

INCLUSÃO: UTOPIA OU REALIDADE
COMPLEXA? UMA PERSPETIVA DE UMA
EDUCADORA E DA SUA PRÁTICA
INCLUSIVA

Tânia Antunes (Nº 2021087)

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II apresentado à
Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de
mestre em Educação Pré-Escolar

2022-2023



INCLUSÃO: UTOPIA OU REALIDADE
COMPLEXA? UMA PERSPETIVA DE UMA
EDUCADORA E DA SUA PRÁTICA
INCLUSIVA

Tânia Antunes (Nº 2021087)

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II apresentado à
Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de
mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Carina Rodrigues

2022-2023



AGRADECIMENTOS

Com este último trabalho acadêmico chego ao fim de um percurso que durou cinco anos e que teve os seus altos e baixos, porém que em nada mudaria, por me ter sido uma experiência gratificante e me ter permitido evoluir, não só profissionalmente, como também como ser humano. A concretização deste sonho não seria possível se não fosse pelas pessoas que me acompanharam nesta caminhada, assim como por aquelas que duvidaram e puseram em questão o meu futuro nesta profissão. Àqueles que puseram em causa o meu sonho de ser docente queria agradecer, pois deram-me ainda mais força para ultrapassar os obstáculos deste percurso, instigando-me a seguir o meu caminho.

Relativamente aos que me acompanharam nesta jornada queria agradecer do fundo do coração por não terem desistido, nem me terem deixado desistir; o fim desta viagem foi bastante atribulado, os momentos de desânimo, imensos, mas vocês estiveram sempre lá para me dar uma mão amiga, mesmo sem saber o quanto me encontrava a precisar.

Por esse motivo, devo, primeiro que tudo, agradecer a todas as crianças que me acompanharam e tornaram os meus dias completos, com a sua curiosidade, alegria, interesse e amor, enchendo, assim, o meu mundo.

Agradeço, também, às famílias que me acolheram e me ajudaram ao longo deste percurso com as suas palavras e o seu *feedback* positivo e construtivo.

Quanto às equipas educativas com as quais colaborei, agradeço o seu apoio, interajuda e espírito de cooperação transmitidos, sem os quais não teria sido possível crescer nesta profissão que molda seres humanos, não só pequenos como grandes.

Agradeço, ainda, à professora e orientadora Carina Rodrigues por me ter acompanhado, apoiado e aconselhado neste último ano. Um sincero OBRIGADO.

Por último, mas não menos importantes, agradeço aos meus pilares fundamentais, à minha família, em especial ao meu avô, à minha mãe por ter sido o meu apoio incondicional, e ao meu pai e irmão **por terem tornado possíveis todas as ideias imaginárias**. A todos, um grande OBRIGADO, **nunca esquecerei que tornaram este sonho possível**.

Não podia faltar um agradecimento especial à minha amiga e companheira Catarina, por todo o apoio e paciência prestados ao longo destes anos. O caminho foi trabalhoso, mas penso que conseguimos realizá-lo e terminá-lo de forma graciosa.

Por fim, um sincero obrigado aos meus amigos, pela sua paciência e compreensão ao longo destes anos, e por me apoiarem e motivarem a continuar. Sem vocês não seria igualmente possível.

RESUMO*

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) no decorrer da minha intervenção educativa em contexto de Jardim de Infância (JI), realizada entre 17 de outubro de 2022 e 6 de fevereiro de 2023, numa instituição situada na zona metropolitana de Lisboa, com o grupo de crianças heterogéneo, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

O contacto com a prática, assim como com os diversos profissionais da área, ajudou-me a desenvolver as minhas capacidades de observação, escuta ativa e de reflexão que foram essenciais para o início da construção da minha profissionalidade, que tem como pilar fundador estabelecer relações afetivas responsivas com os diversos intervenientes do processo educativo. Assim mesmo, e constituindo-se o presente documento como uma síntese reflexiva e ponderada do meu percurso interventivo e investigativo, no âmbito da PPS II, procede, numa primeira parte, às caracterizações do contexto, da equipa educativa, do grupo de crianças e das respetivas famílias que sustentaram a minha intervenção ao longo do tempo.

A investigação desenvolvida em contexto, e apresentada numa segunda parte do relatório, tem no seu cerne as práticas inclusivas implementadas pelos educadores de infância e as estratégias utilizadas pelos mesmos para incluir crianças com NEE em contexto de Jardim de Infância. Desta feita, considerou-se a perspetiva de uma educadora de JI, assim como do seu grupo de crianças, através de um estudo de caso que teve como objetivo compreender as suas perceções associadas a estes conceitos e o modo como influenciam a educação e o crescimento/desenvolvimento dos seus intervenientes.

A inclusão é um direito fundamental que garante o acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade, ao proporcionar-lhes uma oportunidade igualitária de adquirirem e desenvolverem as suas competências, exercendo o seu direito de cidadania. A presente investigação visa, por tal, evidenciar o papel do educador na implementação deste conceito, ao respeitar as diferenças, os interesses e as curiosidades que cada uma possui, assim como adotando ações, práticas e estratégias educativas que promovam uma aprendizagem em conjunto, pondo de parte os preconceitos que possam emergir nesta gestão.

Palavras-chave: Relações afetivas, Pensamento reflexivo, Inclusão, Práticas Inclusivas.

ABSTRACT*

This report was prepared within the scope of Supervised Professional Practice II (PPS II) during my educational intervention in the context of Kindergarten (JI), carried out between October 17, 2022, and February 6, 2023, in an institution located in a metropolitan area of Lisbon, with a heterogeneous group of children, aged between 3 and 5 years.

The contact with practice, as well as with the various professionals in the field, helped me to develop my observation skills, active listening, and reflection, which were essential for the beginning of the construction of my professionalism, which has as its founding pillar establishing relationships responsive effective relationships with the various players in the educational process. Likewise, constituting the present document as a reflective and thoughtful synthesis of my interventional and investigative path, within the scope of PPS II, it proceeds, in the first part, to the characterization of the context, of the educational team, of the group of children and of the respective families who supported my intervention over time.

The research developed in context, and presented in the second part of the report, has at its core the inclusive practices implemented by kindergarten teachers and the strategies used by them to include children with SEN in the context of Kindergarten. This time, the perspective of a JI educator was considered, as well as that of her group of children, through a case study that aimed to understand their perceptions associated with these concepts and the way they influence education and growth/development of its stakeholders.

Inclusion is a fundamental right that guarantees access for all children to quality education, by providing them with an equal opportunity to acquire and develop their skills, exercising their right to citizenship. The present investigation aims, therefore, to highlight the educator's role in the implementation of this concept, by respecting the differences, interests, and curiosities that each one has, as well as adopting educational actions, practices, and strategies that promote joint learning, putting prejudices that may emerge in this management.

Keywords: Affective Relationships, Reflective Thinking, Inclusion, Inclusive Practices.

ÍNDICE GERAL

1.INTRODUÇÃO.....	1
2.CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	3
2.1. Meio Envolve ntente.....	4
2.2. Contexto Socioeducativo	5
2.3. Equipa Educativa	7
2.4. Ambiente educativo	9
2.5. Caracterização do grupo de crianças	16
2.6. Caracterização das famílias	17
3.ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	19
3.1. Intencionalidades para a ação	20
3.1.1. Intencionalidades para a ação com as Crianças	20
3.1.2. Intencionalidades para a ação com as Família	22
3.1.3. Intenções para a ação com a Equipa educativa	24
3.2. Processo de Intervenção da PPS II em Jardim de Infância	25
3.3. Avaliação aprofundada de uma criança	31
4.INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	33
4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática	34
4.2. Revisão de Literatura	35
4.3. Roteiro Metodológico e Ético	44
4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados	47
4.4.1. Questionário à Educadora	48
4.4.2. Testes Sociométricos e Entrevistas às crianças	51
4.4.3. Síntese dos resultados	55
5.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	59

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	69
ANEXOS	76
ANEXO A – PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA	77
ANEXO B – PLANTA DA SALA	78
ANEXO C - ROTINA	80
ANEXO D – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS	82
ANEXO E – CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS.....	84
ANEXO F – PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DE UMA CRIANÇA	86
ANEXO G – GUIÃO DO TESTE SOCIOMÉTRICO DE ACEITAÇÃO	87
ANEXO H – GUIÃO DO TESTE SOCIOMÉTRICO DE REJEIÇÃO.....	89
ANEXO I – GUIÃO DO QUESTIONÁRIO À(S) EDUCADORA(S).....	91
ANEXO J – ANÁLISE CATEGORIAL DO QUESTIONÁRIO À EDUCADORA.....	94
ANEXO K – ROTEIRO ÉTICO E METODOLÓGICO	104
ANEXO L – CONSENTIMENTO PARA A RECOLHA DE INFORMAÇÃO NO DECORRER DA PPS II.....	114
ANEXO M – CARTA DE APRESENTAÇÃO	116
ANEXO N – RESULTADOS DO TESTE SOCIOMÉTRICO DE ACEITAÇÃO	118
ANEXO O – RESULTADOS DO TESTE SOCIOMÉTRICO DE REJEIÇÃO.....	120
ANEXO P – SOCIOGRAMA	122
ANEXO Q – DESENHOS/PERSPETIVAS ACERCA DO A.	124
ANEXO R – REGISTOS FOTOGRÁFICOS SOBRE O A.....	141

Índice de Figuras

Figura 1. Gráfico sobre o que gostas mais acerca do A.	55
Figura 2. Gráfico sobre o que gostas menos acerca do A.	54

Índice de Tabelas

Tabela 1. Perspetivas acerca do A.	52
--	----

Lista de Abreviaturas

CEB	1º Ciclo de Ensino Básico
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OS	Organização Socioeducativa
PEA	Perturbação do Espectro de Autismo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório tem como finalidade apresentar uma síntese reflexiva e ponderada sobre o meu percurso interventivo e investigativo, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II).

Este encontra-se organizado em seis capítulos, designadamente: (i) **Introdução**, (ii) **Caracterização de uma ação educativa**, no qual se procede à caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das suas famílias, de formar a conhecer as circunstâncias e as características em que decorreu a prática; (iii) **Análise reflexiva da intervenção em JI**, onde exponho as minhas intenções com os vários intervenientes educativos, assim como uma reflexão da minha prática, tendo em consideração as intenções e a ação no decorrer do tempo; (iv) **Investigação em JI**, onde, inicialmente, é contextualizada a temática escolhida, identificando e justificando a mesma através de uma investigação de natureza qualitativa, fundamentada pela metodologia do estudo de caso. Posteriormente, é realizada a revisão de literatura, de modo a aprofundar conhecimentos sobre a temática e desenvolver mais adequadamente a investigação, elaborando, de seguida, o roteiro ético onde são explicitados os objetivos da mesma. No final, apresentam-se e confrontam-se os dados recolhidos durante a investigação, de modo a refletir sobre os mesmos; (v) **Construção da profissionalidade docente**, que remete para uma síntese reflexiva sobre o percurso vivenciado e as aprendizagens adquiridas ao longo das PPS I e II; (vi) **Considerações finais**.

No decorrer desta prática foram ainda elaborados dois portfólios, um individual e mais reflexivo em termos de ação pedagógica, onde se coligem as notas de campo e as reflexões semanais devidamente fundamentadas, que refletem as aprendizagens adquiridas e as planificações concebidas, em conjunto com as crianças, a partir da informação adquirida através das observações. O segundo portfólio diz respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança, isto é, à sua evolução em termos de aprendizagens e competências nas mais diversas áreas (social, física, racional e emocional). A construção destes portfólios revelou-se uma ferramenta essencial para a construção da minha profissionalidade.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

Neste segundo capítulo será apresentada uma caracterização do contexto educativo, através de uma breve descrição do meio onde se insere, assim como da equipa educativa e do grupo de crianças que possui. Esta caracterização tem como finalidade compreender melhor o meio onde me encontro inserida, de forma a poder elaborar e desenvolver as minhas intencionalidades e prática, pois “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al, 2016, p.21). Para realizar estas caracterizações, foi utilizada, como base de suporte teórico, a análise documental, a observação direta participante e não-participante, e as conversas informais desenvolvidas ao longo do tempo com a equipa educativa.

É de ressaltar que ao longo deste relatório foi cumprida a ética e o sigilo profissional, de modo a proteger a identidade de todos os envolvidos, quer das crianças e suas respectivas famílias, quer da equipa educativa.

2.1. Meio Envolve

A criança é um sujeito histórico que é influenciado pelo tempo e espaço onde se encontra inserido, pelo que é necessário reconhecer o meio envolvente como uma variável fundamental para o seu desenvolvimento e formação enquanto ser único (Fernandes, 2015).

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, (...) desde o início (...) exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil (Vygotsky, 2010, p. 693, citado por Fernandes, 2015, p.7).

A relação de parceria entre escola-comunidade e comunidade-escola é fundamental para o sucesso da prática educativa, visto que é necessário compreender/reconhecer a experiência social que envolve e influencia a estrutura individual de cada criança, enquanto agente social. Desta forma, reconhece-se o meio envolvente como uma dimensão essencial para o processo educativo de cada criança (Silva & Silva, 2018).

A Organização Socioeducativa (OS) onde realizei a PPS II está localizada numa zona nobre da cidade, caracterizada pela sua população jovem e em idade ativa, assim

como pela sua grande superfície comercial, comércio de rua (mercearias, padarias, papelarias, etc..) e panóplia de serviços. Esta encontra-se posicionada numa zona empresarial e habitacional, na qual “as áreas destinadas à habitação apresentam um forte dinamismo, sendo predominantemente ocupadas por população jovem e com elevado nível de instrução socioeconómica” (Projeto Educativo, 2022-2023, p.9), circundando-se de um espaço verde amplo à beira-rio, que possui um estacionamento gratuito e de grande dimensão.

Para acompanhar este crescimento e oferta, foram surgindo na zona vários estabelecimentos de ensino públicos e privados, onde se insere a OS. A sua localização beneficia por se encontrar num dos muitos espaços verdes do Parque das Nações (espaço público de excelência), que se caracteriza como “um espaço natural, tridimensional, constituído por jardins com uma flora e fauna, diversificadas e um local privilegiado para a observação do estuário do Tejo” (Projeto Educativo, 2022-2023, p.9). Para além disso, podemos vislumbrar a qualidade de desenho urbano, das áreas atrativas, da arte urbana e da qualidade ambiental, assim como dos passeios e estradas largas que permitem uma maior segurança para a circulação rodoviária. É, ainda, de destacar que a OS não se encontra afastada dos meios de transportes públicos, encontrando-se perto de paragens de autocarro, assim como de duas estações de comboio.

2.2. Contexto Socioeducativo

As Instituições para crianças mais pequenas (0-6 anos) foram criadas com o objetivo de dar uma resposta às necessidades sociais da família (Cardona, 2011), uma vez que a mulher passou a ingressar no mercado de trabalho de forma a alcançar o seu “desejo do desempenho de um papel ativo na vida social ou ainda ao desejo da sua realização profissional.” (Projeto Educativo, 2022-2023, p.5). Desta forma, estas Instituições têm como objetivo proporcionar ambientes saudáveis, para que a criança cresça harmoniosamente, sentindo-se acolhida, amada e respeitada.

Estas Instituições (Creche e JI) caracterizam-se por ser um sistema organizado, desconhecido à criança, por ser algo exterior ao seu círculo familiar, mas que tem como finalidade integrá-la e desenvolver as suas competências e capacidades. Para proporcionar estas aprendizagens, a OS utiliza “referências gerais no planeamento,

avaliação e oportunidades de aprendizagem, [privilegiando] as Áreas de Formação Pessoal e Social, de Expressão e Comunicação e de Conhecimento do Mundo” (Projeto Educativo, 2022-2023, p.6), assim como as Metas de Aprendizagem que ajudarão as crianças a alcançar as aprendizagens prevista antes do 1.ºCiclo do Ensino Básico (CEB).

Deste modo, a OS onde me encontro a estagiar tem como objetivo o prolongamento do afeto/carinho, dos cuidados e do sentimento de segurança transmitido pela família, no qual toda a equipa educativa, a família e a comunidade participam de forma interdependente e complementar, para facilitar o processo de mudança e, posteriormente, de desenvolvimento. Para alcançar este objetivo torna-se fulcral

(i) Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado; (ii) Colaborar estritamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; (iii) Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado (Projeto Educativo, 2022-2023, p.5).

A OS defende uma articulação com a família e com a comunidade, de modo a proporcionar ambientes ricos em interações e aprendizagens, para que as crianças se tornem cidadãos ativos, motivados e conscientes no futuro, e que “todos possam aprender a ser, aprender a fazer e aprender a partilhar, princípios essenciais à construção de uma sociedade melhor e mais justa” (Projeto Educativo, 2022-2023, p.30). Relativamente aos seus princípios orientadores, a OS assume que

(i) cada criança é um ser único com ritmos, características e necessidades próprias que devem ser respeitadas; (ii) a segurança afetiva da criança deve ser garantida através de um ambiente calmo, acolhedor, alegre e de uma boa relação afetiva com os adultos da sala, para que ela se sinta segura e com vontade de se descobrir a si própria e ao mundo à sua volta; (iii) a criança desenvolve-se brincando, experimentando, agindo diretamente sobre as coisas. Ela descobre, cria e executa através da ação direta com o meio que a rodeia; (iv) diálogo entre pais, a educadora e a auxiliar, permite conhecer e compreender melhor a criança (Projeto Educativo, 2022-2023, p.31).

Na OS, os grupos de crianças de cada sala são estruturados tendo em consideração a faixa etária, assim como o desenvolvimento e enquadramento afetivo de cada uma: “Tentamos que os grupos sejam não só homogéneos em relação à idade, mas também, e

principalmente, que exista uma uniformidade face ao desenvolvimento das crianças que constituem o grupo” (Projeto Educativo, 2022-2023, p.33). Desta forma, a OS apresenta como oferta educativa dois berçários (dos 4 meses até aos 12 meses), quatro salas de Creche – a Azul, funcionando como sala de aquisição de marcha; a Salas Verde, Vermelha e Amarela, desde a aquisição de marcha até aos 36 meses; e duas salas de Pré-Escolar, a sala laranja que é heterogénea (desde os 36 meses até aos 5 anos) e a Sala Azul que é outra homogénea (com crianças que acabaram de adquirir os 3 anos e se encontram no período de transição entre Creche e Jardim de Infância) (cf. N.º 1 do artigo 7.º da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto).

Face à sua oferta educativa a OS teve de adaptar os seus espaços de modo a promover um ambiente equilibrado entre crianças, equipa educativa, famílias e comunidade. Como tal, existem nela oito salas de atividades, que “têm capacidades proporcionais à faixa etária a que se destinam, com base no que está regulamentado na legislação em vigor” (Projeto Educativo, 2022-2023, p.11); um gabinete de Direção; duas salas destinadas ao trabalho e descanso da equipa docente, sendo também utilizadas para receber os pais, em contexto de reunião; uma cozinha; um refeitório; sanitários; uma copa de leite, destinada aos berçários; e dois espaços exteriores, um que funciona como recreio, possuindo equipamento lúdico e encontrando-se dividido em duas zonas (Creche e JI), e outro que foi criado para as hortas pedagógicas (cinco na sua totalidade).

A OS tem consciência que vivemos num mundo cada vez mais globalizado, no qual a língua inglesa ganha cada vez mais destaque pela sua universalidade. Tendo esta perspetiva em consideração, a OS decidiu integrar a língua inglesa no seu currículo, visto que “é na primeira infância que encontramos o momento mais favorável para que a aquisição de uma segunda língua ocorra de forma mais natural” (Projeto Educativo, 2022-2023, p.5), tornando-se, assim, num colégio *bilingue*. É a partir desta conceção que a OS introduz a língua inglesa de forma lúdica, mas, em simultâneo, intuitivamente, através da escuta ativa, da compreensão e da expressão oral, fomentando assim as aprendizagens.

2.3. Equipa Educativa

A Creche, “assim como o jardim-de-infância e a escola, não podem ser locais de depósito, mas espaços onde os adultos saibam o que a criança sabe, antes de lhe pretenderem ensinar o que elas já sabem”. (João dos

Santos). Importa, portanto, pesquisar o saber e as competências do nosso grupo de crianças, nomeadamente (...) interesse, motivação, dinamismo, equilíbrio emocional, gosto e hábito de comunicação mediatizada (através do jogo simbólico, desenho), linguagem, raciocínio, motricidade, etc. (Projeto Educativo, 2022-2023, p.30).

Uma equipa educativa de excelência é responsável pelo sucesso do seu grupo, sendo que para isso cada elemento deve conhecer individualmente cada criança. Assim sendo, quanto mais diversificada for a equipa mais benefícios o grupo de crianças terá, uma vez que as mesmas têm contacto direto com elementos que possuem funções variadas, permitindo convivências e a partilha de espaços/momentos que reforçam e motivam uma educação de qualidade e inclusiva (Grilo & Pena, 2015). É também nesta perspetiva que a OS, mais especificamente a sala onde me encontro, defende a comunicação direta, aberta e eficiente entre todos os agentes educativos, uma vez que os mesmos fazem parte do processo de “construção” da criança, devendo incentivá-la e ajudá-la de forma positiva nesse crescimento.

A equipa educativa desta OS é constituída por uma Diretora Geral; uma Diretora Pedagógica; oito Educadoras de Infância, um Professor de Inglês, um Professor de Música, dois Responsáveis de Berçário, nove Técnicas de Ação Educativa e duas Ajudantes de cozinha/limpeza, sendo de realçar que a OS afirma no seu Projeto Educativo que os recursos humanos podem aumentar, tendo em consideração as necessidades sentidas ao longo do ano letivo. Desta equipa faz ainda parte uma Psicóloga que tem como principal objetivo fomentar o desenvolvimento das crianças através de um clima positivo, “[observando] as dinâmicas da sala, [realizando] aconselhamento psicopedagógico e [colaborando] na elaboração e adequação das medidas educativas às necessidades de cada sala” (Projeto Pedagógico da Sala, 2022-2023, p.70). Destaca-se a existência de uma variedade de propostas de atividades extracurriculares, nomeadamente, *ballet*, natação, mini-ténis e judo, no qual os professores mantêm uma relação de proximidade com a educadora, trocando informações sobre o desenvolvimento de cada criança.

Para que haja uma comunicação eficaz e um bom trabalho de equipa, a OS defende o trabalho colaborativo baseado em trocas de ideias/experiências, respeito e disponibilidade, assim como uma parceria com os pais e outros agentes educativos, enquanto alicerce fundamental para uma equipa educativa de excelência. É com este

propósito que são realizadas reuniões semanais, que acontecem, habitualmente, à segunda-feira durante a hora de almoço das educadoras (*cf. Anexo A, Nota de Campo 48*), para que as mesmas possam discutir e refletir sobre as atividades desenvolvidas e o desenvolver da semana, assim como o da semana seguinte.

Relativamente às técnicas de ação educativa, estas também se reúnem, no entanto, este encontro é mensal, especificamente, na última terça-feira de cada mês, servindo para discutir e refletir sobre as suas vivências no decorrer do mesmo. É de salientar que, nestas reuniões, são discutidos os planeamentos de atividades da hora do prolongamento, uma vez que as técnicas de ação educativa são responsáveis juntamente com a Diretora Pedagógica pela sua elaboração.

No concerne à relação entre a educadora cooperante e a técnica de ação educativa, a mesma é coesa, aberta, positiva e eficiente, havendo troca de informações diárias, assim como trocas de ideias para atividades. Esta relação foi construída ao longo do tempo, uma vez que ambas se encontram a trabalhar na OS desde que iniciaram a sua atividade profissional. A permanência na OS ao longo dos anos leva a que ambas pratiquem pedagogias semelhantes, não havendo assim qualquer problema em termos de trabalho colaborativo com as crianças, pais ou restante equipa educativa: “Todos devem estar englobados no processo de construção de cada criança, tentando ajudá-la de forma positiva. É por isso fundamental a partilha de informação (...) de cada uma para que todos a possam acolher da melhor forma possível” (Projeto Pedagógico de Sala, 2022-2023, p.74).

2.4. Ambiente educativo

O ambiente educativo “precisa de ser projetado para ler os sinais das crianças, sintonizar e responder; tornar visível o respeito pelas crianças e famílias; incluir as culturas familiares” (Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p.15), uma vez que é o local privilegiado para estimular o desenvolvimento da criança.

Com efeito, para desenvolver/organizar um ambiente educativo é necessário ter em consideração o conceito de flexibilidade, uma vez que o objetivo do educador é incentivar aprendizagens plurais ao grupo. Para além disso, é indispensável ponderar três

alicerces essenciais: (i) o espaço; (ii) os materiais, e (iii) a rotina, uma vez que a sua organização demonstra como o educador se relaciona com o grupo de crianças e quais são as suas intencionalidades educativas (Cardona,1992).

O espaço pode ser definido como um local de oportunidades que permite às crianças envolverem-se, de forma positiva ou negativa, tendo em consideração a sua organização, ou seja, as características físicas e materiais nele existentes. Além do mais, possibilita aprendizagens que permitem o crescimento tanto da criança como do adulto, ao refletir sobre as atividades por ele planeadas, assim como as brincadeiras livres realizadas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015). Conforme explicitam Oliveira-Formosinho & Formosinho (2015), “a sala organiza o ambiente educativo, a fim de criar oportunidades ricas em possibilidades experienciais para o desenvolvimento da manipulação, da exploração e da representação; experiências de comunicação (...) experiências narrativas baseadas em documentação visando a criação de significado” (p.19).

A Sala Laranja, onde realizei a minha prática, tem como principais objetivos promover a autonomia e a curiosidade do seu grupo, através dos seus interesses. Como tal foi pensada em conjunto, pela equipa educativa e pelas crianças, de modo a desenvolver a sua curiosidade nas diferentes áreas e domínios pertencentes às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), (Silva et al., 2016). Desta forma, pensou-se num espaço seguro e acolhedor “que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente” (Cardona, 1992, p.9).

A Sala Laranja caracteriza-se pelo seu espaço amplo e retangular (*cf.* Anexo B), que se encontra organizado por oito áreas de exploração diferentes, criadas de acordo com os interesses do grupo, onde as crianças podem brincar livremente ou de forma direcionada. Cada área pode sofrer alterações, sendo recriada, acrescentada ou eliminada, conforme as necessidades e os interesses/curiosidades do grupo. Para além disso, a educadora afirma, no seu Projeto Pedagógico de Sala (2022-2023), que “serão disponibilizadas pequenas áreas de exploração temporárias, fazendo uso do espaço da sala de atividades onde as crianças podem encontrar materiais e recursos organizados de forma a explorarem e desenvolverem as suas habilidades e conhecimentos” (p.30-31).

As oito áreas de exploração diferentes são a/o:

- (i) **área do tapete**, caracterizada pelos seus momentos em grande grupo, como a rotina matinal (marcação de presenças, da data e do tempo), audição de histórias ou momento de partilhas;
- (ii) **área da biblioteca**, composta por uma diversidade de livros infantis, que permite à criança observá-los, assim como simular a sua leitura através da memória ou de pistas visuais que vai encontrando. Nesta área, a criança também pode ouvir ou inventar a sua própria história;
- (iii) **área do jogo simbólico**, comumente designada por área da casinha, tem como finalidade recriar momentos do quotidiano através de brincadeiras, materiais e utensílios:

Está devidamente decorada (...) existindo uma mesa, cadeiras, uma cozinha em tamanho adequado à criança, com um fogão, armários, utensílios de cozinha, alguns alimentos de brincar, uma cama de bonecas e alguns bonecos (...) a criança tem oportunidade de recriar (...) a rotina familiar, como o cuidar dos bonecos, preparar refeições, entre outros, mas também de recriar outras situações, como viagens e idas a serviços, como hospitais, cabeleireiro ou a espaços recreativos (...) (Projeto Pedagógico da Sala, 2022-2023, p.32);
- (iv) **área da garagem e das construções**, delimitada por um tapete e por um móvel onde os brinquedos se encontram arrumados em caixas, devidamente identificadas através de etiquetas com imagens, relacionados com transportes (carros, comboios), materiais de construção (blocos de madeira de forma e tamanhos variados) e animais. Esta área incentiva a autonomia, a criatividade e, simultaneamente, o trabalho de motricidade fina e destreza manual;
- (v) **atelier**, caracterizado pelo seu cavalete, mesas de apoio e materiais a disposição, que servem para fomentar a curiosidade e o interesse do grupo na exploração dos diversos materiais de artes visuais, proporcionando assim um espaço de criatividade onde as crianças podem realizar os seus trabalhos plásticos;
- (vi) **área do computador, numeracia e literacia emergente**, distinguindo-se por ser um espaço mais recatado e tranquilo, onde as crianças individualmente ou a pares podem ter um contacto próximo com letras, números e tecnologias

informáticas. Este espaço tem como finalidade proporcionar momentos de procura de informação ou de lazer relacionados com trabalhos ou projetos:

este espaço destina-se à utilização autónoma ou orientada do computador para a descoberta (...) em paralelo com um conjunto de ferramentas que pretende dar resposta à curiosidade do grupo no que diz respeito ao reconhecimento das letras e dos números, como a caixa das letras e números, que contém compartimentos com os diferentes algarismos e letras, um quadro magnético, ficheiros de palavras ilustrados, quer com a palavra escrita em português, como em inglês referentes a temas já explorados em Sala e materiais de escrita (Projeto Pedagógico da Sala, 2022-2023, p.33);

- (vii) **cantinho da Natureza**, que acolhe a tartaruga “*Sunny*” e elementos naturais (conchas, folhas, pedaços de madeira, pequenos ramos, plantas), que as crianças apanham no recreio ou trazem de casa dos seus passeios com a família, o que permite trabalhar o sentido de responsabilidade, ao ter de cuidar de um ser vivo (rega, alimentação e limpeza do seu *habitat*). É de realçar que este é um espaço calmo e sereno, sendo utilizado pela educadora para acalmar as crianças que se encontram mais agitadas, solicitando às mesmas, por exemplo, que se desloquem até lá para verem a “*Sunny*” e respirarem fundo;
- (viii) **jogo de raciocínio**, onde se encontram os jogos de mesa, tais como *puzzles*, jogos de lógica e jogos sociais, com os quais as crianças podem brincar individualmente ou em pequenos grupos.

Destacam-se, ainda, as cores claras e neutras utilizadas no interior da sala, assim como a luminosidade natural que a mesma possui através de grandes janelas que permitem acesso (visual e físico) ao recreio exterior: “Para as crianças pequenas o espaço é aquilo que nós chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo o que efetivamente o compõe: móveis, objetos, odores, cores (...)” e “O espaço é antes de mais nada luz: a luz que nos permite tanto a nós como à criança vê-lo, conhecê-lo (...) compreendê-lo, recordá-lo (Battini, 1982, p.24, citado por Forneiro, 1998, p.231). Assim sendo, podemos afirmar que um espaço bem organizado deve ser, por um lado, (i) aberto e livre, mas, em simultâneo, acolhedor, garantindo a segurança física e emocional da criança de modo que ela se consiga desenvolver e que ganhe autonomia; e por outro, (ii) desafiador/estimulante, no qual “a criança é vista como sujeito da aprendizagem e não

objeto respondente” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2015, p.23), de modo a que a mesma consiga tirar o máximo proveito do espaço assim como dos seus materiais.

Na verdade, “A criação de áreas diferenciadas (...) com materiais próprios (...) permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2015, p.25), visto que a seleção de materiais é realizada pelo educador com o objetivo de promover aprendizagens através do brincar e do jogar. “A imagem da criança (...) como sujeito de direitos (...) encontra apoio diferenciado conforme as escolhas de materiais pedagógicos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p.26).

Os materiais disponíveis em sala são funcionais, variados e adequados aos interesses e curiosidades das crianças, encontrando-se ao nível das mesmas: trata-se de um “espaço bem definido, em que os materiais estejam organizados de uma forma lógica, devidamente identificados, para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar a interferência do adulto” (Cardona, 1992, p. 9). Deste modo, os materiais em sala são os mais diversos, como mencionado anteriormente na descrição das áreas, desde jogos, utensílios do quotidiano que fazem parte da casinha até ficheiros de literacia e numeracia.

Para além dos materiais presentes em sala que permitem às crianças brincarem, existem também instrumentos de pilotagem baseados no Movimento da Escola Moderna (MEM), que incentivam o desenvolvimento das suas aprendizagens, tais como: (i) o quadro de presença, caracterizado por uma tabela de dupla entrada que possui os dias da semana em português e em inglês; o nome e respetiva fotografia de cada criança; (ii) o calendário mensal, onde estão representados os diversos dias da semana através de cores diferentes, “[permitindo] à criança situar-se temporalmente e adquirir e concretizar os conceitos temporais” (Projeto Pedagógico de Sala, 2022-2023, p. 36); (iii) o mapa dos aniversários, representado através de um relógio, no qual o seu ponteiro roda à medida que os meses vão passando. Em cada mês podemos encontrar uma fotografia do respetivo aniversariante, “disposta de forma radial e por ordem cronológica” (Projeto Pedagógico de Sala, 2022-2023, p. 37). Este instrumento tem como finalidade “facilitar a compreensão da passagem do tempo e da sua ciclicidade” (Projeto Pedagógico de Sala, 2022-2023, p. 37); (iv) o mapa das tarefas, a representar as tarefas diárias ao encargo do

responsável do dia com o objetivo de desenvolver o seu sentido de responsabilidade; (v) o mapa do tempo (semanal), no qual as crianças registam através do desenho o estado do tempo.

Resumidamente, para criar um bom ambiente educativo é necessário criar condições suficientes para a criança, para que esta adquira conhecimento sobre os recursos que estão exibidos e são apresentados. Para tal, torna-se essencial a conceção e gestão do tempo, para que o grupo consiga explorar os mesmos, ao seu ritmo, quer de forma livre ou guiada, pois “não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente” (Horn, 2004, citado por Farias & Magalhães, 2017, p. 152).

A gestão do tempo deve considerar as preferências e as motivações das crianças, visando sempre o seu bem-estar e as suas aprendizagens. Assim sendo, deve incluir o tempo individual da criança, dos pequenos grupos e do grupo todo, sendo que cada momento possui diferentes propósitos de cognição, emocionais, de linguagem ou culturais (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2015, p.27). O estabelecimento de uma rotina permite adquirir a noção de tempo, ao estabelecer horários que permitem antecipar o que vai ocorrer a seguir, facilitando a integração e desenvolvimento da autonomia da criança. Esta organização permite ao grupo explorar e ganhar confiança nas suas competências, não estando dependentes do adulto sobre o que terá/deverá fazer a seguir: “O tempo nesta sala de atividades encontra-se estruturado para que as crianças sejam capazes de prever a sucessão de momentos e assim se sintam seguras e confiantes” (Projeto Pedagógico de Sala, 2022-2023, p. 39).

Habitualmente, os momentos de rotina encontram-se repartidos nos seguintes: (i) acolhimento e despedidas; (ii) momentos coletivos (de histórias, músicas, conversas); (iii) atividades/jogos lúdicos (direcionados pelo educador); (iv) brincadeiras livres, (v) alimentação; (vi) higienização; e (vii) repouso.

Relativamente à Sala Laranja (*cf.* Anexo C), a rotina contempla, especificamente, (i) o acolhimento, dividido em dois momentos; o primeiro consiste na receção das crianças na Sala Azul até a equipa da Sala Laranja chegar (9h) e o segundo momento é realizado já na sala do grupo no qual as crianças são acolhidas à porta e a equipa educativa consegue trocar informações com a família. Quando a maior parte do grupo já se encontra presente,

inicia-se a rotina do dia com a canção do Bom Dia, a marcação do dia do mês no calendário, das presenças e do tempo, e distribui-se o reforço da manhã; (ii) momentos de exploração livre e/ou orientada, em que as crianças são ouvidas, de modo a compreender o que desejam explorar no decorrer da manhã, sendo assim possível realizar brincadeiras livres ou orientadas, no qual a equipa educativa tem “o importante papel de apoiar o grupo nas suas conquistas e aprendizagens e de (...) estar atento às necessidades e interesses para que haja uma avaliação diária e gradual das crianças” (Projeto Pedagógico de Sala, 2022-2023, p. 40); (iii) a exploração do espaço de recreio, momento lúdico e livre, no qual o adulto deve intervir o mínimo possível, tendo apenas a função de observar as crianças e fomentar um bom relacionamento entre elas; (iv) a higiene, realizada sempre em momentos anteriores ou posteriores à refeição (p.e., lavar os dentes), em grande grupo, no entanto, realça-se que as crianças são totalmente autónomas para usufruir do espaço quando tiverem necessidade; (v) o almoço, realizado no refeitório, no qual se destaca a especificidade de não haver lugares definidos e de as crianças serem totalmente autónomas a comer; (vi) o repouso/atividades livre em sala, em que as crianças que realizam a sesta se deslocam para a sua sala de repouso e, à medida que vão acordando, regressam às suas salas. As restantes crianças que não dormem ficam na sala, na presença de um elemento da equipa educativa, a realizar atividades livres; (vii) o lanche; (viii) atividades de sala/exploração/exterior, em que, após o lanche, as crianças escolhem qual brincadeira em que desejam participar, quer seja livre ou orientada, tal como acontece no período da manhã; (ix) prolongamento, em que a Sala Laranja se volta a juntar à Sala Azul, realizando atividades elaboradas pelas técnicas de ação educativa.

Em suma, podemos afirmar que “O espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, (...) e a riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2015, p.27). Sendo assim é fundamental que o educador tenha consciência de que o ambiente educativo não deve ser estático, estando em constante evolução consoante os interesses e curiosidades do seu grupo de crianças.

2.5. Caracterização do grupo de crianças

O grupo da Sala Laranja é constituído por vinte crianças, caracterizando-se pela sua heterogeneidade, quer em idades, quer em género (*cf.* Anexo D). Deste modo, o grupo é formado por sete crianças do sexo feminino e treze do sexo masculino, sendo que, no início do ano letivo, nove crianças ainda possuíam 3 anos, dez tinham 4 anos e uma tinha 5 anos. A existência de mais indivíduos do sexo masculino do que feminino leva a que o grupo seja mais físico e energético.

As crianças que pertencem a este grupo transitaram de outras salas da OS, nomeadamente, da Sala Azul (nove crianças) e Sala Vermelha (seis crianças), sendo que as outras cinco crianças que fecharam o grupo já pertenciam à Sala Laranja. Realça-se, assim, que o grupo se encontra acostumado à rotina e ao ambiente da Instituição, o que facilitou o processo de adaptação do mesmo. Denota-se, ainda, que nos momentos de atividade, livre ou guiada, todas as crianças se relacionam de forma positiva, verificando-se conexões e relações afetivas fortes entre si.

Este grupo possui uma diversidade cultural vasta, uma vez que os progenitores das crianças apresentam uma diversidade de nacionalidades, permitindo o enriquecimento da sua cultura: “o grupo é rico em diversidade cultural, onde se promove a partilha e respeito pelos diferentes valores e costumes. Sendo favorecida a inserção de cada elemento do grupo numa sociedade multicultural e inclusiva, por meio de práticas educativas (...)” (Projeto Educativo, 2022-2023, p.21).

De um modo geral, o grupo aparenta ser curioso, dinâmico, ativo, afetuoso e interessado, demonstrando uma atração pela área dos trabalhos manuais e do tapete, até porque “novos materiais e atividades despertam, de uma forma natural, o desejo de explorar” (Projeto Educativo, 2022-2023, p.22). Destaca-se, ainda, a sua capacidade de concentração, sendo “capazes de estar concentradas durante um maior ou menor período consoante o interesse das mesmas, sendo crianças de um modo geral já com alguma capacidade de concentração demonstrada no envolvimento durante as atividades” (Projeto Educativo, 2022-2023, p.23), bem como a sua autonomia para realizar algumas atividades: “algumas crianças que demonstram mais autonomia do que outras, o que se torna benéfico, pois possibilita a existência de entreajuda e aprendizagem por proximidade” (Projeto Educativo, 2022-2023, p.24). No entanto, revela uma forte

dependência do adulto para a resolução de conflitos entre pares: “o grupo caracteriza-se, na sua maioria, pelo estágio emocional egocêntrico, sendo que as crianças se centram no seu ponto de vista, interesses e necessidades e têm ainda alguma dificuldade em ver o ponto de vista do outro” (Projeto Educativo, 2022-2023, p.22).

No que se refere à linguagem, o grupo, na sua generalidade, apresenta um discurso claro e fluído, contudo destaca-se um conjunto de quatro crianças cujo discurso ainda é confuso e pouco claro devido às suas características e ou necessidades, o que dificulta a sua compreensão. Relativamente ao nível físico/motor, é um grupo que gosta de explorar a Natureza e os materiais ao ar livre sem qualquer receio, assim como correr, saltar e jogar (cf. Anexo A, *Nota de Campo 17*). No que concerne ao desenvolvimento global do grupo, destaca-se uma criança que apresenta um atraso no seu desenvolvimento, sendo a mesma acompanhada pela Equipa de Intervenção Precoce, devido ao seu comportamento agressivo para consigo (bate na cabeça e corpo, e morde a sua mão direita). Apesar da sua dificuldade em socializar, esta criança é incluída pelo grupo e apoiada pelo mesmo, que brinca com ela, demonstrando-lhe carinho.

Por tudo isto, constata-se que a elaboração da caracterização do grupo de criança permite recolher informações sobre o contexto social e familiar de cada criança, assim como sobre as suas aprendizagens anteriores e os seus interesses/curiosidades, o que se revela fundamental para o educador conseguir elaborar/justificar as suas intencionalidades educativas:

recolha de informação sobre o contexto social e familiar da criança, bem como sobre o processo educativo anteriormente realizado (...) [permite] conhecer os seus saberes e interesses [sendo que] É a partir deste conjunto de informações (...) que o/a educador/a explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção (Silva et al., 2016, p.17).

2.6. Caracterização das famílias

A visão-padrão de família tem sofrido alterações ao longo do tempo, assistindo-se, assim, a uma modernização do conceito, deixando de se considerar apenas as famílias tradicionais, constituídas por pai, mãe e filhos, passando a reconhecer-se as monoparentais e homoafetivas, por exemplo. Independentemente destas mudanças, não nos podemos esquecer que a família é o pilar fundamental no processo de crescimento de uma criança, uma vez que é no seio familiar que realiza os primeiros contatos, com afeto,

valores e normas, pois “a família constitui local privilegiado para o desenvolvimento humano” (Aranha, 2006, p.96, citado por Pereira & Ney, 2018).

Enquanto futuros educadores é fundamental compreender/aceitar que as crianças são portadoras de experiências sociais diferentes, tornando-se, assim, seres únicos e distintos uns dos outros. Como tal, devemos adaptar a nossa prática educativa consoante a informação previamente adquirida e, posteriormente, recolhida em campo através da observação e escuta ativa durante as suas brincadeiras e interações. Contudo, atualmente, é cada vez mais difícil aceder a informações particulares que nos permitam caracterizar, de forma clara e rigorosa, as famílias das nossas crianças, devido à elevada burocratização bem como à política de privacidade de dados imposta.

A informação apresentada foi recolhida através de conversas informais, assim como em documentos fornecidos pela Educadora, nomeadamente a ficha da criança, possibilitando desta forma uma breve caracterização das famílias. De um modo geral, as famílias apresentam uma diversidade de estruturas, na qual sobressaem as monoparentais (devido a separação dos pais). Evidencia-se, ainda, que as famílias possuem, na sua maioria, mais do que um filho, registando-se uma discrepância de idades entre irmãos com idade superior a 10 anos, em alguns casos. No que concerne às idades dos pais, as mesmas variam entre os 30 e os 50 anos, sendo de realçar que todos se encontram em idade ativa, possuindo habilitações académicas com grau igual ao superior ao Ensino Superior, devido às profissões de estatuto que exercem, como se pode verificar no Anexo E.

Devo reconhecer que, para conseguir realizar uma caracterização mais aprofundada das famílias, me teriam sido úteis dados mais concretos, contudo, tal informação não pôde ser-me facultada, devido à política de privacidade de dados e, também, à escassez de informação facultada pelos próprios pais.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Intencionalidades para a ação

Enquanto futura educadora de infância considero que para poder exercer uma boa prática pedagógica é necessário, primeiramente, observar, registar e refletir sobre o meio, para depois delinear as intencionalidades educativas a ter com todos intervenientes, nomeadamente, crianças, famílias e equipa educativa:

A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (Silva et al., 2016, p.13).

As secções deste capítulo irão, justamente, dedicar-se a esclarecer as minhas intencionalidades educativas para com os três intervenientes da minha ação pedagógica (crianças, família e equipa educativa), tendo em consideração a ideia acima referida.

3.1.1. Intencionalidades para a ação com as Crianças

Considerando o importante contributo da educação na infância para o sucesso das futuras aprendizagens, pretende-se que esta garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis nas aprendizagens ao longo da vida e não, que se centre exclusivamente na preparação da escolaridade obrigatória (Projeto Educativo, 2022-2023, p. 41).

A definição de intenções para realizar a ação pedagógica com o grupo de crianças deve ter, necessariamente, em consideração as individualidades de cada uma, os seus interesses, experiências, conhecimentos, necessidades, idade e nível de desenvolvimento. Neste mesmo âmbito, o educador deve proporcionar um ambiente/contexto rico e estimulante que incentive a curiosidade e interesse da criança de aprender e desenvolver novas competências/capacidades, pois “Compete ao educador refletir sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças, através de um planeamento do processo realizado e dos seus efeitos” (Projeto Educativo, 2022-2023, p. 41).

Enquanto futuros educadores, deparamo-nos, frequentemente, com uma realidade desafiadora, competitiva e moldável, na qual se torna difícil estabelecer relações de cooperação, gerando-se conflitos, sentimentos de angústia e *stress* nos diferentes

indivíduos intervenientes. Desta forma, torna-se essencial que cada sujeito se conheça verdadeiramente, para que, posteriormente, compreenda e se relacione com outro, uma vez que necessita destas relações sociais para conseguir sobreviver e, por conseguinte, viver em sociedade: “O reconhecimento das crianças como atores sociais e não apenas como objetos de socialização (...) reconhecendo que as crianças contribuem para a produção e reprodução da infância e da sociedade na interação e negociação com os adultos (...)” (Agostinho, 2010, citado por Campos & Ramos, 2021, p.220).

Deste modo, e tendo em consideração a individualidade e a especificidade de cada criança, defini como intencionalidades:

- (i) respeitar todas as crianças, reconhecendo-as como sujeitos históricos e sociais, considerando os seus ritmos, valorizando as suas características/individualidades e respondendo aos seus interesses e curiosidades;
- (ii) observar e ouvir cada criança, como ser único que é, respondendo desta forma com qualidade as necessidades apresentadas pelas mesmas, proporcionando, simultaneamente, condições para se concretizar;
- (iii) promover a aprendizagem e a socialização através da cooperação e de uma aprendizagem lúdica e estimulante que assente na qualidade e na abertura à comunidade (APEI, 2021).

As instituições de Creche e JI são os primeiros locais onde a criança interage com outros sujeitos que possuem características (físicas, culturais e étnicas) diferentes das suas e com as quais está acostumada a lidar, vivenciando assim os seus primeiros momentos de inclusão, construindo conhecimento sobre si e sobre aqueles que a rodeiam. Com sublinha Agostinho (2010), “a ação docente promotora da participação das crianças nas ações pedagógicas se caracteriza no estabelecimento de relações horizontais entre os pares de crianças e os adultos” (Agostinho, 2010, citado por Campos & Ramos, 2021, p.221). Torna-se imprescindível salientar a importância do vínculo educador-criança, que deve assentar no conforto/estabilidade, na segurança, no amor e no carinho, de modo a proporcionar o desenvolvimento pleno da mesma: “É no ambiente (...) [jardim de infância] que se dá a construção do vínculo entre criança e educadora, que por sua vez

depende do relacionamento com as famílias, a direção da instituição e os objetivos educacionais” (Marcos & ZauhyGarms, 2016, p.10).

Como forma de criar e fomentar este vínculo, o educador deve desenvolver as suas capacidades de observação e de escuta, para documentar, interpretar e refletir sobre as brincadeiras livres e orientadas das crianças, compreendendo a forma como elas se relacionam com os outros (pares e adultos) e consigo. Esse mesmo reconhecimento da importância das relações afetivas para o desenvolvimento da criança levou-me a definir outras duas intencionalidades:

- (iv) promover uma relação educativa, que assente em relações afetivas responsivas, atendendo ao tempo da criança, ao respeito pela sua individualidade, sentimentos/emoções e potencialidades;
- (v) potenciar a autonomia do grupo, especialmente no que concerne à gestão de conflitos por partilha de brinquedos (APEI, 2021).

O conceito de autonomia entende-se como um sinónimo de autossuficiência, no qual o sujeito utiliza as suas experiências, conhecimentos, interações entre pares e adultos para construir o seu próprio conhecimento sobre as diversas situações (intelectual, moral, afetivo e social), pois, “Explorar ambientes, vivenciar novas experiências, estabelecer relações e interações ampliam o repertório vivencial da criança, permitindo que a mesma caminhe para a construção de sua autonomia” (Campos & Ramos, 2021, p. 223). É necessário referir que “as crianças ousam em afirmar o que já sabem fazer (...) [isto é] reconhecem sua autonomia, o que, muitas vezes, é imperceptível por parte do adulto” (Campos & Ramos, 2021, p. 233).

Em suma, podemos afirmar que, ao observar e compreender o que as crianças nos transmitem, quer seja via verbal ou por meio de ações, é possível desenvolver um grupo coeso que se completa em termos de aprendizagens e singularidades.

3.1.2. Intencionalidades para a ação com as Família

A relação com a família/outros parceiros educativos será sempre no sentido de melhorar a qualidade educativa, articulando e realizando trabalho conjunto. O envolvimento das famílias, no processo educativo, permite-nos chegar com mais segurança às realidades sociais de cada um, reconhecer e valorizar o “eu” da criança e construir um ambiente de

compreensão mútua e de tolerância ativa e responsável (Projeto Educativo, 2022-2023, p.46)

A família é o meio social em que a criança se insere, sendo este, normalmente, forte e permanente, e constituindo um fator crucial no seu desenvolvimento holístico. Desta forma, revela-se fundamental uma relação de parceria de sucesso com a família da criança, porquanto “escola e famílias compartilham da tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade (Reali & Tancredi, 2005, p.240). Quando esta parceria não é bem-sucedida, a adaptação torna-se angustiante para todos os envolvidos: “Sem a parceria entre as instituições de Educação Infantil e as famílias a adaptação das crianças, muitas vezes, têm se caracterizado por um processo angustiante para todos os envolvidos” (Marcos & ZauhyGarms, 2016, p.8).

Com efeito, a família e a escola surgem como duas instituições fundamentais para incentivar as aprendizagens e o desenvolvimento da criança (físico, cognitivo, emocional e social), competindo à escola proporcionar atividades pedagógicas individuais, a pares, em pequenos e grande grupos, capazes de incentivar o conhecimento científico. Paralelamente, a família amplia o repertório da criança através de conhecimento de senso comum ao transmitir-lhe valores e crenças: “A família (...) tem tido a tarefa de promover a socialização das crianças (...) o que inclui a aprendizagem de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade em geral e pela comunidade a que pertencem” (Reali & Tancredi, 2005, p.240).

A cooperação entre família e escola torna-se essencial, uma vez que é através desta que a criança consegue desenvolver-se em segurança. É com base nesta ideia de complementaridade que defini como intencionalidades para com as famílias as seguintes:

- (i) respeitar e valorizar as suas competências educativas, de forma a que as crianças se sintam seguras no seu processo educativo, em vez de divididas;
- (ii) promover a colaboração e a participação com as famílias, de modo a envolvê-las ao longo das minhas práticas educativas, aceitando, sempre que pertinente, os seus contributos;
- (iii) fornecer informação, sobre o desenvolvimento e a rotina das crianças, assim como sobre as práticas educativas introduzidas;

- (iv) disponibilizar-me para esclarecer qualquer dúvida e/ou reunir com as famílias, considerando a sua disponibilidade (APEI, 2021).

Com isto, podemos concluir que a base de uma relação saudável é a comunicação aberta e simples (acessível), que transmite à família e à criança segurança e informação para continuar o trabalho desenvolvido (explicando o que foi feito, com que finalidade e propósito) e que tem como intenção fundamental o desenvolvimento holístico da criança.

3.1.3. Intenções para a ação com a Equipa educativa

A proposta de “Equipas Educativas” aponta para uma organização dos saberes que os integre em torno de problemas e de questões significativas identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos, independentemente das linhas de demarcação estabelecidas pelas fronteiras das disciplinas (Beane, 2002, p.30). Estimula-se, assim, a participação activa de todos os membros da Equipa Educativa em todas as fases do processo de desenvolvimento curricular, desde a tomada de consciência dos problemas com que se deparam, bem como das suas causas estruturais, até à incrementação de acções conducentes à resolução dos mesmos (Formosinho & Machado, 2008, p. 12).

O conceito de equipa pode ser definido como um conjunto pequeno de indivíduos que possuem capacidades e conhecimentos únicos, mas que se completam ao trabalharem para um objetivo comum, com recurso a uma abordagem por si escolhida. Os elementos de uma equipa educativa devem, pois, possuir habilidades/conhecimentos complementares que permitem o crescimento e desenvolvimento da mesma, assim como o bem-estar do grupo de crianças: “o trabalho em equipa deve estar suportado por um ambiente de confiança e apoio no qual os membros da equipa reconheçam as suas forças e fraquezas e exibam a sua adaptabilidade à mudança” (Costa et al., 2012, p.170).

Em contexto de estágio, a OS considera fundamental que haja uma comunicação eficaz entre todos os membros da equipa educativa, uma vez que todos estão envolvidos no processo de aprendizagem e de “construção” da criança, sendo assim fundamental partilhar informação sobre as particularidades, gostos e interesses da mesma, de modo a formular e organizar o ambiente educativo e as atividades pedagógicas o melhor possível. Desta forma, defini como minhas intencionalidades:

- (i) conhecer, respeitar e colaborar com todos os intervenientes da equipa;

- (ii) cooperar com a equipa educativa nas rotinas do grupo e nas atividades propostas, de forma a participar nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis;
- (iii) partilhar informações relevantes e referentes à minha prática com a equipa, respeitando sempre os limites de confidencialidade e de ética.

Em suma, podemos afirmar que as palavras-chave para uma colaboração eficaz e bem-sucedida são o compromisso, a comunicação, a confiança e a capacidade de adaptar a novas variáveis (Costa et al., 2012).

3.2. Processo de Intervenção da PPS II em Jardim de Infância

O processo de intervenção caracteriza-se por ser reflexivo e evolutivo, uma vez que tem como pilares a observação e as intencionalidades delineadas para a ação. A esse respeito, a observação (e a sua posterior reflexão) revelou-se uma técnica essencial para desenvolver a minha intervenção. Foi, pois, necessário conhecer o grupo, assim como o espaço, os materiais e as rotinas, de modo a compreender os objetivos que a educadora pretendia alcançar e as estratégias que vinha implementando. É de reforçar, que o conhecimento adquirido através das observações realizadas foi construído ao longo do tempo, através de uma consecutiva (auto) reflexão, de modo a fundamentar a minha prática profissional:

observação e reflexão sobre as práticas permite recolher informações e traçar objetivos que enriquecem o processo de tomada de decisão em relação às atividades a desenvolver com as crianças. Quando este acompanhamento e avaliação acontecem, ganha-se um maior conhecimento em relação a aspetos como o bem-estar e níveis de envolvimento da criança, o que é capaz de fazer, compreender e saber, a gestão das rotinas, a organização do espaço, entre outros, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (Portugal, 2017, p. 62, citado por Gontijo et al., 2020, p. 102804).

Uma observação de qualidade requer compreender o princípio de seletividade, isto é, aceitar o pressuposto de ser humano que somos, ainda conscientes de que nos é impossível observar tudo o que se passa ao nosso redor. Desta forma, torna-se necessário aprender a selecionar e a perceber qual a informação mais pertinente da nossa observação, pois

el buen observador, (...) selecciona una pequeña cantidad de información pertinente entre el gran abanico de informaciones posibles. Se trata de un acto inteligente que hace referencia de forma constante a la experiencia anterior y que está orientado por un objetivo (...) cuanto más claro y explícito sea el objetivo, más fácil será este proceso de selección, más circunscrito estará el objeto sobre el cual dirigimos la atención (Ketele, 1984, pp.12-13).

Mais concretamente, o educador deve realizar observações que têm como finalidade compreender e refletir sobre o comportamento, ações, competências e aprendizagens da criança, assim como sobre as suas práticas educativas. A observação em contextos educativos torna-se, assim, participativa, perfeccionada e longitudinal, onde o educador regista “cuidadosamente as várias partes das informações [de modo a] construir um entendimento que possa ser compartilhado acerca das maneiras como as crianças interagem com o ambiente, como (...) se relacionam (...) e como constroem o próprio conhecimento.” (Gandini; Edwards, 2002, p. 151, citado por Pinazzi & Fochi, 2018, p.23).

Paralelamente, tentei construir relações positivas e abertas com os diferentes intervenientes educativos (crianças, famílias e equipa educativa), de modo a fundamentar as minhas ações de acordo com as particularidades apresentadas por cada um. Esta atitude permitiu-me planificar a minha ação, refletindo sobre os interesses e curiosidades emergentes das crianças, ao recolher a informação necessária para iniciar o planeamento que tem como finalidade “antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças” (Silva et al., 2016, p. 13), tendo em consideração os seus interesses e curiosidades. No entanto, não nos podemos esquecer que, tal como toda a prática educativa, este processo não é estático, sendo assim necessário estar recetivo a propostas que surgem, tornando-nos sujeitos flexíveis, capazes de escutar as crianças e adaptar-se consoante as condições existentes.

Relativamente à avaliação, esta apresenta-se como um conceito complexo e difícil de se definir, devido a sua diversidade de conceções e finalidades associadas (Cardona & Guimarães, 2014). Num contexto de educação de infância, uma avaliação de excelência não tem como finalidade mensurar as aprendizagens adquiridas por uma criança, num período definido. Pelo contrário, deve ter em consideração (i) princípios e ações que respeitem o desenvolvimento da criança; (ii) a valorização das relações estabelecidas pela

mesma; (iii) a organização do contexto educativo; e (iv) o diálogo permanente entre educadores, famílias e comunidade. Esta avaliação caracteriza-se, assim, por ser “de natureza pedagógica que respeita a aprendizagem holística da criança, partindo do quotidiano por ela vivido, em interação com os pares, a educadora, a equipa educativa” (Cardona & Guimarães, 2014, p.3). Como tal deve ser: (i) direta, considerando a relação com as crianças; (ii) processual, sendo realizada no seguimento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças; (iii) interativa, através da cooperação entre todos os intervenientes (equipa educativa e criança) no decorrer da prática educativa; (iv) partilhada, pelos vários intervenientes envolvidos; e (v) contextual, considerando o ambiente educativo (Silva & Craveiro, 2014, p. 35).

Assim sendo, podemos afirmar que o educador necessita observar, registar, refletir, planear e refletir novamente, de modo a possuir conhecimento prévio sobre o grupo, o contexto e o meio em que encontra inserido, necessários para a avaliação do processo de intervenção implementado (Silva et al., 2016).

Tendo em consideração as minhas intencionalidades para com as crianças, concretamente, (i) respeitar todas as crianças, respondendo aos interesses por si demonstrados e (ii) promover uma relação educativa assente em relações afetivas responsivas, considero que foram completamente alcançadas, visto que foram criadas relações estáveis e fortes com cada criança, respeitando sempre as suas especificidades e o seu tempo:

Depois de chegar à sala e tirar o casaco, o A deslocou-se até à estagiária abraçando-a, ficando, posteriormente, no seu colo.

Este tipo de comportamento revela que o A sente cada vez mais à vontade comigo, construindo uma relação de afetividade (*cf.* Anexo A, *Nota de Campo 170*).

No que concerne às restantes intencionalidades - (iii) observar e ouvir cada criança, como ser único que é; (iv) promover a aprendizagem e a socialização através da cooperação e de uma aprendizagem lúdica; e (v) potenciar a autonomia do grupo - as atividades propostas baseavam-se em aprendizagens lúdicas que tinham como objetivo responder às necessidades da criança e, em simultâneo, estimular a sua autonomia e competências (cognitivas, sociais, emocionais e físicas), através de uma linha de raciocínio que facilitasse a compreensão plena por parte das crianças dos conhecimentos

e capacidades que se encontravam a adquirir e a integrar nas suas brincadeiras. A exemplificá-lo, leia-se a seguinte nota de campo:

Esta atividade foi um caos, porém controlado onde as crianças que inicialmente não quiseram participar se juntaram aos restantes grupos recortando e colando botões com a auxiliar, pintando autonomamente o foguetão ou visualizando/elaborando o telhado com o meu auxílio. Todas se divertiram e mostravam que queriam fazer mais para embelezar esta nova área (*cf. Anexo A, Inferência 236*).

Relativamente às intencionalidades definidas para com as famílias - (i) respeitar e valorizar as suas competências educativas; (ii) promover a colaboração e a participação; (iii) fornecer informação; e (iv) disponibilizar-me para esclarecer qualquer dúvida e/ou reunir - estas foram conseguidas através de uma relação aberta e positiva com as famílias, na qual as mesmas se sentiram à vontade para conversar sobre qualquer assunto ou questão que surgisse sobre o ambiente de sala ou o desenvolvimento das crianças:

Depois de um período de ausência, o A voltou à sala com o seu avô a acompanhar. Ao deixar o A, o avô começou a falar com a estagiária contando-lhe o que se tinha passado durante este período de doença do A. O avô realçou com alguma preocupação uma nova ação que o A tem realizado frequentemente em casa, sendo esta a de pôr a mão dentro da fralda, independentemente de esta estar cheia ou vazia (*cf. Anexo A, Nota de Campo 252*).

No entanto, vale referir que, apesar desta relação ter sido construída através da envolvimento dos familiares nas atividades e projetos, considero que os mesmos preferiam comunicar (quando o faziam) com a equipa educativa de sala (educadora e auxiliar), em vez da estagiária. Este percalço não influenciou negativamente o meu percurso de aprendizagem, pelo contrário, incentivou-me à reflexão e à readaptação das minhas estratégias de comunicação com as famílias, de modo que as mesmas passassem a encarar-me como um membro equiparado e com iguais responsabilidades dentro de sala, conforme comprova a seguinte nota de campo:

Durante o acolhimento, a mãe do DB questionou a estagiária se o V e o F costumavam bater no DB, frequentemente. Algo que a mesma negou e lhe explicou que os três gostavam de brincar muito às lutas e aos ninjas e que por vezes, durante a brincadeira acontecia um contacto mais físico que eles não gostavam. No entanto, o mesmo era resolvido no momento entre todos e rapidamente continuavam outra brincadeira (*cf. Anexo A, Nota de Campo 251*).

De realçar, ainda, que alguns pais mostraram interesse em dialogar sobre as atividades que se encontravam a decorrer, através de um *feedback* positivo e construtivo que foi tido em consideração ao longo da minha prática interventiva:

A escola torna-se comunidade de aprendizagem profissional quando nela se encontram as seguintes características: valores e perspetivas partilhadas, responsabilidade coletiva pela melhoria da educação oferecida, aprendizagem focalizada nos estudantes e na melhoria das competências dos professores, colaboração e desprivatização da prática, aprendizagem profissional a nível individual e de grupo, abertura à mudança e ao estabelecimento de redes e alianças, relações de trabalho fundamentadas na confiança, no respeito e no apoio mútuo (Bolívar, 2012, p. 134, citado por Machado & Formosinho, 2016, p. 19).

No que se refere às intencionalidades definidas para com a equipa educativa - (i) conhecer, respeitar e colaborar com todos; (ii) cooperar nas rotinas do grupo e nas atividades propostas; e (iii) partilhar informações relevantes e referentes à minha prática - considero que foram, também elas, plenamente alcançadas, visto que todos os intervenientes tomaram uma postura na qual reconheceram “as relações como um método de partilha do conhecimento que beneficiam toda a organização” (Bolívar, 2000, p. 31, citado por Machado & Formosinho, 2016, p. 14), verificando-se um respeito mútuo, uma relação estável e aberta que permitiu a troca de ideias e o questionamento, sempre que se revelasse necessário esclarecer alguma dúvida suscitada no decorrer da ação:

Início dos elementos decorativos de *Halloween* (aranhas, fantasmas e vampiros). Para a elaboração destes elementos decorativos foi realizado um trabalho colaborativo entre toda a equipa educativa que contribuiu com ideias e ajudou a executar. As crianças também foram fulcrais para a elaboração dos seus trabalhos dando ideias criativas para enfeitar e tornar os seus personagens mais assustadores (*cf.* Anexo A, *Inferência* 57).

Por sua vez, a dinâmica estabelecida permitiu uma integração rápida e fácil, como verificamos pelas seguintes notas de campo:

Depois do lanche da manhã e à medida que a educadora e a auxiliar preparavam/organizavam os materiais para a atividade de confeção da salada de frutas e da sopa, a educadora questionou a estagiária se poderia ajudar na separação das crianças por tarefas que desejam realizar (“time sopa” ou “time salada de fruta”). Para realizar esta tarefa a estagiária questionou cada criança, individualmente, sobre o que queriam realizar, sendo que consoante a criança ia respondendo a estagiária dizia-lhe para se levantar e ir ter com a B (auxiliar – “time salada de fruta”) ou a VA (educadora – “time sopa”) (*cf.* Anexo A, Nota de Campo 35)

Desta forma, é com base no respeito e na partilha que se cria um clima harmonioso, que permite o desenvolvimento e bem-estar de todos os intervenientes do processo educativo “Durante o almoço, a estagiária colaborou/auxiliou no empratamento e distribuição das refeições, uma vez que a auxiliar se encontrava a limpar a sala e a educadora a dar a comida ao A” (cf. Anexo A, *Nota de Campo 38*).

Ao longo do processo de intervenção tive de tomar várias decisões, umas espontâneas e outras planeadas ou semiestruturadas (por via de planificações) que influenciaram o desenvolvimento do grupo de crianças, assim como dos adultos responsáveis com os quais contactei. “A escolha é, naturalmente, uma componente essencial à qualidade das práticas na educação de infância, [recaindo com frequência em] (...) escolhas rotineiras e simples, que não valorizamos, mas que podem afetar a forma como nos relacionamos com os outros” (Lino, 2014, p. 138). Dito de outro modo, pode afirmar-se que a tomada de decisões é uma ação individual que tem por base os ideais defendidos pelo indivíduo e que pode vir a influenciar o outro (Lino, 2014). As escolhas tomadas ao longo da minha intervenção tiveram como finalidade ir ao encontro das necessidades das crianças, respeitando sempre o seu tempo, assim como os interesses e objetivos da equipa educativa e famílias, de modo a proporcionar aprendizagens nos diferentes âmbitos (cognitivo, social, emocional e físico).

Tendo em consideração as ideias apresentadas ao longo deste subcapítulo, considerei relevante investigar sobre a temática da inclusão de crianças com NEE em sala de JI, uma vez que a realidade presenciada nos diversos contextos de estágio demonstrara que o conceito, apesar de utilizado frequentemente nas OS, nem sempre é implementado na sua plenitude. Atenta a essas mesmas realidades considerei pertinente o estudo do tópico em questão, de forma a ampliar os meus conhecimentos e contribuir para uma melhoria das práticas nesse mesmo âmbito de intervenção.

Posto isto, o processo de intervenção levado a cabo possibilitou a escolha e, posteriormente, o desenvolvimento da investigação, através das relações positivas e abertas criadas com todos os intervenientes educativos, que permitiram uma recolha de dados, essencial para uma melhor compreensão acerca desta temática crucial para o desenvolvimento da criança e a construção da minha própria profissionalidade.

3.3. Avaliação aprofundada de uma criança

O Portfólio é um registo que pode conter (i) amostras de trabalhos; (ii) registos fotográficos; (iii) reflexões das crianças; e (iv) gravações áudio e vídeo (Silva e Craveiro, 2014), que tem como finalidade realçar as aprendizagens e experiências de qualidade da criança relativamente a cada domínio ao longo do tempo (Silva e Craveiro, 2014). Desta forma, o portfólio da criança deve ser sistemático e organizado (de preferência cronologicamente), para que seja possível delinear o processo de evolução das aprendizagens, capacidades e competências adquiridas pela criança. Assim sendo, podemos afirmar que

o portefólio possibilita ao educador questionar e refletir sobre a sua prática, quer individualmente, quer em equipa, pois os momentos e as atividades aí registadas (...) são momentos de vida tornados presentes e com a possibilidade de serem partilhados e refletidos em trabalho colaborativo (Silva e Craveiro, 2014, p. 38).

A seleção da criança para a construção do seu portfólio individual (*cf.* Anexo F) foi realizada tendo em consideração as suas características e especificidades, nomeadamente, (i) a sua autonomia na realização das tarefas, (ii) o seu comportamento moldável junto dos seus pares e (iii) as relações afetivas construídas com os adultos. Por seu turno, o processo de construção deste instrumento de reflexão/avaliação implica, considerar “o tipo e finalidades do portefólio, as características da criança e as próprias oportunidades oferecidas à criança no contexto educativo” (Silva e Craveiro, 2014, p. 40). Assim sendo, cada registo selecionado deve ser justificado quer pela criança, quer pelo educador, uma vez que ao fazê-lo estamos a estimular a criança a refletir sobre o que acabou de realizar, nomeadamente, na forma como o fez, no que gostou mais nele e o que aprendeu sobre o mesmo. Também o próprio adulto é com ele incentivado a refletir sobre o seu currículo de sala, sobre as suas atitudes (em jeito de *feedback*) e os tipos de registos que deve incluir no portfólio (Silva e Craveiro, 2014).

A utilização deste tipo de registo de avaliação tem como objetivo destacar os momentos de aprendizagem e as potencialidades da criança, e não salientar as suas dificuldades, visto que este processo será mais cativante e motivador se

A criança percecionar a avaliação com a função de melhorar as suas competências não com o sentido de expor as suas falhas, pois tal poderá

bloquear a iniciativa da criança e levar à falta de entusiasmo em construir e em mostrar o seu portefólio (Silva e Craveiro, 2014, p. 45).

Desta forma, o mesmo deve encontrar-se ao alcance da criança, de modo a que possa consultá-lo sempre que o desejar.

Em suma, o portefólio é um instrumento de avaliação que tem por base a perspetiva holística do processo de ensino-aprendizagem, no qual integra o momento de rotina, onde se observa, documenta e interpreta não só os comportamentos da criança, como também as práticas educativas e a sua influência. Nesse sentido, o portefólio elaborado é apresentado na voz da criança, encontrando-se organizado por áreas de competência/desenvolvimento da mesma, observadas e registadas no decorrer do estágio.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, descreve-se a problemática emergente identificada durante a PPS II, fundamentando-a com literatura contextualizada e atualizada. Descreve-se, ainda, o tipo de investigação levada a cabo, justificando-se as técnicas e os instrumentos utilizados no seu decurso, e expondo-se, no final, a descrição e análise dos resultados obtidos.

4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática

A temática escolhida para desenvolver esta investigação assenta na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Educação Pré-Escolar, tendo a mesma surgido depois de um conjunto de observações realizadas em contexto de sala (*cf. Anexo A, Notas de Campo 44, 58, 76 e 80*), assim como de conversas informais com as educadoras, que partilham inseguranças e realçam o seu sentimento de impotência face a estas situações. Vale ressaltar, a respeito, que uma das principais causas referidas pelas educadoras, neste tipo de conversas, prende-se com a formação parca e insuficiente com que se deparam no seu currículo académico. Na verdade, e como referem Soares & Soares (2021), são várias

As dificuldades existentes para a efetivação do ensino inclusivo, as quais vão desde concepções equivocadas, falta de recursos e infraestrutura nas escolas, até a formação inicial docente. Para que grande parte desses impedimentos sejam rompidos e, assim, haja uma educação inclusiva de qualidade, é necessário que a formação de professores seja colocada em foco, visto que ela pode ser uma potente ferramenta para a reversão deste quadro educacional (Soares & Soares, 2021, p.114).

O desenvolvimento desta investigação foi possível devido à presença de uma criança com NEE em sala, que era seguida pela Equipa de Intervenção Precoce, com vista ao acompanhamento/ à estimulação do seu desenvolvimento, bem como à realização do seu diagnóstico (*cf. Anexo A, Notas de Campo 23*).

A necessidade de investigar e aprofundar esta problemática emerge do interesse e da curiosidade em torno de uma variável comum em todos os contextos, nomeadamente, o sentimento de “incapacidade” das educadoras face à inclusão efetiva destas crianças, no que concerne à sua ação pedagógica, ao trabalho e envolvimento das crianças nas suas propostas didáticas, respeitando o seu tempo e as suas capacidades (Neves et al., 2019). A partir desta perspetiva levantaram-se-me, então, duas questões, sobre as quais me interessou refletir e às quais procurei responder, a saber: (i) será o conceito de inclusão,

na escola uma utopia ou uma realidade complexa? e (ii) como podemos incluir, verdadeiramente, crianças com NEE em contexto de Jardim de Infância?

Enquanto elemento interventivo da equipa educativa em contexto e futura educadora, esta temática preocupa-me, ao mesmo tempo que me assusta, uma vez que considero que os recursos e as formações adquiridas até ao momento em contexto académico também resultaram escassas e incipientes. Desta forma, esta investigação tem como objetivo levar a cabo um estudo de caso instrumental que “examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores (...)” (Ventura, 2007, 384).

4.2. Revisão de Literatura

O conceito de inclusão possui um significado lato que abrange três parâmetros: (i) social; (ii) educacional e (iii) político, uma vez que defende a participação ativa de todos os cidadãos na sociedade, através do respeito mútuo e da aceitação das diferenças de cada um (Freire, 2008). No que concerne ao contexto educacional, a inclusão constitui um direito fundamental de todas as crianças que garante o acesso a uma educação de qualidade, permitindo-lhes apropriar-se de competências significativas, exercendo o seu direito de cidadania (Freire, 2008). Aliás, conforme sublinham Soares & Soares (2021),

Compreender a inclusão na sua essência, [...] significa entender que promover a inclusão requer muito mais do que apenas incluir um estudante com NEE nas aulas. Requer o olhar atento para todos os discentes como seres que são distintos entre si, com desejos, necessidades e potencialidades diferentes que merecem ser olhadas e levadas em consideração na prática docente diária (p.114).

Como tal é necessário ter em consideração que todas as crianças são seres únicos e diferentes que possuem experiências, interesses e motivações distintas. Desta forma, ao ponderar o conceito de Inclusão, é necessário atentar em duas ideias essenciais: (i) o respeito pelas diferenças que as crianças possuem e, (ii) as capacidades que também detêm de aprenderem em conjunto, através de estratégias e recursos educativos propostos pelo adulto que tenham como finalidade o seu desenvolvimento global (Brandão & Ferreira, 2013).

Frequentemente entendido como sinónimo de Inclusão, o conceito de Integração também vem sendo facilmente utilizado neste contexto, contudo ambos os termos

defendem ideias opostas, que marcam, atualmente, a diferença na vida em sociedade. Na verdade, o termo “Integração”, remete-nos para a década de setenta, em que o indivíduo progressivamente conquistou o seu direito ao acesso de uma variedade de serviços. Especificando, as crianças que apresentassem um atraso no seu desenvolvimento ou outra condição que não fosse encarada como um desenvolvimento típico do ser humano, passariam, então, a poder ser integradas numa Instituição, com o objetivo de alcançar os padrões definidos pela sociedade (homogeneidade), atingindo, deste modo, a sua emancipação social (Leite & Martins, 2012). No entanto, a aplicação deste termo proporcionou a justaposição do Ensino Especial ao Ensino Regular, uma vez que as crianças que possuíam NEE trabalhavam individualmente com o docente de Ensino Especial; o que suscitou um sentimento de incompetência nos docentes do Ensino Regular, devido à falta de formação para intervir em cenários deste género, acabando por se afastarem por completo deste “problema” que consideravam não ser seu (Moantoan, 2003). Tais factos permitem constatar que o conceito de Integração não teve em consideração a individualidade da criança, uma vez que procurava alcançar um ideal de “normalização”, numa sociedade caracterizada pela sua autenticidade. É, então, que surge o conceito de Inclusão, que defende a necessidade de uma reorganização através da rotura dos ideais do sistema educacional enraizados na sociedade, tendo sido, para isso, indispensável a criação de um espaço comum a todos.

Neste novo espaço, todos os intervenientes reorganizar-se-iam para que se construísse um ambiente equilibrado e seguro, que aceitasse as particularidades de cada cidadão, criando oportunidades sociais, políticas, físicas e educacionais igualitárias (Leite & Martins, 2012). É a partir deste conceito que surge, na década de noventa, o movimento da Escola Inclusiva, que tem como finalidade uma reforma gradual do Sistema de Educação, de modo a englobar não só as crianças que possuem NEE, mas também todas aquelas que sofrem de alguma discriminação e/ou exclusão social:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma (...) crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (Moantoan, 2003, p 20).

A Educação Inclusiva corresponde a um movimento social e político alinhado com a superação de visões patológicas das NEE (Leite & Martins, 2012, p. 32), devendo a escola inclusiva, segundo Heredero (2010), estruturar-se mediante as necessidades de cada criança e reger-se pelos seguintes princípios: (i) a inclusão como direito fundamental do indivíduo; (ii) a discriminação positiva; (iii) a singularidade da criança; (iv) a reorganização da Escola, no diz respeito ao seu conceito e intervenientes (comunidade, equipa educativa, famílias e crianças); (v) a interdisciplinaridade; (vi) a educação de qualidade; e (vii) a cooperação.

Os contextos escolares com os quais nos deparamos atualmente caracterizam-se pela sua diversidade de situações representativas de dificuldades na aprendizagem, tais como: (i) crianças com necessidades de saúde específicas; (ii) problemas de comportamento; (iii) superdotação; (iv) condições económicas e/ou socioculturais (minorias linguísticas, étnicas ou culturais e desfavorecidas ou marginalizadas); e (v) crianças com condições emocionais e sensoriais diferenciadas (Heredero, 2010). Todas estas características levam a que o conceito de Inclusão seja difícil de se pôr em prática, sendo, deste modo, fundamental que os intervenientes neste processo conheçam o contexto em que se encontram inseridos, assim como as necessidades específicas de cada criança:

As dificuldades de aprendizagem de todos (...) podem ser passíveis de intervenção pedagógica por meio do desenvolvimento das estratégias metodológicas utilizadas cotidianamente, até situações mais graves e permanentes, que requerem a utilização de recursos e serviços especializados (...), envolvendo adaptação ou flexibilização curricular, que pode configurar variadas modificações nas práticas pedagógicas, visando facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos que apresentam dificuldades (...), com a ajuda e colaboração de todos (Heredero, 2010, p.196-197).

As NEE apresentadas pelas crianças são inúmeras em contexto educacional: “há crianças que ao longo do seu processo de crescimento manifestam dificuldades ao nível do seu desenvolvimento ou aprendizagem, ou da participação em situações do seu dia-a-dia. Quando assim acontece diz-se que estas crianças apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE)” (Madureira & Nunes, 2016, p. 21). Por esse motivo, torna-se fulcral a implementação de práticas inclusivas, de modo a que todas tenham acesso a uma educação de qualidade.

Para que a comunidade escolar consiga cumprir os propósitos de uma educação inclusiva necessita ainda de ultrapassar diversas barreiras que se encontram enraizadas na sociedade, impondo-se a necessidade de repensar, não só o papel das práticas pedagógicas do docente que se depara com este contexto diariamente, mas também o papel da educação e da escola, pois “o desafio das instituições escolares e de seus profissionais é estabelecer ações para que os preceitos legais se tornem efetivos, no cotidiano escolar” (Leite & Martins, 2012, p. 40).

O conceito de inclusão propõe ruturas e reformas profundas no sistema educacional (a nível curricular, de infraestruturas e de instrumentos) (Leite & Martins, 2012), no qual a escola e a sua comunidade devem reconhecer os limites, os tempos de aprendizagem e as particularidades das suas crianças, possibilitando e aplicando assim o verdadeiro significado de inclusão, isto é de – uma aprendizagem para todos (Soares & Soares, 2021). É, então, com o Decreto-Lei n.º 54/2018, publicado a 6 de julho de 2018, que se reestrutura, no Sistema Educacional Português, o paradigma da Educação Especial. Na linha do determinado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), esta mesma legislação, revogando o anterior Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, vem, pois, “estabelece[r] os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do Art.º 1.º). Assumindo uma perspetiva claramente inclusiva, este decreto-lei surge, simultaneamente, como impulsionador e suporte à implementação de mudanças ao nível organizacional, mas também do próprio processo educativo, permitindo a cada criança o exercício do seu direito a uma educação de qualidade para todos, isto é,

uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (Decreto-Lei, nº 54/2018, p. 2918).

Na verdade, “o desafio está no compromisso da rede comum de ensino em proporcionar condições necessárias para a construção de uma escola que atenda a todos,

sem perder de vista as possibilidades e necessidades de cada aluno” (Leite & Martins, 2012, p. 95). Com efeito, “a inclusão obriga a repensar a diferença (...) [e] aceitar a diferença implica respeitar (...), o que só é possível criando estratégias e recursos educativos capazes de promover o seu desenvolvimento global” (Ainscow, 1999, citado por Brandão & Ferreira, 2013, p. 487). O currículo é o principal instrumento que os docentes utilizam para orientar e organizar a sua prática, tendo em consideração o processo de aprendizagem das suas crianças. Porém, a sua concepção, inicialmente, única e inflexível, dificulta a implementação deste conceito, uma vez que apresenta um conjunto de conteúdos e expectativas padronizados que põe em causa as capacidades e competências das crianças que se apropriam e respondem de modo singular aos conhecimentos adquiridos (Leite & Martins, 2012). E, “embora tal concepção às vezes parta de um referencial curricular nacional (...), há que se considerar a autonomia dos sistemas de educação e a sua flexibilização, como possibilidade de proporcionar a plena participação de todos no processo de aprendizagem” (Leite & Martins, 2012, p. 96). Torna-se, portanto, fulcral a elaboração de um currículo nacional que atenda às necessidades de todas as crianças, caracterizando-se pela sua flexibilidade e diversidade pedagógica.

As práticas pedagógicas dos docentes, apesar de não serem a única variável a valorizar neste contexto, são um aspeto bastante relevante para a aplicação deste conceito. Contudo, as suas práticas e ações são influenciadas pela sua formação inicial que é obtida no âmbito académico de um sistema educacional que necessita de uma reforma. Cria-se, deste modo, um desafio cíclico, no qual não poderá haver progressão até efetivamente haver uma “revolução” profunda do nosso Sistema de Educação (Soares e Soares, 2021). Impõe-se, assim, a necessidade da compreensão e identificação das competências, dos valores e dos conhecimentos exigidos a um docente para conseguir realizar um trabalho de excelência num ambiente inclusivo.

A prática dos docentes inclusivos deve assentar em “actions which attempt to overcome barriers to the participation and learning of students, [de modo a] ensure that students with diverse abilities can learn in regular classrooms” (Finkelstein, 2019, p. 4). Para tal, deve-se apostar, por exemplo, em “initial teacher education and in-service learning quality teaching, a definition of quality teaching and inclusive pedagogy,

adaptive curricula, alternative curricula, (...), individual planning (...) (Finkelstein, 2019, p. 4). Para além disso, os autores Leite & Martins (2012) destacam, ainda, a importância de métodos diferenciados de aprendizagem, de estratégias de organização e de práticas didáticas destinadas à motivação que visem os interesses e as experiências do quotidiano, assim como o respeito pelo tempo da criança e a criação de espaços em sala que fomentem a autonomia e o desenvolvimento da mesma. Para implementar esta prática, o docente precisa de adotar uma atitude reflexiva, juntamente com a sua equipa educativa, sobre a sua ação (planeamento e expectativas de aprendizagem) e a própria ação da criança (considerando a observação e avaliação), de forma a compreender se os objetivos propostos no currículo foram alcançados.

Segundo a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, (2012), um docente inclusivo, deve: (i) valorizar a diversidade, considerando-a como um recurso para a educação; (ii) apoiar todas as crianças, ponderando de forma equilibrada as suas elevadas expectativas a atingir para cada uma; (iii) trabalhar com todos os intervenientes no processo de educação, através da cooperação, colaboração e do trabalho de equipa – metodologias essenciais para um docente; e (iv) estimular e desenvolver, a nível profissional e pessoal, uma vez que o ato de ensinar é uma atividade de aprendizagem pela a qual os docentes assumem a responsabilidade, não só pela aprendizagem dos outros, mas também pela sua ao longo da vida.

Na medida, e perante os valores apresentados, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) menciona como ponto de partida diversas áreas de competências necessárias para o desenvolvimento profissional de um docente em diferentes contextos, tendo em consideração o objetivo final e a aplicação do conceito inclusão em sala. Essas mesmas áreas de competências podem definir-se segundo um conjunto de três elementos, articulados entre si, nomeadamente: **atitudes** que requerem um determinado **conhecimento**, por sua vez, implementado numa situação prática mediante as **capacidades** que o indivíduo possui. Assim sendo, para cada valor identificado anteriormente, serão apresentadas áreas de competências, justificando posteriormente as atitudes, os conhecimentos e as capacidades que as sustentam.

No que concerne ao valor **valorizar a diversidade**, as atitudes que o sustentam defendem que: (i) a educação é um direito de todos, na qual todas as crianças devem

participar e se envolver nas atividades de aprendizagem, de modo a que sejam significativas para elas; (ii) a diversidade deve ser respeitada, valorizada e compreendida como uma mais valia que aumenta as oportunidades de aprendizagem de todos os intervenientes; (iii) o docente exerce um papel fundamental na construção do “Eu” da criança; e, por fim, (iv) uma reforma dos valores da sociedade, é a que permite, alcançar uma Educação Inclusiva e de qualidade (conceitos indissociáveis) (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012).

No entanto, tais atitudes também exigem a apropriação de conhecimento que permita compreender o que estamos a afirmar com tanta convicção, sendo assim necessário conhecer (i) os princípios e conceitos teóricos e práticos da Educação Inclusiva no contexto em que nos encontramos inseridos (global ou local); (ii) a metodologia e práticas adotadas pela Instituição em que nos encontramos, de forma a reconhecer e compreender as mesmas, uma vez que a escola é uma comunidade e um contexto social que afeta o desenvolvimento da criança; (iii) a Educação Inclusiva, que se caracteriza por ser universal; e, ainda, (v) o uso de uma terminologia diferente para descrever e classificar as crianças (inclusão e diversidade) (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012).

Além disso, para concretizar estes ideais é necessário (i) refletir sobre a história educacional, de modo a compreender os contextos atuais, assim como ponderar criticamente as nossas crenças, atitudes e ações; (ii) ser empático com as diversas necessidades das crianças, aprendendo a aprender com as suas diferenças; e (iii) ter em consideração a diversidade na implementação do currículo, a partir de estratégias variadas de ensino, que respeitam, incentivam e valorizam o progresso de todos os seus intervenientes (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012).

Quanto ao valor **apoiar todos os alunos**, este defende que: (i) aprender é uma atividade essencialmente social, na qual os docentes assumem a responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças; (ii) todo o tipo de aprendizagens (prática, académica, social e emocional) é essencial para a construção do Eu; (iii) as expectativas são um fator determinante do sucesso, sendo desta forma importante ter expectativas elevadas, mas simultaneamente moderadas, relativamente às crianças; (iv) as famílias são um elemento ativo e crucial no processo de aprendizagem; (v) as crianças devem ser estimuladas, tendo

em consideração as suas capacidades, potencialidades e interesses identificados, visto que todas elas possuem a capacidade de aprender e evoluir. Assim sendo é necessário compreender: (i) o valor do trabalho cooperativo com as famílias; (ii) os padrões e percursos do desenvolvimento da criança; e (iii) as diferentes abordagens aos estilos de aprendizagem, ponderando as metodologias de gestão da sala, as estratégias de aprendizagem, os métodos de avaliação e os materiais didáticos (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012).

Para implementar estes princípios, o docente precisa de (i) ser um comunicador eficaz, capaz de responder às necessidades de todos os intervenientes; (ii) exercer uma liderança que tenha como princípio orientador uma abordagem positiva; (iii) apoiar e desenvolver a capacidade das crianças de “aprender a aprender”, de modo a tornarem-se seres autónomos e independentes; e, por fim, (iv) implementar e aplicar metodologias de aprendizagem cooperativa, de gestão de comportamentos e de avaliação, através de estratégias baseadas em evidências para atingir metas de aprendizagem (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012).

Relativamente ao valor **trabalhar com outras pessoas**, este assenta em atitudes como: (i) valorizar o trabalho colaborativo com as famílias, respeitando sempre os seus valores e crenças culturais e sociais; e (ii) reconhecer o valor do trabalho de equipa e da cooperação entre equipa educativa, como método de aprendizagem, sendo que estas atitudes reconhecem a importância das capacidades interpessoais na colaboração e cooperação com diferentes profissionais (interdisciplinaridade). Para pôr em prática estes mesmos princípios, necessita (i) comunicar eficazmente, envolvendo os familiares no processo de aprendizagem da criança; (ii) organizar o apoio prestado de acordo com os recursos existentes e a parcerias realizadas; (iii) implementar estratégias de liderança e de gestão; (iv) resolver cooperativamente os problemas, utilizando estratégias de comunicação diversas, de modo a facilitar o trabalho em equipa (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012).

No que se refere ao valor **desenvolvimento profissional e pessoal**, este sustenta-se em atitudes que incluem: (i) o ensino como uma atividade reflexiva e de resolução de problemas que requer planeamento, avaliação, reflexão e reformulação; (ii) uma prática orientada em evidências de modo a orientar a prática docente que deve assentar no

desenvolvimento e valorização da pedagogia pessoal do mesmo; (iii) o docente como responsável da continuação da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, sendo a sua formação inicial o primeiro passo na sua aprendizagem; (iv) uma aprendizagem contínua, na qual o docente não tem que ser um especialista em todos os conteúdos, mas deve possuir um conhecimento básico para exercer a profissão; e, por último, (v) competências e aptidões flexíveis que se adaptem às mudanças e exigências do tempo e espaço (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012).

Estas atitudes reafirmam a importância de (i) estratégias metacognitivas pessoais; (ii) métodos e estratégias reflexivos e autoavaliativos de desempenho (investigação-ação); (iii) uma legislação laboral, no que concerne aos deveres e responsabilidades para com os diversos intervenientes; e (iv) de aptidões para lidar com a mudança e as exigências que decorrem ao longo da sua carreira. Para que tudo isto seja passível de se implementar é fundamental uma (i) avaliação sistemática; (ii) uma reflexão coletiva sobre o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo assim para o desenvolvimento da comunidade escolar; bem como (iii) o uso de estratégias flexíveis que promovam a inovação e a aprendizagem, através de recursos diversificados, como outros profissionais, que contribuam como fonte de inspiração e aprendizagem de toda a comunidade escolar (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012).

Os valores e áreas de competências mencionados fornecem aos docentes os alicerces necessários para uma prática inclusiva, ao salientarem o conceito de Inclusão, reforçando, assim, a ideia de que a Educação Inclusiva não diz respeito apenas às crianças com NEE, mas a todas as crianças em geral (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012). Desta forma, podemos afirmar que os docentes possuem um papel ativo e participativo face da Educação Inclusiva, contudo, vale salientar que não é o único interveniente, fazendo parte de uma abordagem sistemática, “na garantia dos direitos dos alunos, bem como na criação de estruturas de apoio e de recursos que facilitem a aplicação desses direitos, em todos os níveis de ensino” (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012, p. 24).

A Educação Inclusiva necessita ser transversal a todos os setores e conteúdos, para uma adequada valorização do desenvolvimento profissional dos docentes. Na verdade,

A homogeneidade nos profissionais da formação de professores requer a mesma atenção que a prestada à homogeneidade na população estudantil. Os estudantes (...) precisam de modelos (...) que reflitam a diversidade da sociedade. As estratégias de recrutamento, nas instituições de ensino superior, devem refletir a diversidade da comunidade local (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012, p. 24).

Em suma, a implementação de uma Educação Inclusiva deve ser considerada como uma missão coletiva, na qual as suas funções e responsabilidades são compartilhadas pelos diferentes intervenientes. Desta forma, torna-se necessário chegar a um consenso relativamente às definições dos conceitos-chave da Educação Inclusiva, abandonando de vez a ideia de que a Inclusão remete apenas para uma minoria de indivíduos. Para que tal aconteça, é fundamental definir, com base em evidências, a visão da Educação Inclusiva (enquanto decisão política e social), de modo a que sejam, posteriormente, divulgadas, transferidas e adaptadas as políticas das escolas e formações dos professores (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012).

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

A investigação desenvolvida incidiu sobre o tema da inclusão de crianças com NEE na Educação Pré-Escolar, assentando, mais concretamente, a sua problemática na seguinte questão: “Como podemos incluir, verdadeiramente, crianças com NEE em contexto de Jardim de Infância?”. Perante a questão formulada, foram definidos quatro objetivos com vista à compreensão e reflexão em torno do tópico apreciado, a saber:

- (i) Compreender as dificuldades sentidas pela(s) educadora(s) em contexto perante a inclusão de crianças com NEE;
- (ii) Indagar as estratégias adotadas pela(s) educadora(s) para pôr em prática o conceito de “Inclusão”;
- (iii) Analisar a prática da(s) educadora(s) na gestão da sua ação educativa e do grupo, na presença de uma criança com NEE na sua sala;
- (iv) Analisar as perceções do grupo de crianças perante a inclusão de uma criança com NEE na sua sala.

Esta investigação centra-se numa abordagem de natureza qualitativa, que visa refletir, adquirir e fornecer informações ricas, detalhadas e dotadas de profundidade e sentido individual (Souza et al. 2011), de forma a melhor compreender os fenómenos a

serem investigados. Segundo Bogdan (1982), este tipo de abordagem é caracterizado por “1º (...) [ter] o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º (...) [ser] descritiva; 3º pesquisadores (...) preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º [preferencialmente] analisar seus dados indutivamente (...)” (Bogdan, 1982 apud Triviños, 1987, p. 128-130, citado por Lara & Molina, 2015, p. 5).

O método aplicado no decorrer da investigação resultou num **estudo de caso**, que se caracteriza por ser uma estratégia de pesquisa científica que analisa um fenómeno no seu contexto, assim como as variáveis que o influenciam:

o delineamento de um estudo de caso (...) segue as seguintes fases: exploratória (especificar os pontos críticos; estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo e localizar as fontes de dados necessárias ao estudo); delimitação do estudo (determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo para proceder à coleta de informações, utilizando instrumentos variados); análise sistemática e elaboração do relatório (estabelecer um movimento teoria-prática, podendo iniciar desde a fase exploratória) (Ventura, 2007, p. 385).

Neste mesmo âmbito, a **observação participante** adquire um lugar de destaque, uma vez que é “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos (...), entrevistas (...) e análise documental” (Moreira, 2002, p. 52, citado por Oliveira, 2008., p. 8), na qual o investigador se torna o seu próprio instrumento, ao manter contacto direto e prolongado com os atores sociais e os seus contextos.

Outro instrumento aplicado, como se aludiu antes, foi o **teste sociométrico**. Este define-se como um instrumento investigativo de carácter quantitativo, que tem como objetivo compreender o modo como a criança se insere no grupo, isto é, o modo como é aceite socialmente, uma vez que “permite ao educador desenhar a teia de relações entre os estudantes e identificar a atração e a rejeição entre eles, para compreender as dificuldades convencionais” (Lira et al., 2016).

Deste modo, foram aplicados dois testes sociométricos (*cf.* Anexos G e H), um de aceitação e um de rejeição, com a finalidade de compreender e analisar as perceções das crianças em contexto relativamente à inclusão de uma criança com NEE na sua sala. Das

vinte crianças do grupo inicialmente ponderadas, apenas dezasseis participaram nos testes sociométricos, tendo ficado de fora, por motivos variados, quatro delas, incluindo o A, criança com NEE, que não participou nos testes devido à sua incompatibilidade na compreensão e comunicação para expressar as suas escolhas.

O questionário foi a segunda técnica aplicada aos atores sociais do contexto, de modo a “(...) captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62). Atendendo ao tema da investigação, procedeu-se à realização de um **questionário estruturado** (cf. Anexo I), que se caracteriza pelo seu conjunto de questões únicas e inflexíveis, mas de resposta aberta. Com base nesta consideração, ponderei realizar cinco questionários às educadoras da OS, de modo a tornar a minha investigação mais rica e completa e aprofundando conhecimentos que favorecessem uma melhor adequação da minha prática futura no âmbito da temática em estudo. É de ressaltar que, ao pôr em prática este tipo de instrumento, considere que os indivíduos questionados possuíam as condições necessárias para fornecer dados viáveis e relevantes para o prosseguimento desta investigação (Oliveira, 2008).

Porém, e apesar de sucessivos contactos sem resposta junto das restantes, a análise dos questionários restringiu-se a apenas uma interveniente, tendo-se cingido a minha amostra à educadora da sala onde estagiei. Mesmo se único, o questionário adquirido não se revelou uma limitação para o estudo, tendo podido focar-se nas variáveis específicas evidenciadas em sala, nomeadamente, a criança com NEE, o grupo e as estratégias adotadas pela educadora cooperante. O exame das respostas obtidas efetuou-se a partir de um método de **análise de conteúdo**, com base numa árvore categorial (cf. Anexo J) centrada nas perceções da educadora questionada acerca da inclusão de crianças com NEE em salas de JI.

Simetricamente, foram, ainda, consideradas dezanove **entrevistas ao grupo de crianças**, divididas (ou aplicadas) em dois momentos e nos quais, respetivamente, se lhes solicitava que, por um lado, (i) representassem a criança com NEE (A) e, por outro, (ii) respondessem a duas questões sobre o que gostam mais e menos acerca do A, de modo a compreender e analisar as suas perceções relativamente à inclusão da referida criança na sua sala. Contudo, devido a variáveis não controladas, foram implementadas apenas

dezasseis entrevistas, sendo que a quarta criança, o A, não integrou a amostra, uma vez que as entrevistas tinham como finalidade compreender as perceções que o grupo tinha em relação a ele mesmo, não fazendo sentido englobá-lo na amostra.

Em suma, o questionário e as entrevistas tinham como finalidade potenciar a análise e a reflexão em torno das perspetivas e das estratégias utilizadas pelas educadoras para incluir crianças com NEE em sala/contexto de JI.

Posto isto, e atendendo à pluralidade de técnicas e instrumentos de recolhas de dados utilizados, realizou-se uma triangulação dos mesmos, facilitando o processo de análise e reflexão acerca das diversas fontes, de modo a complementar a investigação.

Com intuito de assegurar a ética na investigação, foi construído um roteiro ético (*cf.* Anexo K), suportado nos princípios éticos e deontológicos no trabalho com diversos intervenientes educativos (crianças, equipa educativa e famílias) (APEI, 2011). No que concerne à privacidade e confidencialidade de dados, estes foram respeitados ao longo de toda a minha prática, assegurando o anonimato. Nesse contexto, foram elaborados diferentes consentimentos de autorização para a recolha e utilização de dados, assim como especificamente para os registos fotográficos, que foram limitados dos pescoços das crianças para baixo de forma a garantir o anonimato e a ausência de qualquer elemento identificativo da OS e/ou da criança (*cf.* Anexo L). Acrescento, ainda, que as notas de campo elaboradas e mencionadas obedeceram a uma codificação de nomes, a que só o autor tem acesso, omitindo a identificação dos intervenientes da prática e respeitando, assim, a criança e as suas individualidades (APEI, 2011).

No que se refere à informação concedida às crianças e aos adultos envolvidos no processo, comuniquei-lhes, desde o primeiro dia, a minha presença em sala (*cf.* Anexo M), assim como as minhas intenções e objetivos ao longo do estágio, de forma a estabelecer uma relação aberta e cúmplice com as famílias.

4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Este subcapítulo tem como finalidade apresentar e analisar o conjunto de dados recolhidos durante a investigação através de técnicas e instrumentos diversos que viabilizassem uma triangulação como forma de apurar informação crucial e variada, de modo a responder aos objetivos de investigação, anteriormente mencionados.

4.4.1. Questionário à Educadora

Relativamente à caracterização da amostra, os dados obtidos revelam que a educadora questionada possui formação académica de nível VII, nomeadamente um Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa. No que concerne ao seu percurso profissional, a mesma encontra-se a trabalhar na área da Educação há cinco anos, possuindo até ao momento os mesmos anos de serviço. No decorrer dos dois últimos anos, a educadora revela ter acompanhado duas crianças com NEE na sua sala, o que admite ter sido um desafio por considerar não possuir formação suficiente ou adequada na área da Educação Especial.

Como referido anteriormente, a análise das respostas adquiridas efetuou-se a partir de uma árvore categorial (*cf.* Anexo M), que permitisse examinar as conceções da educadora acerca da inclusão de crianças com NEE em salas de JI. Assim sendo, a primeira questão colocada referia-se ao conhecimento que a educadora possuía acerca do conceito de Inclusão, na qual a mesma afirma que, “num sentido lato”, o mesmo se encontra relacionado com a prática pedagógica e a organização do ambiente educativo (espaço, tempo e recursos), tendo como finalidade proporcionar o bem-estar e a acessibilidade de todos os seus utilizadores.

Tal ponto de vista da educadora realça uma opinião positiva sobre a inclusão de crianças com NEE no JI, salientando duas condições fundamentais para que esta seja bem-sucedida, tais como recursos humanos suficientes e com formação necessária, de modo a assegurar/garantir o bem-estar de todos os indivíduos intervenientes da OS.

Apesar da resposta favorável à inclusão de crianças com NEE em sala, a educadora considera que os educadores de infância não se encontram preparados para receber estas crianças, independentemente da gravidade da sua problemática. Isto porque a mesma acredita não existir formação académica suficiente nos currículos a estes docentes, considerando o espetro de NEE amplo e apenas abordado superficialmente nas Instituições de formação académica. Sobre o tipo de formação que considera faltar e/ou ser necessária para trabalhar com estas crianças, a mesma refere (i) o conhecimento a nível psicológico mais lato, devido ao enorme leque de NEE que existe, e (ii) estratégias de atuação, num sentido mais estrito, uma vez que cada criança é única (*cf.* Anexo M).

No que se refere às percepções sobre práticas inclusivas, nomeadamente, à categoria “acompanhamento de crianças com NEE”, a educadora refere que, neste momento, tem na sala uma criança que ainda não possui um diagnóstico formal, porém tudo indica que seja uma Perturbação do Espectro de Autismo (PEA), uma vez que revela “dificuldades acrescidas de desenvolvimento, com maior incidência nas áreas da Comunicação, Linguagem, Interação e Autonomia” (cf. Anexo M). Perante esta situação, a educadora afirma que, numa fase inicial, as principais dificuldades sentidas no decorrer desta experiência foi descobrir o seu perfil sensorial e uma forma de comunicar com a mesma, de modo a chegar até ela. No entanto, atualmente, reconhece novas adversidades, tais como a gestão e integração da criança com NEE num amplo grupo de vinte crianças, residindo o seu maior desafio na promoção da equidade no grupo.

Quando questionada sobre as suas conceções e práticas, a mesma realça que, a nível de práticas de sala com crianças com NEE, adota uma postura de abertura dando espaço às mesmas para se integrarem nas rotinas do grupo, respeitando o seu tempo de atenção e foco. Para além disso, afirma que as atividades propostas são planeadas de forma individualizada, garantindo e respeitando sempre a sua liberdade e vontade na exploração dos recursos (espaços e materiais). Relativamente a um dia-tipo, a educadora afirma que respeita a individualidade da criança, através de explorações do seu interesse, não a obrigando a acompanhar o grupo. Os momentos de transição, higiene e alimentação são igualmente individualizados, de forma a serem concretizados com sucesso, apelando ao bem-estar da criança. De salientar, que a educadora justifica a sua decisão com o estado anímico da criança, sujeito a diversas flutuações ao longo do dia, sendo estas mais evidentes quando interrompida a atividade em que se encontra envolvida.

No que diz respeito às estratégias utilizadas, a educadora afirma que utiliza estratégias diferenciadas para responder às necessidades da criança com NEE, através do acompanhamento individualizado e no acesso facilitado a recursos (materiais/brinquedos) variados. No entanto, quando confrontada com a questão “Tem por hábito incentivar e/ou incluir a participação da(s) criança(s) com NEE nas atividades propostas em grande grupo?”, a mesma dá a entender que não é uma prática por si adotada, uma vez que a capacidade de atenção e concentração da criança, em momentos que envolvam dinâmicas socioemocionais é baixa. Desta forma, a educadora opta por respeitar o tempo, espaço e

interesse da criança dando-lhe abertura no caso de querer participar ou não na atividade em grande grupo.

Relativamente à organização do ambiente educativo, a educadora não considera que a sua sala esteja adaptada a todas as crianças com NEE, visto existirem necessidades muito específicas. Contudo, pondera que a mesma seja flexível, encontrando-se preparada para ser adaptada consoante as necessidades apresentadas pelas crianças, tal como ocorreu no passado (*cf.* Anexo M). Em relação aos recursos presentes em sala, considera que são insuficientes, uma vez que os recursos humanos presentes têm em consideração o formato tradicional (um educador e uma auxiliar por grupo), que no seu ponto de vista são insatisfatórios para conseguir dar uma resposta individualizada de qualidade. No que se refere a recursos materiais, a educadora afirma que sempre lhe foi dada abertura para adquirir o que considerasse necessário consoante a necessidade da criança.

Perante este ponto de vista, a educadora considera ser essencial a aquisição de recursos humanos especializados, mesmo que não estivessem em permanência dentro de sala como terceiro elemento, ou seja, a educadora defende a presença de um profissional especializado em NEE na OS para lhe dar o apoio necessário em sala, nomeadamente, na definição de estratégias e acompanhamento individualizada da criança com NEE, uma vez que sente que se encontra a prejudicar o restante grupo, ao deixá-lo para “trás” para dar atenção ao A.

No último tema do questionário, respeitante às perceções sobre as interações de crianças com NEE, a educadora descreve as relações entre pares, de um modo geral, não especificando as relações entre os mesmos e a criança com NEE. Porém, é perceptível que a educadora considera que o grupo é sensível às particularidades de cada elemento, respeitando-os e evidenciando um ambiente geral de cooperação. Avaliando o bem-estar da criança com NEE perto dos seus pares, refere, ainda, que a mesma se sente integrada tanto pelo grupo como pelos pares.

Relativamente às interações entre o grupo e a criança com NEE, a educadora afirma que o mesmo é bastante sensível às suas necessidades, adotando uma postura de ajuda e proteção para com ela. Já no que se refere às interações entre a criança com NEE e os seus pares, a educadora informa que, devido ao perfil da criança, as suas interações com os pares fogem da norma, sendo que, inicialmente, “a criança com NEE não

procurava os pares nem aparentava apreciar a sua companhia, no entanto, atualmente já procura os pares para lhes tocar e segue-os com o olhar, sentindo-se confortável perto deles”. Perante esta perspectiva, a educadora confia que, num futuro próximo, a criança com NEE consiga alcançar atividades de atenção conjunta com os pares.

4.4.2. Testes Sociométricos e Entrevistas às crianças

Relativamente aos dados recolhidos através do teste sociométrico de aceitação (*cf.* Anexo N), verificámos que nenhuma criança mencionou o A. nas suas respostas, ao contrário do que se verificou no teste sociométrico de rejeição (*cf.* Anexo O), no qual o mesmo foi referido em dois momentos distintos, nomeadamente, tendo sido, escolhido, como segunda opção, por um par do sexo masculino, na questão “Vais brincar para o parque com a família: diz o nome de três colegas que não gostavas que fossem contigo”, e como primeira opção, por um par do sexo feminino, na pergunta “Vais cantar uma canção: diz o nome de três colegas que não escolhes para cantar contigo”.

Para uma criança ser socialmente aceite precisa de ter “competências sociais eficazes, amigos chegados, [assim como] comunicar as suas ideias aos outros, (...), [e ter interesse em] interagir com os seus colegas” (Odom et al., 2007, p. 59), competências, essas, que o A. se encontrava a desenvolver, mas num estágio ainda precoce. No entanto, é de realçar que, quando o A. consegue alcançar uma nova competência, esta era comemorada e exaltada como uma “vitória” coletiva pelos seus diversos pares. Desta forma, podemos afirmar que a presença do A. em sala é neutra, não causando qualquer transtorno ou incómodo no grupo, sendo apenas mencionado duas vezes, em questões diferentes e por pares igualmente distintos, no teste sociométrico de rejeição (*cf.* Anexo P).

No que concerne ao primeiro momento da entrevista (representação gráfica do A.), podemos verificar que quinze crianças optaram por representar a figura humana, tendo em consideração a sua perspectiva, sendo que, à medida que o iam fazendo, relatavam o seu processo. É de salientar que houve uma criança que optou por escrever o nome do A., procurando a placa do seu nome, de forma a conseguir realizá-lo corretamente (*cf.* Anexo Q).

Tabela 1. Percepções do grupo acerca do A.

Registos	Categorias	Nº de registos
“A.” (Nesta representação a criança escolheu escrever o nome do colega, copiando o mesmo do cartão), M.	Identificação do A	1
Representação da figura humana (cabeça, corpo, braços, pernas, olhos e boca).	Características físicas	9
“Desenhei mãos e dedos”, FA.		1
“Desenhei um rabinho e uma pilinha”, DS.		1
“Desenhei as mãos, a garganta, os pés e a barriga”, FA.		1
“Desenhei o nariz e os pés”, GC.		1
“Desenhei com queixo gordo, (boca feliz), pernas e pés”, MI.		1
“Tem o cabelo grande”, L.		1
“Olhos grandes para ver e nariz”, MM.		1
Boca sorridente/feliz.		Características psicológicas
“Não tem boca, porque não fala”, AB.		1
“Está sozinho”, AB.	Interações sociais	1
“Não tem amigos”, DB.		1
“Ele é mais grande, não precisa de nenhuma pessoa”, F.		1
“Desenhei o A a esfregar os olhos (representou a ação com movimentos circulares), porque estava a chorar”, GI.		1
“Desenhei o A rosa, porque gosto de rosa e também gosto do A” “Desenhei estrelas arco-íris e flores porque gosto muito do A”, MR.	Afeto	1
“Desenhei corações porque gosto do A”, V.		1
“Desenhei corações, porque gosto muito do A”, DB.		1

“Desenhei nuvens e o A, estava a chover e ele está no recreio”, L.	Espaço exterior	1
“O A tem uma fralda e um cachecol porque estava na rua”, MM.		1
“O A está a ver televisão em casa, por isso é que esta pequenito”, E.	Ações variadas	1
“Desenhei uma taça com comida e depois aqui é ele a cuspir”, GC.		1
“Desenhei o A com molas e o seu cesto”, V.		1
“Desenhei umas riscas porque sim”, GI.	Outros¹	1
“Escrevi o nome da E, porque sim”, V.		1
“Desenhei um carro”, MI.		1

Nota: Elaborado pela autora.

Perante a presente tabela, podemos constatar que algumas crianças consideraram importante representar características psicológicas, interações sociais e ações típicas do A., destacando, por exemplo, e entre outras figurações, o facto de se rir “Boca sorridente/feliz.”; de não verbalizar “Não tem boca, porque não fala” – **AB**; de não interagir com os pares por vontade própria “Não tem amigos” – **DB**; ou o de manifestar-se a chorar quando não gosta ou não quer realizar determinada ação “Desenhei o A a esfregar os olhos (representou a ação com movimentos circulares), porque estava a chorar” – **GI** e “Desenhei uma taça com comida e depois aqui é ele a cuspir” – **GC** (*cf.* Anexo Q).

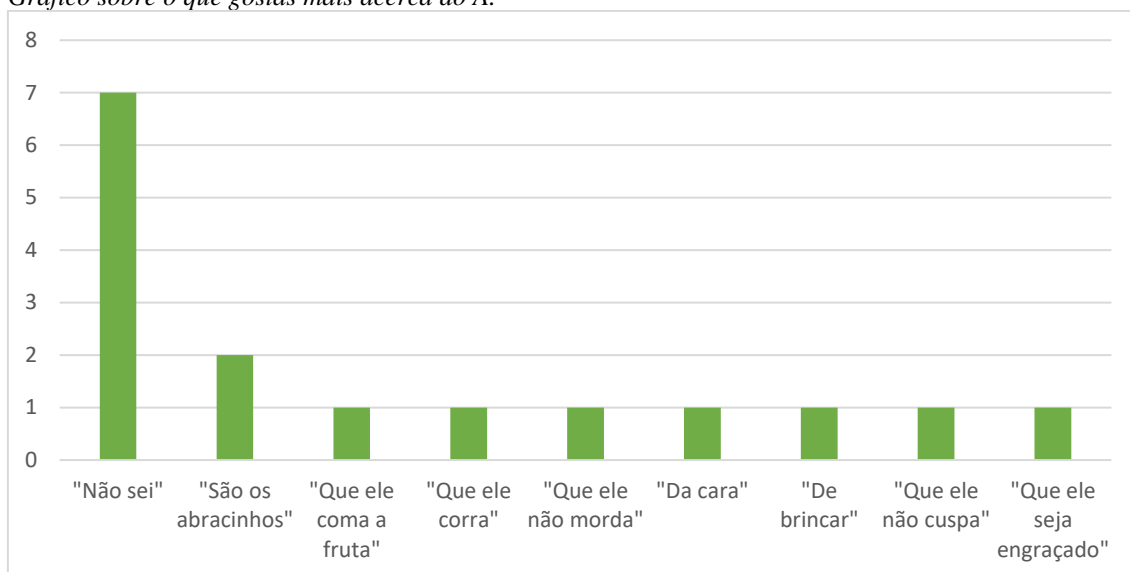
As descrições efetuadas poderão dever-se ao facto destes comportamentos e características se terem tornado uma parte integrante da rotina de sala do grupo de crianças.

No que diz respeito, ao segundo momento da entrevista, quando questionadas sobre o que gostam mais e menos acerca do A., a maioria das crianças afirmou que não sabiam.

¹ Representações desviadas do estudo e das questões colocadas.

Figura 1.

Gráfico sobre o que gostas mais acerca do A.



Nota: Elaborado pela autora.

Contudo, os outros pares que foram respondendo afirmaram que gostavam de dar e receber abraços do A., sendo esta a segunda resposta com maior frequência. As restantes respostas adquiridas referem-se a conquistas que o A. foi fazendo ao longo do tempo e que o grupo festeja como se fossem suas, nomeadamente o comer a fruta, o não cuspir, entre outras.

Figura 2.

Gráfico sobre o que gostas menos acerca do A.



Nota: Elaborado pela autora.

No que se refere ao que menos gostam no A., as crianças mencionaram com uma frequência igualmente elevada o brincar com ele, sendo uma possível razão para esta constatação o tipo de brincadeiras que o A. faz (brincadeira paralela e focada no cesto das molas) que é diferenciada da que o grupo pratica diariamente. As restantes opções mencionadas referem-se a comportamentos característicos que o A. possui quando se encontra mais agitado e não se consegue controlar, como, por exemplo, o bater e o morder.

4.4.3. Síntese dos resultados

Ao refletir sobre os dados apresentados, podemos constatar que a educadora considera que não possui formação e recursos suficientes para realizar uma prática educativa de qualidade face à inclusão de crianças com NEE na sala de JI, adotando assim estratégias e práticas pedagógicas que pode e considera necessárias para uma prática inclusiva. Esta mesma conceção sobre a carência da formação inicial remete diretamente para o currículo que enforma o nosso curso de formação de Educadores de Infância e que oferece disciplinas sobre “Educação Inclusiva” e “NEE”, salientando, assim, a diferença entre a pedagogia “normal” e a pedagogia “especial”.

Enquanto cidadãos e futuros docentes, temos consciência que nos encontramos numa sociedade que se caracteriza cada vez mais pelas suas especificidades. Por esse motivo, é necessário que o nosso Sistema Educativo se readapte e adquira uma perspetiva inclusiva, no qual os conteúdos curriculares, respeitantes a estas características, devem ser encarados como parte integrante da pedagogia e não realçados com “especiais”. Com efeito, “a Educação Especial deverá estar difundida em todas as áreas curriculares e a diversidade ser aceite com uma norma para preparar os professores para as escolas do futuro” (Rodrigues, 2014, p. 91). Na linha do defendido por Rodrigues (2014), também considero que os conteúdos curriculares da formação de um docente devem incluir e relacionar os conteúdos que dizem respeito à Educação e ao Ensino de crianças com NEE, de modo a alcançar na sua plenitude a Educação Inclusiva tão aclamada pelas Escolas. É, pois, necessária uma ação coletiva bem planeada e estruturada, para que a pedagogia, o currículo e as políticas da escola possam ultrapassar um longo percurso histórico envolto em falhas (Rodrigues, 2014).

Ainda referente à perspectiva de uma formação inicial de qualidade, gostaria de realçar a importância da relação entre a teoria e a prática, visto que o conhecimento adquirido em ambos os contextos é distinto e enriquecedor, ajudando o indivíduo a construir a sua profissionalidade, a refletir sobre o conhecimento, as informações de contexto e as possíveis metodologias e estratégias recolhidas na prática: “A “experiência” tal como a “teoria” apontam caminhos que nunca poderão ser integralmente reproduzidos mas que servem sobretudo de inspiração (...) para resolver questões complexas” (Rodrigues, 2014, p. 90).

Face à diversidade de NEE existentes atualmente, a educadora, alinhada com a perspectiva de Henriques (2011), defende adotar estratégias diferenciadas e individualizadas, respeitando o ritmo e os interesses da criança, e não a obrigando a participar nas atividades. As estratégias diferenciadas resultam em “uma perspectiva que considera o aluno como indivíduo com as suas características intrínsecas e extrínsecas psicossomáticas, sociais e culturais e tem como objetivo o sucesso educativo de cada um, na sua diferença” (Henrique, 2011, p. 170), na qual o docente assume um papel de destaque na organização de atividades para que a aprendizagem ocorra naturalmente. Esta conceção encara a heterogeneidade de um grupo como um recurso valioso no processo de aprendizagem (Henrique, 2011).

As estratégias mencionadas são corroboradas através dos registos fotográficos (*cf.* Anexo R), onde é perceptível a presença da criança com NEE em diferentes momentos de grupo, e no qual a mesma decide se quer participar ou simplesmente continuar a sua ação paralelamente à dos seus pares. É de salientar que a educadora não adota como estratégia o incentivo à participação e ao envolvimento nas atividades planeadas deixando essa decisão para o A. que, atualmente, já se sente mais confortável para se envolver socialmente com os pares (*cf.* Anexo R). Comparando as duas perspectivas (educadora cooperante e grupo de crianças) e juntando-lhe uma terceira, do observador do contexto, considero que o grupo encara o A. como uma criança que possui idênticas características físicas às suas, mas que com comportamentos diferenciados, o que a torna única como qualquer outra.

É de salientar que, num período final de estágio, foi possível verificar um desenvolvimento ao nível das interações sociais, em que não só eram os pares que

procuravam e solicitavam uma interação com o A., como também o A. tomava a iniciativa, interagindo à sua maneira com os pares com os quais mais se identificava, o que, por vezes, causava desconforto por ser inesperado (*cf. Anexo A, Nota de Campo 157*). Perante o que foi mencionado anteriormente, considero que as estratégias diferenciadas implementadas pela educadora se encontram a dar resultados, contudo não considero que não incentivar a participação da criança para os momentos em grande grupo seja benéfico, visto que diferenciação pedagógica não implica exclusão de momentos coletivos (Henrique, 2011). Porém, esta exclusão, não intencional, pode proporcionar momentos constrangedores entre pares, quando uma interação súbita é iniciada e uma das partes não sabe como agir por se sentir surpreendida e desconfortável com determinado comportamento do colega.

Ambos os instrumentos utilizados permitem afirmar que o grupo aceita o A., estando habituado à sua presença. Para além disso, constatamos que sente um afeto e carinho pelo mesmo, festejando as suas “vitórias” como se fossem suas e incentivando o mesmo a alcançar novas competências/aprendizagens. Trata-se de um grupo inclusivo que gosta de ajudar a educadora nos momentos de rotina do A., especialmente na hora da refeição e na marcação das presenças, sendo que, no momento do recreio e de brincadeira livre, as crianças interagem com o A., por sua iniciativa, começando um momento lúdico (*cf. Anexo A, Nota de Campo 15*).

Por aqui facilmente se percebe que é de um caminho longo e contínuo que resulta a dinâmica de envolver as crianças no seu processo de aprendizagem, dando-lhes voz e observando atentamente cada uma, para compreender o que as torna únicas. Como refere Sanches (2011):

É [necessário] identificar e remover barreiras pessoais, sociais e educativas, numa atitude proactiva de conceber e operacionalizar políticas e práticas que promovam não só a presença de todas crianças e jovens na escola, mas que apostem na sua participação ativa, envolvendo-os em aprendizagens significativas, académicas e sociais, que desencadeiem o seu sucesso (p. 137).

A prática inclusiva implementada pela educadora permite que cada criança tenha o seu espaço e que todas juntas construam e partilhem o seu lugar, sendo todas iguais, mas diferentes, em simultâneo, pois “Aceder a uma Educação inclusiva é procurar uma cidadania plena, no que ela comporta de direito e responsabilidade em estar com outros e

com eles colaborar e aprender, num processo ativo de implicação e de tomada de decisões” (Sanches, 2011, p. 137).

Em suma, o conceito de Inclusão aqui apresentado encontra-se relacionado com a organização da prática pedagógica, com os recursos, o espaço e o tempo, de forma a alcançar o bem-estar de todos os intervenientes. Perante esta definição, a educadora afirma que as dificuldades que sentiu permitiram-lhe encontrar uma forma de comunicar e descobrir o perfil da criança, de modo a conseguir interagir e relacionar-se com a ela. Ultrapassadas estas dificuldades, surgem-lhe novas, igualmente desafiantes, devido ao ciclo de desenvolvimento do indivíduo que nunca estagna. Esta perceção levou-a à adoção de estratégias diferenciadas, focadas na individualização, de modo a conseguir incluir o A. na rotina de sala. Apesar desta estratégia surtir resultados, a educadora ainda reconhece sentir que se encontra a beneficiar uma criança em prol de outra(s). Ainda assim, considera que o grupo de crianças nutre um sentimento especial de proteção e carinho pelo A., ao incentivar interações sociais e conquistas de competências racionais, físicas e emocionais, capazes de proporcionar a sua inclusão no grupo.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo tem como finalidade realizar uma reflexão aprofundada de âmbito pessoal e construtivo sobre o percurso acadêmico realizado. Neste sentido e findados os estágios realizados no âmbito das PPS I e II, irei debruçar-me sobre as experiências vivenciadas e adquiridas, até ao momento, que me permitiram crescer, pessoal e profissionalmente, moldando, assim, de forma determinante, a minha identidade enquanto futura Educadora de Infância.

A identidade profissional é delineada pela observação e reflexão do exercício da prática, que resulta da interação constante com os profissionais da área, isto é, com as práticas, intenções, estratégias e objetivos utilizados/implementados pelos mesmos (Santos, 2005). Assim sendo, posso afirmar que “um professor em formação necessita de se confrontar com casos “reais” que o ajudem a entender quais os processos de decisão e de atuação que é preciso empreender para responder com competência e qualidade às situações (...)” (Rodrigues, 2014, p. 89).

Esta experiência culminada com a nossa identidade pessoal fomenta a construção da nossa identidade docente, que se caracteriza por ser contínua, dinâmica, flexível e influenciável por experiências, crenças e valores com os quais nos deparamos e/ou nos identificamos (Alves et al., 2017). Segundo Galindo (2004), para construir a nossa identidade profissional, necessitamos considerar (i) o processo de identificação; (ii) o valor “consciência”; (iii) o aspeto “estabilidade e continuidade”; e (iv) as semelhanças e diferenças entre profissionais. No que concerne ao processo de identificação, este deve ser encarado como um pilar fulcral quando nos referimos à construção de identidade, uma vez que se caracteriza “como um processo em que se toma um outro como modelo [implicando] necessariamente a formação do Ideal do Ego, e também do Superego, enquanto instâncias que internalizam normalizações e regulações culturais” (Galindo, 2004, p. 15). Quanto ao valor “consciência”, este refere-se à procura do indivíduo em manter uma postura de unicidade e coerência, ao longo da sua busca pela sua verdadeira identidade docente. Desta forma, o indivíduo deve seguir a lógica que o envolve, refletindo sobre a mesma, de modo a dar continuidade ao seu processo de formação e construção de identidade docente, no qual o “dinamismo temporal na elaboração da identidade [é encarado] como algo que se estrutura no passado, se atualiza no presente e se projeta no futuro” (Gouveia, 1993, p. 103, citado por Galindo, 2004, p. 15). Por último

as semelhanças e diferenças entre profissionais devem ser encaradas como objeto de reflexão, de modo a conseguirmos justificar as nossas escolhas e linhas de raciocínio.

No decorrer desta experiência tive a possibilidade de intervir em duas OS e contextos educativos diferentes, respetivamente nas valências de Creche e JI. Estas vivências proporcionaram um enriquecimento da minha experiência/prática ao contactar com duas educadoras com identidades únicas, bem fundamentadas e estruturadas, em resultado dos seus anos de experiência, permitindo-me, assim, uma observação e reflexão aprofundada das suas diferentes práticas. O caminho até aqui percorrido e alcançado foi motivador e, simultaneamente, determinante para o meu (auto) conhecimento e a construção da minha identidade profissional. Igualmente fundamental, durante este percurso, foi o papel reflexivo que adotei no sentido de melhorar as minhas ações, adequando-as ao meio e ao grupo de crianças onde me encontrava inserida, devendo salientar, também, a importância das educadoras que sempre me aconselharam e apoiaram de forma ativa, aberta e reflexiva.

As profissionais com as quais pude partilhar esta experiência distinguem-se pelo seu espírito livre, pela sua tranquilidade e interajuda, encarando o estagiário como elemento integrante da equipa de sala ali inserido para aprender, não só na observação, como na prática. Com a ajuda e a orientação de ambas foi fácil compreender os interesses do grupo, identificar as suas potencialidades e fragilidades, e encontrar estratégias de gestão para o mesmo, assim como definir práticas pedagógicas que motivassem o envolvimento de todos os intervenientes educativos. Na verdade, não raras as vezes, ao longo deste percurso, senti-me desafiada, especialmente, em contexto de Creche, no qual me encontrava reticente devido ao parco conhecimento (teórico-prático) que possuía. No entanto, a reflexão contínua realizada com a educadora cooperante permitiu-me ganhar segurança, através da partilha de informação e de experiências que me enriqueceram e proporcionaram momentos de aprendizagem conjunta, refletidas nas ações e práticas adotadas.

De salientar que, em nenhum dos contextos, as educadoras adotavam um modelo pedagógico específico, implementando cada uma “o seu”, numa articulação de diferentes pedagogias com as quais se identificavam. Enquanto a educadora que me acompanhou em Creche se revia em alguns aspetos de MEM, *Emmi Pickler*, ou *Florest School*, por

exemplo, dando especial destaque ao brincar heurístico e ao desenvolvimento de competências sociais, a educadora da PPS II assumia um posicionamento pedagógico no domínio do MEM, com a utilização de instrumentos e estratégias que lhe são próprios, assim como o recurso à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), incentivadora de práticas democráticas, com destaque para a negociação, onde “se procede à construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que radia o desenvolvimento e a educação” (Niza, 2013, p. 144). Não por acaso, se tomou a seguinte nota:

A leitura de uma das histórias trazidas de casa realizou-se após o lanche da manhã, sendo que para a escolha do livro a educadora realizou uma votação com o auxílio de legos. Depois de realizar a votação procedeu-se à contagem dos votos para se compreender que história se iria ler, acabando por ganhar a *Peppa Pig* (cf. Anexo A, *Nota de Campo 12*).

Ambas as práticas são bastantes distintas, mas ao mesmo tempo semelhantes, visto terem em consideração o “chavão” de qualquer prática pedagógica de qualidade: os interesses, curiosidades e ritmos das crianças, conhecendo o que as caracteriza e as molda fora do contexto de sala para equilibrar e fundamentar as decisões tomadas ao longo da ação. E, posso, neste contexto, afirmar que as mesmas influenciaram positivamente a construção da minha profissionalidade, compreendendo que, tal como as educadoras que me orientaram neste caminho, não possuo uma ideia fixa sobre o modelo que pretendo seguir. Contudo, gostei de pôr em prática os ideais do brincar heurístico, especialmente em contexto de Creche, considerando-o exequível e bastante benéfico em JI, bem como os do MEM, com as suas práticas democráticas baseadas na comunicação e no diálogo.

Enquanto na PPS I tive oportunidade de expandir os meus conhecimentos teórico-práticos em Educação de Infância, através de reflexões conjuntas com a equipa educativa, na PPS II ampliei o meu campo de aprendizagens e competências, ao adquirir estratégias diversificadas que incentivassem a exploração das diversas áreas de conteúdo, assim como a participação e interação das crianças. Desta experiência, destacou-se o planeamento de atividades que visaram aprendizagens significativas, através da brincadeira e da exploração que têm como pilar fundamental os interesses e curiosidades das crianças. Neste aspeto, destaco a PPS II, com a introdução da MTP na minha prática, que me permitiu presenciar e compreender como podemos envolver, verdadeiramente, as

crianças no planeamento de uma atividade, proporcionando-lhes um sentimento de realização e felicidade por terem sido escutadas, tornando-se agentes ativos do seu processo educativo. Gostaria, ainda, de salientar a importância dos recursos didáticos em sala para o desenvolvimento das crianças, sendo que, em ambos os contextos, foram elaborados conjuntamente recursos que permitiram uma diversidade de explorações:

Conversa em grande grupo sobre o que podíamos acrescentar ao nosso foguetão. Neste diálogo surgiu a ideia de fazermos: um volante de cartão, um travão, um acelerador com garrafas, um rádio desenhado, porta de cartão e o telhado de garrafas e garrafões (*cf. Anexo A, Nota de Campo 232*).

O pensamento reflexivo torna-se essencial para a consolidação de uma prática de qualidade, no qual o educador de infância é encarado como “inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (Perrenoud, 2002, p.13 citado por Medina, 2013, p. 24875). É, ainda, de realçar, que este processo não é fácil, pelo contrário é bastante trabalhoso e atribulado, pondo em causa ideais e princípios, por vezes enraizados e resistentes à mudança. Desta forma, torna-se fundamental, o ato de refletir, isto é, o ato de questionar o processo, a ação e os resultados alcançados. Foi através desse mesmo processo de reflexão que consegui, justamente, ultrapassar os desafios e dificuldades surgidos ao longo do meu percurso na PPS, ao utilizar instrumentos como a observação e as notas de campo, para identificar e compreender os motivos de determinadas ações da equipa educativa no decorrer da rotina, assim como os determinados comportamentos das crianças. Este processo reflexivo permitiu fundamentar as minhas conceções e, posteriormente, decisões tomadas em contexto educativo prático.

A investigação na Educação tem como finalidade compreender as diversas situações educativas, de modo a construir e sistematizar conhecimento acerca das mesmas, sendo que exige do docente “um contínuo trabalho de construção e desconstrução do saber, que potenciam a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional” (Hamido & Azevedo, 2013, p. 2-3). No decorrer da PPS foram abordados dois temas de investigação que considero essenciais para a construção da minha identidade enquanto profissional, sendo que, apesar de não lhes ter dado continuidade,

pude observar e refletir sobre os mesmos, individualmente, de forma a readaptar a minha perspectiva e fortalecer a minha identidade. Os temas, respetivamente, “Sexualidade” e “Inclusão de crianças com NEE em JI” deveram-se, desde logo, às minhas inseguranças em face das suas diferentes abordagens e das estratégias que exigiram, como forma de garantir aprendizagens relevantes não só para o grupo de crianças, mas também para os adultos intervenientes no processo educativo. Foi com base neste pressuposto que comecei a observar mais atentamente, primeiro as ações das crianças e depois as dos adultos (visto que a criança é um espelho do adulto), registando, posteriormente, tudo o que considerava integrante, curioso e necessário repensar.

Depois da hora de almoço, a FA perguntou à MR se a podia maquilhar, uma vez que lhe estava a mostrar a sua paleta de cores, no entanto, a MR respondeu-lhe que não queria ser maquilhada. Perante este diálogo, o DB interveio, comentando que a maquilhagem é só para meninas e que os meninos/homens não se maquilham (*cf. Anexo A, Notas de Campo 136*). [O] discurso do DB demonstra que as suas figuras de referência ainda possuem ideias bastante restritivas no que se refere aos objetos/ações definidos para o sexo feminino e masculino (*cf. Anexo A, Inferência 136*).

Todos estes registos foram colmatados com uma revisão literária que me proporcionou respostas e estratégias necessárias para exercer uma prática pedagógica de qualidade, sem tabus ou receios sobre os mesmos.

Em suma, enquanto futura educadora é necessário encarar a Educação como um ato ético que assume a responsabilidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento, através do respeito, aceitação e cooperação com as crianças, as famílias e a equipa educativa de sala. Neste ato, os desafios vão ser constantes e deveras exigentes, obrigando-me a refletir e investigar, de forma a adaptar e fortalecer a minha ação educativa. Por isso mesmo, reconheço que a docência é bastante exigente, requerendo não só amor e disponibilidade, mas também rigor e empenho (Hamido & Azevedo, 2013), sendo fulcral o reconhecimento e o respeito das crianças como agentes ativos no seu processo de aprendizagem, através da valorização das suas individualidades, dos seus interesses e curiosidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' '

Este último capítulo do relatório acompanha o fecho de um ciclo, clarificando um percurso de aprendizagem e desenvolvimento académico, simultaneamente, profissional e pessoal. Reflete um caminho extenso, complexo e diverso, contudo, as práticas e as estratégias observadas e implementadas permitiram ações de reflexão que fundamentaram, contribuíram e possibilitaram o autoconhecimento e a construção da minha profissionalidade ou pelo menos, o princípio dela, se lembrarmos que a aprendizagem resulta necessariamente de um processo contínuo.

A ação de observar permite relacionar a teoria com a prática, possibilitando ao indivíduo identificar e reconhecer quais as dificuldades e a melhor maneira de as ultrapassar (Oliveira et al. 2018). Esta ação torna-se, assim, imprescindível para satisfazer e atender os interesses e curiosidades das crianças, uma vez que são únicas, apresentando necessidades igualmente distintas. Tal, porém, impele o educador a uma constante reflexão “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto), assim como, ao estudo e à investigação “relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto) sobre as possíveis práticas e ações a implementar, de modo a proporcionar aprendizagens harmoniosas e equilibradas.

Paralelamente a esta prática destaca-se a experiência investigativa sobre a temática da inclusão de crianças com NEE em salas de JI. Esta caracterizou-se pela sua pesquisa empírica e análises intensivas, que me desafiaram em termos pessoais e profissionais, ao refletir sobre o que realmente entendia acerca do conceito de Inclusão e como podia, verdadeiramente, integrar uma criança com NEE num grupo/sala de JI sem “prejudicar” nenhum dos intervenientes. Seria, pois, um dos meus maiores receios sentir que, de alguma forma, poderia ter falhado com o grupo e os seus familiares, que em mim confiaram o seu “bem mais precioso” - a aprendizagem das crianças.

A investigação levada a cabo, assim como a revisão literária realizada, leva-me a refletir sobre os conceitos de Educação, Escola e Currículo, visto que os mesmos têm se tornado obsoletos relativamente à evolução que a sociedade tem verificado nas últimas décadas (Leite & Martins, 2012). Com efeito, a formação dos docentes parece não ter

acompanhado as necessidades sentidas em sala, o que proporciona sentimentos de incapacidade e culpa nos educadores de infância, por se verem impossibilitados de alcançar os objetivos que idealizaram. Na verdade, deparam-se com desafios cada vez mais complexos, a que a sós não conseguem dar resposta, sendo assim necessário o contributo de todos, inclusive dos intervenientes políticos, sociais e económicos.

É, por tal, necessário repensar a escola como um espaço que respeite e saliente a diversidade por ela acolhida, tornando a criança um agente ativo na sua aprendizagem ao escutar, instigar e desafiar a mesma (Soares & Soares, 2021). No quadro deste novo conceito, o educador tem a função de fomentar o pensamento crítico e democrático da criança, de modo a que compreenda e adquira as “ferramentas” necessárias para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Através da análise dos resultados adquiridos, foi possível verificar que os educadores se esforçaram para que o processo de aprendizagem das suas crianças seja da melhor qualidade possível. Contudo, o seu esforço único não permitirá, por si só, mover “montanhas”, pelo que é necessário que os restantes intervenientes cumpram as suas promessas e invistam de vez na Educação.

No caso concreto da investigação desenvolvida, e apesar das mudanças serem ainda pequenas, os resultados são visíveis, pois revelam que as estratégias diferenciadas e as práticas educativas implementadas pela Educadora em estudo surtiram efeito no seu grupo de crianças. Contudo, é de realçar que, na minha perspetiva, a inclusão do A. ainda se encontra aquém do desejado, visto que, apesar de o grupo interagir com o mesmo, não estabelecem relações profundas, procurando-o apenas esporadicamente, para brincar ou interagir simplesmente. Embora a Educadora, tal como eu, saliente que o grupo é bastante unido e protetor, pergunto-me se esta forma de agir será a mais ajustada ou se apenas evidenciará o facto de aquela criança possuir individualidades mais acentuadas e, específicas, levando à sua discriminação positiva (Heredero, 2010). Dito de outro modo, será a discriminação positiva a estratégia mais adequada a implementar? Vale salientar que, na revisão literária, a mesma é apresentada como uma possível estratégia a adotar, contudo, será só moralmente correta tendo em consideração os valores inicialmente construídos para a minha profissionalidade, uma vez que me encontraria a beneficiar uma criança em prol de outras.

Perante esta reflexão, considero que a investigação poderia ter beneficiado mais se as restantes educadoras não contempladas no estudo, tivessem aceitado responder ao questionário, permitindo reforçar a amostra e favorecendo uma perspetiva mais alargada e comparativa relativamente à realidade presenciada nas salas de JI. Porém, e tendo em consideração os diversos contextos educativos nos quais tive oportunidade de intervir e observar a realidade da inclusão de crianças com NEE, estes não se distanciam, comprovando que o educador possui, de facto, um sentimento de “incapacidade” perante estas situações, optando, mais facilmente, por uma estratégia individualizada e de autogestão, na qual a criança, frequentemente, se encontra a explorar sozinha.

Em suma, pondero que os dados recolhidos nesta investigação poderão beneficiar futuros estudos, uma vez que, para além de espelhar a perspetiva de uma educadora, possui ainda o ponto de vista do seu grupo perante as estratégias de inclusão por si implementadas. Tais perspetivas enriquecem a investigação ao facultar uma visão distinta daquela que o adulto poderá ter relativamente à realidade vivenciada. Ainda assim, considero que seria, igualmente, interessante refletir sobre a perspetiva das famílias relativamente a este tema, principalmente se considerarmos que a criança é um espelho dos comportamentos e atitudes do adulto de referência, o que influencia as suas interações e relações dentro da sala. Com isto se conclui que a inclusão resulta numa realidade complexa, que possui um amplo e diverso leque de variáveis, o que dificulta a verdadeira inclusão de crianças com NEE em salas de JI.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012). *Formação de Professores para a Inclusão: Perfil de Professores Inclusivos*. Direção Geral da Educação e Cultura da Comissão Europeia.
- Alves, M., Queirós, P. & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30 (2), 159-185.
- APEI (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Brandão, M. T. & Ferreira, M. (2013). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Revista Brasil, Ed. Especial*, 19 (4), 487-502.
- Campos, F.K. & Ramos, T. K. (2021). Entre limites e possibilidades: participação de crianças na prática pedagógica e intencionalidade docente. *Debates em Educação*, 13(33), 219-239.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (24), 136-142.
- Cardona, M. J. (2011). Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21), 141-159.
- Cardona, M. J. & Guimarães, C. M. (2014). A avaliação nas primeiras idades. *Interacções*, (32), 1-4.
- Costa, J.A., Soares, S.C. & Castanheira, P. (2012). Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: explorando cruzamentos conceituais. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, 7(17), 164-178.
- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-376.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série - N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª série - N.º 1.

- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*.
- Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional. *Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular*, Lisboa.
- Farias, C. S. & Magalhães, C. (2017). Participação das crianças pequenas na creche por meio da organização do espaço. *Humanidades e Inovação*, 4(5), 151-159.
- Fernandes, A.C. (2015). Desenvolvimento e aprendizagens na educação infantil: meio, interações e vivências. *IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação*.
https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_M D1_SA5_ID956_29052015194838.pdf
- Finkelstein, S., Sharma, U. & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*.
- Formosinho, J. & Machado, M. (2008). Currículo e Organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços em educação infantil. In *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Artmed Editora.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI(1), 5-20.
- Galindo, W.C. (2004). A Construção da Identidade Profissional Docente. *Psicologia Ciência e Profissão*, 24 (2), 14-23.
- Gontijo, F.L., Portugal, M. G. & Ostetto, L. E. (2020). Documentar e avaliar na educação infantil: pertinências e especificidades. *Brazilian Journal of Development*, 6(12), 102799-102815.
- Grilo, M. & Pena, A. (2015). Equipas educativas – um contributo para uma Escola Pública de qualidade inclusiva. *5º Congresso do dos Professores Grande Lisboa, Lisboa, Portugal*.

<https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/15000/600/40/6/Intervencao%20Manuel%20Grilo%20e%20Albertina%20Pena.pdf>

Hamido, G. & Azevedo, N. (2013). Investigar em educação: reflexões e perspetivas multidisciplinares. *Interações*, (27), 1-12.

Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.

Herederro, E.S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*, 32(2), 193-208.

Ketele, J. M. (1984). OBSERVAR PARA EDUCAR – *Observación y evaluación en la práctica educativa*. Visor.

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_De_Ketele_2_Unidad_4.pdf

Lara, A.M. & Molina, A. A. (2015). *Pesquisa Qualitativa: Apontamentos, Conceitos e Tipologias*. <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-angela.pdf>

Leite, L.P. & Martins, S. E. (2012). *Fundamentos e Estratégias Pedagógicas Inclusivas: respostas às diferenças na escola*. Cultura Académica Editora.

Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.

Lira, A., Cerqueira, E.C. & Gomes, C.A. (2016). As relações interpessoais entre adolescentes: o teste sociométrico como recurso para superar conflitos e violências escolares. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 24(1), 24-33.

Machado, J. & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 11-31.

Madureira, I. & Nunes, C. (2016). Crianças com Necessidades Educativas Especiais. *Educação em Loures Revista dirigida à comunidade educativa*.

- Marcos, S.C. & ZauhyGarms, G.M. (2016). A formação de um vínculo afetivo entre educadoras e crianças como possibilidade para uma adaptação feliz a creche. *Colloquium Humanarum*, 13(3), 7-13.
- Medina, G.B. (2013). A Professora Pesquisadora Em Formação: Uma Experiência Na Educação Infantil. *XI Congresso Nacional De Educação: Educere*, 24871-24885. https://www.researchgate.net/profile/Giovanna-Medina-6/publication/279197781_A_PROFESSORA_PESQUISADORA_EM_FORMACAO_UMA_EXPERIENCIA_NA_EDUCACAO_INFANTIL/links/558eb73b08aed6ec4bf5196a/A-PROFESSORA-PESQUISADORA-EM-FORMACAO-UMA-EXPERIENCIA-NA-EDUCACAO-INFANTIL.pdf
- Meirinhos, O. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Inovação, Investigação em Educação*, 2(2), 49-65.
- Moantoan, M.T. (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Neves, L.R., Rahme, M.M. & Ferreira, C.M. (2019). Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. *Educação e Realidade*, 44(1), -21.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 140-160). Porto Editora.
- Odom, S. L., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S. R. & Wolfberg, P. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. In S. L. Odom (Ed.), *Alargando a roda* (pp. 56-72). Porto Editora.
- Oliveira, C. L. (2008). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, 2(3), 1-16.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2015). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

- Pereira, M. & Ney, G. A. (2018). *A importância da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança*. <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-da-familia-no-desenvolvimento-da-aprendizagem-da-crianca.pdf>
- Pinazzi, M. A. & Fochi, P. S. (2018). Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, 19 (40), 184-199.
- Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 167.
- Projeto Educativo da Organização Socioeducativa, 2022-2023.
- Projeto Pedagógico da Sala Laranja, 2022-2023.
- Reali, A.M. & Tancredi, R.M. (2005). A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-família em perspectiva. *Paidéia*, 15(31), 239-247.
- Rodrigues, D. (2014). Os Desafios da Equidade e da Inclusão na Formação de Professores. In F. Armstrong & D. Rodrigues (Eds.), *A Inclusão nas Escolas* (pp. 75-102). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Sanches, I. (2011). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Santos, C. (2005). A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. *Interações*, (8), 123-144.
- Silva, A. M. & Silva, S. M. (2018). Relação entre escola, local e comunidade em regiões de fronteira de Portugal continental. *Educação, Sociedade & Culturas*, 29-46.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), p. 33-53.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

- Soares, V.D. & Soares, N.A. (2021). Formação inicial docente x educação inclusiva: desafios e possibilidades. *Investigações em Ensino de Ciências*, 26(2), 113-126.
- Souza, J., Kantorski, L. P. & Luis, M. A. V. (2011). Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. *Revista Baiana de Enfermagem*, 25(2), 221-228.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na Área das Necessidades Educativas Especiais: Sobre Princípios, Políticas e Práticas*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Ventura, M.M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Revista SoCERJ*, 20(5), 383-386.

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

**ANEXO A – PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL
SUPERVISIONADA²**

| | ' ' | | | ' |

² O Anexo A – Portefólio da Prática Profissional Supervisionada encontra-se disponível em formato digital (pdf).

ANEXO B – PLANTA DA SALA

| ' ' | | ' ' |



Legenda:

- | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| 1 – Tapete | 8 – Área das letras e números |
| 2 – Biblioteca | 9 – Atelier de pintura |
| 3 – Garagem e construções | 10 – Cantinho da natureza |
| 4 – Área do jogo simbólico | 11 – Móveis dos Jogos |
| 5 – Espelho e caixa de disfarces | 12 – Móvel de arrumação de materiais |
| 6 – Área das TIC | 13 – Lavatório |
| 7 – Área polivalente/mesas | |

ANEXO C - ROTINA

| | ' ' | | | ' |

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 – 10:00	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
10:00 – 10:15	Lanche da manhã + Leitura de uma história	Lanche da manhã+ Leitura de uma história	Lanche da manhã+ Leitura de uma história	Lanche da manhã+ Leitura de uma história	Lanche da manhã+ Leitura de uma história
10:15 – 11:00	Atividade + Inglês	Atividade	Atividade Natação (AEC)	Atividade	Atividade Mini ténis (AEC)
11:00 – 11:45	Brincadeira livre	Brincadeira livre	Brincadeira livre	Brincadeira livre	Brincadeira livre
11:45 – 12:20	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12:20 – 12:30	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
12:30 – 15:00	Sesta ou Brincadeira livre	Sesta ou Brincadeira livre	Sesta ou Brincadeira livre	Sesta ou Brincadeira livre	Sesta ou Brincadeira livre

ANEXO D – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

| | ' ' | | | ' |

Inicial	Data de nascimento	Irmãos	Irmãos que frequentam a Instituição	Anos que frequenta
AD	26 de novembro 2018	1	0	4
A	3 janeiro de 2018	1	0	2
AB	26 de julho de 2018	1	1	2
D	20 de julho de 2018	0	0	4
DB	20 de fevereiro de 2018	0	0	3
DS	20 de julho de 2018	1	0	4
E	18 de dezembro de 2017	0	0	3
F	24 de agosto de 2018	1	1	4
FA	7 de abril de 2017	1	0	2
G	4 de abril de 2019	0	0	4
GC	13 de dezembro de 2018	0	0	2
GI	8 de setembro de 2018	1	1	3
L	13 de setembro de 2018	1	0	2
M	4 de janeiro de 2019	0	0	3
MM	5 de abril de 2018	2	0	3
MI	3 de março de 2019	1	0	4
MII	28 de fevereiro de 2018	0	0	2
MR	22 de janeiro de 2018	1	1	3
S	12 de março de 2018	1	0	4
V	17 de janeiro de 2018	0	0	4

ANEXO E – CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' |

Crianças	Mãe	Pai
AD	Técnica de Recursos Humanos	Camionista
A	Banqueiro	Banqueiro
AB	Responsável de Loja	Responsável de armazém
D	Técnica de Tráfego Aéreo	Consultor
DB	Empresária	
DS	Professora	Piloto
E	Médica	Piloto aviador
F	Manager	Militar
FA	Agente de execução	Advogado
G	Freelancer	Engenheiro Mecânico
GC	Farmacêutica	Engenheiro
GI	Empresária	Empresário
L	Key Account	Economista
M	Gerente	Mediador de Seguros
MM	Advogada	Engenheiro Civil
MI	Pediatra	Engenheiro Civil
MII	Gerente	Empresário
MR	Veterinária	Arquiteto
S	Educadora	Técnico de Imagiologia
V	Gestora	Gestor

ANEXO F – PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DE UMA CRIANÇA

| | ' ' | | | ' |

**ANEXO G – GUIÃO DO TESTE SOCIOMÉTRICO DE
ACEITAÇÃO**

| ' | | ' |

- Vais brincar para o parque com a família: diz o nome de 3 colegas que gostavas que fossem contigo;
- Vais cantar uma canção: diz o nome de 3 colegas que escolhes para cantar contigo;
- Vais brincar no recreio: diz o nome de 3 colegas que escolhes para brincar contigo.

**ANEXO H – GUIÃO DO TESTE SOCIOMÉTRICO DE
REJEIÇÃO**

| ' ' | | ' ' |

- Vais brincar para o parque com a família: diz o nome de 3 colegas que não gostavas que fossem contigo;
- Vais cantar uma canção: diz o nome de 3 colegas que não escolhes para cantar contigo;
- Vais brincar no recreio: diz o nome de 3 colegas que não escolhes para brincar contigo.

ANEXO I – GUIÃO DO QUESTIONÁRIO À(S) EDUCADORA(S)

| ' ' | | ' ' |

Inclusão em salas de Jardim de Infância – Inquérito por questionário

Olá! Sou a estagiária, Tânia, do 2º ano de Mestrado em Educação de Infância da Sala Laranja e encontro-me a desenvolver uma investigação, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais em Jardim de Infância, focando-me nas práticas inclusivas implementadas pelas educadoras. É de realçar que as respostas recolhidas no âmbito desse questionário serão confidenciais e anónimas e têm como objetivo recolher dados relativos à investigação levada a cabo.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e colaboração para o desenvolvimento deste trabalho.

Bloco A - Caracterização dos Educadores Inquiridos

1. Idade:
2. Habilitações Académica:
3. Tempo de serviço:
4. Experiência com alunos com NEE
5. Formação em Ensino Especial

Bloco B – Perceções dos educadores sobre a inclusão

6. Como é que define o conceito de inclusão?
7. Qual a sua opinião sobre a inclusão de crianças com NEE no Jardim de Infância?

Bloco C – Perceções dos educadores sobre a formação em NEE

8. Considera que os educadores de infância estão preparados para receberem nas suas salas crianças com NEE, independentemente do tipo e da gravidade da sua problemática? Justifique a sua resposta.
9. Considera que a formação inicial prepara os educadores de infância para trabalharem com crianças com NEE?
10. Se sim, de que forma?
11. Se não, que tipo de formação considera faltar-lhe ou ser-lhe necessária?

Bloco D – Percepções dos educadores sobre as atitudes/práticas docentes face à inclusão

12. Acompanhada ou já acompanhou crianças com NEE na sua prática docente?
13. Se sim, que tipo de problemática apresenta(m)/apresentava(m) essa(s) mesma(s) criança(s)?
14. Quais foram as principais dificuldades sentidas nessa(s) experiência(s)?
15. Em relação às suas práticas de sala, que tipo de trabalho desenvolve com a(s) criança(s) com NEE?
16. Como descreve um dia-tipo da criança com NEE na sua sala?
17. Recorre a estratégias diferenciadas para responder às necessidades da criança com NEE? Se sim, quais?
18. Tem por hábito incentivar e/ou incluir a participação da(s) criança(s) com NEE nas atividades propostas em grande grupo?

Bloco E – Percepções dos educadores sobre os recursos da escola para o trabalho com crianças com NEE

19. Considera a sua sala preparada para receber crianças com NEE? Justifique a sua resposta.
20. Na sua opinião, existem recursos humanos e materiais suficientes na sua sala? Justifique a sua resposta.
21. Que outro(s) recurso(s) consideraria ou teria considerado úteis à sua prática educativa com as crianças com NEE que “atende ou atendeu”?

Bloco F – Percepções dos educadores sobre o relacionamento/as interações das crianças com NEE com o grupo/os pares

22. Como descreve as relações entre pares?
23. Considera que a criança com NEE se sente integrada no grupo e pelos pares? Porquê?
24. Como caracteriza as interações entre o grupo e a criança com NEE?
25. Como caracteriza as interações entre a criança com NEE e os seus pares?

Obrigada pela sua colaboração nesta investigação!

**ANEXO J – ANÁLISE CATEGORIAL DO QUESTIONÁRIO À
EDUCADORA**

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidade de Contexto	Número de Frequência
Caracterização da amostra	Formação Acadêmica	Mestrado	“MEPE.”	1
	Formação contínua	Formação em Educação Especial	“Não.”	1
	Percurso Profissional	Tempo de Serviço	“5 anos.”	1
		Experiência com crianças com NEE	“2 anos.”	1
Percepções sobre inclusão	Inclusão	Conceito de inclusão	“Num sentido lato, organizar a prática pedagógica, recursos materiais e humanos, espaços, e tempo de forma a permitir o bem-estar e acessibilidade de todos os utilizadores de uma instituição.”	1
		Inclusão de crianças com NEE em JI	“(…) desde que: a) haja recursos humanos suficientes para promover o bem-estar; b) estes recursos tenham formação.”	1

Percepções sobre formação em NEE	Formação em NEE	Contributo da formação Inicial	“Não prepara os educadores para trabalhar com crianças com NEE”	1
		Formação Complementar	“Considerando que cada criança é única, o desafio é ainda maior quando se trata de crianças com NEE. Sinto que falta mais conhecimento a nível da psicologia num sentido mais lato; e de estratégias de atuação, num sentido mais estrito.”	1
Percepções sobre as práticas inclusivas	Acompanhamento de crianças com NEE	Problemática	“Embora não exista um diagnóstico formal, tudo aponta para uma Perturbação do Espectro do Autismo, revelando dificuldades acrescidas de desenvolvimento, com maior incidência nas áreas da Comunicação, Linguagem, Interação e Autonomia.”	1

	<p>Conceção e práticas da educadora de Infância</p>	<p>Dificuldades</p>	<p>“Inicialmente descobrir o seu perfil sensorial e, conseqüentemente, a sua porta de entrada, ou seja, como chegar até à criança para comunicar com ela. Atualmente a gestão e integração da criança com NEE num grupo de cerca de 20 crianças, todas com as suas particularidades. Promover a equidade no grupo é o maior desafio.”</p>	<p>1</p>
		<p>Prática de sala</p>	<p>“Dou espaço e abertura para a criança se integrar nas rotinas do grupo, mas respeito o seu tempo de atenção e foco. As atividades são planeadas de forma individualizada, mas sobretudo dou espaço para explorar os espaços/materiais à sua maneira.”</p>	<p>1</p>

		<p>Dia-tipo da criança com NEE</p>	<p>“Relativamente ao estado anímico da criança, existem algumas flutuações ao longo do dia, principalmente quando se interrompe alguma atividade em que está envolvida. A transição entre rotinas tem de ser feita de forma muito individualizada. Por esta razão, esta criança passa parte do tempo em sala envolvida em explorações do seu interesse ao invés de acompanhar o grupo. Os momentos de higiene e alimentação também são bastante individualizados, para que sejam concretizados com sucesso, apelando ao seu bem-estar.”</p>	<p>1</p>
		<p>Estratégias diferenciadas</p>	<p>“Maioritariamente, acompanhamento mais individualizado e facilitar o acesso a variados materiais/brinquedos.”</p>	<p>1</p>

		Incentivo à participação	“ (...)dou espaço e abertura caso a criança queira participar, mas não é hábito incluí-la em todas as atividades, pois a sua capacidade de atenção e concentração em momentos que envolvam dinâmicas socio-emocionais é muito baixa.”	1
Perceções sobre recursos da escola	Organização do ambiente educativo	Sala/Espaço	“Não considero que a sala esteja adaptada, pois existem NEE com necessidades muito específicas. Mas penso que esteja preparada para que sejam feitas as devidas alterações consoante as necessidades.”	1

			<p>“Uma criança com NEE necessita de uma atenção mais individualizada e os recursos humanos no formato tradicional (1 educador e 1 auxiliar por grupo), não são de todo suficientes, pois são pensados para um grupo de crianças sem NEE.”</p>	1
		Recursos Humanos	<p>“recursos humanos especializados. Ainda que não estivesse um 3º elemento sempre presente na sala, poderia haver na escola um profissional especializado em NEE para dar apoio nas salas que necessitassem. Este apoio ajudaria na definição de estratégias e acompanhamento da criança, sem “prejudicar” o grupo. Sinto que por vezes deixo de dar atenção ao grupo para dar atenção à criança com NEE.”</p>	1
		Recursos Materiais	<p>“(…) no que respeita aos materiais, sempre me foi dada abertura para adquiri-los consoante a necessidade.”</p>	1
				1

Percepções sobre interações de crianças com NEE com o grupo	Relações	Relações com pares	“As relações intrapares, de um modo geral, ocorrem de forma saudável. Considero que as crianças do grupo são sensíveis às particularidades de cada um e respeitam-se. Como é normal nesta faixa etária, ocorrem conflitos entre os pares, mas o ambiente no geral é de cooperação.”	1
		Integração no grupo	“Avaliando o seu bem-estar perto dos pares, diria que sim se encontra integrado no grupo.”	1
	Interações	Interações com o grupo	“O grupo de crianças, no geral, é bastante sensível às NEE da criança, adotando uma postura de ajuda e proteção!”	1

		<p>Interações com os pares</p>	<p>“Devido ao perfil da criança, as suas interações com os pares fogem da norma, mas não se pode dizer que sejam nulas. Inicialmente a criança com NEE não procurava os pares nem aparentava apreciar a sua companhia, no entanto, atualmente já procura os pares para lhes tocar e segue-os com o olhar, sentindo-se confortável perto deles. Embora ainda não existam cenas de atenção conjunta com os pares, sinto que essa realidade está cada vez mais próxima!”</p>	<p>1</p>
--	--	--------------------------------	---	----------

ANEXO K – ROTEIRO ÉTICO E METODOLÓGICO

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos no trabalho (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2011)
Objetivos do trabalho	<p>Desde o primeiro dia de PPS II, que me dei a conhecer a todas as partes integrantes da comunidade educativa, através de diferentes formas de interação e ação (carta de apresentação e de conversas) que tinham como finalidade apresentar-me e exprimir quais os meus objetivos e expectativas no decorrer deste estágio. “A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p. 160). Este tipo de abordagem permitiu criar relações positivas de respeito e confiança, na qual todos os intervenientes possuíram uma voz participativa e própria.</p> <p>No decorrer da prática demonstrei-me disponível para responder a qualquer inquietação ou questão colocada, evidenciando, sempre, quais eram as minhas intenções, de forma que todos os intervenientes as conhecessem e compreendessem.</p>	<p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2);</p>

	<p>O procedimento com o grupo de crianças não foi diferente, uma vez que as mesmas são o principal agente educativo do seu processo de aprendizagem. Desta forma, tornou-se essencial adotar uma abordagem proximal, de modo a consolidar sentimentos de segurança, afeto, autonomia, curiosidade e desejo de aprender. Para que isto acontecesse, mantive-me aberta para responder às suas questões e curiosidades, fomentando uma comunicação espontânea comigo.</p> <p>No que concerne à investigação, esta será uma estudo de caso, que procura compreender as opiniões e intenções dos diversos intervenientes educativos face a temática. Para tal o diálogo com a equipa educativa foi fundamental para adequar e refletir sobre as práticas pedagógicas, de modo a fomentar uma relação positiva de cooperação.</p> <p>É de salientar que esta investigação ao longo do seu desenvolvimento e depois de finalizada será partilhada com a comunidade educativa.</p>	<p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1);</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, não discriminando qualquer colega.” (p.2).</p>
--	--	--

<p>Custos e benefícios</p>	<p>Considero que durante a minha intervenção não causei qualquer dano ou custo à OS, à equipa educativa ou às crianças, uma vez que tive sempre em consideração (i) a realidade da temática a ser tratada, (ii) a disponibilidade da equipa educativa e (iii) a predisposição do grupo de crianças para a sua participação nesta investigação. Deste modo, foi utilizada como técnica o questionário de resposta aberta, aplicada às diversas educadoras da OS, em formato digital. Como instrumento foi aplicado um teste sociométrico de aceitação e rejeição ao grupo de crianças, de forma a compreender/analisar as perceções das crianças face a inclusão de uma criança com NEE em sala. A aplicação desta técnica e recurso, tive em consideração “os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo: o tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (Tomás, 2011, p. 160).</p> <p>Realço que as questões realizadas tiveram em consideração a temática e tinham a finalidade não serem</p>	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa (...)” (p.2).</p>
-----------------------------------	---	---

	<p>demasiados intrusivas para que todos os inquiridos se sentissem à vontade para responderem.</p> <p>Ao longo da intervenção, privilegiei, ainda, as observações, a escuta ativa, as reflexões e as conversas informais realizadas com todos os intervenientes (equipa pedagógica, famílias e crianças) o que auxiliou a minha ação reflexiva e a definição de objetivos e adaptação da prática. Desta forma, acredito que a investigação realizada trará efeitos a longo prazo, devido ao envolvimento de todos os agentes educativos nesta ação reflexiva acerca da inclusão de crianças com NEE em contexto educativo (JI), “O objectivo será que, depois da saída do investigador de campo, os atores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas (Benavente et al., 1997, citado por Tomás, 2011, p. 161).</p>	<p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p.1).</p>
<p>Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>A privacidade e a confidencialidade de todos os intervenientes (crianças e equipa educativa) foram respeitadas, sendo que os registos escritos (notas de campo e reflexões semanais) e fotográficos nunca expuseram a identidade dos envolvidos ou da Instituição, ao ocultar os</p>	<p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1);</p>

	<p>rostos e os nomes das crianças e intervenientes, através da substituição dos mesmos por iniciais. Desta forma, podemos afirmar que todos os registos foram trabalhados, tendo como fim garantir o total anonimato.</p> <p>O mesmo se sucedeu na realização do questionário que foi realizada em total anonimato ao entregá-lo sem qualquer assinatura ou elemento identificativo.</p>	
<p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Durante o processo de investigação foram envolvidas e incluídas todas as crianças pertencentes ao grupo, não sendo relevante realizar qualquer processo de seleção ou exclusão.</p> <p>Relativamente à elaboração do portefólio individual, foi necessário realizar um processo de seleção de uma criança que, neste caso, foi a aquela que mais me interessou e cativou a minha curiosidade devido aos seus comportamentos.</p>	<p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1);</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1).</p>

<p>Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>As intencionalidades ponderadas e implementadas foram fundamentadas pelas caracterizações do contexto, do ambiente educativo, das crianças e das famílias, sendo que os objetivos e a prática desenvolvida tiveram por base as observações, as reflexões e as conversas realizadas com os diversos intervenientes educativos (equipa educativa, família e crianças).</p> <p>No decorrer da minha investigação procurei envolver todos os participantes (equipa educativa e famílias), informando sobre o processo, nomeadamente os objetivos, os métodos de investigação e as conclusões (a que chegarei, mais tarde), através de documentos e conversas informais, demonstrando-me, assim, disponível para qualquer questão que pudesse surgir.</p> <p>Relativamente às crianças, estas foram igualmente informadas, no entanto de forma mais simples através de conversas informais, tendo em consideração a sua faixa etária.</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1);</p> <p>“Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.” (p.2);</p> <p>“Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas.” (p.2);</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
--	---	---

<p>Consentimento informado</p>	<p>No decorrer da PPS II foram elaborados dois consentimentos que visavam o motivo e o modo como seriam realizados a recolha de dados necessários/solicitados, “(...) os procedimentos, não podem ser fixos e aplicados sem considerar as características das famílias, das crianças, dos professores e dos quotidianos escolares” (Tomás, 2011).</p> <p>O primeiro consentimento tem como finalidade as famílias consentirem o acesso aos dados do seu educando e a autorização de registos fotográficos dos trabalhos finais de uma atividade, de forma informada. Relativamente, ao segundo consentimento surge para a elaboração do portefólio da criança, permitindo captar a criança no seu todo, uma vez que o mesmo só será visualizado e analisado pela família, a estagiária e a orientadora da mesma.</p>	<p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1);</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p.2).</p>
<p>Uso e relato das conclusões</p>	<p>As crianças revelaram-se um elemento ativo ao longo de toda a prática e investigação, sendo que os planeamentos realizados tiveram sempre em consideração os seus interesses e curiosidades, no qual os registos fotográficos realizados tinham o seu consentimento e aprovação.</p>	<p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p.2);</p>

	<p>A equipa educativa foi, igualmente, um elemento fulcral para todo o processo realizado, quer prático, interventivo ou investigativo ao partilhar ideias, opiniões, planificações e registos, que me auxiliaram ao longo deste percurso.</p> <p>É de realçar que o relatório de investigação será entregue a equipa educativa, de modo que a mesma tenha conhecimento de todo o processo (prático, interventivo e investigativo), assim como, tenha oportunidade de refletir sobre o mesmo. As famílias também terão a oportunidade, se assim o desejarem de consultar todo o processo desenvolvido através de uma cópia que será disponibilizada à Instituição.</p>	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2);</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2);</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2);</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2).</p>
<p>Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Com a minha investigação, pretendo que todos os envolvidos, especialmente equipa educativa e família, reflitam sobre o tema em questão, de modo a melhorar as</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as</p>

	<p>suas práticas com as crianças, beneficiando assim o desenvolvimento das mesmas.</p>	<p>condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1);</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2);</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa (...)”</p> <p>“Partilhar informações relevantes (...)” (p.2).</p>
<p>Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>No decorrer da minha intervenção pretendo adotar metodologias participativas e relações horizontais, de modo que a mesma seja o mais transparente possível (Tomás, 2011). Desta forma, pretendo estar em constante contacto com os diferentes intervenientes (equipa educativa, famílias e crianças), tendo em consideração o seu feedback de como está a correr a minha prática/intervenção e de que modo posso melhorá-la. Para além disso, com este contacto</p>	<p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2);</p> <p>“Fornecer às famílias informações (...)”(p.2);</p>

	<p>presencial frequente, tenciono informar as famílias sobre a minha prática e investigação, salientando sempre que a partilha de dados e informações, respeitará a privacidade e confidencialidade dos envolvidos no processo.</p> <p>No que concerne às crianças, estarei sempre disposta a responder a qualquer questão que a mesma coloque, respeitando o seu interesse e curiosidade.</p>	<p>“Disponibilizar-se para dar apoio e reunir (...) com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas.”(p.2);</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>
<p>Tratamento dos dados</p>	<p>A recolha e o tratamento de dados foram realizados, depois do consentimento e autorização por escrita dos pais, sendo que nesse documento foi mencionado como é que os dados seriam recolhidos, que tipo de dados são e como é que os mesmo vão ser tratados e descartados ao fim de um período, de modo a manter a segurança dos intervenientes. Todo este processo, tem como finalidade respeitar os interesses e vontade das crianças, sendo que as mesmas nunca foram obrigadas a realizar algo que não estivessem predispostas para.</p>	<p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1);</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1);</p>

**ANEXO L – CONSENTIMENTO PARA A RECOLHA DE
INFORMAÇÃO NO DECORRER DA PPS II**

| | ' ' | | | ' ' |

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE INFORMAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO

Eu, Tânia Maria Machado Antunes, aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESELx, no decorrer do meu estágio no Saídos da Casca do Oriente, terei de proceder à elaboração de um portefólio referente ao meu percurso com o grupo de crianças da Sala Laranja. Nesse arquivo, irão constar diversas informações acerca do desenvolvimento de cada criança, bem como a caracterização dos traços estruturantes do(a) seu/sua filho(a) e respetiva família – género, nacionalidade, data de nascimento, idades, habilitações escolares, profissão. Serão ainda recolhidas informações relativas a algumas atividades, brincadeiras e a outros momentos que considere relevantes através de notas de campos, de produções da criança e de registos fotográficos (nos quais a face da criança será ocultada/desfocada, com vista a proteger a sua identidade).

Os dados serão conservados pelo prazo máximo de 18 meses, necessários para fins académicos (Mestrado em Educação Pré-Escolar), sendo que para todas as questões relacionadas com o tratamento dos dados pessoais poderá contactar diretamente, através de email, 2021087@alunos.eselx.ipl.pt

Deste modo, peço a vossa autorização para incluir o vosso educando, neste portefólio, garantido que a sua vontade e privacidade será sempre e, acima de tudo, respeitada.

Obrigada pela vossa colaboração!

ANEXO M – CARTA DE APRESENTAÇÃO

| ' | | ' |



OLÁ, PAIS!

O MEU NOME É TÂNIA ANTUNES E SEREI A NOVA ESTAGIÁRIA DA SALA LARANJA ATÉ AO DIA 6 DE FEVEREIRO.

NESTE MOMENTO, ENCONTRO-ME A TIRAR O MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, NA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA, DEPOIS DE TER TERMINADO A LICENCIATURA NO MESMO LOCAL.

SEMPRE ADOREI TRABALHAR COM CRIANÇAS, VISTO QUE CONSIDERO UMA OPORTUNIDADE ÚNICA DE CRESCIMENTO E APRENDIZAGENS MÚTUAS.



**ANEXO N – RESULTADOS DO TESTE SOCIOMÉTRICO DE
ACEITAÇÃO**

| | ' | | | ' |

Meninas									Meninos											Nº de escolhas feitas por cada criança	Nº de escolhidos	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
AD	E	FA	L	M	MM	MR	A	AB	DB	DS	D	F	GC	G	GI	MI	MII	S	V			
1	AD																				0	0
2	E						0 10	202		0 30								123	301		9	5
3	FA	332	200				0 01			0 10	0 20									103	9	6
4	L	0 20								0 10	0 30	101	303			202					9	6
5	M	200	300	0 03			0 10	0 02						101		0 20			0 30		9	8
6	MM		0 01							200	100	0 03	0 02				0 30	300	0 20	0 10	9	9
7	MR		101				0 20			300	0 10					0 02		0 30	203	9	7	
8	A																				0	0
9	AB						303	0 01				0 12				100		200	0 30		9	7
10	DB						301	0 20					0 32			200			113		9	5
11	DS				111								333			222					9	3
12	D																				0	0
13	F																				8	3
14	GC		100					300		0 01		0 20	0 03		0 10		0 02		0 30	200	9	9
15	G	300	0 02	0 20		100				0 30	0 10		0 01			200					9	9
16	GI				300		0 10				0 33		101	0 22					200		9	6
17	MI			0 30			0 23			0 10			101			200			0 02	300	9	7
18	MII																				0	0
19	S		111					222								333					9	3
20	V						111									333		222			9	3
Total de cada critério		321	514	0 21	211	100	254	436		0 0 0	241	273	0 01	213	347	0 0 0	111	535	542	100	452	644
Totais combinados (índice sociométrico)		6	10	3	4	1	11	13		0	7	12	1	6	14	0	3	13	11	1	11	14
Nº de crianças que o escolhem		4	7	3	2	1	8	8		0	8	8	1	4	8	0	2	6	8	1	8	9

■	Escolhas fortes
■	Crianças que não fizeram escolhas
■	Crianças com um IS muito acima da média
■	Crianças com um IS acima da média
■	Crianças com um IS abaixo da média
■	Crianças com um IS muito abaixo da média
■	Crianças que não responderam

**ANEXO O – RESULTADOS DO TESTE SOCIOMÉTRICO DE
REJEIÇÃO**

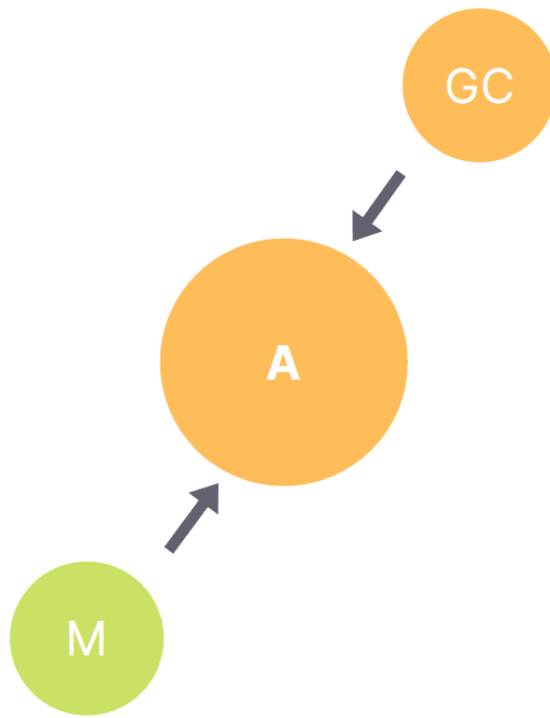
| | ' | | | ' |

		Meninas							Meninos														Nº de escolhas feitas por cada criança	Nº de escolhidos	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20				
Meninas		AD	E	FA	L	M	MM	MR	A	AB	DB	DS	D	F	GC	G	GI	MI	MII	S	V				
	1	AD																					0	0	
	2	E									0 20	103	0 12	300	0 31				200				9	6	
	3	FA		0 03			0 30	300	0 02			0 20		110				200			0 01		9	8	
	4	L																					0	0	
	5	M		0 02				200						0 30	0 01		300		0 20	0 03			9	9	
	6	MM			200	0 03	0 22		0 30					0 01	100		300						9	8	
	7	MR	0 02			0 30	0 10	0 01					100		223				300				9	7	
Meninos	8	A																				0	0		
	9	AB			0 03	0 01	0 30	0 10	300									0 02		0 20		9	9		
	10	DB	0 20		113		0 02						0 30	300						201		9	6		
	11	DS						131	222									0 03	310			9	4		
	12	D																				0	0		
	13	F		232					121													313	9	3	
	14	GC		0 30	0 02		0 20				200		100	0 10			0 03		300		0 01	9	9		
	15	G			0 03			200					0 02	0 10	300	0 20		0 01		130		9	8		
	16	GI				0 30	0 10						0 01	200	0 20	100				0 02		300	8	8	
	17	MI	0 03										0 01	300		202		0 20				0 10	100	8	7
	18	MII																					0	0	
	19	S	222																			333	9	3	
20	V	0 01	230		302							110	0 20				0 03					9	6		
Total de cada critério		124	233	214	123	0 62	422	333	110	112	421	462	0 21	722	233	0 12	301	0 02	532	222	312				
Totais combinados (índice sociométrico)		7	8	7	6	8	8	9	2	4	7	12	3	11	8	3	4	2	10	6	6				
Nº de crianças que o escolhem		5	5	5	5	7	6	5	2	4	6	9	2	9	5	3	4	2	7	6	4				




- Escolhas fortes
- Crianças que não fazem escolhas
- Crianças com um IS muito acima da média
- Crianças com um IS acima da média
- Crianças com um IS igual à média
- Crianças com um IS abaixo da média
- Crianças com um IS muito abaixo da média
- Crianças que não responderam

ANEXO P – SOCIOGRAMA

| ' ' | | ' ' |

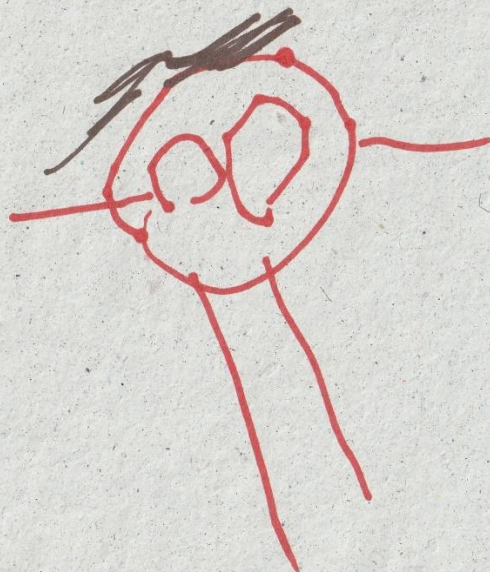


Legenda:

-  Meninos
-  Meninas
-  Interação unilateral

ANEXO Q – DESENHOS/PERSPETIVAS ACERCA DO A.

| | ' ' | | ' ' |



O A. [redacted] tem uma cabeça
olhos, cabelo, braços, pernas.

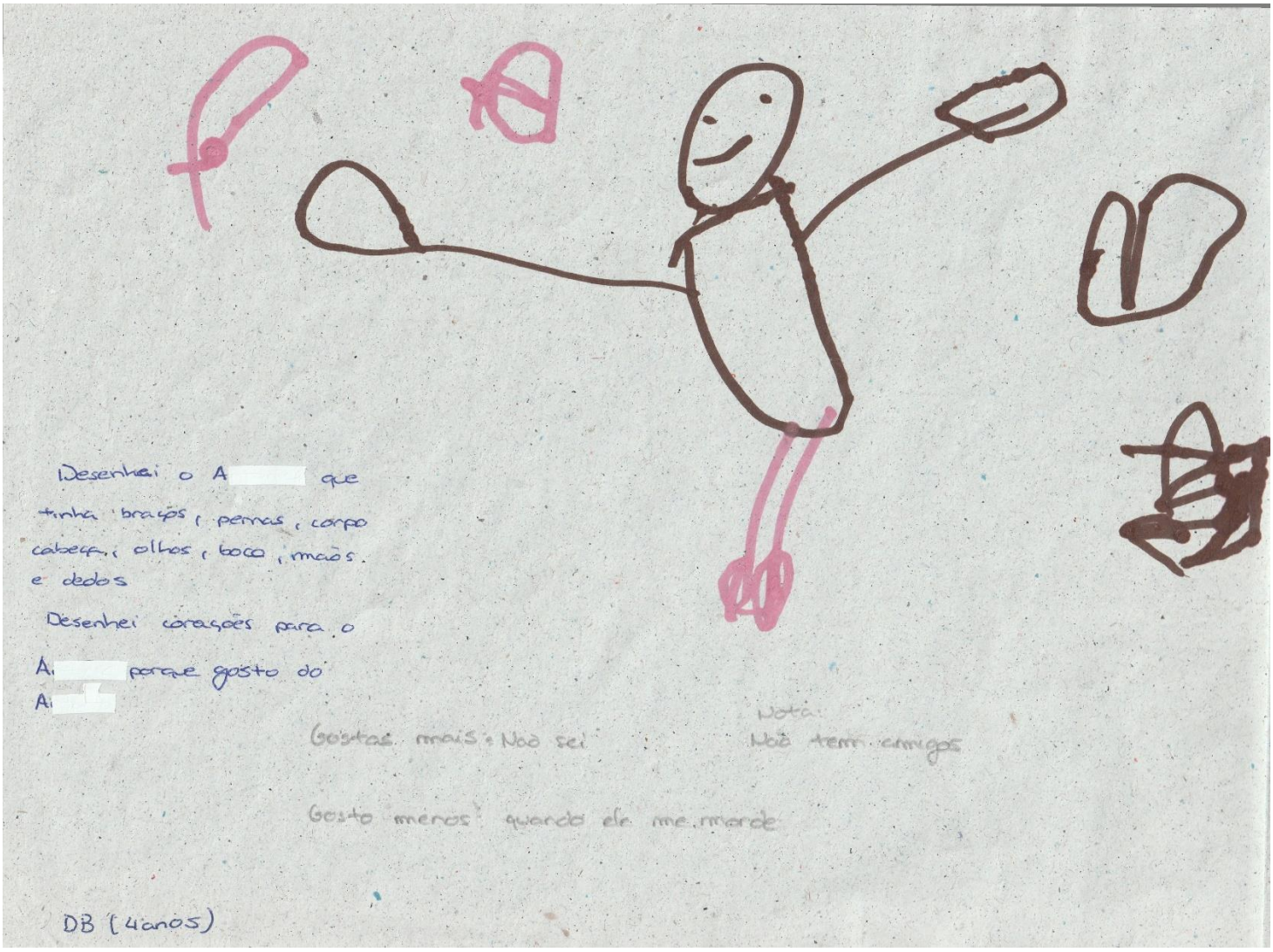
Está sozinho.

Não tem boca porque não fala.

• Gostas mais: Não sei

• Gostas menos: Ele bate

AB (4 anos)



Desenhei o A [redacted] que
tinha braços, pernas, corpo,
cabeça, olhos, boca, mãos
e dedos

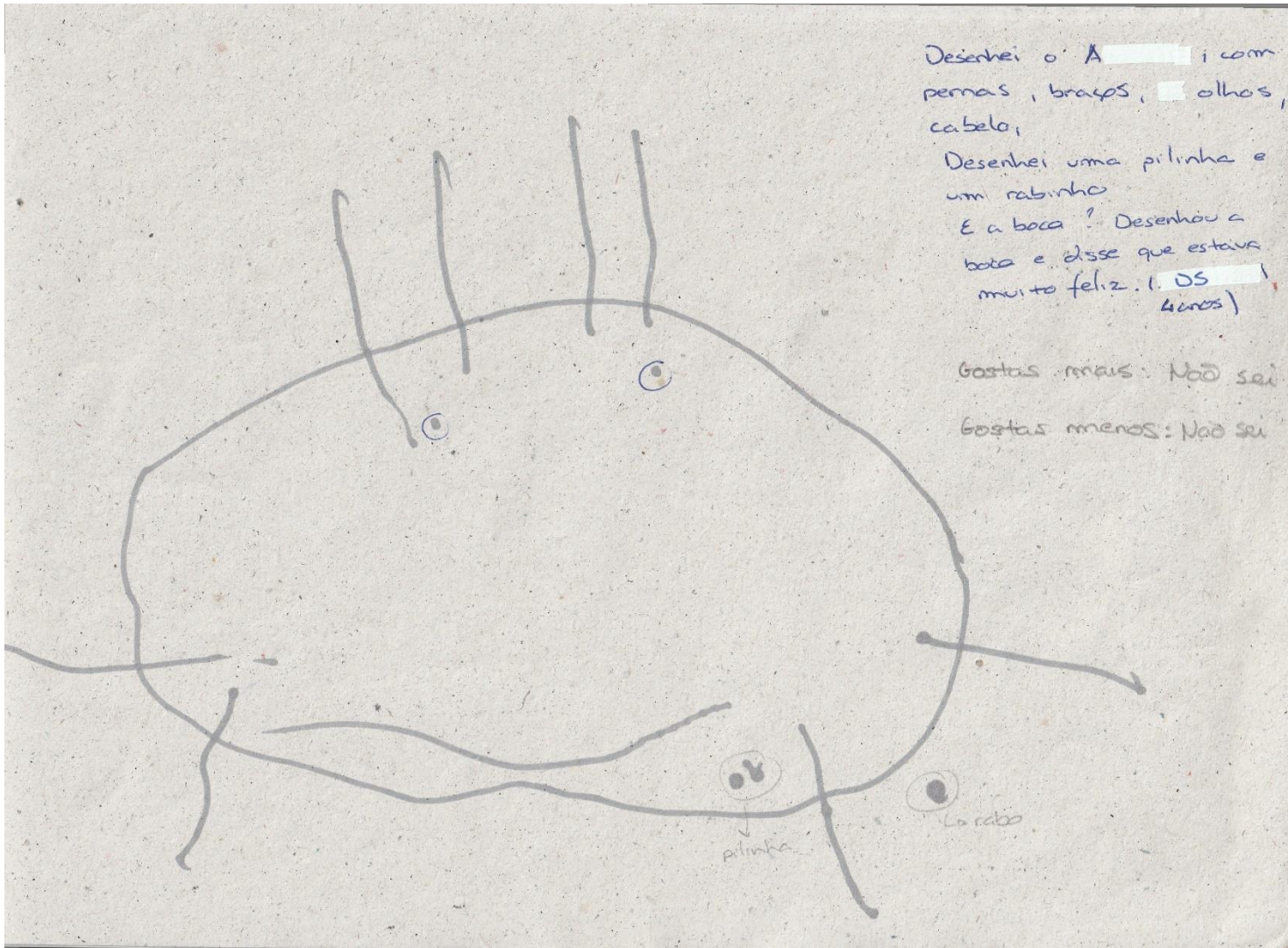
Desenhei corações para o
A [redacted] porque gosto do
A [redacted]

Gostas mais: Não sei

Nota:
Não tem amigos

Gosto menos: quando ele me morde

DB (4 anos)



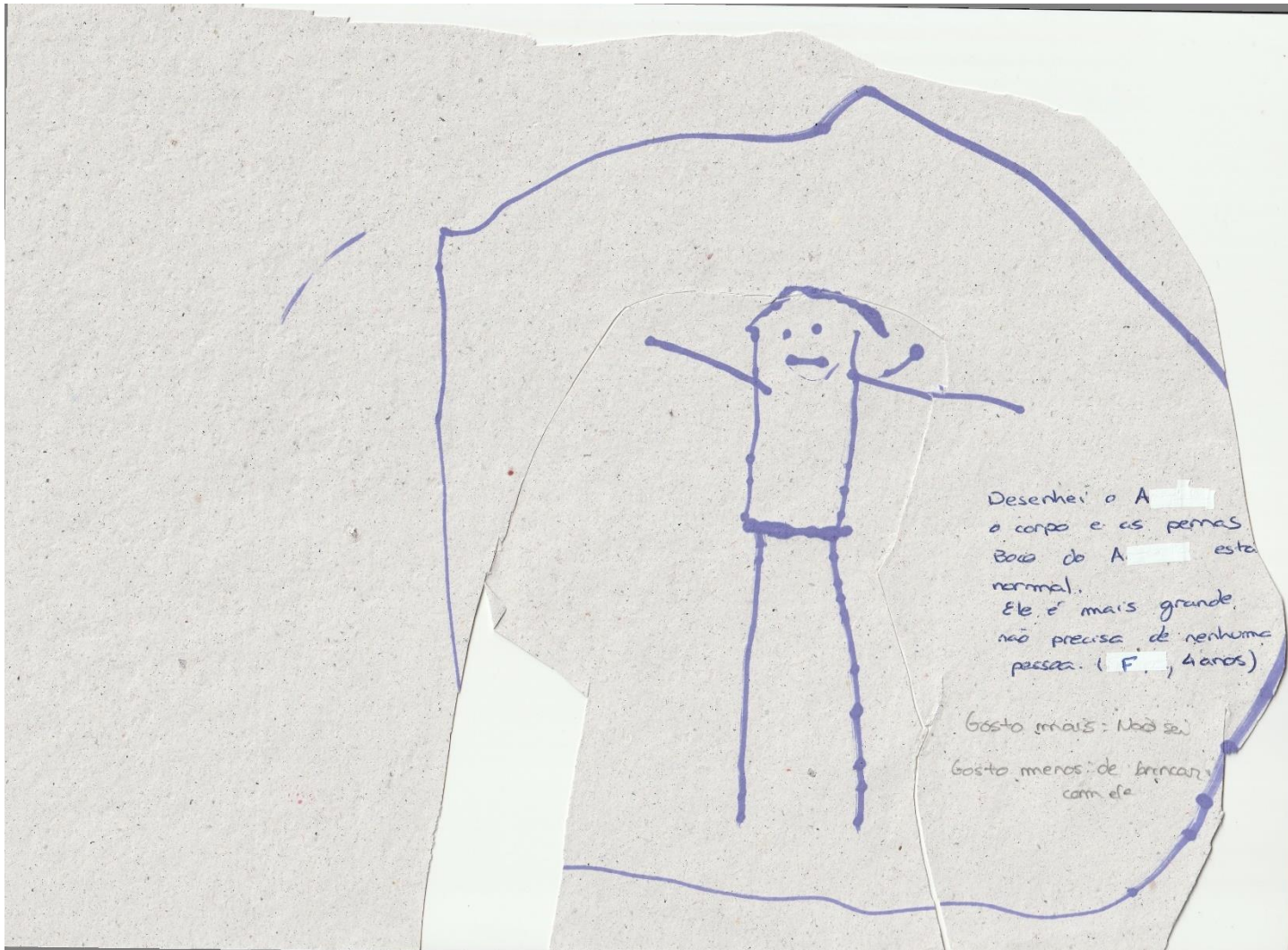
Desenhei a cabeça, os
braços, as pernas, os olhos
e a boca sorridente.
(E, 4 anos)

O A [redacted] está a ver
televisão em casa, por isso
é que está pequeno.

Gostas mais: os abraços

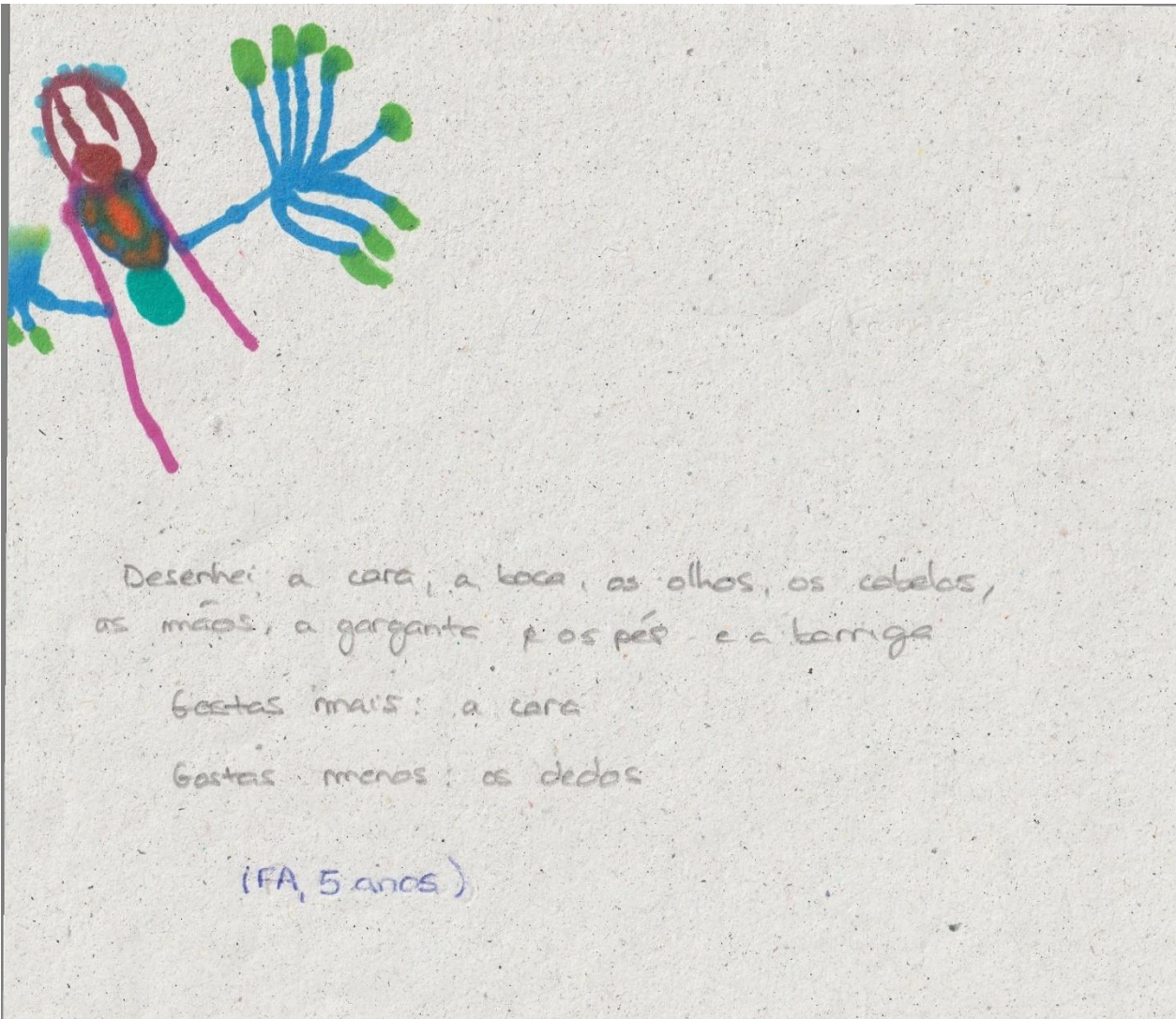
Gostas menos: brincar





Desenhei o A [redacted]
o corpo e as pernas.
Bom do A [redacted] esta
normal.
Ele e' mais grande,
nao precisa de nenhuma
pessoa. (F. , 4 anos)

Gosto mais: Não sei
Gosto menos: de brincar
com ele





Desenhei o A [redacted] a comer
Desenhei uma cabeça, olhos, boca,
nariz, um corpo, umas pernas,
uns pés. E depois uma taça
com comida.
E depois aqui é ele a cuspir.
([redacted] GE [redacted], 3 anos)

Gosto mau: que ele não
cuspa

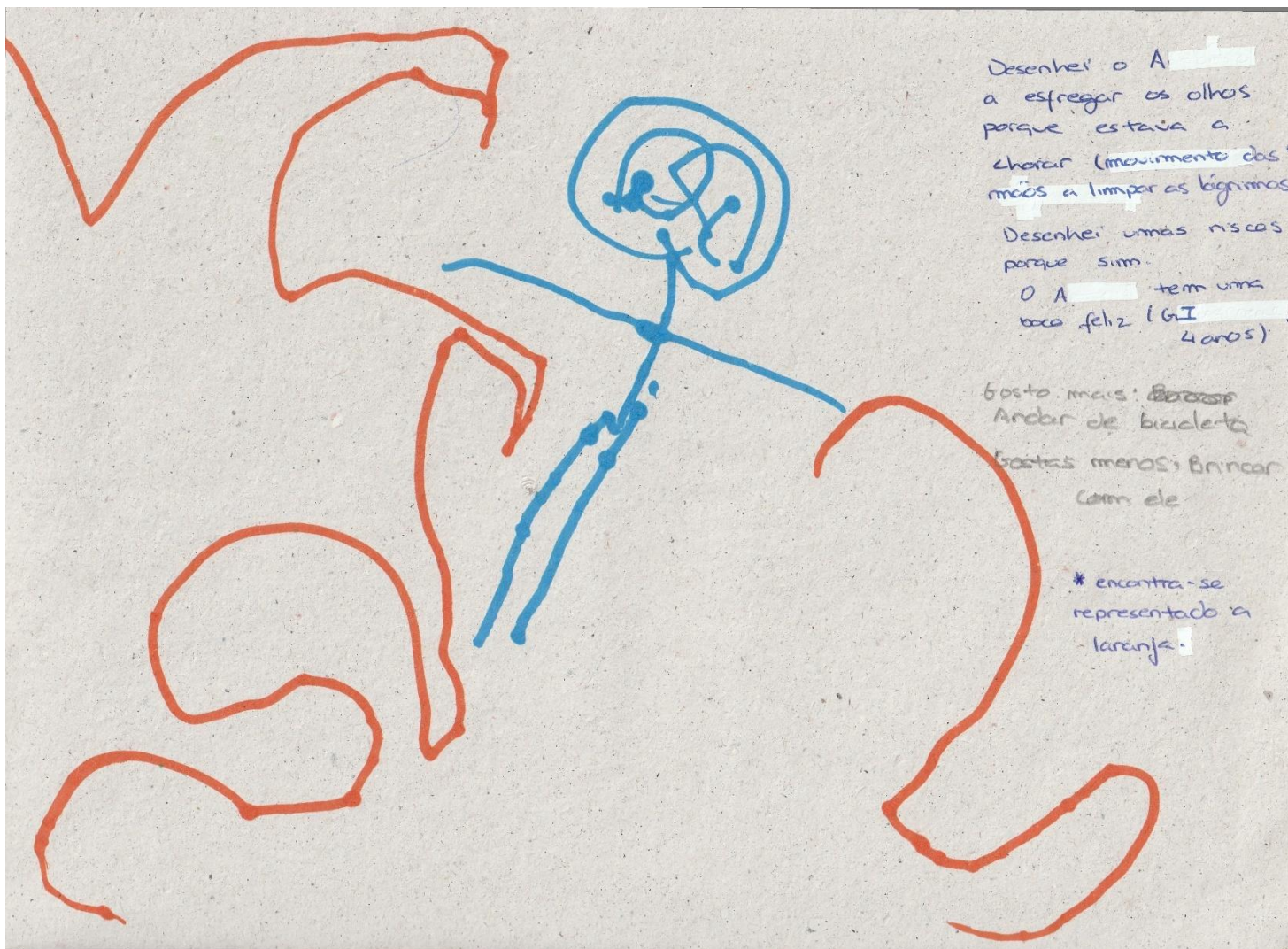
Gosto menos: que ele
cuspa

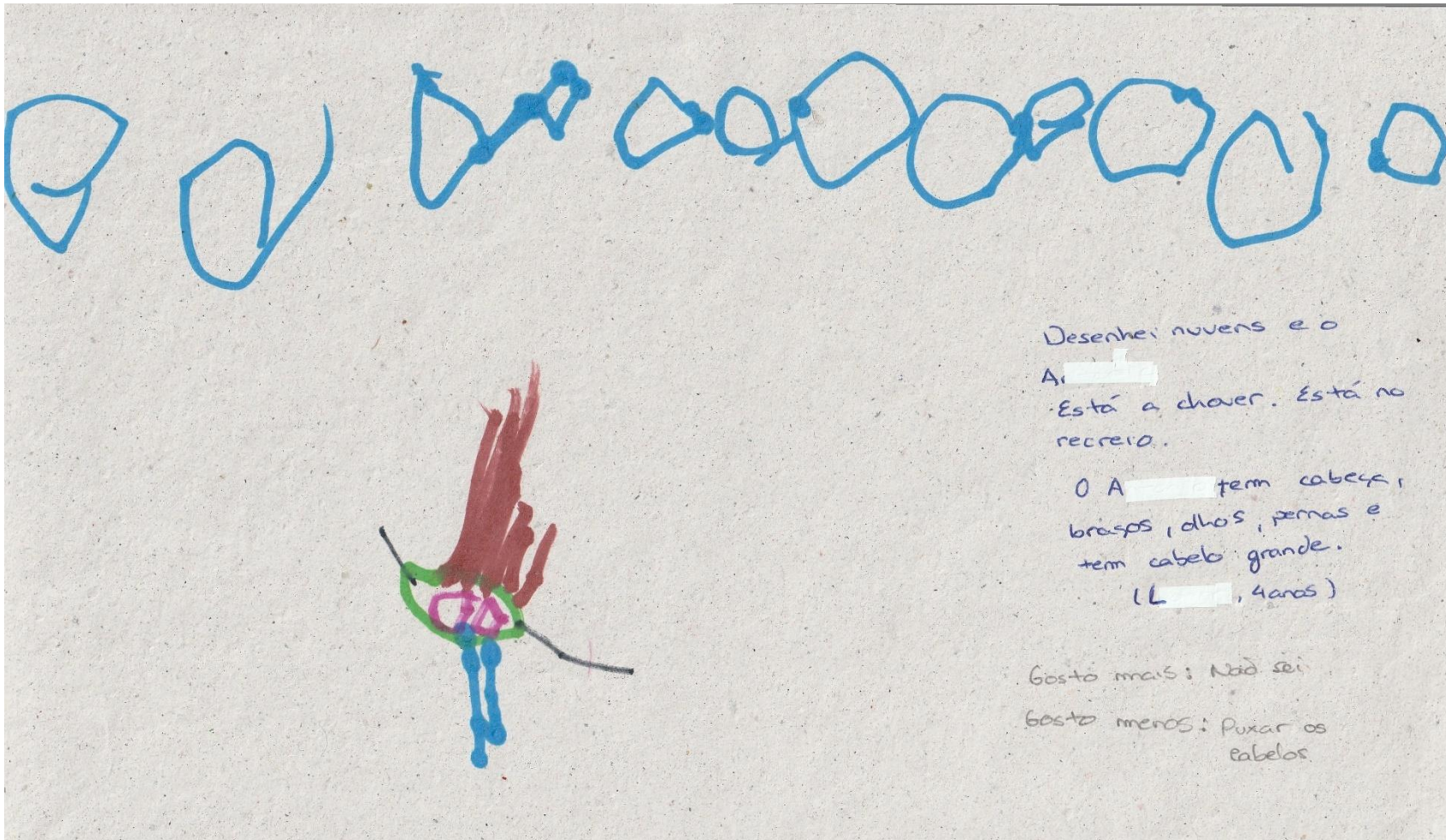
G (3 anos)

Gosto mais: que ele não morde

Gosto menos: Brincar com ele







Desenhei nuvens e o
A [redacted].
Está a chover. Está no
recreio.

O A [redacted] tem cabeça,
braços, olhos, pernas e
tem cabelo grande.
(L [redacted], 4 anos)

Gosto mais: Não sei

Gosto menos: Puxar os
cabelos.

Ao pedir para desenhar
o A a MF deu uma
preçosa o seu nome e
escreveu: Mãe querendo desenhar
mais nada depois de o fazer.

(MF 3 anos)

A VITÓRIA
A NITOWI

Gosto mais: de dar abraços
ao A

Gosto menos: Não sei



O A [redacted] tem uma
fralda e um cachecol porque estava
na rua, cabelo, pernas
Boca feliz, olhos grandes
para ver e o nariz

Gostas mais: quando
come a fruta

Gostas menos: quando
ele não quer comer a
fruta

MM (4 anos)



Desenhei o A. [redacted] rosa, porque gosto de rosa e também gosto do A. [redacted].

Desenhei estrelas, porque gosto do A. [redacted] e corações também.

O A. [redacted] tem olhos, boca, cabelo, pernas e braços.

Desenhei estrelas, arco-íris e flores porque gosto muito do A. [redacted].

Gostas mais: Brincar.

Gostas menos: falar com ele.

Desenhei o A [redacted] com
queixo gordo, boca feliz, pernas
e pés.

Desenhei um carro.

Gosto mais: Não sei

Gosto menos: Não sei



(MI, 3 anos)

Desenhei cabeça, braços, olhos,
nariz, boca feliz, pernas.
(5, 4 anos)

Gostas mais: Quando
ele corre

Gostas menos: Quando
ele corre



COORES



EVA

Gosto mais: Engrasado

Gosto menos: Não sei

V (carros)

Desenhei o A com as molas e o seu cesto

Desenhei corações porque gosto do A

Escrevi o nome da E porque sim e (escreveu cookies porque o pote estava à frente) ...

ANEXO R – REGISTOS FOTOGRÁFICOS SOBRE O A.

| | ' ' | | | ' ' |















