



INSTITUTO
SUPERIOR
DE ANGOLA

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
LICENCIATURA EM PSICOLOGIA**

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS EM JARDIM DE INFÂNCIA. CASO DO CENTRO
INFANTIL TETEMBWA, NO MUNICÍPIO DE CACUACO NA
PROVÍNCIA DE LUANDA NO I TRIMESTRE DE 2024-2025**

Autora: Paulina José Cahanja António

Orientador: Antonino da Conceição Bequengue Feijó, Lic.

Icolo e Bengo, 2025

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS EM JARDIM DE INFÂNCIA. CASO DO CENTRO
INFANTIL TETEMBWA, NO MUNICÍPIO DE CACUACO NA
PROVÍNCIA DE LUANDA NO I TRIMESTRE DE 2024-2025**

Trabalho de Fim de Curso apresentado ao Instituto Superior de Angola (ISA), como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Ciências da Educação na especialidade de Psicologia. Sob orientação do professor Antonino da Conceição Bequengue Feijó, Lic.

Autora: Paulina José Cahanja António

Orientador: Antonino da Conceição Bequengue Feijó, Lic.

Icolo e Bengo, 2025

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
LICENCIATURA EM PSICOLOGIA**

FOLHA DE APROVAÇÃO

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS EM JARDIM DE INFÂNCIA. CASO DO CENTRO
INFANTIL TETEMBWA, NO MUNICÍPIO DE CACUACO NA
PROVÍNCIA DE LUANDA NO I TRIMESTRE DE 2024-2025**

O júri:

Presidente: _____

1º vogal: _____

2º vogal: _____

Secretário (a): _____

Classificação _____

Data da defesa _____ / _____ / _____

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Ludi Pedro, Dumildo Pedro e Cataleia Bambi, vocês são a minha inspiração, incentivo, coragem, força, por serem pessoas determinantes em atingirem os objectivos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, o criador de todas as coisas, por guiar-me e iluminar os meus passos e a protecção divina.

Aos meus filhos, Ludi Pedro, Dumildo Pedro e Cataleia Bambi, aos meus pais, Domingos José António (em memória) e Ângela Moisés Canhanja António, às minhas irmãs, Edneide de Assunção A. De Oliveira e Clementina de Assunção C. António, pela força e coragem que sempre acreditaram nas minhas capacidades.

Aos meus professores, Miguel Mavunga e Joaquim Ferreira, pelo encorajamento, conselhos e paciência que tiveram ao longo da formação.

Ao meu orientador Antonino da Conceição Bequengue Feijó, Lic., por ter aceite o meu pedido, pelo seu empenho, dedicação, paciência, sempre disponível a partilhar todo o seu vasto conhecimento no decorrer da elaboração do TFC.

Ao Instituto Superior de Angola (ISA) que me deu a oportunidade de concluir a minha formação académica apesar de vários desafios, mais apesar de tudo isso consegui realizar uns dos meus maiores sonhos.

À minha comadre, Nataniela Joaquina Mulemba Daniel, que sempre esteve ao meu lado, apoiando-me e encorajando-me ao longo da formação.

Aos meus colegas, Engrácia, Tatiana, Jovita, Maura, Mário, Tuzolana, Isabel, Anair, Horquizelia, Maria, Zacanda e Pedro, pelo companheirismo, troca de experiências, na confiança que depositaram em mim.

EPÍGRAFE

“A escola inclusiva é responsável pela criação de condições necessárias à viabilização do aprendizado de cada criança”.

Sanches, (2001).

RESUMO

O presente estudo aborda a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no Centro Infantil Tetembwa. A pesquisa seguiu uma abordagem quali-quantitativa, permitindo a análise tanto de dados numéricos quanto de percepções dos envolvidos no processo inclusivo. Foram investigadas as condições estruturais, pedagógicas e comunicacionais da instituição, bem como a adequação do ensino às directrizes nacionais de inclusão. Os resultados demonstraram que, apesar do compromisso do Centro Infantil Tetembwa com a inclusão, ainda existem barreiras significativas que comprometem sua efetividade. A ausência de materiais específicos, a falta de formação especializada das educadoras e a comunicação deficiente entre escola e família foram identificadas como os principais desafios. Dessa forma, a hipótese H1, que pressupunha um processo inclusivo eficaz e alinhado às normas vigentes, não se confirmou. Por outro lado, a hipótese H2 foi validada, evidenciando que as dificuldades enfrentadas influenciam negativamente o desenvolvimento das crianças com NEE, limitando suas oportunidades de aprendizado e socialização. Apesar das limitações, algumas boas práticas foram identificadas, como o esforço das educadoras em adaptar actividades dentro de suas possibilidades e o reconhecimento, por parte da instituição, da necessidade de melhorias no processo inclusivo. Com base nesses achados, destaca-se a importância de investimentos na capacitação contínua dos profissionais, na aquisição de recursos pedagógicos adequados e no fortalecimento da parceria entre escola e família. Somente por meio de acções concretas será possível garantir uma inclusão efectiva e de qualidade, promovendo o desenvolvimento integral das crianças com NEE e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão, Crianças e Necessidades educativas especiais.

ABSTRACT

The present study approaches the children's inclusion with special educational needs (NEE) in the Infante Center Tetembwa. The research followed a quali-quantitative approach, allowing the analysis so much of numeric data as of perceptions of the involved in the inclusive process. The conditions structural, pedagogic and comunicacionais of the institution were investigated, as well as the adaptation of the teaching to the national guidelines of inclusion. The results demonstrated that, in spite of the commitment of the Infante Center Tetembwa with the inclusion, still exist significant barriers that you/they commit his/her effectiveness. The absence of specific materials, the lack of the educators' specialized formation and the deficient communication between school and family were identified as the main challenges. In that way, the hypothesis H1, that presupposed an effective and aligned inclusive process to the effective norms, was not confirmed. On the other hand, the hypothesis H2 was validated, evidencing that the faced difficulties influence the children's development negatively with NEE, limiting their learning opportunities and socialization. In spite of the limitations, some good practices were identified, as the educators' effort in adapting activities inside of their possibilities and the recognition, on the part of the institution, of the need of improvements in the inclusive process. With base in those discoveries, he/she stands out the importance of investments in the professionals' continuous training, in the acquisition of appropriate pedagogic resources and in the invigoration of the partnership between school and family. Only through concrete actions it will be possible to guarantee an effective inclusion and of quality, promoting the children's integral development with NEE and contributing to the construction of a more inclusive society.

Words-key: Inclusion, Children and special educational Needs.

LISTA DE ABREVIATURAS

NEE - Necessidades Educativas Especiais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

CIF - Código de Identificação Fiscal / Centro de Informação e Formação

MEPT - Ministério do Equipamento do Planeamento e da Administração do Território

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	I
AGRADECIMENTO.....	II
RESUMO.....	III
EPÍGRAFE.....	IV
ABSTRACT.....	V
INTRODUÇÃO.....	1
CAPITULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	4
1.1. Definições de termos conceitos.....	4
1.2. Resenha histórica sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.....	7
1.3. Conceito de criança com Necessidades Educativas Especiais.....	10
1.4. Classificação das Necessidades Educativas Especiais.....	11
1.5. O papel dos centros de Infância na Inclusão de Crianças com NEE.....	12
1.5.1. Escola inclusiva versus educação inclusiva.....	13
1.5.1.1. Escola Inclusiva.....	13
1.5.1.2. Educação inclusiva.....	13
1.5.2. Actuação dos centros infantis na efectivação da inclusão de crianças com NEE.....	14
1.6. O papel do educador de infância e da família na efectivação da inclusão de crianças com NEE.....	19
1.6.1. O papel do educador de infância.....	19
1.6.2. A formação do educador de infância para a educação inclusiva.....	20
1.6.3. O Papel da família.....	22
1.7. Importância da inclusão de crianças.....	25
1.7.1. A prática de educação inclusiva.....	25
1.8. Visão Universal sobre a inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Sistema de Educação e Ensino.....	28
1.9. A inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Angola...30	
CAPITULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA.....	32
2.1. Tipo de pesquisa.....	32

2.2. Modelo de abordagem	33
2.3. Níveis de estruturação de métodos	33
2.4. Técnica de recolha de dados.....	35
2.5. Instrumentos e procedimentos	35
2.6. População e amostra.....	35
2.7. Caracterização do centro Tetembwa.....	36
2.8. Dificuldades encontradas.....	37
CAPITULO III: DISCUSSÃO E RESULTADOS.....	38
3.1. Apresentação, Análise e discussão dos dados do inquérito aos educadores de infância.....	38
CONCLUSÕES.....	67
SUGESTOÊS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) em ambientes escolares, especialmente no Jardim de Infância, é um tema que tem ganhado crescente atenção no cenário educacional contemporâneo. No contexto da educação infantil, a inclusão não apenas assegura o direito de todas as crianças à educação, como também promove a socialização e o desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida.

O Centro Infantil Tetembwa, localizado na Província de Luanda, tem se destacado por seus esforços em implementar práticas inclusivas, proporcionando a estas crianças um ambiente acolhedor e adaptado às suas necessidades específicas. Este estudo propõe-se a analisar as estratégias adotadas pelo Centro Infantil Tetembwa para a inclusão de crianças com NEE, bem como identificar os desafios enfrentados e as boas práticas que podem servir de modelo para outras instituições. Ao focar no caso do Centro Infantil Tetembwa, esta pesquisa busca contribuir para o entendimento e aprimoramento das políticas de inclusão na educação infantil, promovendo uma reflexão sobre a importância de garantir uma educação de qualidade e acessível para todos.

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) em ambientes escolares regulares é um tema de grande relevância no contexto educacional contemporâneo. No Jardim de Infância, essa inclusão é essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando as suas diferenças e potencializando suas capacidades. O Centro Infantil Tetembwa, localizado na Província de Luanda, tem-se destacado por seus esforços em incluir crianças com NEE, tornando-se um caso relevante para estudo.

Situação problemática

Feitos contactos na creche, percebeu-se de certas situações que na perspectiva de inclusão parecem anormais, nisto, comoveu o contexto para a realização desta pesquisa.

Situações como mães reclamando a não-aceitação dos filhos, foi aparentemente visível, assim, a realização deste estudo pode ser uma mais-valia

para que a comunidade perceba a necessidade da inclusão dessas crianças. Assim, para a realização desta pesquisa, levanta-se o seguinte problema:

Como se processa a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em jardim-de-infância. Caso do Centro Infantil Tetembwa no Município de Cacuaco na Província de Luanda no Iº Trimestre de 2024-2025?

Hipóteses

H1: O processo de inclusão tem sido efectivo, seguindo as normas e directrizes nacionais, influenciando assim positivamente no desenvolvimento das crianças com NEE no Centro Infantil Tetembwa;

H2: O processo de inclusão de crianças com NEE no Centro Infantil Tetembwa não tem sido efectivo pois enfrenta inúmeras barreiras na sua efectivação, o que influencia negativamente no desenvolvimento destas crianças.

Objectivos de estudo

Geral

Analisar o processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no Centro Infantil Tetembwa, identificando os desafios enfrentados e as boas práticas implementadas.

Específicos

Identificar as práticas pedagógicas utilizadas no Centro Infantil Tetembwa para incluir crianças com NEE;

Avaliar os desafios enfrentados por educadores e gestores na implementação da inclusão no Jardim de Infância;

Propor recomendações para melhorar o processo de inclusão no contexto do Centro Infantil Tetembwa.

Delimitação e limitação de estudo

a) Delimitação

Este trabalho delimita-se no Centro Infantil Tetembwa no Município de Cacuaco na Província de Luanda no I Trimestre de 2024-2025.

b) Limitação

Esta pesquisa limitou-se nos seguintes intervenientes: Educadores de infância e Pais e encarregados de educação.

Justificativa

A inclusão escolar é um direito assegurado pela legislação angolana e internacional, sendo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. O estudo do Centro Infantil Tetembwa pode oferecer importantes insights sobre como essa inclusão é realizada em um contexto específico, servindo de exemplo para outras instituições de ensino.

Além disso, a pesquisa contribuirá para a literatura académica ao abordar um tema pouco explorado em estudos de caso específicos na região, na medida em que espera-se que a pesquisa revele práticas pedagógicas eficazes e áreas que necessitam de melhorias no processo de inclusão de crianças com NEE no Centro Infantil Tetembwa. As recomendações feitas ao final do estudo poderão contribuir para a melhoria contínua da inclusão escolar na instituição e servir de referência para outras escolas.

Estrutura do trabalho

De modo estrutural, o trabalho apresenta os seguintes elementos:

- ✓ No capítulo I: A Fundamentação Teórica, onde abordamos as definições de termos e conceitos de autores que sustentam a temática em estudo;
- ✓ No capítulo II: Metodologia de pesquisa, aplicou-se os métodos para elaboração da pesquisa;
- ✓ No capítulo III: Discussão e resultados;
- ✓ Conclusões;
- ✓ Sugestões;
- ✓ Referências Bibliográficas.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico manifesta o momento da apresentação de fundamentos sobre o tema em estudo. Através deste capítulo, será possível compreender sobre o objecto de estudo, podendo de igual modo buscar e apresentar teorias que manifestam a importância do processo de inclusão das crianças com NEE.

1.1. Definição de termos e conceitos

A definição de termos e conceitos é necessária na medida em que se pretende compreender os termos chaves da pesquisa, nisto, se apresentam a seguir os mesmos termos e conceitos definidos

1.1.1. Conceito de Inclusão

A inclusão é uma forma de humanização que manifesta a aceitação de todos os cidadãos de uma nação, e, entendida como uma responsabilidade do estado e da sociedade, dando a todos o respeito devido.

Em seu turno, Brandão & Ferreira, (2013), reflectem que a ideia central do princípio da inclusão é que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que se tem de adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente. A diferença surge como uma mais-valia, como uma oportunidade de desenvolvimento. Para os mesmos, “inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças.” (p.488)

Como fundamentam Pereira, Seco, Filipe, & Alves, (2021, p. 10) “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.”

A inclusão implica dar a todos a mesma oportunidade de participar dos processos de formação, sem que sua característica pessoal lhes torne inabilitado para o efeito. Como fundamenta (Gonçalves, 2018, p. 11)

A igualdade de oportunidades assenta na ideia que todas as crianças têm o direito a uma educação com condições, respeitando as características e necessidades de cada uma, em que a escola é um lugar que deve incentivar a diversidade das crianças, potencializando as suas capacidades.

Inclusão implica salvaguarda dos direitos de todos os cidadãos sem distinção nenhuma, dando ao entendimento de que todos são iguais e podem se desenvolver em mesmo ambiente desde que se criem as condições necessárias para o efeito.

Em sua definição sobre inclusão, directamente no ambiente da educação, (Alegre, 2018) manifesta um conceito abrangente no qual se entende a inclusão como uma filosofia educativa que promove a participação das crianças com necessidades educativas especiais, em todos os aspectos da escola e da vida comunitária. Refere-se aos aspectos específicos, mais práticos, tais como estratégias, métodos, que são essenciais à implementação dos modelos inclusivos.

Em síntese ao conceito da UNESCO (2008), (Seabra, S/d, p. 106) manifesta o conceito de inclusão em quatro referências, apresentando assim quatro definições: “a inclusão é um processo; a inclusão diz respeito à identificação e remoção de barreiras (de aprendizagem e físicas); a inclusão refere-se à presença, participação e ao sucesso de todos; a inclusão centra-se nas pessoas em risco de marginalização, exclusão ou insucesso”.

A inclusão implica dar oportunidades a todos sem discriminação.

1.1.2. Conceito de crianças

Uma criança, é um ser nas primeiras etapas da vida em seu desenvolvimento, requerendo natural mente cuidados específicos, já que, ainda depende dos seus progenitores.

Uma criança em Idade de creche, como se pode ver na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, esta é deve ter a idade compreendida dos 3 meses aos 3 anos de idade. (Angola A. N., Diário da República de Angola I Série Nº 23, 2020).

Na visão do sociólogo Pierre Bourdieu (1993) citado por Plaisance, (2010, pp.13,43), afirma que, crianças são aquelas que podem estar dentro de uma escola regular ou de uma classe regular e mesmo assim sofrer rejeições mascaradas, como em participar das actividades colectivas, ou seja, seriam os “excluídos de dentro” por possuírem deficiências.

1.1.3. Necessidades Educativas Especiais

As Necessidades educativas Especiais representam um atendimento especificado para os indivíduos, nisto, verifica-se a baixo os conceitos universais.

A organização Mundial da Saúde, entende Necessidades Educativas Especiais como sendo;

Limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter temporário ou permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social (CIF, 2004, p. 18)

Como se vê, mediante CIF, as NEE representa, limitações significativas em domínios da vida, o que desde já, representa responsabilidade para os centros educacionais que preparam os mesmos para a vida, incluindo assim o campo de estudo da presente pesquisa.

Também em conceito de NEE, em Ferreira & Guimarães, (2003, p.31), refere-se que; as necessidades especiais, no entanto, “podem ser consideradas como as exigências de um determinado indivíduo, em decorrência da falta ou da privação das condições orgânicas ou psicológicas, estruturais ou funcionais, que se manifestam no quotidiano”,

Em seu conceito, MEPT, (2019, p. 8) “necessidades educativas especiais é um conceito relativo que se define em função da necessidade de ajuda que as crianças requerem quando frequentam a escola”.

Nisto, estas necessidades, que as crianças ao longo da sua escolarização podem apresentar, necessitará de um conjunto situações de ajudas pedagógicas não habituais do tipo pessoal, técnico ou material de modo a garantir o alcance dos resultados da educação. (MEPT, 2022)

Em seu entendimento Oliveira, Santos, Matos, & Pinheiro, (2019, p. 12) referem que as necessidades educativas especiais representam uma dada deficiência no indivíduo, que o impede de executar tarefas seguindo o padrão. Definindo as assim como “um construtor social que impõe condições excludentes àqueles que têm atributos que fogem do padrão definido como aceitável e desejável,

visto que o atendimento ao padrão corresponde ao atestado de aptidão em termos de habilidade, capacidade e inteligência”.

A criança que tem necessidades educativas especiais aprende de forma diferenciada a das crianças ditas normais, sendo assim necessária atenção específica para as mesmas.

1.2. Resenha histórica sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais

As crianças com NEE nem sempre foram aceites na sociedade, em muitos casos, com a rejeição partindo da própria família, sendo possível a identificação de períodos na humanidade em que essas crianças eram fortemente discriminadas, tidas como mongolóides, e até mesmo aberração.

Em fundamento ao exposto acima, apegamo-nos à reflexão de Cardoso, (2011, p. 11) indicando que “O conceito de deficiência está intimamente relacionado com a construção social que dele se faz e, ao longo dos tempos, tem vindo a ser encarado de diferentes formas acompanhando a evolução dos sistemas sociais e políticos.”

Esse pensamento, manifesta exactamente a ideia de que nas distintas sociedades e ou civilizações, as crianças com NEE não foram sempre vistas do mesmo modo.

Ainda no uso dos bons fundamentos de Cardoso, (2011, p. 11);

As primeiras referências à deficiência surgiram em escritos das civilizações gregas e romanas, onde as crianças eram pura e simplesmente eliminadas. No início do Cristianismo e durante a primeira parte da Idade Média surgiu uma fase de indiferença para com estas crianças. Contudo, com o passar do tempo apareceram duas concepções diferentes, em que uma reconhecia os deficientes como filhos de Deus, possuindo estes poderes divinos, e outra em que consideravam os deficientes possuidores do Demónio, pelo que eram alvo de sentimentos e actos de rejeição. Esta maneira de encarar a deficiência estendeu-se por toda a Idade Média e o Renascimento.

Verifica-se aqui que o entendimento sobre as necessidades educativas especiais definia o modo como essas pessoas eram vistas. Nisto, em tratando da história da inclusão, Sousa, (2021, p. 8) define-a em três períodos essenciais, a saber: destacam-se três etapas da história que acompanharam e orientaram as

concepções e consequentemente as práticas relativamente a esta temática, nomeadamente:

A primeira etapa, marcada pela exclusão e posterior segregação; a segunda etapa, marcada pela segregação, seguida da integração, que abarca a fase dos ambientes segregados e da educação, e a terceira etapa, marcada pela evolução da integração à inclusão, que abrange a fase da participação e da integração.

A breve abordagem a cima já manifesta a mentalidade humana evoluindo mediante a questão das Necessidades Educativas Especiais, no entanto, até aos nossos dias, já se olha numa perspectiva mais humanista, e já se verifica a existência de leis que asseguram os cuidados dessas crianças. Como pode-se ver ainda em (Sousa, 2021), nos dias de hoje, as questões inerentes à inclusão têm-se destacado não só em torno das políticas governamentais, como também no enquadramento legal de apoio a indivíduos com NEE, tendo por base a concretização dos princípios da igualdade para todos, assim como do acesso gratuito e obrigatório no ensino público.

Uma lei que defende os direitos destas crianças é a Declaração de Salamanca. Segundo MEPT, (2022, p. 14), em trechos da referida declaração, pode se ler o seguinte;

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

Ainda que não mencionada a 100% neste texto, sabe-se, no entanto que a (DUDH) Declaração Universal dos Direitos Humanos, tem defendido as crianças.

De forma propriamente dita, a inclusão destas crianças devera ter tido início nos anos 60, na Europa, reconhecendo-se também o papel dos Estados Unidos da América que nos anos 70, surgiram os movimentos de exercício dos direitos civis, ligados à luta pela integração das minorias.

Nos mostram Madureira & Leite, (2003, p. 40) que o surgimento da “Public Law 94-142, introduziu a noção de ambiente o menos restritivo possível, onde pedem a integração total de todas as crianças e jovens com NEE, passando estes a beneficiarem de um ensino gratuito.”

Grande é a trajectória ao se abordar sobre uma resenha histórica da inclusão, no entanto, estes trechos aqui indicados, nos mostram que o pensamento humano sobre as crianças evoluiu de modos que hoje se fala da inclusão como assunto de debate importante e necessário de desenvolvimento para a segurança da dignidade destas crianças.

A respeito da situação, Madureira & Leite, (2003) argumentam que a história do atendimento a indivíduos que apresentam diferenças físicas, motoras, sensoriais, mentais e emocionais significativas em relação à restante população, mais do que constituir o estudo da situação particular destes indivíduos, reflecte e restitui a imagem da evolução da própria sociedade, ao longo das épocas: do modo como se foi perspectivando a si própria como comunidade; dos valores que a nortearam nas diferentes épocas; da capacidade e atitudes que foi valorizando ou desvalorizando em diferentes períodos históricos.

Situando as bases históricas para a inclusão de crianças com NEE, Ataíde, (2016, p. 38) indica que

Em meados do século XX, anos 60, verificou-se a preocupação, por parte de vários países, em adoptar políticas a favor de escolarização das crianças deficientes integrando-as no sistema regular de ensino, acompanhadas por professores de ensino especial, perviamente formados, iniciando-se, assim, o movimento da integração escolar.

Além do surgimento de correntes fundamentando a necessidade de inclusão, a declaração de Salamanca surge como fundamental para essa reflexão, na medida em que manifesta obrigatoriedade no desenvolvimento de escolas e ou educação inclusiva. Concorde-se aqui com, (Rodrigues, Prudente, & Lópes, 2028, p. 90) que referem que; “a Declaração de Salamanca da (UNESCO, 1994) é sem dúvida um momento de viragem, sendo evidente e reforçado a necessidade de uma educação inclusiva em que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projecto educativo comum”.

A necessidade de inclusão evoluiu mediante entendimento das classes que passaram da banalização das crianças necessitas a sua valorização e entendimento de que são humanos e têm o mesmo lugar que todos na sociedade, forçando assim a humanidade na sua legislação dos cuidados específicos aos mesmos.

1.3. Conceito de criança com necessidades educativas especiais

Uma criança, é um ser nas primeiras etapas da vida em seu desenvolvimento, requerendo natural mente cuidados específicos, já que, ainda depende dos seus progenitores.

Uma criança em Idade de creche, como se pode ver na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, esta deve ter a idade compreendida dos 3 meses aos 3 anos de idade, sendo que, dos 3 aos cinco anos de idade, esta frequenta o Jardim de Infância (Angola A. N., Diário da República de Angola I Série Nº 23, 2020)

Em seu estudo, Kramer & Motta, (2010, p. 209) definem a criança como “pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana”.

Para Maia, (2012, p. 24), conceito de criança está intrinsecamente ligada ao conceito de infância, pelo que, se entendermos a infância, pode-se estar diante da definição de criança. Segundo manifesta, a palavra infância deriva do vocabulário latino, significando “ausência de fala, e ainda dependência.” Nisto, pode-se entender a criança como o indivíduo de pouca idade, dependente de outrem para o seu desenvolvimento em sociedades.

Em citação a Ariès (1981), Maia, (2012, p. 17) mostra que o conceito de infância nem sempre foi o mesmo, dependendo da classe e período. Segundo a autora,

O século XVIII trouxe uma infância moderna com liberdade, autonomia e independência; já no século XIX, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, e, no século XX, com a influência de psicólogos e de educadores, elas passam a ser vistas como seres de direitos e em fase de desenvolvimento. Afirma, então, que a transformação pela qual a criança e família passam ocupa um lugar central na dinâmica social.

Entende-se assim, que o conceito de criança remete para um ser em desenvolvimento necessitando de auxílio para a sua adaptabilidade no contexto social como forma de preparação para a vida adulta.

Partido assim do conceito de necessidades educativas especiais apresentado por MEPT, (2019, p. 8) indicando que “necessidades educativas especiais é um conceito relativo que se define em função da necessidade de ajuda que as crianças requerem quando frequentam a escola”; entende-se aqui criança com necessidades educativas especiais, aquela que apresenta necessidade de ajuda específica quando frequentam a escola.

1.4. Classificação das necessidades educativas especiais

Como se viu a cima, mediante o conceito de NEE apresentado por (CIF, 2004), estas correspondem a limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, que surge através de alterações funcionais e estruturais, temporárias ou permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

Deste modo, pode se considerar que existe um conjunto de Necessidades educativas especiais, já que a autora mostra que estas podem criar dificuldades na comunicação, mobilidade, autónoma, relacionamento impessoal e até mesmo participação social.

Em revisão a obra de Oliveira, Santos, Matos, & Pinheiro, (2019), os autores mencionam um conjunto de 6 Necessidades Educativas especiais, alistando as seguintes: surdo cegueira, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades deficiência auditiva, deficiência visual.

A diferença de Oliveira, et al, (2019) e MEPT, (2022) mostra na sua classificação dois grupos, a citar: carácter permanente e carácter temporário.

No grupo de carácter permanente, MEPT, (2022) inclui os seis tipos indicados pelos autores anteriores, Oliveira, et all, (2019), manifestando assim um grupo mais extensivo, o que indica que, a classificação das mesmas é ainda maior, considerando a existência ainda de carácter temporário.

- ✓ A deficiência mental,

- ✓ As dificuldades de aprendizagem,
- ✓ As perturbações emocionais,
- ✓ Os problemas motores,
- ✓ Os problemas de comunicação,
- ✓ A deficiência visual,
- ✓ A deficiência auditiva,
- ✓ A multideficiência,
- ✓ Os cegos-surdos,
- ✓ Os traumatismos cranianos,
- ✓ O autismo
- ✓ Outros problemas de saúde

No grupo de carácter temporário, MEPT, (2022) define apenas o seguinte: É uma deficiência transitória com duração real ou esperada igual ou inferior a seis meses, que, quando em conjunto com certos entraves ou negligência humana, pode impedir que as pessoas em causa voltem a usar plenamente o funcionamento normal do membro em causa

Os vários tipos de NEE se manifestam efectivamente como a incapacidade de certas pessoas em desenvolver as actividades no ritmo padrão.

1.5. O papel dos centros de infância na inclusão de crianças com NEE

Abordar o papel dos centros infantis na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais é de facto necessária, já que, são estas instituições que as recebem para a operacionalização do processo formativo da personalidade dos indivíduos como bases para a sua preparação para a vida adulta, sendo visto como potencial para o desenvolvimento sustentável da sociedade em que se insere. Aqui, entendem-se os centros infantis como sendo instituições de ensino vocacionadas no processo de ensino aprendizagem para as crianças em idade pré-escolar. Assim, para abordagem desse assunto, passa-se a definir escola inclusiva e educação inclusiva.

1.5.1. Escola inclusiva versus educação inclusiva

1.5.1.1. Escola Inclusiva

A escola inclusiva, se partir-se do conceito imediato de inclusão, será tida como a instituição que dá lugar a actos sem acessão para a sua formação académica-profissional.

Em sua abordagem, Gonçalves, (2018, p. 27) citando UNESCO, (1994), indica escola inclusiva aquela que “favorece um ambiente de igualdade de oportunidades e a participação de todas as crianças e jovens, dependendo do esforço conjunto entre toda a comunidade.”

No entendimento de, Cesar, (2003, p. 119) “a escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras (...).”

Uma escola inclusiva é assim, um tipo de comunidade educativa cujas práticas respondem à diversidade dos seus alunos, atendendo às necessidades emocionais, académicas e sociais que os mesmos manifestam. (Chousa, 2012).

A escola inclusiva é aquela que é preparada para atender a todos os alunos, desfazendo-se de possíveis barreiras que limitem integração no contexto escolar.

1.5.1.2. Educação inclusiva

Ao se concordar que escola inclusiva seja aquela que é preparada para o aprendizado de crianças sem se importar com as suas condições pessoais, logo, pode-se de imediato referir que a educação inclusiva seja aquela que se fundamenta na adaptação de práticas educativas às necessidades dos alunos inseridos no processo.

Em citação a UNESCO, (2008), Alegre, (2018, p. 1) refere-se que:

Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem.

Mediante a citação a cima, pode-se aferir que a educação inclusiva implica a acção da escola em responder a todos os alunos enquanto indivíduos,

reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades.

Numa visão não muito diferenciada a anterior, MEPT, (2022) conduzem ao entendimento que a educação inclusiva é aquela que inclui a todos sem se importar se a pessoa tem alguma deficiência ou não. Para este tipo de educação não há separação, todos se encontram nas mesmas turmas ou salas de aulas, aluno com e sem deficiência partilham o mesmo ambiente, configurando-se assim num processo em que amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular.

A educação inclusiva dá lugar a todos, valorizando seus direitos como pessoas e cidadão numa determinada nação, sendo responsabilidade do estado e das instituições de estado a sua efectivação.

Os centros Infantis em sua essência são instituições de ensino vinculadas ao sistema de Educação e Ensino, através das quais se processa a educação de crianças na primeira infância, assim, desde já, o papel destes é fomentar a educação necessária das crianças nesta faixa, em conformidade com os objectivos de educação previamente estabelecidos.

Em fundamento ao enunciado no parágrafo a anterior, toma-se a reflexão de Santos, Sousa, & Santos, (2022, p. 2) segundo estes:

A educação infantil, creche e pré-escola são o primeiro contacto da criança com a educação básica, sendo contextualizadas como estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 6 anos de idade. A educação infantil é considerada umas das mais importantes etapas da formação das crianças, pois tem um papel crucial para o desenvolvimento humano, físico e social. Além disso, é a fase onde a criança irá estar fora do contexto familiar, na qual a mesma terá o primeiro contacto com o mundo social. Com isso a educação é um direito de todos, para que o indivíduo construa seu conhecimento, de forma sistematizada.

1.5.2. Actuação dos centros infantis na efectivação da inclusão de crianças com NEE

Entende-se que o primeiro contacto com instituições de educação e ensino permeando um sair da educação caseira está nos centros infantis, de onde cada

criança tem o direito de fazer parte. Como instituição vocacionada para o efeito, os centros infantis devem estar prontos do ponto de vista dos recursos materiais e humanos para que recebam as crianças em meios as suas características específicas e assegurem o seu desenvolvimento qualitativo.

Em Gonçalves, (2018) reflecte-se que, apesar de tradicionalmente se pensar nas NEE apenas para indivíduos portadores de deficiências, devemos considerar que há crianças que têm necessidades, mesmo não sendo portadoras de deficiência. Nestes casos, é exigido adaptar a prática educativa e criar estratégias pedagógicas como acções construtivas de aprendizagens significativas para que todas as crianças possam aprender da melhor maneira, sendo que a escola é responsável pela criação das condições necessárias à viabilização do processo de aprendizagem de todas as crianças.

O papel destes centros é sem dúvidas fundamental e, é tido como o garante do crescimento integral das crianças em sua vida toda. Como referem Silva, Castro, Alves, & Neto, (2017, p. 2):

As habilidades e competências desenvolvidas na Educação Infantil são essenciais para o sucesso da criança na vida escolar e profissional. A criança que frequenta a Educação Infantil de qualidade está mais preparada para aprender, para se relacionar com os outros e para enfrentar os desafios da vida.

Se revela muito fundamental o papel dos centros infantis na formação da criança, o futuro jovem e adulto do amanhã que deverá trabalhar para o desenvolvimento da sociedade em que se insere. Concorde-se aqui com Ataíde, (2016) reflectindo que a escola é muito importante enquanto instrumento promotor do desenvolvimento pessoal e social, sendo o veículo facilitador da inserção social, servindo efectivamente para tornar mais acessível a transição para a vida adulta, promovendo o sentimento de competência, a eficácia, o bem-estar, olhando-se assim a educação como um veículo promotor da efectiva melhoria da qualidade de vida.

Em sua reflexão sobre o papel dos centros na inclusão, Gonçalves, (2018) conduz ao entendimento que é amplo o seu papel, incluído aspectos que vão desde a gestão curricular, a diferenciação pedagógica ao auxílio das famílias das crianças com tais necessidades.

Sobre a gestão curricular fundamenta-se mediante a perspectiva de Oliveira, Santos, Matos, & Pinheiro, (2019) que reflectem que a educação inclusiva implica modificar a estrutura escolar (física, administrativa e pedagógica) para poder realizar a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino, enquanto, na política multicultural o discurso de mudança está centralizado nas práticas individuais de docentes e discentes, pois as orientações didácticas definem como responsabilidade destes profissionais a qualidade do ensino.

De forma mais detalhada, implicando a dimensão curricular na inclusão, Brandão & Ferreira, (2013) realçam que, a equipe que promove a inclusão deve, em conjunto, planear formas de adaptar o currículo de modo a que todas as crianças possam aprender da forma o mais independente possível, sendo que, para tal, os técnicos destas equipes devem ser flexíveis criativos e terem um bom nível de comunicação entre si:

Uma equipe de inclusão é constituída por pessoas da escola e de fora da escola, que trabalham em conjunto para apoiar as crianças com necessidades especiais. Apontam que uma das formas de distribuição /organização dos papéis poderá ser a seguinte: o educador organiza o envolvimento e ensina os conteúdos curriculares às crianças; o professor de educação especial apoia o educador do ensino regular; os auxiliares de educação trabalham com o educador para ajudar as crianças a serem o mais independente possível; os outros técnicos (terapeutas, etc.), apoiam os colegas da sala de aula nas decisões relacionadas com a forma como vão trabalhar com a criança com problemas de desenvolvimento, ajudando também a criança a desenvolver novas capacidades para funcionarem de forma o mais competente e independente possível, na sala de aula e fora dela; verifica-se uma reflexão geral que manifesta o como a escola deve se desenvolver na operacionalização da inclusão de crianças com tais necessidades, incorrendo toda a estrutura do sistema de educação e ensino (Brandão & Ferreira, 2013).

O aspecto da adaptação curricular para a inclusão evidencia assim a necessidade da flexibilidade curricular. Como se sabe, o currículo é um conjunto de experiências de aprendizagem planeadas, e, desempenha assim um papel crucial na educação inclusiva.

No entendimento Santos, (2024, p. 3), de uma abordagem inclusiva para o currículo envolve a adaptação e a flexibilização das práticas pedagógicas e materiais de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, avança assim a

autora que “a flexibilização curricular se refere à adaptação do currículo escolar para atender às diferentes demandas e estilos de aprendizado dos alunos. Isso implica em reconhecer que os alunos não são todos iguais e que suas singularidades para o aprendizado podem variar significativamente”.

O currículo deve ser flexível no sentido de permitir adaptabilidade das acções do professor para a materialização do processo de ensino aprendizagem.

No tocante ao uso de estratégias bem como a diferenciação pedagógica, grande parte da responsabilidade é atribuída ao educador que deve então adoptar a sua prática em função das características de inclusão, partido da heterogeneidade da criança.

A diferenciação pedagógica implica uma busca da actualização e da reformulação da prática educativa, levando o educador de infância a tomar uma atitude reflexiva com a finalidade de melhorar a sua prática educativa voltada na melhoria da qualidade de educação tendentes ao pleno desenvolvimento dos alunos. (Maia, 2012).

Como manifesta Gonçalves, (2018, p. 12) “o educador enquanto promotor da inclusão na educação pré-escolar, deve adoptar a sua prática, consoante as características e princípios inerentes ao conceito de inclusão, tendo como ponto de partida a heterogeneidade de cada criança no grupo”.

Entende-se por diferenciação pedagógica reflecte a adopção de práticas educativas que atendem as necessidades individuais dos alunos, tendo um meio aplicável no contexto da educação inclusiva em que se torna cada vês mais fundamental a adaptação da prática educativa nas características individuais dos alunos.

Em seu estudo, Henriques, (2011, p. 169), buscando a definição de diferenciação pedagógica refere não haver um conceito consensual, assim, define a com base no enunciado de Perrenoud, citado. Para este, a diferenciação pedagógica entende-se o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno”.

Em sua reflexão, apresenta em perspectiva generalizada a importância da diferenciação pedagógica manifestando que o principal fundamento para a sua implementação é a necessidade de garantir uma qualidade satisfatória da educação, assim, pode-se falar de diferenciação pedagógica mesmo quando não se pensa em inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Aqui, levanta-se a questão da heterogeneidade dos alunos no grupo. Como reconhecem os mentores do Preer em Angola;

A constituição de turmas heterogéneas tal como se vem verificando nas nossas escolas, é um dos factores do fracasso no processo de ensino-aprendizagem. É, no entanto, necessário buscar alternativas que possam agrupar as crianças de forma a respeitar os seus estágios de desenvolvimento intelectual e cognitivo, mediante a criação de programas de educação específicas para atender o grande número delas com desfasagem de idade-classe, situação que se agravou com a pandemia. (Angola M. D., 2022, p. 4)

Em sequência ao pensamento anterior, em citação a citando Zabala (1998), Bittencourt & Hardt, (2010, p. 51), indicam que;

A função da escola e da verdadeira responsabilidade profissional passam por conseguir que nossos alunos atinjam o maior grau de competência em todas as suas capacidades, investindo todos os esforços em superar as deficiências que muitos deles carregam por motivos sociais culturais e pessoais.

Ao reflectir sobre o assunto, Chousa, (2012) indica que a diferenciação pedagógica é necessária por se trata da identificação ao mesmo tempo, da tomada de resposta, a uma variedade de capacidades dos alunos numa sala de aula, implicando que os mesmos não estudam ou executam as suas tarefas ao mesmo ritmo e do mesmo modo.

A diferenciação pedagógica engloba o ambiente e as acções da escola por completo, devendo se repercutir na adaptação de métodos, meios, conteúdos, mobiliários de decoração, entre outros aspectos próprios para a materialização do processo de ensino aprendizagem que se queira efectivo para a preparação e desenvolvimento integral qualitativo dos alunos. Sua aplicação efectiva pode ser um ganho na efectivação da educação inclusiva nas escolas.

1.6. O papel do educador de infância e da família na efectivação da inclusão de crianças com NEE

1.6.1. O papel do educador de infância

O educador de infância tem como missão fundamental orientar a criança ao desenvolvimento pessoal, através de acções educativas próprias para o seu nível, assumindo a responsabilidade social na preparação das crianças para a sua inserção nos próximos níveis de escolaridade, servindo de base para o projecto de vida das mesmas.

Partindo da reflexão apresentada por Chousa, (2012), em primeira instância o educador de infância tem como papel a identificação da situação de NEE nos alunos, o que lhe permearia na adopção de práticas atinentes ao desenvolvimento da aprendizagem.

Conforme o autor falando do aspecto da diferenciação pedagógica;

A diferenciação pedagógica é necessária pois trata-se da identificação e, ao mesmo tempo, da tomada de resposta, a uma variedade de capacidades de uma turma. Tal implica, que os mesmos alunos de uma turma não estudem/trabalhem as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e do mesmo modo, Chousa, 2012, p.26).

Verifica-se o reconhecimento do autor sobre a existência de turmas heterogéneas, recheadas de alunos com diferentes capacidades e habilidades, das quais deve se vincular o ensino para a potencialização do seu desenvolvimento, assim, conhecer as características dos alunos com NEE, é um dos papéis fundamental dos educadores de infância.

Em sua reflexão, (Seabra, S/d) indica que é preciso conhecer para intervir, ou seja, para assegurar acções de inclusão efectivas, é necessário que os educadores conheçam as dificuldades dos alunos. Para o autor, sempre que possível, o professor deve dirigir-se ao aluno para obter as informações que julgar necessárias, configurando-se assim no primeiro passo para o acolhimento dos mesmos.

Ainda que em longa citação a Cidade e Freitas (2002), corrobora-se com (Seabra, 2024, p.107) indicando que, conhecendo o aluno, o professor poderá adequar sua metodologia, levando em consideração:

Em que grupo de alunos haverá maior facilidade para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos; por quanto tempo o aluno pode permanecer atento às tarefas solicitadas, para que possa adequar suas actividades às possibilidades de realização; adaptação de material e sua organização na aula: tempo disponível, variação de espaços e de recursos materiais; adaptação no programa: planeamento, actividades e avaliação; aplicar uma metodologia adequada à compreensão dos alunos, usando estratégias e recursos que despertem neles o interesse e a motivação, através de exemplos concretos, incentivando a expressão e criatividade; adequar os objectivos e os conteúdos quando forem necessários, em função das necessidades educativas, dar prioridade a conteúdos e objectivos próprios, definindo mínimos e introduzindo novos quando for preciso.

Verifica-se que os argumentos de Seabra, 2024, p.108), manifestam na íntegra o papel do educador no processo de inclusão das crianças com NEE, que se vê desde a percepção da flexibilidade curricular, à diferenciação pedagógica necessária para atendimento aos alunos mediante suas características individuais.

1.6.2. A formação do educador de infância para a educação inclusiva

Todo educador necessita de formação para o exercício do seu ofício, de igual modo, para atender à demanda dos alunos com necessidades educacionais especiais, necessita o mesmo precisa buscar qualificação, para resposta e aceitação dos seus educandos.

Entende-se também que a acção formativa dos educadores na perspectiva da inclusão, além de ser necessária para que o mesmo obtenha respostas que melhorem a sua actuação em sala de aulas, também se torna benéfica para as famílias de crianças com necessidades, na medida em que podem receber dos educadores orientações sobre o modo de auxiliar os seus educandos com as distintas tarefas que da escola, como na elevação do conhecimento sobre a causa na base da NEE dos seus educandos. (Alves, Antunes, Arcai, Cardoso, & Garcia, 2021).

A capacitação dos educadores de infância é um tema de destaque, afinal são estes que pelo processo de ensino aprendizagem permeiam o desenvolvimento das crianças. A responsabilidade da sua formação por um lado, é da responsabilidade do estado pelo Ministério da Educação que operacionaliza o Sistema de Educação e Ensino no contexto de Angola. Conforme Sampaio & Freitas (2021, p.21), “É

desafiador trabalhar a inclusão escolar, assim, fazer com que os profissionais se capacitem é das acções mais indicadas para um sistema que se queira efectivo na preparação da geração do amanhã”.

A questão do desafio na efectivação da educação inclusiva a cima mencionado por Sampaio & Freitas, (2021) também rebatida por Mantoan, (2015), que em detalhes conduz ao entendimento que a formação dos educadores de infância é necessária, pois que a educação inclusiva implica a adopção de novos paradigmas pedagógicos capazes de favorecer a construção de uma educação generalista, democrática, como forma de desconstrução do sistema escolar que exclui alguns em meio a suas especificidades, sendo na escola inclusiva o aluno visto como sujeito integral e capaz, não tendo sua identidade determinada por modelos ideais, permanentes e essenciais.

O educador de infância deve estar preparado para reconhecer a existência de crianças com necessidades educativas especiais, traçar planos de acção específicos que permitam que as mesmas aprendam no ambiente em que se inserem sem distinção.

Conforme indicam Alves, Antunes, Arcai, Cardoso, & Garcia, (2021, p. 156):

Cabe ao professor ter um olhar individualizado para cada estudante e, assim, reconhecer e perceber suas dificuldades e limitações quanto ao aprendizado e criar planos didáticos visando tornar o entendimento dos conteúdos também agradável e revigorante. Além disso, é importante proporcionar actividades aos alunos da escola inclusiva, derrubando obstáculos latitudinais e preconceitos que, porventura, prejudiquem o desenvolvimento, bem como a relação da turma no proceder do processo de ensino e aprendizagem.

O educador de infância com certeza adquire uma formação inicial, no entanto, é necessário que se pense no aspecto da formação contínua como fundamental para a sua actualização e elevação das competências para o pleno exercício da sua actividade educativa, assim, o professor deve estar atento as necessidades das crianças para que perceba suas debilidades no seu relacionamento com elas, de formas a buscar o suporte necessário para o seu crescimento como profissional.

1.6.3. O Papel da família

A família é a primeira instituição que influencia na educação da criança, apesar de ser enviado para a escola, a sua responsabilidade na educação dos filhos mantém e tem carácter imprescindível no desenvolvimento da criança.

Em citação a Pereira (2008, p. 43), Borges, (2015, p. 23) indica que “a família é considerada a instituição social básica a partir da qual todas as outras se desenvolvem, a mais antiga e com carácter universal, pois aparece em todas as sociedades, embora as formas de vida familiar variem de sociedade para sociedade”

A questão da variação indicada no conceito acima implica o modo como as famílias são constituídas, dando lugar a diversos tipos de família. Sendo esta instituição basilar na formação da personalidade dos indivíduos, a constituição influencia também nesse processo, assim, mediante sua composição, apresenta-se um quadro síntese indicando e definindo os tipos de famílias mediante percepção de (Borges, 2015).

Figura 1.2. Quadro síntese dos tipos de família

Nº	Tipos de família	Definição
1	Díade nuclear	Casal em relação conjugal sem descendentes comuns, nem de relações anteriores de cada um dos elementos
2	Nuclear ou simples	Casal em relação conjugal com filhos
3	Alargada ou extensa	Família composta por ascendentes, descendentes e/ou colaterais por consanguinidade ou não, que coabitam com os pais e seus descendentes
4	Reconstruída/ combinada/ recombinação	Família em que um ou ambos elementos que compõem o casal em relação conjugal tiveram relações anteriores e vivem com ou sem descendentes dessas mesmas relações
5	Monoparental	Família constituída por apenas um dos progenitores que coabita com os seus descendentes
6	Dança a dois	Coabitação de elementos da mesma família (de sangue ou não) sem relação conjugal ou parental (por exemplo avó e neto, tia e sobrinha, irmãos, primos, cunhados, entre outros)
		Família constituída apenas por uma pessoa que vive sozinha,

7	Unitária	independentemente de ter uma relação conjugal (caso tenha, ser sem coabitação)
8	Família de coabitação	Homens e/ou mulheres que vivem na mesma habitação, sem laços familiares ou conjugais e que podem ter ou não objectivos comuns (por exemplo, estudantes universitários, amigos, emigrantes, etc)
9	Comunitária	Família composta por homens e/ou mulheres com ou sem descendentes, que coabitam na mesma casa ou em casa relativamente próximas umas das outras (por exemplo comunidades religiosas, seitas, comunas, famílias de etnia cigana, etc)
10	Hospedeira	Família que acolhe temporariamente um elemento exterior à família, como por exemplo, uma criança, um idoso, um amigo ou um colega
11	Adoptiva	Família que adoptou uma ou mais crianças não consanguíneas, podendo coabitar ou não com os seus filhos biológicos
12	Acordeão	Um dos cônjuges ausenta-se por períodos prolongados e/ou frequentes, como por exemplo trabalhadores humanitários expatriados, militares em missão, emigrantes de longa duração entre outros.
13	Múltipla	Um dos elementos (pai, mãe ou um dos seus ascendentes) integra duas ou mais famílias, constituindo por isso diferentes agregados, podendo ter descendentes nesses mesmos agregados.
14	Grávida	Família em que uma mulher se encontra grávida
15	Família com prole extensa ou numerosa	Família com crianças e jovens de idades muito diferentes
16	Homossexual	Família em que a união conjugal é entre duas pessoas do mesmo sexo
17	Consanguínea	Família em que existe uma relação conjugal consanguínea
18	Família com dependente	Família que um dos elementos é dependente dos cuidados de outros, devido a doença (por exemplo, uma pessoa acamada, com deficiência mental e /ou motora, etc)
19	Família com fantasma	Família em que um dos elementos desaparece de forma definitiva (falecimento) ou dificilmente reversível (divórcio, rapto, etc), mas o mesmo contínuo presente na dinâmica familiar, dificultando a (re) organização familiar e o desenvolvimento individual dos restantes

		elementos
20	Flutuante	Família que muda frequentemente de habitação, ou em que um dos progenitores muda frequentemente de parceiro
21	Descontrolada	Família em que um dos membros tem problemas crónicos de comportamento, por doença ou dependência, como por exemplo esquizofrenia, toxicodependência, alcoolismo, etc

Fonte: (Borges, 2015)

Todo processo de inclusão de uma criança na escola deve contar com ajuda da família servindo como auxiliar da escola e dos educadores nos cuidados necessários para o desenvolvimento integral do seu educando. Por exemplo, baseando-se no aspecto da identificação das necessidades educativas especiais no aluno, que é o ponto de partida da inclusão, a família pode facilitar nesta tarefa dando informações sobre o comportamento do seu educando à escola.

Em referindo se sobre o papel da família na inclusão, olhando numa perspectiva negativa da não participação dos pais na educação das crianças, isto é, não cumprindo o seu papel na relação escola família, refere que muito caso da pouca adaptação da convivência da criança no meio escolar deve-se deste afastamento da família.

Citando Maia, (2012), Souza & Benício, Maia, J. N. (20122022, p. 9) dizem que: “quando existem problemas de adaptação na escola, dificuldades de integração no grupo, a questão do compartilhar e da solidariedade, a origem da dificuldade está na relação da criança com a família.”

Também reconhecendo o papel fundamental da família na inclusão, Brandão & Ferreira, (2013, p. 490) identificam-na entre os quatro aspectos que entendem fundamentais para uma boa inclusão. Segundo estes autores para a inclusão é necessário que se tenha em conta “atitudes dos profissionais e das famílias; relação dos pais com os prestadores de cuidados; intervenção pedagógico-terapêutica; adaptações dos contextos físicos”. Como se verifica, as atitudes da família é alistada como um dos primeiros aspectos em combinação com a atitude do professor ou educar que devem ser tidas em conta para uma inclusão de sucesso.

As crianças com necessidades educativas especiais requerem atenção dos pais, bem como o seu afecto, mostrar aos pais que estão aprendendo é motivante

para as mesmas. É neste sentido que Alves, Antunes, Arcai, Cardoso, & Garcia, (2021, p. 154) argumenta que;

A participação da família na vida escolar dos filhos é fundamental para que aconteça o desenvolvimento dos que têm necessidades educacionais especiais, pois é nesse ambiente que surge a vontade de aprender, o desejo de saber. Nada é mais significativo para as crianças do que mostrar o que sabem a seus pais, e estes, em seu papel, devem dar atenção adequada aos filhos com necessidade especiais. Essa demonstração de interesse é indispensável ao seu desenvolvimento psicológico, cognitivo, afectivo e emocional.

Embora que por citações directas seguidas, fecha-se essa epígrafe sobre o papel da família na inclusão de crianças com a concepção de família apresentada por Diogo, (1998), citado em Carvalho, (2017, p. 11) para o autor;

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se criam e educam as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado.

Sendo o espaço de desenvolvimento basilar da criança, o seu papel na inclusão se torna cada vez mais imprescindível podendo assim reflectir que se a família não for devidamente envolvida no processo educativo das crianças, a escola, os centros infantis nunca conhecerão os seus alunos verdadeiramente e terá dificuldades em compreendê-los, colocando em causa o sucesso da inclusão escolar que se quer efectiva.

1.7. Importância da inclusão de crianças

A inclusão refere a um processo que manifeste a valorização da humanidade, assegurando a todos o direito à educação a socialização, bem como a participação dos desígnios de desenvolvimento da sociedade em que vivemos todos.

Em síntese ao pensamento de (Brandão & Ferreira, 2013), a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nos centros infantis é fundamental para promover a equidade, a socialização e o desenvolvimento integral desde a

primeira infância. Esse processo permite que todas as crianças aprendam juntas, favorecendo a empatia, o respeito à diversidade e a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Além disso, estimula o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças com necessidades especiais, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem adequadas às suas particularidades. Nos centros infantis, a inclusão também capacita os professores e demais profissionais para práticas pedagógicas mais diversificadas e acessíveis, beneficiando todo o ambiente educativo. (Brandão & Ferreira, 2013).

O conceito apresentado por (Pereira, Seco, Filipe, & Alves, (2021, p. 10), indica que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. Nisto, a necessidade de se manter a dignidade de todos os seres. Enquanto criança, manifesta-se uma fase muito vulnerável, em muitos casos, sofrendo discriminação a partir da própria família. Como se viu diante da resenha histórica, muitas crianças especiais chegaram a ser rejeitadas pela própria família, o que retira o seu direito a família, bem como à vida.

Em sua reflexão sobre a inclusão, Brandão & Ferreira, (2013, p. 489) manifestam que esta é de facto importante pois poupa as crianças com necessidades educativas especiais de uma educação segregada, reduz a discriminação, incentiva a auto-estima e permeia o relacionamento das mesmas com outras crianças.

1.7.1. A prática de educação inclusiva

Na visão de Sanchez (2003), citado por Sanches & Teodoro (2006, p. 73), diz que, falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala de aula, em que os alunos aprendem uns com os outros. “nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe”.

Ainscow (1997), citado por Sanches & Teodoro, (2006), refere três aspectos chave que podem tornar o acto de ensinar mais inclusivo, nomeadamente:

- ✓ Planificação para a classe como um todo e não para um aluno em particular;
- ✓ Intervenção frequente dos próprios alunos, no sentido de partilharem experiencia, conhecimentos e, desenvolverem trabalhos cooperativos;

- ✓ Improvisação na planificação face às reacções dos alunos, encorajando-os a uma participação mais activa.

A baixo indica-se o quadro síntese dos benefícios da inclusão de crianças com NEE.

Benefícios para:	
Crianças com Necessidades Educativas Especiais	São poupadas aos efeitos da educação segregada – incluindo os efeitos negativos da categorização bem como das atitudes negativas, promovidas pela falta de contacto com crianças “ditas normais”. Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender, através da imitação, como e quando utilizar as competências que já possuem. Têm a oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais ou comunicativas. Têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas, que as preparam para a vida na comunidade. Têm a possibilidade de desenvolver amizades com crianças com desenvolvimento dito normal.
Crianças com desenvolvimento dito “normal”	Têm a oportunidade para desenvolverem perspectivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiências. Têm a oportunidade para desenvolver atitudes positivas face a outros que são diferentes delas. Têm a oportunidade para aprender comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos. Têm a oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios.
Comunidade	Pode manter os seus recursos habituais no âmbito da Educação da primeira infância, limitando a necessidade de programas segregados e especializados. Pode manter os seus recursos educacionais se as crianças com deficiências que estão integradas no pré-escolar continuarem no ensino regular por oposição às colocações no ensino especial, nos seguintes ciclos de ensino.
Famílias de crianças com deficiências	Podem aprender acerca do desenvolvimento dito normal. Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade. Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”, as quais lhes podem prestar um apoio significativo.
Famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”	Podem desenvolver relações com famílias que têm crianças com deficiências e assim apoiá-las, contribuindo também do ponto de vista comunitário, nomeadamente em relação às chamadas redes sociais de apoio informal. Terão a oportunidade de ensinar aos seus filhos o que são diferenças individuais e como aceitar indivíduos que são diferentes.

Fonte: Brandão & Ferreira, (2013, p. 489)

Em Gonçalves, (2018) assume-se de elevada importância a inclusão destes alunos atentando ao seu desenvolvimento pessoal e social, elevando o desenvolvimento do autoconceito mais solidificado, permeando a sua aceitação pessoal facilitando sua integração social.

A inclusão permite às crianças compreenderem que apesar das limitações dos seus pares (crianças com NEE) estes poderão ter sucesso na vida futura; a inclusão promove aprendizagens de comportamentos de interajuda e solidariedade para com todas as crianças do grupo, bem como e quando usar tais comportamentos; a inclusão possibilita às crianças sem NEE desenvolverem atitudes mais adequadas para com os seus pares. (p.29)

O ensino pré-escolar é fundamental na definição da identidade pessoal. Sabe-se que as aprendizagens ou experiências que as crianças adquirem nos primeiros anos de vida são fundamentais para o seu pleno desenvolvimento, condicionando mesmo a sua vida adulta.

É neste sentido que Gonçalves, (2018) sintetiza o pensamento de Tilstone, et. al. (2003) e fundamenta que o pré-escolar é uma época muito importante e que as decisões tomadas nos primeiros anos de vida têm implicações não só na escolaridade como na vida após os anos de frequência da escola, sendo que os serviços prestados às crianças tendem a dar mais importância às intervenções no desenvolvimento pessoal do que às intervenções educativas.

O processo de inclusão é importante pois assegura a valorização da vida humana preparando a todos para os desafios da vida em sociedade.

1.8. Visão Universal sobre a inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Sistema de Educação e Ensino

Como se viu na resenha histórica, a prática de inclusão de crianças com NEE deu-se efectivamente desde os anos 60 em que movimentos se desenvolveram a reflectir sobre os direitos dessa classe que se via vulnerável, ignorada, desprezada e discriminada.

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no sistema de educação e ensino é um direito fundamental garantido por diversos instrumentos internacionais. A visão universal sobre a inclusão escolar está pautada

na promoção da igualdade de oportunidades, no respeito à diversidade e na garantia de acesso a uma educação de qualidade para todos.

A Declaração de Salamanca (1994), um dos documentos mais relevantes sobre a educação inclusiva, reafirma que “toda criança tem o direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (UNESCO, 1994).

A inclusão é considerada a melhor abordagem para enfrentar as dificuldades educacionais, assegurando que todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, cognitivas ou sociais, tenham acesso ao ensino regular.

Em citação a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de Dezembro de 1948 MEPT, (2022) conduz ao entendimento que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram dos actos bárbaros havidos anteriormente a declaração e que a mesma preconiza que cada nação deve ter em mente a declaração e deve fazer esforço para que a partir do ensino e da educação se promova o respeito, a liberdade, dignidade, fraternidade sem que haja distinção a todos níveis quer social, económico, político, raça, etnia, identidade, isto é, os países são obrigados a dar aos seus cidadãos a oportunidade de participar em todos os processos que caracterizam a dignidade da vida humana na sociedade

Outro documento essencial é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ONU, (2006), que destaca, no artigo 24, a necessidade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, promovendo adaptações razoáveis e suporte individualizado para garantir a participação plena dos alunos com deficiência no ensino.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, por meio do Objectivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, também reforça o compromisso de assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015).

Portanto, a visão universal sobre a inclusão de crianças com NEE fundamenta-se no direito à educação sem discriminação e na necessidade de garantir uma sociedade mais justa e igualitária. Universalmente, como suporte legal

e que incentiva a implementação da inclusão, pode se mencionar a declaração de Salamanca.

Como indica Oliveira, Santos, Matos, & Pinheiro, (2019, p. 29);

A Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais indica que: toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efectiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

1.9. A inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Angola

Em Angola, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no sistema de ensino tem sido uma das prioridades do governo e das instituições educacionais. O país segue princípios internacionais, adaptando sua legislação para garantir o acesso igualitário à educação e a promoção dos direitos das crianças com deficiência.

A Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino de Angola (Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro) estabelece a educação inclusiva como um dos princípios fundamentais do sistema educacional. O artigo 52 da referida lei prevê a obrigatoriedade de criação de condições que permitam a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, promovendo a igualdade de oportunidades.

O Decreto Presidencial n.º 188/14, de 26 de Julho, que aprova a Política Nacional para as Pessoas com Deficiência, também reforça a importância da inclusão educacional, garantindo medidas específicas para o apoio e adaptação das escolas, formação de professores e uso de materiais didácticos acessíveis.

Ademais, o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) de Angola inclui a educação inclusiva como uma estratégia para garantir a equidade no acesso à educação, com iniciativas que visam a criação de salas de recursos, formação de docentes e sensibilização da sociedade para a inclusão de crianças com NEE.

Portanto, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em Angola é um compromisso nacional alinhado aos tratados internacionais, e sua efetivação depende da implementação de políticas públicas eficientes e do envolvimento da sociedade na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

CAPÍTULO II. METODOLOGIA DE PESQUISA

O processo de uma investigação científica é tido como o objecto de estudo da Metodologia de investigação científica, na medida em que esta cuida dos procedimentos, ferramentas, vias para obtenção do conhecimento. Desta forma, para que uma investigação seja considerada científica, é necessário que obedeça aos pressupostos metodológicos específicos que lhe outorgam a aceitação do ponto de vista científico.

Neste capítulo, apresenta-se a descrição generalizada dos métodos utilizados para a aquisição do conhecimento com vistas a transformação da realidade do fenómeno em estudo, concebido sobre a compreensão de que a investigação científica constitui-se num processo sistémico de natureza cognitiva, flexível e objectivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. (Coutinho, 2021).

Neste capítulo são apresentados os pressupostos metodológicos tidos em conta, abordando desde a natureza da pesquisa e seu modelo de abordagem, os métodos e técnicas de estudo até a população e amostra.

2.1. Tipos de pesquisa

Quanto a sua tipologia, a pesquisa pode ser classificada quanto a natureza, objectivos, procedimentos técnicos e sobre a forma de abordagem do problema. (Prodanov & Freitas, 2013).

Quanto a natureza, a presente pesquisa é básica. Como se compreende em (Gil, 2002) a pesquisa básica é o tipo de pesquisa destinada a produção de conhecimentos com o objectivo principal de obter mais informações sobre o objecto a ser estudado sem que se tenha em conta aplicação prática para a mudança do cenário.

Mediante os objectivos, adopta-se a pesquisa descritiva. Este tipo de pesquisa faz uma descrição sobre o fenómeno estudado (Alvarenga, 2014). Na presente pesquisa, incorre-se a descrever o processo de inclusão de crianças com NEE no Centro infantil Tetembwa em Cacuaco.

Considerando os procedimentos técnicos, a pesquisa é assumida sob forma de pesquisa de campo. Esse tipo de pesquisa remete ao investigador um contacto

directo com o objecto de estudo de onde recolhe informações para a percepção do fenómeno em estudo, gerando um diagnóstico sólido sobre o mesmo, (Coutinho, 2011).

2.2. Modelos de abordagem

Atentando a forma de abordagem do problema, a pesquisa é de carácter qualitativa, buscando uma descrição aprofundada do fenómeno da inclusão escolar no centro em estudo.

No parecer de (Coutinho, 2011), a pesquisa qualitativa privilegia a relação da teoria com a prática, sendo por isso perspectivada como uma investigação de índole prática com o objectivo de melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas. Aqui, a teoria não é anterior aos dados, e sim resultado dos mesmos dados após sua análise e interpretação.

Na perspectiva de Alvarenga (2014), o paradigma qualitativo, procura descrever e compreender as situações e os processos de maneira integral e profunda, considerando os fenómenos sociais da problemática em estudo.

Citando Pineda, Alvarenga (2014, p. 52), continua referindo que “a investigação qualitativa é de índole interpretativa, e se realiza com grupos pequenos de pessoas, cuja participação é activa durante todo o processo investigativo e tem como meta a transformação da realidade”.

Pretende-se um estudo descritivo interpretativo, envolvendo um grupo pequeno de indivíduos, perspectivando elevado rigor e responsabilidade na observação e no tratamento da informação.

2.3. Níveis de estruturação de métodos

Os métodos manifestam as vias de actividade das pesquisas, assim, um conjunto de métodos foram utilizados como via para a materialização desta pesquisa, que a baixo se descrevem.

a) Nível teórico

Método lógico de Investigação: Considerando a forma de abordagem do problema, assume-se o método indutivo como o método lógico da presente

pesquisa. Sua aplicação será permeada com a utilização dos métodos particulares de investigação que a baixo se descrevem:

Método Analítico Sintético: através dos procedimentos da análise e síntese, apresentar-se há um conjunto de teorias que fundamentam o estudo, de modos a apegar nas principais que clarificam o entendimento sobre a presente abordagem.

Método Indutivo: a indução permite a observação de premissas particulares para obtenção de conclusões generalizadas. Nisto, a observação da inclusão de um pequeno grupo poderá elucidar ideia que permitirão a conclusão sobre todo o processo de inclusão naquela Creche.

Segundo Lakatos e Marconi (2000, p.63), o método dedutivo parte das teorias e leis consideradas gerais e universais buscando explicar a ocorrência de fenómenos particulares.

b) Nível empírico / experimental

Toda pesquisa deve ser bem planificada se quiser oferecer resultados úteis e fidedignos. Esse planeamento envolve a tarefa de colecta de dados que corresponde a uma fase intermediária da pesquisa.

Método de observação: para a realização do empirismo da pesquisa, o método de observação foi tido como o fundamental, associando-se aos mesmo a observação sistémica, a análise documental, bem como a entrevista. A observação sistémica serviu para acompanhar o processo de integração das crianças, olhando ao longe um grupo desta, já a entrevista, foi utilizada para a conversa com os gestores, educadores de infância e com os pais ou encarregados de educação da Creche Tetembwa. No que se refere a Análise Documental, serão analisados documentos como: projectos pedagógicos, planos de aula, relatórios.

c) Nível estatístico / matemático

Utilizou-se o método estatístico descritivo tais como as frequências absolutas, relativas e percentagens para a melhor compreensão do ponto de vista qualitativo dos resultados obtidos. Estes métodos servem para a quantificação dos dados adquiridos por meio da sua aplicação.

O método matemático, é de grande importância para este trabalho, pois que a maior parte dos dados colectados e aqui analisados foram quantificados.

Conforme Battisti e Battisti (2008, p.10), como mostra a componente estatística é um conjunto de técnicas para a colecta, organização, análise e interpretação numéricos.

2.4. Técnicas de recolha de dados

As técnicas aqui apresentadas são entendidas como a operacionalização dos métodos e correspondem ao essencial para a realização do empirismo directo dessa pesquisa.

Segundo Zayes (2017), mostra a técnica como uma operação do método, sendo fundamental na colecta processamento e análise dos dados contando com instrumentos próprios. Os dados foram colectados com base da observação, inquérito por questionário e pesquisa bibliográfica e documental.

2.5. Instrumentos de recolha de dados

Possibilitou conhecer a real situação da orientação da concepção de inclusão de crianças autistas. O instrumento central utilizado foi: entrevista e o inquérito por questionário e segue os livros, documentos que abordam o assunto em estudo.

Esta técnica do inquérito é uma das mais usuais em estudos de carácter quantitativos sendo caracterizada por grandezas absolutas, estimar grandezas relativas, descrever uma população ou amostra, verificar hipóteses de natureza ou frequência de um comportamento variado, como refere (Matalon, 2001).

Também se caracteriza por um conjunto de perguntas dirigidas aos prováveis inqueridos que lhes pode ser enviado a quem responde com prazo certo de devolução ao pesquisador, sendo que pode ser abertos ou fechados. Considera-se também o questionário que contém as perguntas de ambas as categorias, (Aragão e Neta, 2017).

2.6. População e Amostra

A população corresponde ao universo dos elementos afectos ao fenómeno em estudo, através dela se define a amostra que é tida como parte representativa da população.

O universo da presente pesquisa foi composto por um conjunto de 10 pais e encarregados de educação e de 10 educadoras de infância. A amostra definida teve o carácter não probabilística pois que foram intencionalmente selecionados os pais e encarregados de educação de crianças com NEE. A baixo a tabela descrevendo a amostra.

Tabela 2.2. População e amostra

Designação	População	Amostra	Perc. %
Educadoras de Infância	10	10	100
Pais e encarregados de educação	10	10	100

2.7. Caracterização do Centro Infantil Tetembwa

2.7.1. Localização geográfica da Escola

O Centro Infantil Tetembwa, localiza-se na Provincia de Luanda, no Município de Cacuaco, Distrito Urbano Sede de Cacuaco, por detrás do Banco Caixa Angola e BPC.

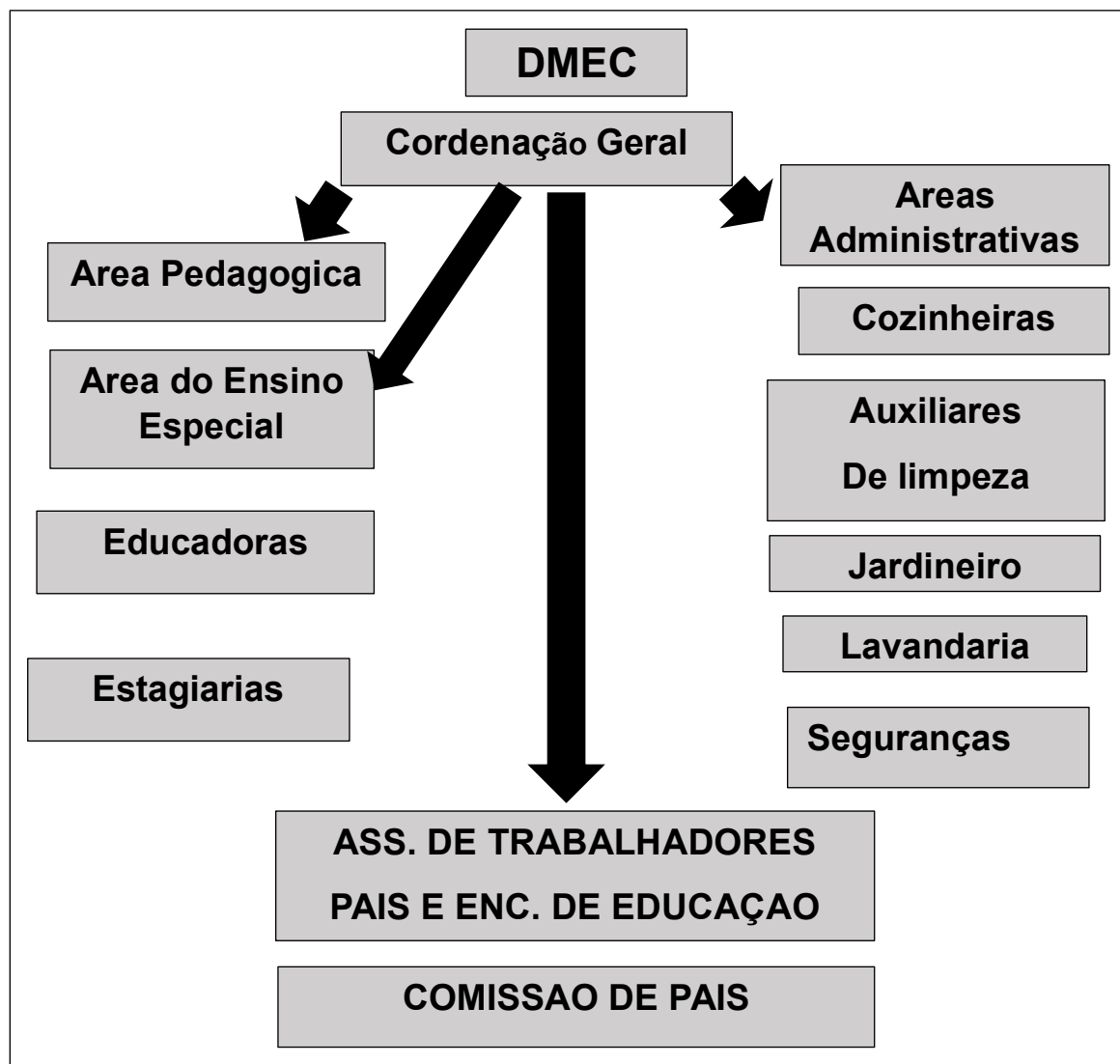
2.7.2. Estruturação da escola

O Centro Infantil Tetembwa, está constituída por: Um (1) Gabinete da Directora Geral, um (1) Gabinete da Subdirectora-Pedagógico, uma (1) Cordenação geral, uma (1) Area pedagogica, uma (1) Administrativo, uma (1) Area do ensino especial, uma (1) sala de educadoras, cinco (5) salas de aulas, um (1) quadro didactico utilizado, Cento e dezoito (118) assentos para alunos, Vinte duas (22) carteiras, Seis (6) casas de banhos: Duas (2) para raparigas, duas (2) para rapazes, uma (1) para professores e uma (1) param professorais.

2.7.3. Funcionamento e Números de Alunos Matriculados

O Centro Infantil Tetembwa, funciona com: Uma (1) Directora Geral, uma (1) Subdirectora-Pedagógico, um (1) Cordenador geral, uma (1) Area pedagogica, um (1) Administrativo, uma (1) Area do ensino especial, cinco (5) educadoras, dezasseis (16) vigilantes de infancia, oito (8) Estagiarias, duas (2) Cozinheiras, Tres (3) Auxiliares de limpeza, um (1) Jardineiro, uma (1) Lavndaria, seis (6) Seguranças, sete (7) Membros da Comissao de Pais e Enc. De educação. No presente ano lectivo contamos com um total de aproximadamente 28 alunos.

2.7.4. Organigrama do Centro Infantil Tetembwa



Fonte: Formulário do Centro Tetembwa (2024).

2.8. Dificuldades encontradas

No decorrer da pesquisa encontrou-se várias dificuldades:

- ✓ Limitação na selecção das bibliografias adequada para o tema;
- ✓ Falta de computador e impressora;
- ✓ Dificuldades na recepção dos instrumentos de pesquisa;
- ✓ Dificuldades financeiras;
- ✓ Pouca experiência na elaboração do TFC.

CAPÍTULO III. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos na investigação sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no Centro Infantil Tetembwa. A análise dos dados foi realizada com base nas informações recolhidas por meio de inquéritos, entrevistas e observações, buscando compreender os desafios, estratégias e percepções dos diferentes intervenientes no processo inclusivo.

Inicialmente, os dados serão apresentados de forma descritiva, evidenciando os principais achados da pesquisa. Em seguida, proceder-se-á à análise crítica dos resultados, estabelecendo relações com o referencial teórico e destacando os pontos de convergência e divergência em relação a estudos anteriores sobre o tema. Por fim, a discussão dos resultados permitirá aprofundar a compreensão das práticas inclusivas adoptadas no Centro Infantil Tetembwa, bem como identificar oportunidades de melhoria e reforço das políticas educacionais voltadas para a inclusão.

A abordagem adoptada neste capítulo visa proporcionar uma reflexão fundamentada sobre os impactos da inclusão escolar no desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais, considerando tanto os desafios enfrentados quanto os avanços observados na instituição em estudo.

3.1. Apresentação, análise e discussão dos dados do inquérito aos educadores de infância

Para a produção do diagnóstico da pesquisa, foi realizado o inquérito com 10 (dez) educadores de infância do Centro infantil Tetembwa. De realçar que o questionário aplicado, encontra-se dividido em dois blocos, sendo o primeiro bloco destinado a conhecer os dados sociodemográficos dos inqueridos, ao passo que o segundo bloco destina-se a percepção dos mesmos em matérias da inclusão partindo duma perspectiva generalizada à especificação do estado do processo no centro em que colaboram.

A seguir a sua apresentação, análise e discussão.

3.1.1. Apresentação, análise e discussão dos dados do I bloco do inquérito por questionário aos educadores de infância do Centro Infantil Tetembwa

Como já mencionado anteriormente, o I bloco do inquérito destina-se a conhecer os dados sociodemográficos dos inqueridos, que directas ou indirectamente interferem no processo de inclusão de crianças com NEE. Este bloco avaliou-se mediante cinco indicadores que se apresentam descritos na tabela a baixo, seguida da sua análise e discussão.

Tabela 3.1. Dados sociodemográficos dos educadores de infância do Centro Infantil Tetembwa

Nº	Indicadores	Resposta	
1.	Idade	FA	FR%
	18 a 23 anos	2	20
	24 a 29 anos	4	40
	30 a 35 anos	2	20
	35 a 40 anos	2	20
	Total	10	100
2.	Género	FA	FR%
	Masculino	0	0
	Feminino	10	100
	Total	10	100
3.	Formação Académica	FA	FR%
	Técnica Média	7	70
	Ensino de Base	3	30
	Total	10	100
4.	Área de Formação	FA	FR%
	Instrução Primária	3	30
	Ciências Económicas e Jurídicas	2	20
	Ciências Físicas e Biológicas	2	20
	Ensino de Base	3	30
	Total	10	100
	Tempo de Serviço como Educador (A)	FA	FR%

5.	A baixo de 5 anos	2	20
	5 a 10 anos	4	40
	10 a 15 anos	2	20
	A cima de 15 anos	2	20
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Os dados na tabela 3.1. indicam os dados sociodemográficos dos educadores de infância. Pode-se perceber no primeiro indicador tido em conta manifestando a idade dos inqueridos que, a força de trabalho é jovem, considerando que a maioria dos mesmos estão no intervalo de 18 a 35 anos de idade, o que pode aferir se somar as frequências obtidas dos 18 aos 23 anos, dos 24 aos 29 anos e dos 30 aos 35, que perfaz um total de 8 inqueridos, representando a percentagem de 80%. O entendimento que seja uma população rejuvenescida surge do indicado por de (Santos & Antunes, 2007) que divide a fase adulta jovem em três fases, a saber: fase adulta jovem inicial que caracteriza como iniciando entre os 20 e 25 anos, e a fase adulta jovem plena que indica compreender o período de 25 a 35 anos de idade e a fase adulta jovem abrangendo dos 35 aos 40 anos de idade.

Na fase da juventude, sem sobra de dúvidas, a capacidade criativa, a vontade de progresso pessoal e profissional são elevados, o que incentiva o trabalho árduo em busca de qualidade pelos profissionais nesta etapa da vida. Como indicam (Santos & Antunes, 2007, p. 152),

Na fase adulta jovem ocorre uma grande vitalidade e uma valorização da individualidade. O adulto jovem está dotado dos mais fortes impulsos, os quais se manifestam, tanto pela impulsividade como pelo emprego vivo de suas forças. Seu estado de espírito frente à vida alcançou, por regra geral, um elevado nível. A alegria de viver e o prazer da existência lhe fornecem perspectivas.

As educadoras de infância do Centro Tetembwa estão no auge do seu desenvolvimento e podem ser uma mais-valia para o desenvolvimento institucional intentando o alcance das metas colectivas para o sucesso da inclusão que se quer efectiva neste centro.

No segundo indicador, aferiu-se sobre o género dos educadores, no qual se percebeu uma totalidade inqueridos do género feminino, por ser o género predominante no centro atendendo como educadores de infância. Como sempre, na história da humanidade o cuidado de crianças foi sempre atribuído a mães no seio familiar e as mulheres em se tratando de instituições sociais para cuidado das crianças.

Sobre a predominância do género feminino na educação infantil, (Arce, 2013) reflecte que o papel da mulher na educação infantil, especialmente em creches e jardins-de-infância, tem sido historicamente central e multifacetado. Desde o século XIX, com o desenvolvimento das primeiras instituições de educação infantil, as mulheres assumiram a função de cuidadoras e educadoras, reflectindo a divisão tradicional de género que associava o feminino ao cuidado e à formação moral das crianças.

Em sua análise ao método de Froebel, (Ribeiro, 2023) caracterizam o trabalho nos centros infantis como profissão para as mulheres, o que pode fundamentar a grande fluência destas nessa profissão. Como manifestam a autora, exemplificando a influência do método de Froebe na França;

Na França, a influência do método Froebel se tornou evidente no surgimento da União Froebeliana Francesa (UFF), em 1910. Esse grupo buscava promover as ideias do método, estabelecer jardins-de-infância, obter reconhecimento profissional para as jardineiras e até institucionalizar um curso de ensino superior ou profissionalizante para as mulheres interessadas na educação infantil. (p.3).

A mulher tem muitas valências no cuidado de crianças, sendo sempre associado a elas o melhor cuidado delas, pelo que, se encaixam mais frequentemente nas profissões ligadas ao trato de crianças, como é o caso da educação infantil.

Para o terceiro indicador ainda dos dados sociodemográficos, intentou-se a conhecer as habilitações literárias das educadoras de infância. Aqui, viu-se que 7 (sete) das inqueridas são Técnica Média, ao passo que 3 (três) têm apenas o de base concluído, isto é, o I ciclo do Ensino Secundário.

Mediante o nível de formação não se verifica qualquer técnica superior, o que manifesta que aqui não se tem dado muita oportunidade a profissionais com

formação superior. Este facto pode manifestar certa fragilidade no desenvolvimento do processo educativo, na medida em que as educadoras que aqui actuam ainda têm uma jornada de formação inicial por seguir, já que os cursos de magistério primário existem, ao nível médio e superior.

O que se verificou mediante o inquérito, é que as educadoras de infância neste centro não apresentam os requisitos mínimos indicados como fundamentais para o provimento da vaga de educador de infância indicados por lei através do Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação. Como se refere no artigo 13º indicando os requisitos para o provimento da carreira de educador de infância;

Para o exercício da Função de Educador de Infância são exigidos os seguintes requisitos: a) possuir como habilitações mínimas o II ciclo do Ensino Secundário na área de Educação de Infância, ou o equivalente, certificado pelo Órgão responsável do Sector da Educação; b) ser proficiente na língua portuguesa. (Angola A. N., Diário da República I Série - N.º 95 , 2018, p. 3721)

O indicador 4º ajuda na percepção que as educadoras não foram contratadas obedecendo os requisitos para o provimento da função de educadores, na medida em que se pode ver que apenas 3 (três), correspondente a 30% possuem formação específica em Magistério primário, ao passo que outras 4 (quatro), o equivalente 40% frequentaram o II Ciclo em cursos não profissionalizantes. Ainda foi visível que 30% correspondendo a 3 (três) educadoras de entre as inqueridas não apresentam frequência do II ciclo, tendo concluído apenas o ensino de base. Esse facto remete a necessidade de superação contínua para o pleno desenvolvimento da profissão.

O quinto e último indicador aferiu sobre o tempo de serviço das educadoras de infância, aqui, apenas 2 (duas) inqueridas na ordem de 20% manifestaram tempo de serviço a baixo de 5 (cinco) anos, 4 (quatro) correspondendo a 40% indicam tempo de serviço entre 5 (cinco) a 10 (dez) anos, outras 2 (duas) equivalendo a 20% indicaram ter de 10 (dez) a 15 (quinze) anos de experiência, sendo o igual número e percentagem das que manifestaram possuir a cima de 15 (quinze) anos de experiência. O tempo de serviço é muito fundamental para a experiência profissional para profissionais dedicados, o que pode manifestar que mediante o tempo elevado de serviço, as educadoras tenham desenvolvido na prática habilidades que incentivam o desenvolvimento da boa prática profissional destas.

3.1.2. Apresentação, análise e discussão dos dados do II bloco do inquérito por questionário aos educadores de infância do Centro Infantil Tetembwa

O segundo bloco da entrevista destinou a aferir especificamente sobre a convicção das educadoras de infância sobre o processo de inclusão de crianças com NEE, em específico para o Centro Infantil Tetembwa do qual são afectas. Este bloco apresenta um conjunto de 16 (desaseis) questões de carácter aberta e fechadas. A baixo a sua apresentação análise e interpretação que é feita por cada questão feita as mesmas.

3.1.2.1. Dados da questão número 1 do segundo bloco da entrevista com as educadoras

Esta questão de carácter fechada permitiu saber se as educadoras sabem o que é inclusão. Como resposta, as mesmas unanimemente indicaram que tem noção, os dados se apresentam na tabela a seguir.

Tabela 3.2. Dados da questão número 1 do segundo bloco da entrevista com as educadoras

INDICADOR	RESPOSTAS	FA	FR%
Se sabe o que é inclusão	Sim	10	100
	Não	0	0
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Mediante as respostas, as inqueridas indicam saber o que é inclusão, facto que pode ser verificado a posterior na medida em que as respostas foram respondidas pelas mesmas. Saber o que é inclusão manifesta o princípio para qualquer tendência de aplicação de medidas para a sua efectivação.

3.1.2.2. Dados da questão número 2 do segundo bloco da entrevista com as educadoras

Na sequência, a segunda questão permitiu aferir o significado que as educadoras atribuem a inclusão. Os dados indicados na tabela a seguir foram as respostas a essa questão pelas inqueridas que manifestaram na sua maioria a mesma percepção.

Tabela 3.3. Dados da questão número 2 do segundo bloco da entrevista com as educadoras

INDICADOR	RESPOSTAS	FA	FR%
Significado de inclusão	Valorização do necessitado	3	30
	Respeito aos direitos da criança	2	20
	Dar igual oportunidade a todos	1	10
	Justiça social	2	20
	Valorização da pessoa sem excepção	2	20
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

A tabela a cima manifesta o entendimento das inqueridas sobre o significado que atribuem a inclusão, para as mesmas, coincidindo todas em dois aspectos, indicaram que a inclusão significa respeito aos direitos da criança, ao mesmo tempo que indicam assegurar a igualdade de oportunidades para todos. Num outro aspecto, 3 (Três) inqueridas, correspondendo a 30% concordaram que a inclusão implica valorização do necessitado. Numa proporção de 2 (dois) inqueridas, isto é 20% manifesta-se também que a inclusão significa justiça social. Por fim, o último aspecto ou significado atribuído a inclusão pelas educadoras foi a valorização da pessoa sem excepção, aqui foram 2 (dois) inqueridas na proporção de 20% que atribuíram tal significado.

Olhando para o percurso histórico em que crianças com NEE educativas especiais eram desprezadas e até mesmo exterminadas, a inclusão representa aceitação social, ao mesmo tempo que garantir o direito a vida, igualdade de oportunidades e justiça social. (Brandão & Ferreira, 2013)

Como referem (Brandão & Ferreira, 2013, p. 488) “inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças”.

A questão da igualdade social também indicada pelas inqueridas permite dar a toda igualdade de oportunidades sem excepção. Como reflectem (Gonçalves, 2018, p. 11);

A igualdade de oportunidades assenta na ideia que todas as crianças têm o direito a uma educação com condições, respeitando as características e necessidades de

cada uma, em que a escola é um lugar que deve incentivar a diversidade das crianças, potencializando as suas capacidades.

As respostas indicadas, manifestam que o entendimento das inqueridas sobre o que é inclusão vai de encontro ao entendimento a este atribuído pela academia e no contexto social.

3.1.2.3. Dados da questão número 3 do segundo bloco da entrevista com as educadoras

A questão número três, após a percepção sobre o significado que as educadoras atribuem a inclusão questionou-se se as mesmas acham importante e necessária a inclusão de crianças na educação infantil. Uma questão de carácter fechada, as inqueridas responderam de forma unânime, isto é, todas afirmaram que a inclusão de crianças na educação infantil é importante e necessária, como pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela **3.4.** Dados da questão número 3 do segundo bloco da entrevista com as educadoras

Indicador	Respostas	FA	FR%
Necessidade de inclusão de crianças na educação infantil	Sim	10	100
	Não	0	0
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

As 10 (dez) inqueridas, o equivalente a 100% responderam unânimes que a inclusão de crianças na educação infantil é necessária e importante. Esse entendimento manifesta que de facto há compreensão sobre a necessidade deste processo, corroborando com os aspectos da significação que as mesmas atribuem à inclusão, o que pode conduzir a boas práticas e empenho destas profissionais no desenvolvimento de acções que permitam a qualidade no processo de inclusão, facilitando a adaptabilidade das crianças neste no ambiente escolar.

Em Gonçalves, (2018) indica-se que é importante a inclusão de criança com NEE na educação infantil pois ela permeia a liberdade das mesmas, a oportunidade de conhecerem-se e aceitarem-se a si mesmas. Este facto eleva também o nível de

confiança e aceitação familiar dos mesmos permeando melhor adaptação no ambiente social.

Em Mantoan, (2015), também se reflecte que a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) é um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse processo não apenas garante o direito à educação para todas as crianças, independentemente das suas limitações ou diferenças, mas também promove valores como respeito, empatia e diversidade dentro da comunidade escolar e na sociedade em geral.

De facto, a inclusão é deveras importante e necessária para as crianças, escola e sociedade em geral.

3.1.2.4. Dados da questão número 4 do segundo bloco da entrevista com as educadoras

Questionadas se o centro tem permeado a inclusão a crianças com Necessidade educativas especiais, as mesmas também coincidiram em suas respostas. A baixo os dados obtidos em resposta a questão.

Tabela 3.5. Dados da questão número 4 do segundo bloco da entrevista com as educadoras

Indicador	Respostas	FA	FR%
Realização da inclusão pelo centro	Sim	10	100
	Não	0	0
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Como indicam as inqueridas, o centro infantil Tetembwa tem desenvolvido o processo de inclusão de crianças com Necessidades educativas especiais, esse facto indica assim que a questão da inclusão não é novidade para os profissionais deste centro pois que têm lidado com o processo.

Realizando a inclusão, o centro Tetembwa contribui positivamente para a redução da discriminação social às crianças e famílias com NEE, dá lugar ao cumprimento do direito a educação para todos manifesta na Constituição da República, gerando assim oportunidade de desenvolvimento das crianças, ao

mesmo tempo que gera oportunidade para a sua adaptação na sociedade e participação futura na tomada de decisões na sociedade.

Como estabelecido no Plano de Inclusão e Apoio às Pessoas com Deficiência 2023-2027, as acções do estado visam a formação e capacitação de pessoas com deficiência para que possam usufruir de todos os seus direitos e beneficiar plenamente da sua participação na sociedade e economia. (Angola A. N., Giário da República I Série Nº 207, 2023).

3.1.2.5. Dados da questão número 5 do segundo bloco da entrevista com as educadoras

A quinta questão da entrevista permitiu saber das inqueridas se o centro tem especialistas em Necessidades Educativas Especiais. Os dados obtidos seguem indicados na tabela 3.6.

Tabela **3.6.** Dados da questão número 5 do segundo bloco da entrevista com as educadoras

INDICADOR	RESPOSTAS	FA	FR%
Existência de especialistas em Educação Especial	Sim	0	0
	Não	10	100
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

O centro infantil Tetembwa no seu quadro de educadores de infância não conta com especialistas em Necessidades Educativas Especiais, segundo as respostas apresentadas no questionário pelas educadoras inqueridas, como se vê, as 10 de inqueridas, correspondendo a 100% responderam não haver no centro especialistas na matéria.

Este dado coincide com o aferido quanto aos dados sociodemográficos que indicam a maioria de educadoras com o grau de técnica média, em cursos como Ciências Económicas e Jurídicas e Físicas e Biológicas. Este facto deve ser de conhecimento dos órgãos gestores da educação pública, pois que, entre as primeiras acções do Plano de Inclusão e Apoio às Pessoas com Deficiência 2023-2027 se estabelece:

Empreender acções de formação de Agentes Educativos, (professores, gestores, educadores de infância e outros) sobre a deficiência intelectual, autismo, LGA, Código Unificado de Braille, perturbações específicas de aprendizagem, identificação e Acompanhamento de crianças e alunos com altas habilidades, tecnologias adequadas, diferenciação pedagógica, AEE, Desenho Universal, Elaboração de provas adaptativas, utilização de programas de Braille Fácil e gestão pública (Recursos Humanos) (Angola A. N., Giário da República I Série Nº 207, 2023, p. 5785)

A formação de especialistas em Necessidades educativas é um desafio de hoje como formas de cobrir as lacunas da falta de especialistas para a efectivação da inclusão, sendo um desafio a se encarar por toda sociedade.

3.1.2.6. Dados da questão número 6 do segundo bloco da entrevista com as educadoras

A sexta questão da entrevista permitiu saber das inqueridas se já trabalharam com crianças com necessidades educativas especiais. As respostas se seguem apresentadas na tabela 3.7.

Tabela 3.7. Dados da questão número 6 do segundo bloco da entrevista com as educadoras

Indicador	Respostas	FA	FR%
Experiência de trabalho com crianças portadoras de NEE	Sim	8	80
	Não	2	20
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Grande parte das inqueridas já tem experiência de trabalho com crianças portadoras de Necessidades educativas especiais, pode-se ver na tabela que 8 inqueridas, o equivalente a 80% indicam já terem trabalho com estas crianças no centro, diferente de 2 (duas) na proporção de 20% que indicaram nunca ter lidado com estas crianças. Essa resposta manifesta confirmação do facto indicado pelas mesmas na questão sobre se o centro tem realizado inclusão de crianças desta natureza, onde 100% delas indicam que sim.

Apesar de não serem profissionalmente formadas em educação especial, a experiência de trabalho com as crianças pode desenvolver habilidades de

tratamento, sendo esse relacionamento aproveitado como oportunidade para a sua potencialização em matérias específicas da educação destas crianças.

De facto, a questão da inclusão ainda é um problema que necessita ser resolvido e fundamentalmente na capacitação de profissionais especializados, daí o já mencionado Plano de Inclusão e Apoio às Pessoas com Deficiência 2023-2027 que estabelece a necessidade de formação para atender as diferenças na sala de aulas, devendo assim ser assumida tanto pelo estado, quanto pelas instituições que abraçam os desafios da inclusão.

3.1.2.7. Dados da questão número 7 do segundo bloco da entrevista com as educadoras

Na sétima questão inqueriu-se sobre o tipo de Necessidades Educativas mais Especiais mais comuns no centro. Vide a resposta à questão na tabela 3.8.

Tabela 3.8. Dados da questão número 7 do segundo bloco da entrevista com as educadoras.

Indicador	Respostas	FA	FR%
NEE mais comuns no Centro Tetembwa	Autismo	2	20
	Problemas de comunicação	2	20
	Problemas de audição	1	10
	Problemas de visão	1	10
	Problemas motores	1	10
	Deficit de Hiperactividade	1	10
	Dislexia	2	20
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Os dados acima manifestam as NEE mais comuns no centro, de entre elas, todas as inqueridas indicam que o autismo, problemas de comunicação, deficit de hiperactividade e dislexia são muitos comuns no cento. Com apenas 10% de diferença entre as dificuldades indicadas concordemente pelas inqueridas, os problemas motores também são indicados, como se vê, 20% das inqueridas mencionam-na entre as dificuldades mais comuns. Ainda forma indicadas entre as mais comuns os problemas de visão por 20% das inqueridas e os problemas de audição por 20% das mesmas.

Esses dados reafirmam a existência de crianças com NEE no Centro Infantil Tetembwa, remetendo evidentemente a necessidade de aplicação qualitativa dos processos de inclusão, já que cada aluno em função ao seu problema necessita dum ambiente adaptado às suas condições de aprendizagem que se diferem da maioria dos seus colegas.

3.1.2.8. Dados da questão número 8 do segundo bloco do questionário com as educadoras

Nesta questão, as inqueridas responderam se têm tido dificuldades em lidar com crianças com necessidades educativas especiais, incitadas a manifestá-las caso afirmassem que si. Os dados são apresentados a seguir em duas tabelas diferentes.

Tabela 3.9. Dados da questão número 8 do segundo bloco da entrevista com as educadoras.

Indicador	Respostas	FA	FR%
Dificuldade em lidar com crianças com NEE	Sim	8	80
	Não	0	0
	Abstenções	2	20
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

A resposta a questão manifesta duas das tenções, identificadas como sendo as educadoras que na questão número 6 indicaram não ter experiência de trabalho com crianças portadoras de NEE. Entende-se de facto que não estejam à altura de responder a esta questão uma vez que não lidam com as mesmas. Contrário a estas duas, 8 inqueridas, o equivalente a 80% mostram que têm tido dificuldade na lida com as crianças, cujas razões indicadas se apresenta na tabela 3.10. realçar que os referidos aspectos indicando as dificuldades enfrentadas foram indicadas deliberadamente pelas inqueridas que em muitos aspectos voltam a coincidir indicando como dificuldade os mesmos aspectos.

Tabela 3.10. Dados da alínea a) da questão número 8 do segundo bloco da entrevista com as educadoras.

INDICADOR	RESPOSTAS	FA	FR%
Principais dificuldades no trabalho com crianças portadoras de NEE	Escassez de material	2	20
	Linguagem gestual	1	10
	O elevado número de crianças	1	10
	Identificação do problema da criança	1	10
	Pouco apoio dos encarregados de educação	2	20
	Métodos específicos de trabalho	3	30
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Seis aspectos são indicados como sendo as principais dificuldades encaradas pelas educadoras, que em sua leitura podem manifestar uma abrangência no que diz respeito ao aparato necessário para a efectivação da inclusão na escola. Como indicado por (Gonçalves, 2018, p. 27), uma escola inclusiva é aquela “favorece um ambiente de igualdade de oportunidades e a participação de todas as crianças e jovens, dependendo do esforço conjunto entre toda a comunidade.”

Manifesta-se a necessidade dum esforço conjunto entre escola, sociedade, professores, gestores escolares e família especificamente. Entende-se que as dificuldades manifestadas estão intimamente ligadas na relação articulada de cada um destes actores que devem desenvolver suas tarefas para em conjunto se efective uma inclusão que se quer de qualidade e benéfica para o desenvolvimento das crianças.

O aspecto ligado a linguagem gestual, identificação dos problemas da criança, bem como os métodos de actuação específicas remetem a necessidade de formação dos educadores em matéria específica para lidar com as crianças manifestando necessidade. Nesse grupo, ainda pode se incluir o mencionado sobre o apoio dos pais. Muitos pais não conhecem a dificuldade da criança, o que dificulta manifestá-lo ao profissional, sendo este também necessitado de formação para lidar com o seu filho/educando. Aqui, pode-se fazer menção ao pensamento de (Alves, Antunes, Arcai, Cardoso, & Garcia, 2021) que fazendo menção a formação dos educadores evidencia que esse facto se faz também benéfico para os pais, pois que

uma vez formados, os educadores podem também instruir os pais na lida com seus filhos.

A questão levantada sobre as mitologias específica, pode relançar a discussão sobre a necessidade da diferenciação pedagógica nas escolas inclusivas, facto que é possível, se a gestão escolar se empenhar na garantia da preparação dos profissionais que lidam neste ambiente. Como indica (Chousa, 2012, p. 26)

A diferenciação pedagógica é necessária pois trata-se da identificação e, ao mesmo tempo, da tomada de resposta, a uma variedade de capacidades de uma turma. Tal implica, que os mesmos alunos de uma turma não estudem/trabalhem as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e do mesmo modo.

Um aspecto que também chama atenção entre as dificuldades enfrentadas é a questão do elevado número de crianças nas salas, apresentado por 80% das inqueridas. Realçar que 20% de entre elas representando duas inqueridas se abstiveram da resposta a esta questão.

O número de crianças elevado na turma pode dificultar a aplicação dos métodos de actuação específica para lidar com as crianças com NEE, ao mesmo tempo que reduz a atenção do educador às mesmas.

Aqui, entende-se responsabilidade do estado na criação de mais centros públicos para a garantia da inclusão. De realçar que em Cacuaco, os centros de educação infantil são muito reduzidos, como resultado, os poucos que existem se encontram abarrotados, sendo elevado o número de crianças sem oportunidades de frequentar esse ciclo da educação.

Mediante ao identificado, pode-se reflectir sinteticamente que as dificuldades gerais na inclusão estão baseadas em falta de formação específica dos educadores para lidar com diferentes tipos de deficiência; escassez de recursos pedagógicos adaptados; turmas grandes, dificultando o atendimento individualizado; falta de apoio de profissionais especializados dentro do centro e, resistência dos encarregados de educação por desconhecimento sobre inclusão.

3.1.2.9. Dados da questão número 9 do segundo bloco do questionário com as educadoras

Para a nona questão, buscou-se saber das inqueridas quais as principais estratégias pedagógicas de inclusão usadas pelo centro Tetembwa, as mesmas em resposta manifestaram o seguinte:

Tabela 3.11. Dados da questão número 9 do segundo bloco do questionário com as educadoras.

Indicador	Respostas	FA	FR%
Estratégias pedagógicas utilizadas no trabalho com crianças portadoras de NEE	Atenção redobrada à criança com NEE	5	80
	Uso de jogos educativos	8	80
	Uso de cores e desenhos	6	60
	Uso da dança e canção	8	80
	Falar lentamente	4	40
	Conto de histórias	8	80
	Desenvolvimento de tarefas em pares com jogos e brincadeiras	3	30
	Dividir actividades em partes menores	6	60
	Uso da linguagem gestual	3	30
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Na questão número 9 as inqueridas apresentaram várias estratégias, no entanto foram coincidentes em poucas. Como se pode ver, no conjunto de nove estratégias indicadas, apenas coincidem na totalidade em 3 das mencionadas, a saber o uso de jogos, educativos, dança e canção e o conto de história. De facto, são estratégias muito usuais na educação infantil e muito incentivam a participação das crianças nas actividades orientadas pelo professor.

Como se tem defendido por pedagogos e didactas como Froebel, a criança aprende brincando, sendo necessário a inclusão de jogos e brincadeiras nas acções de educação. Aqui abre-se ao entendimento do uso do lúdico, pois que, tanto o jogo, a dança e canção, bem como o conto de histórias são actividade lúdicas que muito chamam atenção das crianças. (Bento & Chipiquita, 2018)

As estratégias indicadas pelas educadoras representam-se usuais no trabalho com as crianças, sendo grande auxílio para uma educação que se quer inclusiva, no

entanto, nem todas manifestam o seu domínio. Por exemplo, de forma generalizada, na questão anterior a esta, as educadoras mostraram ter dificuldades no desenvolvimento da linguagem gestual que é uma grande medida para lidar com crianças com necessidade educativas especiais ligadas a problemas de audição. Como se pode sintetizar do pensamento de (Quadros & Karnopp, 2004), o reconhecimento e a valorização da língua gestual são essenciais para uma educação verdadeiramente inclusiva, garantindo o direito das crianças surdas à comunicação e à aprendizagem em condições de igualdade

3.1.2.10. Dados da questão número 10 do segundo bloco do questionário com as educadoras

A décima questão aferiu sobre a realização de formação em matérias de necessidades educativas especiais para as educadoras, instigados a indicar as periodicidades da sua realização em caso da sua realização. As tabelas 3.12 e 3.13. indicam os dados obtidos sobre a questão.

Tabela 3.12. Dados da questão número 10 do segundo bloco do questionário com as educadoras.

Indicador	Respostas	FA	FR%
Realização de formação em NEE para as educadoras de infância pelo Centro Tetembwa	Sim	5	50
	Não	5	50
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Sobre a formação, as respostas são divergentes, na medida em que 50% das inqueridas indicam haver formação, porém, outros 50% indicam o contrário, significando que o centro não tem providenciado a formação das educadoras em matérias das necessidades educativas especiais. A interpretação deste dado, é facilitada mediante a justificação sobre a periodicidade indicada pelas que afirmaram que o centro tem realizado tal formação, segue-se então os referidos dados na tabela 3.13.

Tabela 3.13. Dados da alínea a) da questão número 10 do segundo bloco do questionário com as educadoras

Indicador	Respostas	FA	FR%
Periodicidade das formações em matérias das NEE	Sem periodicidade específica	3	30
	Sempre que necessário	2	20
	Abstenções	5	50
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

As abstenções manifestadas na resposta a alínea, a da questão em análise representa o número de educadoras que negaram o facto de o centro realizar formações para as educadoras. Porém, verifica-se dois entendimentos justificando a respostas das que afirmaram haver formação, no entanto, conduzem a mesma conclusão, conforme os dados, 3 inqueridas disseram que não existe uma periodicidade específica, sendo que outras duas, na ordem de 20% referiram que as formações ocorrem sempre que necessário.

Diante do exposto, pode-se remeter ao entendimento que o centro está a muito tempo sem realizar a formação para as educadoras nessa matéria, visto que, mediante a sua permanência no local de trabalho, 2 (duas), o equivalente a 20%, sendo que as de mais estão no intervalo de 5 anos a cima. Aqui, pode-se entender a possibilidade que o centro já esteja a pelo menos 5 anos sem realizar formação para as educadoras, que acima manifestaram dificuldades na lida com as crianças desta natureza.

Referindo sobre o sucesso da inclusão, (Ataíde, 2016) cita (Werneck, 1993) caracteriza a formação de professores como fundamental para que este processo ocorra. Segundo o autor;

O sucesso da inclusão deve ser encarado como um processo que dependerá do desenvolvimento de programas de formações e professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser sensíveis às necessidades educacionais da criança e ao desenvolvimento de atitudes positivas diante da educação inclusiva, descobrindo no educador a sensibilidade social, o desejo e , porque não, a indignação para transformar o processo de ensino-

aprendizagem em um processo propício às crianças, dando-lhes oportunidades para serem ouvidas em seus discursos e manifestações. (p.47).

É indiscutível que a formação no local de trabalho é necessária para elevar as habilidades dos profissionais que deverão atender as necessidades dos alunos para o alcance das aprendizagens. Em sua reflexão, indica o educador um estudante, pesquisador por excelência, enfatizando a busca do conhecimento constante uma característica necessária para o sucesso da ação docente educativa. (Bittencourt & Hardt, 2010).

3.1.2.11. Dados da questão número 11 do segundo bloco do questionário com as educadoras

A última questão desafiou as educadoras a responder em meio à sua experiência se consideram que o centro infantil Tetembwa está plenamente preparada para a efetivação do processo de inclusão. Numa questão de caráter fechada, voltou-se a ver concordância no pensamento das inqueridas, como se pode observar na tabela 3.14.

Tabela 3.14. Dados da questão número 11 do segundo bloco do questionário com as educadoras.

Indicador	Respostas	FA	FR%
Se o centro oferece plenas condições para a inclusão de crianças com NEE	Sim	10	100
	Não	0	100
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Na visão das inqueridas, o Centro não apresenta em sua plenitude condições para a efetivação do processo de inclusão, o que remete à necessidade de elevar as condições deste ambiente, partindo das debilidades já identificadas, como por exemplo as que as inqueridas manifestam na questão de número 6. A inclusão é possível, pois que, ainda que assumindo falta de condições, ele tem sido trabalhada nesse ambiente, logo, sua qualidade só depende da vontade dos gestores educacionais, do estado e da sociedade em geral na criação de condições dignas para dar lugar às crianças que têm o direito à educação sem se importar das suas condições físicas, biológicas e ou mentais.

3.2. Apresentação, análise e discussão dos dados do inquérito aos pais e encarregados de educação das crianças do Centro Infantil Tetembwa

3.2.1. Apresentação, análise e discussão dos dados do bloco I- Dados sociodemográficos do inquérito aos pais e encarregados de educação

Os dados sociodemográficos dos pais e encarregados de educação formam obtidos considerando 5 indicadores, a saber: idade, grau de parentesco com a criança, escolaridade, profissão e idade da criança. A tabela 3.15 apresenta as informações obtidas nesse quadro

Tabela 3.15. Dados do Iº bloco do inquérito aos encarregados de educação

Nº	Indicadores	Resposta	
		FA	FR%
1.	Idade		
	18 a 23 anos	1	10
	24 a 29 anos	4	40
	30 a 35 anos	1	10
	35 a 40 anos	4	40
	Total	10	100
2.	Grau de Parentesco	FA	FR%
	Pai	3	30
	Mãe	4	40
	Outro	3	30
	Total	10	100
3.	Nível de Escolaridade	FA	FR%
	Sem escolaridade	0	0
	Ensino Primário	0	0
	I Ciclo do Ensino Secundário	1	10
	II Ciclo do Ensino Secundário	4	40
	Ensino Superior	5	50
	Total	10	100
	Profissão	FA	FR%
	Professor	5	50
	Taxista	1	10

4.	Doméstica	2	20
	Contabilista	1	10
	Estudante	1	10
	Total	10	100
5.	Idade da Criança	FA	FR%
	5 anos	5	50
	4 anos	4	40
	3 anos	1	10
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Os dados colhidos indicam para uma população adulta jovem entre os pais e encarregados de educação inqueridos. Mediante a manifestação das idades, verificou-se que a máxima idade é de quarenta, sendo a mínima de 18 anos. Esse entendimento sobre a faixa etária surge da classificação da fase adulta feita por (Santos & Antunes, 2007), como anteriormente fundamentado nos dados sociodemográficos das educadoras de infância.

No que diz respeito ao grau de parentesco, viu-se que na sua maioria dos responsáveis pelas crianças são os próprios pais de entre os quais se teve a oportunidade de colectar dados de 4 mães, o equivalente a 40% e de 3 pais, o equivalente a 30%. A questão do género, uma vez mais se verifica em vantagem o género feminino em relação ao masculino. Um conjunto de 3 inqueridos, do género feminino indicaram ter outro grau de parentesco com as crianças, o que indica que os meninos já vivem sem os seus progenitores, já que se teve o cuidado de se entregar os questionários aos principais responsáveis pelas crianças.

Em relação ao nível de escolaridade entre os inqueridos não se achou nenhum que esteja sem escolaridade, aferiu-se 1 dos mesmos, na ordem de 10% cujo nível de escolaridade é o I Ciclo do Ensino Secundário, 4, o equivalente a 40% tem o II Ciclo do Ensino Secundário (Ensino Médio), ao passo que cinco de entre os mesmos indicam o Ensino Superior em seu nível de escolaridade.

O nível de escolaridade dos pais pode exercer uma grande influência no processo de inclusão dos pais, na medida em que pode elevar o grau de

compreensão dos mesmos sobre as condições do seu filho, e cooperar com a instituição educativa na garantia do desenvolvimento integral dos filhos. Como se sabe, a família é indispensável em todo o processo de inclusão das crianças, logo, quanto mais intelectuais, mais facilitada pode se tornar sua lida com as instituições de cuidado às crianças. (Borges, 2015).

Sobre a profissão, aferiu-se que entre os inqueridos estão 5 professores, na ordem de 50% dos inqueridos, 1 taxista, representando 10%, 2 (duas) domésticas, isto é 20%, 1 contabilista e 1 estudante, estes últimos representando cada 10% dos inqueridos. O exercício dum ofício manifesta a produtividade dos pais para a garantia das condições de vida de sus familiares, o que sem dúvidas representa um aspecto fundamental para auxílio da escola no processo de inclusão dos seus filhos, por exemplo quando haver necessidade de aquisição de materiais específicos para auxiliar no trabalho dos educadores com as crianças.

Por fim, aferiu-se sobre a idade das crianças, e deu para saber que estão entre as 10 crianças 5 com a idade de 5 anos, o equivalente a 50%, 4 crianças de 4 anos, correspondendo a 40% e 1 de 3 anos, correspondendo a 10%.

3.2.2. Apresentação, análise e discussão dos dados do bloco I- Dados sociodemográficos do inquérito aos pais e encarregados de educação

Os dados do segundo bloco do inquérito aos encarregados de educação destinam-se na percepção dos pais sobre o processo de inclusão de crianças com NEE no Centro Infantil Tetembwa. De realçar que foram inqueridos os pais e encarregados de educação cujos educandos se encontram nesta condição. Segue se a baixo a a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos em cada questão.

3.2.2.1. Dados da questão número 1 do segundo bloco do questionário com os pais e encarregados de educação

A primeira questão aos pais e encarregados de educação permitiu a aferição se os mesmos acham importante a inclusão de crianças com NEE. A seguir as respostas obtidas.

Tabela 3.16. Dados da questão número 1 do segundo bloco do questionário aos encarregados de educação

Indicador	Respostas	FA	FR%
Se é importante a inclusão de crianças com NEE	Sim	10	100
	Não	0	100
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Mediante os dados, 100% dos inqueridos entendem ser importante a inclusão de crianças com NEE na educação. Os fundamentos com certeza estão alicerçados na necessidade de dar oportunidade a todos de crescerem e se desenvolverem num ambiente igualitário. Ao incluir as crianças é salvaguardado o direito a educação e até mesmo o direito a vida sem discriminação. Os pais e encarregados de educação partilham da mesma ideia com as educadoras de infância deste centro que numa questão a semelhança destas, responderam também na ordem de 100% se importante a inclusão destas crianças.

3.2.2.2. Dados da questão número 2 do segundo bloco do questionário com os pais e encarregados de educação

Para a segunda questão, os encarregados de educação foram inqueridos sobre como avaliam a inclusão dos seus educandos. Uma pergunta também de carácter fechada, os encarregados responderam mediante os dados na tabela 3.17.

Tabela 3.17. Dados da questão número 2 do segundo bloco do questionário aos encarregados de educação

Indicador	Respostas	FA	FR%
Como avalia a inclusão do seu educando	Muito Boa	0	0
	Boa	6	60
	Regular	4	40
	Insatisfatória	0	0
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Inqueridos sobre como avaliam a inclusão de seus educando, os inqueridos manifestaram opiniões divergentes, aqui, 60% dentre os mesmos, isto é 6 pais e encarregados de educação avaliaram como Boa a inclusão de seu educando, 4, representando a 40% avaliaram-na como sendo regular. O último grupo de facto não concebe a inclusão de seus educandos como insatisfatória, porém lhe caracteriza qualitativamente abaixo do que se pode considerar boa. Este facto, apesar de ser a

minoria remete ao entendimento que há pais que não estão satisfeitos com o processo de inclusão dos seus filhos, evidenciando a falta de alguma coisa para a melhoria do processo.

Como reflectido pelas educadoras, são visíveis dificuldades no processo de inclusão, culminando mesmo a afirmar que o centro não está de todo preparado para um processo de inclusão que se quer efectivo e com qualidade, o que pode estar na base destes pais e encarregados avaliarem a inclusão de sus filhos na perspectiva de razoável. Avaliando sobre o processo de inclusão, (Alegre, 2018) conduz ao entendimento que uma inclusão boa ou de sucesso deve se assentar na mudança das práticas tradicionais, na criação de condições cómodas do ambiente físico para as crianças, na preparação efectiva dos educadores, dos pais e encarregados de educação, bem como na adaptação curricular incentivando acções de diferenciação pedagógica em atendimento as necessidades das crianças especiais.

3.2.2.3. Dados da questão número 3 do segundo bloco do questionário com os pais e encarregados de educação

Tida a avaliação dos encarregados de educação sobre a inclusão dos seus educandos, para a terceira questão, foram questionados os seus educandos se sentem bem acolhidos pelos educadores e seus colegas. As respostas aqui foram também divergentes, já que nem todos optaram pela mesma opção, como se apresenta a seguir na tabela 3.18

Tabela 3.18. Dados da questão número 3 do segundo bloco do questionário aos encarregados de educação

Indicador	Respostas	FA	FR%
Se os educandos se sentem bem acolhidos pelos educadores pelos seus colegas	Sim	6	60
	Parcialmente	4	40
	Não	0	0
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

A semelhança da questão anterior, surge outra divergência nas respostas encontradas nos questionários preenchidos pelos pais e encarregados de educação, porém, remetendo a uma coincidência sobre as respostas a questão anterior a esta. Vê-se que 6 pais, correspondendo a 60% referem que os seus educandos se

sentem bem acolhidos pelos educadores e pelos seus colegas, ao passo que outros 4, na ordem de 40% indicam que os filhos se manifestam parcialmente acomodados pelos educadores e pelos seus colegas.

Novamente verifica-se aqui uma questão necessitando de profunda análise. O facto de as crianças se manifestarem parcialmente acomodado pode reflectir necessidade de melhoria da prática de inclusão das mesmas, atentando as relações entre os pares e com os educadores.

Em sua reflexão, (Ataíde, 2016) manifesta que a inclusão manifestará sucessos quando a criança estiver à vontade em seu ambiente, motivada para participar, e, manifestando desejo contínuo de estar diante seus colegas e seu professor/educador. O manifestado a cima pelos 4 pais manifesta que certas crianças não se sentem bem acomodadas, o que pode elevar a questionamentos sobre o tratamento individual das educadoras, bem como o seu cuidado na manutenção da boa relação entre os pares.

3.2.2.4. Dados da questão número 4 do segundo bloco do questionário com os pais e encarregados de educação

A quarta questão serviu para saber dos inqueridos sobre os aspectos considerados como de maiores desafios na inclusão do seu filho no centro infantil enquanto portador de necessidades educativas especiais. Para a questão, que envolvia múltiplas escolhas, as respostas obtidas foram as seguintes:

Tabela 3.19. Dados da questão número 4 do segundo bloco dado questionário aos encarregados de educação

Indicador	Respostas	FA	FR%
Principais desafios na educação dos filhos	Falta de materiais adequados	3	30
	Dificuldade de adaptação da criança	2	20
	Falta de formação dos educadores	3	30
	Pouca interacção com outras crianças	2	20
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Sobre os principais desafios na educação inclusiva das crianças, os pais coincidiram na resposta indicando falta de materiais, e, na consideração sobre a falta de formação dos educadores tendo todos manifestado esses aspectos. Outros aspectos indicados não por todos foram a dificuldade de adaptação da criança. Aqui, 6 encarregados na ordem de 30% indicara, sendo o outro aspecto indicado por 4 inqueridos na orem de 20% o problema da pouca interação com as outras crianças.

A questão da falta de materiais de facto não mais se revela numa novidade já que os educadores terão mencionado tal aspecto ao serem instigados a falar de suas dificuldades, assim como a questão da formação em matéria específica para atendimento às necessidades educativas especiais.

A questão levantada sobre a dificuldade na adaptação da criança, bem como a pouca interação com outras crianças, pode ser ultrapassada mediante influência dos educadores na medida em que se desenvolve o processo, devendo o mesmo estar atento e adoptar medidas capazes de assegurar o entrosamento destas crianças para maior adaptabilidade das crianças no ambiente educativo, bem como na melhoria de sua relação com os seus colegas. Como refere (Alegre, 2018, p. 12), “a qualidade da inclusão é baseada na criação de um ambiente, onde o professor apoia e inclui todos os alunos, numa comunidade inclusiva que apoia comportamentos positivos de todos os alunos.”

3.2.2.5. Dados da questão número 5 do segundo bloco do questionário com os pais e encarregados de educação

Em continuidade do inquérito, a quinta pergunta aferiu sobre o fornecimento de informações suficientes sobre o processo de inclusão de seus educandos. Vide as respostas na tabela 3.20.

Tabela 3.20. Dados da questão número 5 do segundo bloco dado questionário aos encarregados de educação

Indicador	Respostas	FA	FR%
Se o centro tem fornecido informações suficientes sobre a inclusão dos educandos	Sim	6	60
	Parcialmente	4	40
	Não	0	0
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Os dados da quinta questão indicam uma proporção de 60% dos inqueridos afirmando que o Centro tem fornecido informações suficientes sobre a inclusão dos educandos, sendo que 40% de entre os mesmos indicou que tem dado informações parciais que não se tomam como suficientes efectivamente, porém não podem ser consideradas insuficientes.

A comunicação entre escola família é fundamental para a a inclusão, atentando a necessidade de desenvolvimento pleno das crianças. Como agente de educação, o centro Tetembwa tem convivido com as crianças, podendo obter um conjunto de informações que devem ser de domínio das famílias que devem auxiliar a escola no desenvolvimento de seus filhos. Como manifestado por (Borges, 2015) Por uma boa informação, as famílias se vêm participes da inclusão de seus filhos e podem ajudar a escola nesse processo complexo e desafiado, assim, é necessário que os centros educativos desenvolvam um sistema de informação para as mesmas.

Entende-se aqui situações de discórdia já que as educadoras manifestaram que os pais não têm colaborado efectivamente na inclusão, sendo indicada a sua participação como entre as principais dificuldades por estas encontradas. Ao ser indicado por alguns pais a fraca informação sobre os filhos, remete-se ao entendimento que barreiras de comunicação podem estar impedindo a participação dos pais nesse processo, dificultando cada vez mais o trabalho das profissionais.

3.2.2.6. Dados da questão número 6 do segundo bloco do questionário com os pais e encarregados de educação

A sexta questão serviu para ouvir dos pais se existe uma comunicação regular entre o centro Tetembwa e os mesmos para tratar de assuntos do desenvolvimento de seus filhos aqui inseridos. Na tabela 3.21 estão indicados os dados colectados, desta vez com um elevado número de igualdade nas respostas em relação a questões anteriores.

Tabela 3.21. Dados da questão número 6 do segundo bloco dado questionário aos encarregados de educação

Indicador	Respostas	F.A.	F.R.%
Se existe uma comunicação regular entre o centro e a família para tratar assuntos	Sim, frequentemente	0	0
	Às vezes	2	20
	Raramente	8	80

de desenvolvimento da criança	Nunca	0	0
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Questionados se o centro tem regularmente comunicado os pais e encarregados de educação sobre assuntos de desenvolvimento dos seus educandos, estes numa proporção de 80% indicam que raramente têm sido comunicados sobre tais aspectos, o que torna mais concreta a informação da questão anterior em que os alguns pais manifestam que não têm tido informações regulares, aqui também pode se relançar a razão da pouca participação dos pais e das dificuldade indicadas pelas educadores sobre a pouca participação dos pais.

Pode-se aqui lembra indicando que a comunicação entre a escola e a família é essencial para a inclusão efectiva de crianças com necessidades educativas especiais, pois possibilita a troca de informações, o alinhamento de estratégias pedagógicas e o fortalecimento do suporte emocional e social à criança. (Mantoan, 2015)

Um diálogo contínuo e colaborativo favorece a construção de um ambiente escolar mais acessível e adaptado às singularidades de cada criança, promovendo seu desenvolvimento integral e sua participação activa no processo de aprendizagem.

3.2.2.7. Dados da questão número 7 do segundo bloco do questionário com os pais e encarregados de educação

Na sétima questão os encarregados responderam sobre se o Centro tem promovido encontros ou formação para os pais em matéria de inclusão e desenvolvimento infantil. A seguir as respostas obtidas.

Tabela 3.22. Dados da questão número 7 do segundo bloco dado questionário aos encarregados de educação

Indicador	Respostas	FA	FR%
Se o centro tem promovido encontros ou formação para os pais em matéria da inclusão e desenvolvimento infantil	Sim	0	0
	Não	2	20
	Não sei responder	8	80
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

A sexta questão aferiu se os pais têm beneficiado de encontros formativos em matérias de educação especial. Nessa questão, 80% indicaram não saber responder a questão, porém, 20% indica que o centro não tem promovido encontros de formação.

Apegando-se aos dados colectados através dos educadores pode-se concluir que o centro não tem desenvolvido formação para os pais, uma vez que as próprias educadoras não têm beneficiado de formação.

Como formas de a família contribuir para a inclusão, é necessário que a escola os ensine em como lidar com os seus filhos de modos a que se desenvolvam e aprendam na escola, visto que muitos dos pais só têm noção das necessidades educativas dos filhos através da escola que tendo identificado informa aos mesmos. Eis aqui mais um desafio aberto para o centro na medida em que assume a nobre tarefa de educação às sociedades.

3.2.2.8. Dados da questão número 6 do segundo bloco do questionário com os pais e encarregados de educação

Na oitava e ultima questão os encarregados deixaram sugestões de melhoria A seguir as respostas obtidas.

Tabela 3.23. Dados da questão número 8 do segundo bloco dado questionário aos encarregados de educação

Indicador	Respostas	FA	FR%
Sugestões de melhoria	Comunicação	3	30
	Empatia pelas educadoras	1	10
	Melhoria nos cuidados	2	20
	Aquisição de materiais específicos de trabalho	4	40
	Total	10	100

Fonte: Elaboração própria (2024)

Verifica-se que as sugestões de melhoria indicadas pelos pais e encarregados de educação reflectem nos aspectos que foram indicando como insuficientes neste processo, relançando assim o desafio da melhor das condições para a inclusão mais efectiva.

CONCLUSÕES

A análise do processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no Centro Infantil Tetembwa permitiu avaliar a sua conformidade com as directrizes nacionais e o impacto no desenvolvimento dessas crianças. Diante das evidências levantadas, verificou-se que a inclusão ainda enfrenta desafios significativos, comprometendo sua efectividade. Assim, a hipótese H1, que pressupõe um processo inclusivo eficaz e alinhado às normas vigentes, não se confirmou, uma vez que persistem barreiras estruturais, pedagógicas e comunicacionais que dificultam a plena inclusão e o desenvolvimento adequado das crianças atendidas.

Por outro lado, a hipótese H2 foi confirmada, evidenciando que a inclusão no Centro Infantil Tetembwa não tem sido efectiva devido a diversas limitações. A ausência de materiais específicos, a falta de formação especializada das educadoras e a carência de estratégias pedagógicas adaptadas comprometem a qualidade do ensino e o atendimento às necessidades individuais das crianças com NEE. Além disso, a comunicação entre a escola e as famílias mostrou-se frágil, gerando insatisfação dos pais quanto ao acompanhamento da inclusão de seus filhos e à transparência nas acções pedagógicas. Esses factores impactam negativamente o desenvolvimento infantil, limitando as oportunidades de aprendizado e socialização em um ambiente que deveria ser acolhedor e acessível.

A inclusão escolar é essencial não apenas para o desenvolvimento das crianças com NEE, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Quando efectivada de forma adequada, promove valores como respeito à diversidade, empatia e cooperação, beneficiando toda a comunidade educativa. No entanto, para que esse ideal se concretize no Centro Infantil Tetembwa, é imprescindível um investimento contínuo na capacitação das educadoras, na aquisição de recursos didácticos apropriados e no fortalecimento do vínculo entre escola e família. Somente por meio de esforços coordenados e políticas inclusivas eficazes será possível assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, garantindo seu pleno desenvolvimento e participação na sociedade.

SUGESTÕES

Depois das conclusões serem feitas no processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no Centro Infantil Tetembwa, sugeriu-se o seguinte:

Que mais inclusão escolar para o desenvolvimento das crianças com NEE, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa;

Que haja comunicação efectiva para os alunos com NEE para possibilitar a troca de informação;

Que haja diálogo contínuo e colaborativo favorece a construção de um ambiente escolar mais acessível e adaptado às singularidades de cada criança, promovendo seu desenvolvimento integral e sua participação activa no processo de aprendizagem;

Que haja comunicação entre escola e família para atender as necessidades de desenvolvimento pleno das crianças;

Que a escola se preocupe com aquisição de material didáctico adequado para o ensino inclusivo das crianças com NEE;

Que a escola crie seminários de capacitação para os professores de classe de inclusão;

Que haja mais interacção entre professores e pais e encarregados de educação das crianças com NEE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, M. I. (2018). *A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em São Tomé e Príncipe-concepção e prática de educadores e professores*. Lisboa: IPL.
- Alvarenga, E. M. (2014). *Metodologia de investigação qualitativa e quantitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. (C. Amarilha, Trans.) Assunção: A4 Diseños.
- Alves, T., Antunes, M. D., Arcai, I., Cardoso, R. G., & Garcia, A. F. (2021). *O papel da família e do educador na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 5, pp. 150-162.
- Angola, A. N. (3 de jul de 2018). *Diário da República I Série - N.º 95 . Decreto Presidencial n.º 160/18, aprova o Estatuto da Carreira dos Agentes da Educação*. Luanda, Angola: Assembleia Nacional.
- Angola, A. N. (12 de ago de 2020). *Diário da República de Angola I Série Nº 23. Republicação da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino- Lei nº 17/17, de 7 de Outubro*. Luanda, Luanda, Angola: Imprensa Nacional.
- Angola, A. N. (31 de Setembro de 2023). *Giário da República I Série Nº 207. Decreto Presidencial nº 217/23- Aprova o Plano de Inclusão e Apoio à Pessoas com Deficiência 2023-2027- PLANIAPED*. Luanda, Angola: Imprensa Nacional Anibal de Melo.
- Angola, M. D. (2022). *Gua metodológico para o apoio a implementação e consolidação do projecto de recuperação do atraso escolar no ensino regular- PRAEER*. Luanda: MED.
- Arce, A. (2013). *Educação infantil: para que e para quem?* Campinas: Autores Associados.
- Ataíde, M. S. (2016). *O papel do educador de infância na inclusão de crianças com síndrome de down no jardim de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bento, R. M., & Chipiquita, V. B. (2018). *Actividades lúdicas como recurso de ensino para o desenvolvimento das habilidades de cálculo aritmético dos alunos da 1ª classe na escola 368 Cawango, sla anexa do Bucula*. Escola Superior Pedagógica do Bengo, Departamento de Ensino, Investigação e Extensão em Ciências da Educação. Caxito: Não Publicada.
- Bittencourt, N. A., & Hardt, L. S. (2010). *Didática Geral*. Florianópolis: UFSC.
- Borges, M. I. (2015). *A relação família/escola e as criações com necessidades educativas especiais*. Lisboa: ISEC.
- Brandão, M. T., & Ferreira, M. (2013). *Inclusão de Crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil*. *Rev. Bras. Ed. Esp*, pp. 487-502.

- Cardoso, M. R. (2011). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino básico: perspectivas dos professores*. Instituto Superior de Educação e Ciência. Lisboa: ISEC.
- Carvalho, A. C. (2017). *Importância da família na inclusão na inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educativas especiais*. Braga: Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais.
- Cesar, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e todos para todos*. In D. Rodrigues, *Perspetivas sobre a Inclusão. Da educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Chousa, M. M. (2012). *Sala de aula inclusiva- práticas de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett .
- CIF. (2004). *Organização Mundial da Saúde e Direção Geral de Saúde*. Lisboa. Lisboa: OMS.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Ferreira, M. E., & Guimarães, M. (2003). *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Gonçalves, C. S. (2018). *A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escola: um estudo qualitativo com educadores de infância*. Lisboa: isecLisboa.
- Henriques, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática*. *Cadernos de Investigação Aplicada*, pp. 167-187.
- Kramer, S., & Motta, F. M. (2010). *Criança*. In D. A. Oliveira, A. M. Duarte, & L. M. Vieira, *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente* (pp. 209-211). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maia, J. N. (2012). *Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil*. Campo Grande MS: UCDB.
- Mantoan, M. T. (2015). *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus.
- MEPT. (2022). *Manual de Apoio aos Professores em Exercício em Matérias de Deficiência e Necessidades Educativas Especiais*. Moçambique: Sem Editora.
- Oliveira, A. A., Santos, G. C., Matos, I. S., & Pinheiro, R. R. (2019). *Pedagogia educação especial*. Fortaleza: Editora da Universidade estadual do Ceará de EdUECE.

- Pereira, A. P., Seco, G., Filipe, L., & Alves, S. (2021). *Necessidades educativas especiais: manual de apoio para docentes*. Leiria : Instituto Politécnico de Leiria.
- Prodanov, C. C., & Freitas, H. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2 ed.). Rio Grande do Sul: UNIVERSIDADE FEEVALE.
- Quadros, R. M., & Karnopp, L. B. (2004). *Íngua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. São PAulo: Artmed Editora.
- Ribeiro, M. C. (11 a 13 de Julho de 2023). *Os saberes e funções "sociais menores", mulheres, educação infantil e profissionalização feminina*. *Simpósio Nacional de História ANPUH NACIONAL*, pp. 1-11.
- Rodrigues, A., Prudente, J., & Lópes, H. (2028). *Necessidades Educativas Especiais e as aulas de Educação Física: do desafio à realidade*. In C. Fernando, H. Lopes, J. Prudente, R. Trindade, R. Alves, H. Antunes, J. Noite, *Livro de Atas Seminário Internacional Desporto e Ciência 2018* (pp. 88-97). Funchal: Universidade da Madeira.
- Santos, B. S., & Antunes, D. D. (2007). *Vida adulta, processos motivacionais e diversidade*. *Educação*, pp. 149-164.
- Santos, L. R., Sousa, L. P., & Santos, P. B. (2022). *A importância da creche para o desenvolvimento das crianças: relato de experiência*. *Research, Society and Development*, pp. 1-7.
- Santos, T. E. (26 de ju de 2024). *O currículo na escola inclusiva: flexibilização curricular*. *Revista Caderno Pedagógico*, pp. 1-41.
- Seabra, L. (2024). *Acervo digital UNESP*. Retrieved 19 de ago de 2024.
- Silva, N. M., Castro, B. d., Alves, E. E., & Neto, L. C. (2017). *A importância da educação infantil na formação integral da criança*. *MINERVA Magasine of Science. Estudios e Investigaciones*, pp. 1-8.
- Sousa, F. M. (2021). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: recorte panorâmico no ensino Superior*. Madeira: Universidade da Madeiraa.
- Souza, T. T., & Benício, E. R. (2022). *Repositório IF Goiano*. Retrieved 20 de dez de 2024.

APÊNDICES

GUIÃO DE ENTREVISTA DIRIGIDA AO CENTRO INFANTIL TETEMBWUA.

Objectivo: Recolha de dados para a compreensão da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em Jardim-de-infância. Caso do Centro Infantil Tetembwa, no Município de Cacuaco na Província de Luanda no I Trimestre de 2024-2025

Estimada Coordenadora;

Pedimos que responda com clareza as questões:

a)-Dados Profissionais

Sexo: Masculino____ Feminino____ Tempo de serviço_____, Nível académico_____, Área de Formação_____.

1-O que é a prática inclusiva?

2-Como são caracterizadas as crianças com necessidades educativas especiais?

3-Qual é o objectivo principal da inclusão?

4-Qual é a preparação dos educadores de infância no que concerne a formação contínua e académica?

5-Como é feito o planeamento das actividades, bem como as avaliações das aprendizagens dos alunos especiais?

6-Quais são os recursos de ensino que a escola dispõe?

7-O que as famílias podem fazer para ajudar na inclusão?

8-Existe um material de apoio a ser distribuídos as famílias?

9-Que apoios tem recebido e que instituições?

10-Como tem sido a relação educadoras de infância e crianças no que diz respeito à inclusão?

Muito obrigada!

**GUIÃO DE ENTREVISTA DIRIGIDA AOS PROFESSORES DO CENTRO INFANTIL
TETEMBWUA**

Objectivo: Recolha de dados para a compreensão da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em Jardim de infância. Caso do Centro Infantil Tetembwa, no Município de Cacuaco na Província de Luanda no I Trimestre de 2024-2025.

Estimados (as) professores (as);

Pedimos que responda com clareza as questões:

a)-Dados Profissionais.

Sexo: Masculino_____ Feminino_____ Tempo de serviço_____, Nível académico_____, Área de Formação_____,
Classe que lecciona:_____

1-O que é a prática inclusiva?

2-Como são caracterizadas as crianças com necessidades educativas especiais?

3-Qual é o objectivo principal da inclusão?

4-Qual é a preparação dos educadoras de infância no que concerne a formação contínua e académica?

5-Como é feito o planeamento das actividades, bem como as avaliações das aprendizagens dos alunos especiais?

6-Quais são os recursos de ensino que a escola dispõe?

7-O que as famílias podem fazer para ajudar na inclusão?

8-Existe um material de apoio a ser distribuídos as famílias?

9-Que apoios tem recebido e que instituições?

10-Como tem sido a relação educadoras de infância e crianças no que diz respeito à inclusão?

Muito obrigada!

ANEXOS