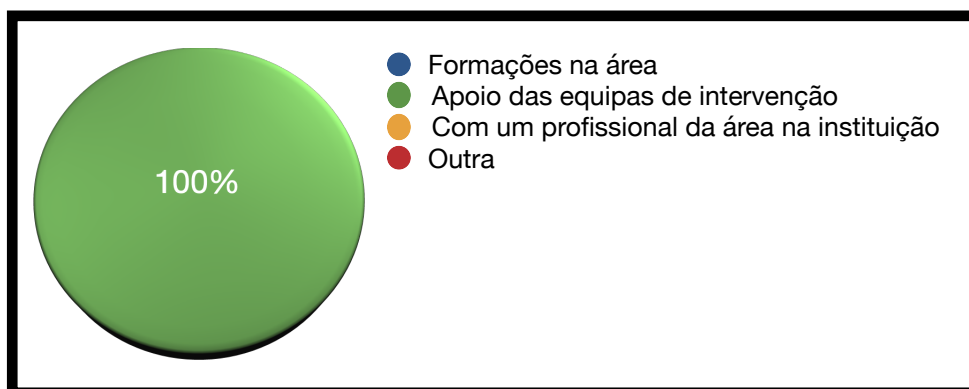


Gráfico 20 - Como ultrapassam a falta de formação em EE por parte dos EI

Com o gráfico 19, podemos certificar que todos os inquiridos confirmam promover formação nesta área, com periodicidade de 3em3 anos, e 1 vez por ano.

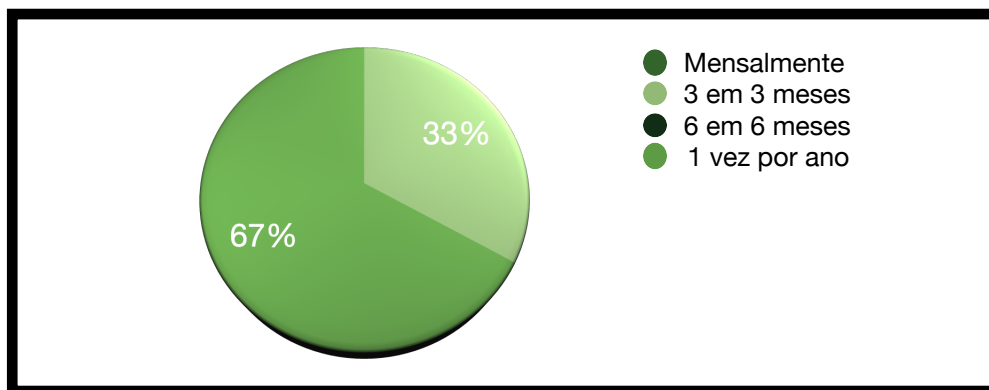


Gráfico 20 - Periodicidade de formações aos EI

Numa visão mais focalizada na importância da formação por parte dos educadores para os contextos práticos, foi colocada a seguinte questão: “De 1 a 5 quanto considera imprescindível que os educadores de infância tenham formação em Educação Especial?”, e como resultados os três DP consideram bastante importante.

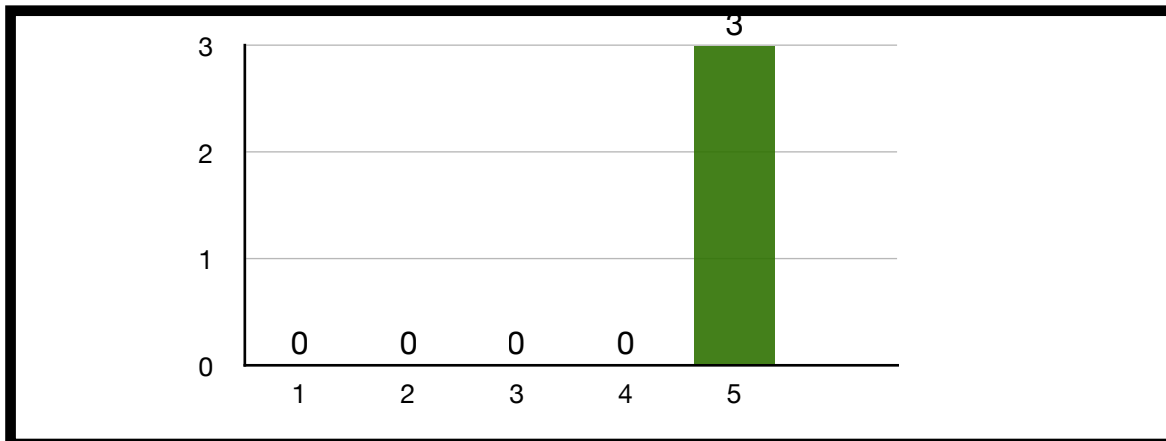


Gráfico 21 - Importância de formação em EE

A justificação para esta importância variou entre vários motivos, enumerados de seguida.

DP 1 - Para estarem mais preparadas para lidar com comportamentos diferentes.

DP 2 - Para que possam enfrentar os desafios que advêm com crianças com NEE.

DP 3 - Para que todas as crianças possam ter o acompanhamento e apoio que necessitam.

IMAGEM 2 - JUSTIFICAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DE FORMAÇÃO EM EE

Neste seguimento, logo de seguida e de modo conclusivo do questionário, era pretendido que os participantes enumerassem uma consequência para a prática educativa que advenha da falta de formação em EE. Sendo que o DP 1 refere o “desconhecimento como lidar” já o DP 2 fundamenta que “o não reconhecimento atempado de necessidades específicas nas crianças”. A resposta do DP 3 é inválida.

Efetivamente, os DP demonstram que a formação nesta área específica é importante para o contexto educativo, no sentido de ajudar as crianças tanto a nível de intervenção pré-diagnóstico e pós-diagnóstico.

4. Balanço final

Depois da concretização de todos os passos importantes para a investigação, torna-se fundamental fazer uma reflexão em torno de todos os procedimentos desenvolvidos ao longo do estudo. Na presente secção são então expostas as conclusões do estudo e apontam-se as limitações da investigação.

4.1. Conclusões

Antes de mais, considera-se relevante frisar alguns fatores que se prendem com a significação da exploração da temática em questão, em contexto de creche e pré-escolar. Após análise documental foi observável que existem poucos estudos deste cariz direcionados para os contextos educativas supramencionadas, existem vários estudos referentes à intervenção precoce e à formação de professores.

Apresentados todos os resultados, é notório que todos os participantes demonstraram através das vários questões a significância da formação em educação especial, para a prática educativa, por variadas razões. Neste sentido, podemos concluir que para os contextos pedagógicos a falta da formação em educação especial, pode condicionar as práticas do educador, condicionando a dificuldade em analisar determinada situação de NE e realizar encaminhamento atempado.

4.2. Limitações

No que respeita às limitações denotadas ao longo de toda a investigação realça-se que a principal limitação surge ao nível do factor tempo. O tempo destinado à investigação esteve determinado. Esta condicionante acaba por não possibilitar obter opinião de mais, e não se obter um trabalho mais sumptuoso. Se o tempo permitisse seria interessante aprimorar o presente estudo com mais trabalho de campo, como por exemplo, entrevistas aos educadores da educação especial, para perceber uma visão diferentes, e opiniões num outro ponto de vista, num ponto de vista mais profissional e mais centrado nas crianças com NE.

Uma das outras limitações está inerente à questão pandémica que estamos a passar. Devido a essas circunstâncias, o contacto com as instituições do concelho teve que ser realizado por via e-mail, ao invés de poder existir uma deslocação até à

instituição. Nesta linha de pensamento, as respostas ao e-mail e o preenchimento dos questionários acabou por ser mais demorado.

Considera-se ainda que outra limitação foi a escassez de estudos na área da importância da formação em educação especial no contexto prático de educadores de infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise e reflexão das diversas tarefas realizadas ao longo desta investigação, tornou-se possível confirmar que o desenvolvimento da inclusão é imprescindível para a prática educativa, face às necessidades das crianças, permitindo a integração num grupo por todos. As limitações das crianças cada vez mais são vista sob outro olhar e denominadas como NE, são inúmeras estas situações possíveis, e como tal podem surgir em todos os contextos educativos crianças com alguma dificuldades em áreas específicas ou gerais. Os agentes educativos, como o professor, educador, diretores, tem revelado um papel de grande significância nas práticas inclusivas.

Para além das diversas funções e compromissos do educador para com as crianças, para com o grupo, para com o contexto inserido, tem sem dúvida um papel imprescindível no que toca à EE. É o educador de infância que receberá de braços abertos as crianças com NE na sua sala, que faz a ponte escola-casa, que realiza todas as adaptações necessárias para o bem-estar e um maior desenvolvimento da criança com NE, que sensibiliza o restante grupo e equipa técnica da sala, entre muitas outras.

No primórdio deste estudo colocou-se a questão “A ausência de formação em Educação Especial pode condicionar as práticas do educador de infância?”, e nesse seguimento e após o levantamento das respostas e resultados dos questionários aos EI e DP foi possível concluir que são várias as condicionantes para a falta de informação nesta matéria de conhecimento fundamental para as crianças com NE, tais como: não intervir de forma atempada por desconhecimento; não conhecer indicadores de uma possível situação de NE; não ter meios de ajudar na estimulação necessária por falta de conhecimento; desconhecimento em lidar com comportamentos diferentes, não compreendendo dessa forma a criança com NE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, C., 2004. Formação de professores para a(s) diferença(s). *Saber (e) Educar*. N.º 9 (2004), p. 33-46

Alves, M. & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação - Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Publicações Gradiva.

Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brandão, T. (2007). *Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Creche e Jardim Infantil – Elementos de Sucesso*. In D. Rodrigues & M. Magalhães (Org), *Aprender Juntos para Aprender Melhor* (pp. 77–106). Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presenças.

Correia, D., Álvares, J., & Abel, M. (2003). *Uma abordagem em Intervenção Precoce centrada na família*. *Cadernos de Educação de Infância*, no 67, 19-22.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e intervenção precoce: para um começo educacional*. In *Inclusão e Necessidades Educativa Especiais: Um guia para educadores e professores* (p.145-151). 2ª Edição. Porto Editora.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a Inclusão*. *Revista da Educação*, XVI (1), 5–20.

Fortin, M. F. (2003). *Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Plageder.

Júnior, V. C. (2010). *Obtido de Rever, pensar e (Re) Significar: Importância da reflexão sobre a prática na re flexão docente*.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G.,(1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget

Ludovico, O. M. (2007). *Educação Pré-escolar: currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial novembro.

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

Quivy, R., & Champenhoudt, V. L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sandal, S.; Schwartz, I.(2003) *Construindo blocos: estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto.

Santos, L. (2002). *A investigação e os seus implícitos: contributos para uma discussão*. Departamento de Educação. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa

Serra, H. (1994). *Formação em educação especial: num caminho longo, um passo firme*. *Saber(e)Educar*. p.11-14.

Serra, H. (1996). *Educação especial, reflexões*. *Saber(e)Educar*. N.º1; p.53-58.

Serra, H. (2009). *Educação Especial, Estigma ou Diferença?* *Revista Saber & Educar Cadernos de Estudo*, 14, 2-4.

Silva, M. (2009). *Da exclusão à inclusão: Concepções e Práticas*. *Revista Lusófona de Educação*, 13,135-153.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Warwick, C. (2001). *O Apoio às Escolas Inclusivas*. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.

Legislação consultada:

- Decreto-Lei n.o 74/2014 de 14 de maio
- Decreto-Lei n.o 54/2018 de 6 de julho

ANEXOS

Anexo 1 - Questionários aos educadores de infância

Formação em Educação Especial

Este inquérito é dirigido a educadores de infância em contexto de creche e pré-escolar, de redes solidárias e redes privadas do concelho de Vila Nova de Famalicão

[Seguinte](#) Página 1 de 4

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

[Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários

Género *

FEMININO

MASCULINO

Idade *

22-29 anos

30-39 anos

40-49 anos

mais que 50 anos

Habilitações *



Formação especializada ou pós-graduada *

- Sim
- Não

Na resposta anterior, se respondeu sim, qual?

A sua resposta _____

Tempo de serviço como educador de infância *


- inferior a 4 anos
- entre 5 a 9 anos
- entre 10 a 15 anos
- entre 16 a 19 anos
- superior a 20 anos

Tempo de serviço como educador de infância, na presente instituição *

- inferior a 4 anos
- entre 5 a 9 anos
- entre 10 a 14 anos
- entre 15 a 19 anos
- superior a 20 anos

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

 Página 2 de 4

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



Campo sobre as necessidades concretas

Já trabalhou ou trabalha com crianças com NE? *

- Sim
- Não

Se sim, com que situações?

- Autismo
- Atraso Global de Desenvolvimento
- Paralisia Cerebral
- Cegueira
- Surdez
- Síndrome de Down
- Síndrome Williams
- Outra

Outra. Qual?

A sua resposta _____

Numa escala de 0-5 defina o quanto se sente capaz para atuar antes de um diagnóstico de NE? *

- | | | | | | | | |
|------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nada Capaz | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Capaz |



A sua instituição de trabalho tem colaboração com a equipa de intervenção local, ou com algum educador da educação especial? *

- Sim
- Não

Anterior

Seguinte

Página 3 de 4

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários

Campo da formação inicial

Como classifica a informação relativa à educação especial, fornecida aquando da sua formação inicial? *

- Nenhuma
- Quase nenhum
- Pouca
- Suficiente
- Bastante

Que Necessidades Educativas foram abordadas ao longo da sua formação inicial? *

- Atraso global de desenvolvimento
- Dislexia
- Autismo
- Paralisia Cerebral
- A nível motor



- Surdez
- Cegueira
- Nenhum
- Outra

Aspetos abordados na sua formação inicial relativas às NE *

- Gerais
- Caracterização
- Indicadores
- Intervenção
- Todos os anteriores
- Nenhum

Na sua opinião, considera que a sua formação inicial foi suficiente para a sua prática profissional, e para o trabalho com crianças com NE? *

- Sim
- Não

Sente necessidade de formação e informação especializada nesta área?

- Sim
- Não

Considera importante formações e informações na área da Educação Especial para a sua prática profissional? *

- Sim
- Não



Se sim, porquê?

- Detetar com mais facilidade determinados indicadores de uma possível situação de NE
- Intervir precocamente
- Ajudar na estimulação necessária
- Compreender a criança com NE
- Conhecer quais as NE que existem
- Sentir útil e capacitado/a face às crianças com NE do meu ambiente profissional
- Outra

Outra, qual?

A sua resposta

[Anterior](#)

[Submeter](#)

 Página 4 de 4



Anexo 2 - Questionário aos diretores pedagógicos

Campo de Identificação

Género *

- FEMININO
 MASCULINO

Idade *

- 20-29 anos
 30-39 anos
 40-49 anos
 mais que 50 anos

Habilitações académicas *

Selecionar ▼

Área de formação académica *

- Educação Básica ou semelhante
 Ciência da Educação
 Psicologia
 Supervisão Pedagógica
 Ação Social
 Educação Especial
 Outra

Tem outro cargo na instituição, para além de diretor(a) pedagógico(a) *

- Sim
 Não



Se sim, qual?

A sua resposta

Tempo de serviço na instituição atual como diretor(a) pedagógico(a) *

- inferior a 5 anos
- entre 5 a 9 anos
- entre 10 a 14 anos
- entre 15 a 20 anos
- superior a 20 anos

Anterior

Seguinte

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários

Campo sobre as necessidades concretas

Número de educadores de infância na instituição *

- menos que 3
- entre 4 a 7
- entre 8 a 10
- mais que 10

Número de educadores na instituição com formação em Educação Especial ou em Intervenção Precoce? *

- Nenhum
- 1 a 3
- 3 a 6
- mais que 6
- Todos



Neste momento, existe alguma criança com NE na creche? *

- Sim
- Não
- Não temos serviço de creche

Se sim, quantas?

A sua resposta

Neste momento existe alguma criança com NE no jardim de infância *

- Sim
- Não
- Não temos serviço de jardim de infância

Se sim, quantas?

A sua resposta

Têm a equipa local de intervenção ou algum educador de educação especial a trabalhar na ou com a vossa instituição?

- Sim
- Não

Como ultrapassam a falta de formação em EE por parte dos educadores? *

- Formações na área
- Apoio das equipas de intervenção
- Com um profissional da área na instituição
- Outra



Promovem formações na área da educação especial para os seus educadores? *

- Sim
- Não

Com que periodicidade fornecem formações aos educadores?

- Mensalmente
- 3 em 3 meses
- 6 em 6 meses
- 1 vez por ano

De 1 a 5 quanto considera imprescindível que os educadores de infância tenham formação em Educação Especial? *

- | | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Bastante |

Porquê? *

A sua resposta _____

Enumere uma consequência na prática educativa no jardim de infância treche provocada pela falta de formação em Educação Especial *

A sua resposta _____

Anterior

Submeter

Nunca envie palavras-passe através do Google Forms.