



CATÓLICA  
PORTO

EDUCAÇÃO E  
PSICOLOGIA

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO  
I SEMINÁRIO  
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO  
I SEMINÁRIO  
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa do Porto  
Faculdade de Educação e Psicologia

## **Ficha técnica**

**Título:** Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

**Organizadores:** Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

**Autores:** Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibele Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbato, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiães, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

**Design e Paginação:** Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa do Porto

**Colaboração:** Cristina Crava, Francisco Martins

**ISBN:** 978-989-99486-0-0

**Editor:** Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia

**Local e data:** Porto, 2015

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
D17	CULTURAS PROFISSIONAIS DOCENTES E ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES CRISTINA BASTOS	918
D18	APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NEUSA BANHARA AMBROSETTI, ANA MARIA G. C. CALIL & MARLI ANDRÉ	924
D19	PERCEPÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A INVESTIGAÇÃO NOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS Estudo a um Grupo de Professores das Universidades de Nampula MARTINS DOS SANTOS VILANCULOS LAÍTA, ADÉRITO GOMES BARBOSA & MAHOMED NAZIR IBRAIMO	938
D20	A LEITURA NOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: ESTUDO A UM GRUPO DE PROFESSORES DA UCM FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO MAHOMED NAZIR IBRAIMO, MARTINS DOS SANTOS VILANCULOS & ADÉRITO GOMES BARBOSA	946
D21	O PAPEL DA SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO Relato de experiências da Prática de Ensino Supervisionada ANA SANTOS, ELZA MESQUITA & LUÍS CASTANHEIRA	954
<b>D22</b>	<b>A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UMA REALIDADE OU UMA UTOPIA</b> GUERREIRO, CARLA ALEXANDRA FERREIRA DO ESPÍRITO SANTO & CASTANHEIRA, MANUEL LUÍS PINTO	<b>963</b>
DP1	PERSISTÊNCIAS E MUDANÇAS: Registro imagético de comunidades tradicionais das cinco regiões brasileiras, questões pertinentes na construção de currículos de EaD para cursos técnicos. ROSANGELA GONÇALVES DE OLIVEIRA	969
DP2	REGULAÇÃO ÉTICO-DEONTOLÓGICA DA PROFISSÃO DOCENTE – UMA EXPERIÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL MARIA DA CONCEIÇÃO AZEVEDO	972
DP3	MODOS DE ENSINAR E DE APRENDER NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO MÁRCIA MÓNICA CALDEIRA LEAL	975

# **A Inclusão na Educação Pré-escolar: uma realidade ou uma utopia**

Guerreiro, Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo-carlaguerreiro@ipb.pt

Castanheira, Manuel Luís Pinto-luiscastanheira@ipb.pt

Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Bragança

Portugal

## **Resumo:**

Pretendemos demonstrar com este estudo o papel decisivo da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no processo de formação pessoal e grupal da Educação Pré-escolar do Século XXI. Na inclusão há participação de todos, com especial destaque para a criança que é colocada neste processo político do novo ideário pedagógico: O Jardim-de-infância deve adaptar-se à criança e a todas as crianças. Evidenciaremos o respeito pelo outro, a aceitação das diferenças o mais cedo possível na formação dos cidadãos, como garantia do sucesso na vida social e escolar. Cada vez mais se torna fundamental a criação de condições para a adequação do processo educativo às diferentes necessidades educativas das crianças como garante da sua participação nos vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Para tal, a formação em inclusão dos novos educadores revela-se fundamental e decisiva. Pretendemos averiguar se a Inclusão na Educação Pré-escolar é uma realidade ou uma utopia nos dias de hoje.

Palavras-chave: educação pré-escolar, necessidades educativas especiais, inclusão.

## **Abstract**

With the presente study we want to prove the important role of including children with special educational needs in the process of personal and group training of Preschool Education in the XXIst century. In inclusion there is participation of all, with special emphasis on the child who is placed in this political process of new pedagogical ideas: the kindergarten must adapt itself to the child and all children.

We shall stress the respect for others and the importance of accepting differences the earliest possible in the formation of citizens as a guarantee of success in school and in social life. Increasingly it becomes more important to create conditions for the

improvement of the educational process to guarantee the different educational needs of children and allow their participation in the various areas of life: communication, learning, mobility, autonomy, interpersonal relationships and social participation.

To achieve this purpose, we consider that training in inclusion of the new preschool teachers is fundamental and decisive. We intend to find out whether the inclusion in pre-school education today, in Portugal, is a reality or utopia.

Key-words: Preschool education, special educational needs, inclusion.

## **I- Breve abordagem diacrónica da Educação Especial**

Na atualidade, o Estado e a Sociedade têm a responsabilidade de criar e garantir condições que facilitem a educação das crianças com deficiência. Contudo, nem sempre houve essa responsabilização ou a preocupação de assegurar e promover uma educação para todos. O longo caminho que as crianças com necessidades educativas especiais tiveram de percorrer para saírem do “gueto” das instituições asilares e das escolas de ensino especial constituiria matéria para uma longa história com inúmeros episódios de segregação, discriminação e exclusão. Para chegar à realidade contemporânea, foi percorrido um longo percurso até a Educação Especial ser integrada no Sistema regular de Ensino e para que as crianças com Necessidades Educativas especiais (NEE) tivessem a preparação necessária à continuação da sua vida futura.

Os primórdios da Educação situam-se nos finais do séc. XVII. Até essa época não era invulgar eliminar à nascença, as crianças deficientes, sendo que essa diferença das demais, foi sendo atribuída a causas diferentes. Na Idade Média era atribuída a causas sobrenaturais, não sendo desprovido de fundamento, o ditado popular, vigente até aos nossos dias: “Se Deus te marcou é porque algum mal te achou”...Nos sécs. XVII e XVIII, em plena Revolução Industrial, os deficientes mentais eram internados em prisões manicómios, asilos ou hospitais e afastados da sociedade dita normal, existindo um sentimento de rejeição em relação às pessoas com deficiência.

Só em inícios do séc. XIX é que desponta o interesse em estudar as pessoas diferentes com o objetivo de as integrar na sociedade. Entre os que se dedicaram a esses estudos está o português cripto-judaico, emigrado em França, Jacob Rodrigues

Pereira<sup>1</sup> demonstrou que se podia ensinar surdos a falar e ler e foi considerado o pai do Ensino Especial. Neste que foi o “século da Criança”, salientamos também a obra de Rousseau, pelo seu profundo impacto no desenvolvimento da Pedagogia. Além destas figuras, referimos ainda, em França, Philippe Pinel (1745-1826), Esquirol, Voisan (1830) e Seguin (1812-1880) que tiveram um papel primordial no apoio às crianças diferentes. A sociedade começava a preocupar-se em prestar apoio à pessoas deficientes, embora acentuando a vertente assistencial em detrimento da educativa. Criaram-se escolas especiais para cegos, surdos e deficientes mentais e a educação especial caracterizava-se por um ensino ministrado nestas escolas, em regime de internato ou semi-internato. As classes especiais eram, assim, separadas das classes regulares e frequentadas por crianças rotuladas de atrasadas e com sucesso escolar repetido.

Com a gradativa crítica aos moldes como funcionava a educação especial começou a tornar-se progressivamente mais claro o seu caráter segregatório. As falhas deste sistema educativo começaram a ser

Reforçada com o aparecimento de estudos e investigações que confirmaram os efeitos estigmatizantes e a importância da socialização para as crianças/jovens que frequentavam as escolas especiais.

Em 1940, na Dinamarca, as associações de pais expressam um progressivo descontentamento com os procedimentos escolares que conduzem à segregação ou à inexistência de programas educativos próprios, iniciando uma forte pressão no sentido da normalização, reconhecendo-se o direito à satisfação das necessidades educativas de cada um e à valorização da diferença. Em 1959, este país inclui o conceito de normalização na sua legislação, dando-se o 1.º passo para desinstitucionalização das

---

<sup>1</sup> Jacob Rodrigues Pereira (11 de Abril de 1715 - 15 de Setembro de 1780) foi um educador de surdos, em França, que embora usasse gestos, defendia que os surdos deveriam ser oralizados. Nascido em Berlanga, Espanha no seio de uma família cripto-judaica Portuguesa de Chacim, Trás-os-Montes. Era filho de *João Lopes Dias* e *Leonor Rodrigues Pereira* e o seu nome de batismo era *Francisco António Rodrigues*. Em cerca de 1741, com a mãe e irmãos, emigrou para Bordéus onde regressou ao Judaísmo e adotou o nome Jacob, tendo a sua mãe adotado o nome de *Abigail Rivka Rodrigues*. Foi em França que desenvolveu o seu trabalho com surdos. Usava o alfabeto manual para o ensino da fala. Nunca publicou seus estudos, sendo que apenas se conhecem os seus métodos devido ao testemunho de alguns de seus alunos e alguns documentos que a família conseguiu preservar - esses métodos consistiam na crença de que a configuração da mão designava a posição e o movimentos dos órgãos de fala aquando da produção do som, além das letras usadas na escrita para representar o som. Modificou o alfabeto manual de Bonet, fazendo corresponder a cada gesto, um som. Embora toda a vida tenha defendido que a fala era necessária aos surdos, nos últimos anos aceitou a ideia de que a língua gestual era a melhor forma de comunicação entre eles.

peças com deficiência. Estes ideais estenderam-se à Suécia em 1967 e ao Canadá, em 1972.

Esta forte inclinação de integrar crianças com deficiências na escola regular atingiu o seu auge em 1975, com a publicação da *Public Law*, nos EUA, diploma que propunha o ensino das crianças deficientes de forma gratuita e universal, chamando a atenção para a importância de haver um plano individualizado para todas as crianças/jovens diferentes.

Em 1978 surge no Reino Unido outro marco determinante para a evolução da Educação Especial, o Warnock Report. Este documento permite a passagem do enfoque médico, colocado nas deficiências do aluno; para o enfoque na aprendizagem escolar de um Programa ou um Currículo. Centra-se, pois na aprendizagem e não na deficiência diagnosticada, influenciando de forma decisiva a educação especial, ao defender que todas as crianças com deficiência devem ter contactos sociais com crianças comuns e com a vida quotidiana, num meio o mais restrito possível para que seja garantido o máximo de normalização.

O Warnock Report refere três categorias de necessidades especiais: 1.<sup>a</sup>-a necessidade de se encontrar meios específicos para se aceder ao currículo;

2.<sup>a</sup> a necessidade de se facultar., em alguns casos um currículo especial ou modificado; 3.<sup>a</sup> a necessidade de dar atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo de ensino-aprendizagem.

Podemos, portanto, concluir que as décadas 60 e 70 do século passado foram muito importantes para a evolução da Educação Especial. O modelo de atendimento às crianças com deficiência evoluiu de uma perspectiva clínica, cuja função era distinguir as crianças capazes das incapazes de obter um razoável rendimento escolar, para uma perspectiva pedagógica, educativa e desenvolvimental.

## **II- A importância da Inclusão em contexto escolar: O caso particular do Jardim de Infância**

Até aos anos 80 do século passado, os objetivos da Educação Especial centravam-se essencialmente na questão de como “educar alunos com incapacidades de modo a possibilitar a aquisição de conhecimentos académicos tão próximos quanto o possível dos que caracterizavam os programas educativos estabelecidos para a

generalidade da população escolar (Costa, 2004:6). A partir desta data, nomeadamente nos Estados Unidos começou a questionar-se a eficácia do trabalho desenvolvido pela Escola, visto verificar-se que após o fim da escolaridade, o sucesso na integração profissional e social era muito reduzido. Como consequência deste facto, em muitos países surgiram numerosas iniciativas que procuraram alterar a situação, analisando e reestruturando os programas educativos e estabelecendo contactos com serviços que pudessem acompanhar os jovens após a sua escolaridade e fomentar o desenvolvimento de competências sociais necessárias à sua integração socioprofissional.

Nos últimos 20 anos a esta parte o trabalho desenvolvido um pouco por todo o mundo teve repercussões em Portugal, a título de exemplo referiremos a Declaração de Salamanca (1994), que foi aprovada pelos representantes de 92 países, concretamente o nosso. É a partir desta Declaração que se concretiza a noção de inclusão. Nesta carta de princípios, estabelecem-se as normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e o direito de todas às crianças à educação, já proclamado na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. O princípio fundamental da inclusão relaciona-se com o facto e a Declaração defender que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças dos seus alunos, respeitando que estes apresentem. Neste sentido, a Escola deve ser capaz de “reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades”(Declaração de Salamanca, 1994:11-12)

Defende-se, deste modo “um sistema de educação e ensino, onde os alunos com NEE, incluído os que têm deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriadas para a idade (cronológica), com e necessidades individuais” (colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio, de acordo com as suas capacidades de um todo e não juntar as partes num todo, como integração (Correia, 1994).

Apesar da Escola inclusiva ser benéfica para todos os alunos, contribuindo para o desenvolvimento da solidariedade e da tolerância, facilitando aos que têm deficiências, dificuldades ou problemas a possibilidade de aprender a conviver num mundo heterogéneo, o seu funcionamento exige mudanças que não passam apenas por introduzir medidas adicionais. É necessário, como refere a Declaração de Salamanca,

uma profunda reforma do ensino regular. Por esse motivo, incentivados por estas orientações, vários países, incluindo Portugal, desenvolveram políticas educativas e legislação facilitadoras da concretização da escola inclusiva, nomeadamente com a publicação do Dec. lei 319/91.

No caso concreto da Educação Pré-escolar e fazendo uma brevíssima abordagem diacrónica, recuando a 1974, os objetivos específicos deste nível de ensino estavam expressos no Diário da República n.º542/1974, que entre outros destacava:

Fazer o despiste de deficiências físicas, sociais e culturais e diagnosticar deficiências e incapacidades, prestando assistência à criança, sempre que possível (Barbosa e Cruz, 1992:8)

Com a Lei de Bases do sistema Educativo definida na Lei n.º 46/86 redefiniram-se e atualizaram-se estes objetivos. No seu artº 5.º podem destacar-se algumas alíneas que falam explicitamente do jardim de Infância como meio de despiste de inadaptações e de desenvolvimento equilibrado das potencialidades da criança:

a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades.

(...)

e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos(...)

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança (Lei n.º46/86).

A última Lei que citámos dá também destaque à participação da família na prossecução dos objetivos do Jardim-de-infância e define ainda que a Educação Pré-escolar se destina a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, ou seja, a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Educação Pré-escolar surge como importante meio de integração e inclusão da criança e como local privilegiado para a deteção de possíveis disfunções, o mais precocemente possível. O Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto veio legislar em Portugal a integração de crianças com necessidades educativas especiais num meio o menos restrito possível. Este documento estabelece diferentes medidas a aplicar nos estabelecimentos públicos do Ensino Básico e Secundário e remete para a sua aplicação no Jardim de Infância. Mais tarde, com a Portaria n.º611/93 de 29/6 é regulamentada a integração de crianças com necessidades educativas especiais nos jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação. Este documento para além de regulamentar a

integração, refere também o Jardim de Infância como local privilegiado de identificação de Necessidades Educativas Especiais:

n.9-a) Ao educador de infância compete identificar as crianças com necessidades educativas especiais, informando o coordenador do núcleo regional, o qual promove a reunião do núcleo para análise da situação da criança e formação de propostas de actuação a apresentar ao órgão de administração e gestão do estabelecimento (Portaria n.º611/93)

De resto, em matéria legislativa, desde essa altura à atualidade, Portugal tem vindo a acompanhar os demais países europeus, mais difícil é que essa filosofia se materialize em práticas pedagógicas concretas que permitam, mais que a integração, a inclusão, de todas as crianças e essa é, sem dúvida, uma das principais linhas norteadoras na Formação de Educadores de Infância, na instituição a que pertencemos, a Escola Superior de Educação de Bragança.

Ao contrário das crianças em idade escolar, onde podem ser detetados problemas a nível a nível académico, as crianças em idade pré-escolar demonstram apenas dificuldades na realização de tarefas típicas da sua idade (Kirk e Gallagher, 1991), podendo apresentar:

- (1) Fracasso em compreender e responder a expressões significativas, como linguagem oral ou símbolos visuais;
- (2) Fracasso em se ajustar ao ambiente ou ao seu próprio relacionamento com ele, incluindo mau controlo motor, má imagem corporal, discriminação visual e auditiva;
- (3) Falta de atenção e distúrbios semelhantes

(Kirk e Gallagher, op. cit.)

As vantagens do despiste/deteção precoce só são verificadas na medida em que for igualmente programada uma intervenção eficaz. A importância de uma avaliação global de uma criança com NEE deve ter sempre como objetivos(s) a finalidade de uma planificação educacional, otimizando os seus “pontos fortes” e investindo nos seus “pontos fracos”.

Peterson (1988) definiu as principais vantagens da intervenção precoce, focando essencialmente o seguinte:

1.º- É durante os primeiros anos de vida que se estabelece as estruturas que definem o ritmo e a natureza das aprendizagens e de comportamento do ser humano, sendo esta fase considerada um período crítico para todas as aquisições básicas;

2.º - Todas as capacidades que a criança tem no seu potencial (à nascença) podem ser estimuladas e otimizadas;

- 3.º A falta de estimulação de uma criança em risco de desenvolvimento pode vir a provocar outros problemas mais relevantes nela e no seu meio envolvente;
- 4.º O desenvolvimento e a aprendizagem infantis dependem diretamente da qualidade das experiências que o ambiente em que a criança está imersa lhe proporciona;
- 5.º Há diferenças significativas entre a evolução desenvolvimental da criança que é precocemente estimulada e aquela em que só se investe tardiamente.

O ideal seria que todas as crianças fossem detetadas o mais precocemente possível, para otimizar a sua integração e inclusão no grupo de trabalho e, para tal, o papel do educador é essencial, já que o seu olhar atento e observação sistemática, nos vários contextos em que se move-sala de atividades, recreio, grande grupo...- são cruciais na deteção de crianças de risco.

Entre os benefícios da inclusão na educação Pré-escolar destacamos a aceitação e convívio normal com outras crianças que parecem e agem de maneira muito diferente; o orgulho de uma criança em ajudar um colega a conseguir ganhos importantes, aparentemente impossíveis; ter oportunidade de se relacionar e agir de forma natural; agir baseado em valores importantes, como a promoção da igualdade, a superação da segregação ou a defesa de alguém que é tratado injustamente; desenvolver habilidades cooperativas na resolução dos problemas, na comunicação, na instrução e na prestação de ajuda pessoal; aprender diretamente sobre coisas difíceis, incluindo a superação do medo das diferenças; resolver problemas de relacionamento ocorridos no dia-a-dia; lidar com comportamento difícil, violento ou auto destruidor e lidar com os efeitos de questões familiares no coleguismo.

Educadores de Infância bem formados e informados são de importância vital para a inclusão das crianças excepcionais existentes na Educação Pré-escolar, que devem trabalhar em estreita colaboração com terapeutas, psicólogos que devem de uma forma articulada estabelecer planos de ação que permitam a todas as crianças o desenvolvimento da solidariedade e tolerância, facilitando aos que têm deficiências, dificuldades ou problemas a possibilidade de aprender a conviver num mundo heterogéneo.

## **Bibliografia:**

Barbosa, N e Cruz, O. (1992). Situação dos cuidados prestados a crianças de quatro anos de idade em Portugal: alguns resultados de uma sondagem nacional. Revista Inovação, vol. 5-n.º1 57-59.

Correia (1994). L.M. (1994) O Programa educativo individualizado (PEI) e a intervenção precoce, in Revista de Educação Especial e Reabilitação. Lisboa: Editorial Notícias.

Costa, A.M. B. (Coord) (2004). Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto.

Decreto-lei n.º31/91.D.RI Série n.º193 (91-08-23)

Despacho.173 /ME/91.DR II Série. N.º244 (91-10-23)

Dunn, L. M. (1971) Crianças excepcionais-seus problemas; sua educação. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Ferreira, S.S.F. (2006) Necessidades Educativas, uma abordagem Funcional. Lisboa: Edições Pedagogo.

Kirk, S.A, e Gallagher, J.J.(1991). A educação da criança excepcional . S. Paulo: Editora Martins Fontes.

Lei de bases do sistema educativo: lei n.º46/86.Porto: Edições Asa.

Peterson, N.L. (1988). Early Intervention for handicapped and at risk children: an introduction to early childhood-special education. London: Love Publishing Company.

Portaria n.º 611/93.DR I Série-B n.º 150 (93-06-29)

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