

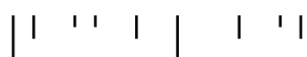


O PAPEL DA EQUIPA EDUCATIVA NA INCLUSÃO DE TODAS AS CRIANÇAS

Ana Catarina Beira de Jesus

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

2022-2023



◊ PAPEL DA EQUIPA EDUCATIVA NA INCLUSÃO DE TODAS AS CRIANÇAS

Ana Catarina Beira de Jesus

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Ana Simões

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Finalmente! Chega ao fim esta grande etapa, que tardou, mas chegou. Esta caminhada que não foi feita sozinha e, por isso, quero agradecer.

A vocês, **pais**, que sempre me apoiaram, se preocuparam e estiveram sempre no meu pensamento para que nunca desistisse deste caminho.

a ti, minha **irmã**, por estares a meu lado e te orgulhares. Tento ser um bom exemplo, para os passos maravilhosos que estás a dar.

a si, **Isabel**, que me incentivou a iniciar esta jornada e me facilitou para que tal fosse possível.

a todos(as) os(as) meus(minhas) **amigos(as)**, que apesar da distância e de todas as adversidades, nunca deixaram de acreditar em mim, apoiaram-me sempre e nunca me deixaram cair.

à minha **orientadora, a professora Ana Simões**, pela sua disponibilidade e paciência e por não ter desistido de me ajudar.

aos **pais e crianças** que se cruzaram na minha vida e fizeram com que tudo isto fosse possível. Obrigada também pelo apoio.

A todos eles.... Obrigada.

RESUMO

O presente relatório decorre da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. A PPS II ocorreu num Jardim de Infância privado no concelho de Sintra, numa sala de Jardim de Infância com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. O documento pretende ilustrar todo o processo de reflexão, intervenção e investigação realizados, mobilizando e articulando conhecimentos que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

O grupo de crianças com o qual intervim contemplava duas crianças com algumas Necessidades Educativas Especiais (NEE) que, frequentemente, se isolavam das restantes crianças. Face ao exposto, tomei a decisão de realizar uma investigação em torno da seguinte problemática: **o papel da equipa educativa na inclusão de todas as crianças.**

No que se refere à metodologia adotada, realizei um estudo de natureza exploratória, com recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: i) observação direta e participante (com a elaboração de notas de campo, reflexões semanais e registos fotográficos) e ii) uma entrevista à educadora cooperante (com a elaboração de um guião semiestruturado).

Os resultados obtidos parecem apontar para as seguintes conclusões: i) verifica-se alguma rejeição de algumas crianças pelos seus pares, no que diz respeito às brincadeiras e ii) existe ainda a necessidade de sensibilizar e consciencializar os/as profissionais de educação para a inclusão de todas as crianças, para que estas tenham as mesmas oportunidades, sendo fulcral o papel da equipa educativa neste processo.

Palavras-chave: crianças; Necessidades Educativas Especiais; inclusão; papel da equipa educativa.

ABSTRACT

This report stems from the Supervised Professional Practice II (PPS II) of the 2nd year of the Master in Pre-School Education at the Escola Superior de Educação de Lisboa. PPS II took place in a private kindergarten in the municipality of Sintra, in a kindergarten room with a group of 20 children aged between 3 and 4 years old.

The document intends to illustrate the entire process of reflection, intervention and investigation carried out, mobilizing and articulating knowledge that contributed to my professional development.

The group of children with whom I intervened, included two children with Special Educational Needs (NEE) who often isolated themselves from the other children. In view of the above, I decided to carry out an investigation around the following problem: the role of the educational team in the inclusion of all children.

Regarding the methodology adopted, I conducted an explorative study, using the following data collection techniques: i) direct and participant observation (with the elaboration of field notes, weekly reflections, and photographic records), and ii) an interview with the cooperating educator (with the elaboration of a semi-structured script).

The results obtained seem to point to the following conclusions: i) there is some rejection of some children by their peers, regarding to playing and ii) there is still a need to sensitize and raise awareness among education professionals for the inclusion of all children, so that they have the same opportunities, and the role of the educational team is essential in this process.

Keywords: children; Special Educational Need; inclusion; role of the educational team

LISTA DE ABREVIATURAS

CDEI	Conhecimentos e Docência em Educação de Infância
ELI	Equipa Local de Intervenção
GOA	Sigla do nome da criança
IP	Intervenção Precoce
JI	Jardim de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEEIP	Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce
NC	Nota de Campo
OSE	Organização Socioeducativa
PPSI I	Prática Profissional Supervisionada (Módulo I)
PPS II	Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)
PE	Projeto Educativo
UC	Unidade Curricular

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	3
2.1. O meio envolvente	4
2.2. O contexto socioeducativo.....	4
2.3. A equipa educativa.....	7
2.4. O ambiente educativo.....	8
2.5. O grupo de crianças	11
2.6. As famílias.....	12
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	15
3.1. Intenções para a ação	16
3.1.2. Para com as crianças	16
3.1.3. Para com as famílias	17
3.1.4. Para com a equipa educativa.....	18
3.2. Processo de intervenção	18
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	27
4.1. Identificação da problemática.....	28
4.2. Revisão da literatura.....	29
4.3. Roteiro metodológico e ético	34
4.4. Apresentação e discussão de dados	35
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	49
ANEXOS.....	53
ANEXO A. Portefólio da PPS II (cf. Anexos ao Relatório)	54
ANEXO B. Organização da sala de atividades da PPS II.....	119
ANEXO C. Caracterização do grupo de crianças.....	124
ANEXO D. Carta de apresentação às famílias.....	126
ANEXO E. Consentimento informado para a captação de registos fotográficos.....	128

ANEXO F. Consentimento informado para a realização da entrevista à educadora cooperante.....	130
ANEXO G. Guião de entrevista à educadora cooperante	132
ANEXO H. Transcrição da entrevista à educadora cooperante.....	135
ANEXO I. Tabela Categorical	138
ANEXO J. Roteiro ético	141

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sala Verde (Pré-Escolar).....	5
Figura 2. Sala Rosa (Pré-escolar).....	6
Figura 3. Entrada para a receção.....	6
Figura 4. Recreio.....	7
Figura 5. O AS a desenhar o arco-íris.....	21
Figura 6. A ML a desenhar o arco-íris.....	21
Figura 7. A MF a colar o algodão nas nuvens.....	22
Figura 8. A CF a fazer o grafismo do título.....	22
Figura 9. O GUS a pintar o papel do rolo de cozinha.....	23
Figura 10. “As cores estão a aparecer como o arco-íris no céu” (GUA).....	23
Figura 11. Recurso da UC de NEEIP.....	24
Figura 12. O GOA a colocar as imagens nas respetivas silhuetas.....	25
Figura 13. O GOA a realizar a tarefa dos enfiamentos.....	26
Figura 14. Área dos jogos de mesa.....	120
Figura 15. Área dos números e área das letras.....	120
Figura 16. Área da biblioteca.....	121
Figura 17. Área dos audiovisuais.....	121
Figura 18. Área da natureza.....	122
Figura 19. Área da natureza.....	122
Figura 17. Área da casinha.....	123

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotinas da Sala Rosa.....	8
Tabela 2. Caracterização das famílias.....	11
Tabela 3. Matriz sociométrica.....	34

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada Módulo II (PPS II), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa e resulta do processo de reflexão, intervenção e investigação realizados, mobilizando e articulando conhecimentos que contribuiram para o meu desenvolvimento profissional (Cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, em Anexos ao Relatório). A prática foi realizada num contexto particular, no concelho de Sintra, numa sala de Jardim de Infância com 20 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

Pretendi abordar o tema da inclusão e em como a equipa educativa pode ser parte integrante deste processo. Inicialmente, deparei-me com duas crianças, aparentemente mais *isoladas* e *reservadas* e, tendo em consideração a importância da intervenção precoce no desenvolvimento e autonomia das crianças e o meu interesse nesta mesma área, resolvi abordar a importância do papel da equipa educativa para a inclusão de todas as crianças, para que todas tenham as mesmas oportunidades e se possam desenvolver de forma holística. Deste modo, o presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos seguidos da Introdução: (1) Caracterização da ação educativa; (2) Análise reflexiva da intervenção; (3) Investigação em jardim de infância, (4) Construção da profissionalidade e, por fim, as Considerações finais. No primeiro capítulo pretendo, caracterizar o meio, a Organização Socioeducativa (OS) e o grupo de crianças com o qual exerci a PPSII. Posteriormente, é apresentado o segundo capítulo com a respetiva análise reflexiva da intervenção, em que apresento as minhas intenções para a ação e descrito o processo de intervenção. No terceiro capítulo, é identificada a problemática e a revisão de literatura realizadas. É também apresentado o roteiro metodológico e ético, bem como a discussão dos dados. O quarto capítulo tem como propósito a reflexão acerca da minha profissionalidade. Por fim, são apresentadas as considerações finais, em que procuro refletir acerca da minha prática e da investigação realizada. Seguem-se as referências utilizadas e os anexos, com informação complementar.

2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

Neste capítulo, pretendo apresentar as características do meio envolvente, a OS, a equipa educativa, o ambiente educativo e também o grupo de crianças. Para a respetiva caracterização, foi fulcral o recurso a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados (observação direta, com a elaboração de notas de campo e reflexões semanais) para, posteriormente, apresentar as intenções para a ação.

2.1. O meio envolvente

É importante ter em consideração o meio envolvente à OS. O contexto socioeducativo onde realizei a PPS II está localizado na freguesia de Algueirão-Mem Martins, no concelho de Sintra. Quanto à sua localização geográfica, a OS localiza-se numa zona urbana, central, rodeada por uma área habitacional tanto de apartamentos como moradias, capaz de abranger uma população de níveis socioeconómicos diversificados, desde a classe média, a média/alta. A freguesia é composta com diversas áreas de lazer, serviços médicos e também estabelecimentos comerciais. Perto da OS, encontra-se um centro comercial e outros estabelecimentos de comércio, a esquadra da PSP e um rio a cerca de 500 metros. Estas características fazem desta zona um local muitas potencialidades de aprendizagem onde a criança pode explorar diferentes áreas e usufruir de experiências ricas e estimulantes para o seu desenvolvimento.

2.2. O contexto socioeducativo

A OSE enquadra-se no âmbito do Ensino Particular. A empresa foi criada no dia 17 de julho de 2007. Conta com quinze anos ao serviço da Educação de Infância, distinguindo-se pelo serviço prestado às crianças e suas famílias. O seu trabalho técnico incide em práticas educativas que respeitam e promovem o desenvolvimento global das crianças, construindo relações de confiança e amizade que perduram no tempo (Projeto Educativo (PE), 2019/2022).

De acordo com o PE, o serviço educativo prestado tem por base metodologias pedagógicas desenvolvidas por um corpo docente e não docente qualificado, competente e motivado, desenvolvendo práticas pedagógicas assentes nos interesses da criança e da comunidade escolar. Este trabalho educativo desenvolve-se num

espaço físico *amplo, seguro e confortável*. O mesmo é definido por princípios que privilegiam uma educação global e integrante, que potencie a aquisição de valores, como interajuda, partilha, colaboração, igualdade de direitos e deveres, equidade, autonomia, felicidade, respeito pela diferença e responsabilidade.

Este espaço concentra as valências de Creche e Pré-Escolar, atendendo cerca de 71 crianças; a equipa é constituída por 9 profissionais, sendo eles 3 educadoras, 5 auxiliares de educação e 1 auxiliar polivalente. No que diz respeito ao espaço, o mesmo dispõe de uma sala de Berçário com crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 12 meses; duas salas de Creche (1 e 2 anos), para dar resposta às diferentes necessidades de desenvolvimento; duas casas de banho infantis; duas casas de banho para os adultos; um pátio exterior; 1 sala polivalente; 1 refeitório; 1 copa; 2 salas de arrumos; 1 secretaria; e 1 gabinete de educadores/as e atendimento.

As salas estavam organizadas tendo em conta as intencionalidades de cada educadora, bem como as características do grupo em questão, dando diferentes oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Estes espaços sofriam pequenas alterações ao longo do tempo, acompanhando sempre a evolução do grupo, bem como as suas necessidades.

Figura 1

Sala Verde (Pré-Escolar)



Figura 2

Sala Rosa (Pré-Escolar)



O espaço exterior era dividido para que as crianças de jardim de infância não se juntassem às crianças da creche. Este era composto por brinquedos de rua, como casinhas, lagarta, balancés, carrinhos e algum espaço amplo, dedicado à exploração livre, dando oportunidades às crianças de desenvolverem atividades físicas como correr, saltar, jogar à bola, entre outros.

Figura 3

Entrada para a receção



Figura 4

Recreio



A sala onde realizei a minha prática, designada como Sala Rosa, é composta por 20 crianças com 3 e 4 anos de idade, sendo que 6 pertencem ao género masculino e 14 ao género feminino. Destas 20 crianças, 15 já frequentavam a mesma instituição, 4 transitaram de outra creche e 1 estava ao cuidado da avó.

2.3. A equipa educativa

A equipa educativa era composta por um corpo docente e não docente, todos eles possuindo funções importantes no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, a saber: 1 diretora técnica, 1 diretora pedagógica, 1 educadora e 3 auxiliares na valência de creche, 2 educadoras e 2 auxiliares na valência de JI e 1 auxiliar polyvalente. A PPS II foi realizada na Sala Rosa cuja equipa educativa era composta por uma educadora e uma auxiliar. Relativamente à educadora (que exerce a função de Diretora Técnica), esta licenciou-se no Instituto Piaget em 1994. Terminado o curso, entrou imediatamente no mercado de trabalho como educadora de uma sala de Jardim de Infância com 28 crianças com idades compreendidas entre os 3 aos 6 anos. Em 2002, abriu um espaço como empresária em nome individual com as valências de creche e Jardim de Infância. Em 2007, com um novo projeto, surgiu a oportunidade de mudar para um espaço amplo e adaptado onde permanece até à atualidade.

Em relação à auxiliar de ação educativa, a mesma encontrava-se a terminar a licenciatura na Escola Superior de Educação de Lisboa. Ambas são figuras de referência para o grupo de crianças, pois tanto a educadora como a auxiliar dinamizam atividades e as crianças recorrem a qualquer uma delas para a resolução de problemas, evidenciando que existe pouca distinção e separação de tarefas, visto que tanto a educadora como a auxiliar partilham das mesmas tarefas.

É de salientar a *boa* relação estabelecida entre a equipa, não só de sala, como de toda a OS; existe muita ajuda, cooperação, partilha de ideias e de conhecimentos, o que se torna enriquecedor e vai ao encontro de Fernandes (1997, citado por Vilaça, 2015) quando refere que a construção do conhecimento não é realizada de modo individual, sendo, por isso, fulcral existir um “clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann e Weikart, 1997).

2.4. O ambiente educativo

A organização do ambiente educativo realiza-se “num determinado tempo, situa-se num espaço e dispões de materiais diversos”, todas estas dimensões, interligadas constituem um “suporte do desenvolvimento curricular” (Silva et. al., 2016, p. 24). Torna-se, por isso, fulcral que o/a educador/a reflita acerca do espaço, das rotinas e dos materiais e adeque o ambiente ao grupo em questão, planeando “intencionalmente essa organização... introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Silva et al., 2016, p. 24). Neste sentido, o/a educador/a deve ajustar o espaço de modo a estimular e enriquecer o desenvolvimento de cada criança, disponibilizando materiais diferenciados e criando diferentes oportunidades de exploração. “Quando as crianças convivem em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral e aprendem a ter prazer em brincar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações entre essas mesmas palavras.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 35).

A escolha dos materiais é igualmente importante, implicando que o educador “defina prioridades na sua aquisição” (Silva et al., 2016, p. 26). tendo em conta as necessidades das crianças bem como o projeto curricular de grupo. Nesta escolha devem predominar a qualidade, variedade, durabilidade e segurança. Também a consciência ecológica deve estar presente e, por isso, a importância de criar materiais ao invés de comprar, a fim de proporcionar “inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade” (p. 26). ”Posto

isto, abordei a educadora para tentar criar um espaço alusivo aos números e às letras, com jogos para esse efeito. Criei faixas com o nome de cada criança e placas com diversas letras para que as crianças pudessem explorar livremente as letras e também estimular a linguagem oral e abordagem à escrita.

Relativamente ao espaço físico, o modo como este está organizado pode facilitar as aprendizagens. Eram diversificados os espaços associados a cada parte da rotina diária da criança, sendo eles, a própria sala do grupo, refeitório, casa de banho, espaço exterior e polivalente.

A Sala Rosa era iluminada com luz natural e arejada, composta por duas mesas redondas, uma retangular, 3 mesas formando um “S” e um tapete. A sala é composta por diversas áreas (cf. Anexo B. Organização da Sala Rosa), nomeadamente:

- “Área da Casinha” onde existe uma mesa, duas cadeiras, um berço, um espelho, acessórios de cozinha, alimentos, bonecos, roupas, para que as crianças possam estimular a sua criatividade e experienciar vivências do dia a dia, interagindo com o outro;

- “Área de Jogos de Mesa” uma área de maior concentração, dos quais fazem parte jogos de encaixe e puzzles;

- “Área da Expressão Plástica” onde são realizadas várias atividades, livres, orientadas, individual, em pequeno ou grande grupo;

- “Área da Natureza” com variados elementos da natureza para que as crianças possam explorar e manipular livremente e conhecerem os diferentes elementos característicos da natureza;

- “Área da Música”: esta área contém instrumentos musicais que são utilizados regularmente para iniciar as manhãs, ou outras atividades musicais;

- “Área das Letras”: contém letras em madeira e faixas com o nome de cada criança para que possam explorar livremente as letras e também estimular a linguagem oral e abordagem à escrita;

- “Área dos Números”: esta área é composta por puzzles com números, pelo ábaco e jogos, criando oportunidades diversas de manipulação e contagem.

Todas estas áreas podem sofrer alterações ao longo do ano letivo, dependendo das características das crianças e dos seus interesses, criando assim, diversas oportunidades de aprendizagem. No que se refere aos instrumentos reguladores da ação pedagógica, existiam os seguintes:

- *Mapa de presenças* - que dá à criança o poder de responsabilidade e de pertença ao grupo;

- *Mapa do tempo* - em que uma criança, escolhida aleatoriamente, vai ver como está o tempo naquele momento e coloca a seta, indicando o estado do tempo;

- *Portefólios individuais* - que vão sendo construídos ao longo do ano letivo com os registos mais significativos de cada uma das crianças.

No que diz respeito à rotina, esta é também uma dimensão da gestão do currículo e é fulcral haver uma rotina estruturada e bem definida (ainda que possa ser alterável) para que as crianças se sintam *seguras* e *confortáveis* e consigam prever o que vai acontecer em seguida (Rodrigues, 2015), o que faz com que a criança se torne autónoma nas diferentes tarefas do dia-a-dia.

“O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva et. al., 2016, p.27).

A tabela que se segue (Tabela 1) ilustra a rotina de um dia tipo na sala onde realizei a prática, sofrendo alterações consoante as oportunidades e necessidades:

Tabela 1
Rotinas da sala rosa

Tempo	Tarefa	Local
7h30-9h30	- Acolhimento	Refeitório
9h30	- Distribuição das crianças pelas respetivas salas - Reunião da manhã	Sala Rosa
10h-11h	- Atividades livres e/ou orientadas ou recreio	Sala / Recreio

	- Arrumação da sala - Reunião acerca das atividades da manhã	Tapete
	(6.ª feira - Música)	Polivalente
11h30	- Higiene	Casa-de-banho
11h30-12h30	- Almoço	Refeitório
	- Higiene	Casa-de-banho
12h30-15h	- Hora de repouso - Arrumação da sala	Sala Rosa
15h-15h30	- 4ª feira – Ginástica	Polivalente
	- 5ª feira - Karaté	
15h30-16h	- Lanche	Refeitório
	- Higiene	Casa-de-banho
16h-17h	- Atividades livres e/ou orientadas ou recreio	Sala/Recreio
17h-18h30	- Entrega das crianças às famílias	Recepção

2.5. O grupo de crianças

O grupo de crianças da Sala Rosa era composto por 20 crianças. Apenas 2 com 4 anos de idade e as restantes com 3 anos (cf. Anexo C. Caracterização do grupo de crianças). Das 20 crianças, 6 pertencem ao sexo masculino e 14 ao sexo feminino, sendo um grupo maioritariamente feminino.

Pude observar que 1 criança se destacava, apresentando dificuldades ao nível da comunicação e linguagem e interação com o outro. Não pronunciava uma única palavra e não procurava o par para brincar, isolando-se completamente do grupo,

levando a que os colegas não brincassem com ele nem o chamassem para as suas brincadeiras.

Das 20 crianças, 15 já frequentavam a OS; 4 transitaram de outra creche e 1 estava ao cuidado da avó. Pelo que tive oportunidade de observar, este é um grupo bastante agitado, interessado, curioso em tudo ao seu redor, estando sempre disponíveis para novas experiências e também muito autónomo nas suas tarefas do dia-a-dia, como comer, calçar/descalçar, colocar o casaco e a mochila no cabide, entre outros.

Iniciei a manhã com a canção do bom dia e, como faço habitualmente, falei acerca do meu fim de semana. Em seguida, pedi-lhes que, quem quisesse, poderia contar o que fez no fim de semana. Como começam todos a falar ao mesmo tempo, peço que, à vez, se levantem para contar para o grande grupo (NC 9).

Após a história, sugeri que pintássemos um papel grande de preto (para servir de fundo para afixar os nossos trabalhos). “podemos pintar com pincel?” (GUA) e eu respondo que “podem pintar com o que quiserem, com pincel, com cotonetes, com rolo, com as mãos...” e oiço a ML “com as mãos Ana?” (NC 11).

Como se pode verificar nestas NC, o grupo é *agitado*, mas demonstra a sua necessidade de partilha com o outro e interesse em participar nas atividades propostas.

O grupo, em geral, apresentava algumas dificuldades no que respeitava ao cumprimento de regras e também na partilha de brinquedos, no entanto, demonstravam empatia em ajudar o par quando este se encontrava em estado de frustração.

2.6. As famílias

No que concerne às famílias das crianças da sala da PPS II, estas apresentam um perfil de classes média a média/alta. Foi pouco o contacto que tive com as mesmas, devido à situação pandémica que estávamos a viver, pelo que apenas me cruzava com as mesmas à porta da OS, quando recebia e entregava as crianças. No entanto, tanto eu como a respetiva equipa educativa mostrámo-nos sempre disponíveis nos momentos

de acolhimento e da despedida, em que partilhámos informações, estabelecendo alguma proximidade entre ambas as partes.

É de salientar que a família, sendo a principal responsável pela educação (Silva et. al., 2016, p.16), tem um papel essencial na construção da personalidade da criança, sendo que cabe à mesma ser o primeiro educador da criança. Tanto o JI como o meio familiar são fulcrais para o desenvolvimento da criança, uma vez que são responsáveis por lhes transmitir conhecimentos e valores, estimulando o trabalho em grupo e o respeito pelos outros para que, futuramente, saibam viver em sociedade. Esta ideia vai ao encontro da teoria da sobreposição das esferas de influência de Joyce Epstein (1997), que refere que tanto a escola, como a família e a comunidade (as três esferas em que a criança se encontra integrada, influenciando-a) partilham objetivos comuns para que haja um maior sucesso académico da criança (Epstein, 1997, citado por Zenhas, 2010).

Estes dois pilares (JI e família) tornam-se, assim, essenciais na formação da criança, tendo de se relacionar na sua plenitude para contribuir para o desenvolvimento holístico. Na tabela seguinte (Tabela 2) é apresentada uma análise dos dados fornecidos pela educadora da Sala Rosa onde constam a idade dos pais, a respetiva profissão e o número de irmãos de cada criança do grupo da PPS II (cf. Tabela 2).

Tabela 2

Caracterização das famílias

Nome	Idade (Anos)		Profissão		Número de irmãos
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
AS	40	34	Analista informático	Administrativa	1
AL	-	36	-	Empregada de Limpezas	1
CF	41	32	Cogerente de mercadorias	Administrativa de seguros	0
GOA	36	35	Vigilante	Gerente de loja	1
GUA	43	37	Gerente de loja	Analista química	1
GUS	32	32	Engenheiro de software	Terapeuta da fala	0
INS	31	33	Militar	Empregada de balcão	0
IRS	32	37	Vigilante	Assistente refeitório	0
LQ	37	34	Técnico Informático	Auxiliar de Ação Médica	0

LC	38	37	Programador	Professora	0
ML	35	32	Técnico de Manutenção Industrial	Relojoeira	1
SL	35	32	Técnico de Manutenção Industrial	Relojoeira	1
MC	33	30	Enfermeiro	Gestora de Recursos Humanos	0
MV	-	41	(informação desconhecida)	(informação desconhecida)	0
MF	45	39	Técnico de laboratório	Auxiliar de farmácia	2
RM	37	35	GNR	Rececionista de restaurante	0
RC	51	41	Segurança privado	Enfermeira IPO	3
SL	43	34	Motorista	Operária fabril	1
VL	43	34	Motorista	Operária fabril	1
ZF	33	31	Gestor de loja	Gestora de loja	1

Nota. Informação facultada pela educadora da Sala Rosa.

Após a análise dos dados recolhidos, podemos observar que as idades dos pais estão compreendidas entre os 31 e os 51 anos; todos eles se encontram empregados (à exceção dos pais de uma criança que não conseguimos obter a informação); 9 das crianças têm um irmão, 9 são filhos únicos e 2 crianças têm 2 e 3 irmãos.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, pretendo apresentar as minhas intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Pretendo, também, apresentar todo o processo de intervenção ao longo da PPS II.

3.1. Intenções para a ação

De acordo com Portugal (2008), a intencionalidade educativa decorre “do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação”, ou seja, o/a educador/a deverá refletir acerca das suas práticas e quais as suas finalidades. Essas práticas devem ser adequadas “às capacidades e necessidades das crianças” (p. 64). Desta forma, esta citação vai ao encontro de Silva et. al. (2016) que referem que a ação do/a educador/a tem por base uma intencionalidade educativa que deve valorizar os interesses e as necessidades das respetivas crianças e, posteriormente, refletir acerca das finalidades da sua prática. Esta intencionalidade deve ter em conta cinco etapas, sendo elas a observação, o registo, documentação, planeamento e avaliação que permite ao educador refletir para, posteriormente, tomar decisões acerca da sua prática tendo em conta todos os aspetos referidos anteriormente, bem como as características do grupo de crianças.

3.1.2. Para com as crianças

No que diz respeito às intenções para com as crianças, o cuidar, o educar, a promoção da autonomia foi o que prezei sempre. Ao cuidar e educar cada uma das crianças, promove-se na criança segurança e confiança e, conseqüentemente, o desenvolvimento e aprendizagem. Tentei sempre respeitar os ritmos de cada uma delas, tentando, sempre que possível, promover a sua autonomia nas diversas tarefas do dia-a-dia:

O GOA chegou à sala e eu pedi para se calçar. O mesmo não correspondeu ao pedido, mas sentou-se no chão (perto da zona dos sapatos). Depois de algumas insistências, tive de ser eu a trocar os sapatos. Expliquei, enquanto o fazia, que tinha de tirar os sapatos, colocar na sua caixinha e depois calçar os “cros”. Pedi para se sentar no tapete e ele foi a correr (NC 3).

Posteriormente a este dia e após ter dado o exemplo, houve progressos, desde o dia 19 para o dia 22 de outubro de 2021. O GOA conseguiu tirar os sapatos sozinho, arrumou-os no sítio certo e calçou os *crocs*.

De acordo com Vale (2009), é fundamental o/a educador/a incluir no currículo o desenvolvimento de competências socio-emocionais, ou seja, criar fortes ligações com as crianças, para que possa “chegar até elas” e ganhar a sua confiança e demonstrar, também, segurança para que possam confiar em nós. E, tendo em conta a idade das crianças e o facto de ter existido uma pandemia que perdura, sensivelmente, há 2 anos, tentei definir como uma principal intenção a promoção da linguagem e da comunicação e estabelecer, dentro dos possíveis, uma relação à base dos afetos e confiança.

3.1.3. Para com as famílias

Relativamente às intenções para com as famílias, tentei sempre acolher as crianças com a amabilidade que me caracteriza, para que as mesmas sentissem confiança. Respeitei e escutei sempre cada familiar, tentando dar respostas ao que me era solicitado e mantendo-os sempre a par da minha ação naquele período de estágio.

Logo no início da PPS II, elaborei uma carta de apresentação às famílias das crianças da Sala Rosa (cf. Anexo D. Carta de apresentação às famílias), para que estas pudessem tomar conhecimento da minha presença e do trabalho que iria desenvolver com as crianças da referida sala de atividades.

Hoje recebo a LQ e a mesma vem ao colo da mãe, a chorar. Questiono o que se passa e a mesma diz à mãe “não quero ir para a escola” e eu digo “então, mas não precisas de chorar. Vens brincar um pouquinho com os amigos, a mãe tem de ir trabalhar e depois vem buscar rápido”. A mãe diz-lhe que passa rápido e que já a vem buscar e depois vão “para casa da prima para brincarem as duas”. A LQ aceita ir para o chão e entra no colégio ainda a limpar as lágrimas (NC 34).

É de salientar que a família tem um papel essencial na construção da personalidade da criança, pois são “os principais responsáveis pela educação” (Silva et. al., 2016, p.16) da mesma, sendo importante manter o contacto e existir uma relação na base da partilha e da confiança.

3.1.4. Para com a equipa educativa

Tendo em conta os princípios privilegiados pela OS - uma educação global e integrante, potencializando diversas aquisições, em que os interesses das crianças são valorizados, foi a partir destes ideais, da observação direta, dos diferentes registos e das características do grupo que defini as minhas intencionalidades para com a equipa educativa, pois tal como refere Portugal (2008), “a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às atuais capacidades e necessidades das crianças” (p.64).

Foi facilmente observável o trabalho de colaboração e partilha entre os diferentes elementos da equipa educativa e, por isso, a minha intenção foi integrar-me nesta colaboração para continuar com o *bom* funcionamento do grupo de crianças e manter uma *boa* relação com toda a equipa educativa.

Dito isto, é importante existir um trabalho cooperativo entre os elementos da equipa, tal como refere Vilaça (2015), visto que estes são vistos como modelos para as crianças e, conseqüentemente, serem promotores de aprendizagens e experiências significativas para as mesmas.

3.2. Processo de intervenção

Apresento em seguida o processo de intervenção ao longo de toda a minha prática. Inicialmente, tentei perceber toda a dinâmica do grupo, visto já conhecer a grande parte do grupo da sala de berçário. Mas, passaram 2 anos, a fase que considero mais importante e, no entanto, por razões pandémicas, as crianças estiveram privadas de muitas experiências e vivências. Esta fase – 2/3 anos é a fase em que começam a comunicar e que penso que ficou um pouco comprometida e deu para ter essa percepção, pois numa fase inicial, era difícil manter uma conversa coerente com todo o grupo.

Tentei ter uma participação ainda mais ativa, pois a educadora cooperante também me dava abertura para que tal acontecesse (como se pode verificar nas seguintes notas de campo):

A educadora sugere que seja eu a ficar encarregue de planificar as atividades da semana seguinte (alusiva ao Halloween) “Ana, pode planificar

atividades de sala para a semana do Halloween? Vou preparar e fazer decoração para o colégio e assim ajudava-me a planear as atividades da sala”. Agradei a confiança e aceitei de imediato. (NC7)

Iniciamos a manhã e contei a história “*Se eu fosse muito pequenino*” de António Mota para introduzir o tema das alturas. No final perguntei o que gostariam de ser ou fazer se fossem pequeninos. Surgiram respostas iguais às que tinham ouvido na história, como por exemplo, “ir no bolso do casaco do pai”, “esconder na gaveta”, “ir para o copo dos lápis de cor”, entre outros. (NC 18)

Adotei algumas estratégias, como por exemplo, cantar nas diferentes transições da rotina. Algumas vezes, iniciei a manhã com a canção do bom dia e contava histórias, ganhando cada vez mais autonomia para fazer parte dos diferentes momentos, tanto de brincadeira como em atividades orientadas.

Após algumas partilhas com a educadora cooperante, abordei a necessidade de as crianças terem mais contacto com as letras e os números, visto terem uma área na sala de atividades alusiva aos mesmos, mas apenas continha alguns jogos. “Achei pertinente criar uma espécie de jogo. Imprimi umas faixas com os nomes de cada um deles e imprimi diversas letras soltas. Plastifiquei tudo e usam para ter uma proximidade com a área das letras” (NC 23).

Posto isto, criei um recurso com diversas letras do alfabeto e faixas com os nomes de cada um deles, com o objetivo de procurarem as letras dos respetivos nomes. Criei também um recurso com cores e “contas” para que as crianças associassem os respetivos símbolos colocados em molas “cores e números”.

No que diz respeito ao relacionamento entre as crianças, constatei que uma delas se isolava muito, não falava, não brincava e não demonstrava interesse em nenhum dos brinquedos e/ou áreas. Mesmo ao nível da autonomia, esta criança demonstrava vontade, mas parecia não saber realizar as diferentes tarefas. Quando eu chamava pelo seu nome, olhava de imediato, dirigindo-se até mim.

A minha intenção desde o início da PPS II sempre foi incluir não só esta, mas todas as crianças nas brincadeiras com os seus pares, bem como torná-las mais autónomas nas diferentes tarefas do dia-a-dia:

O GOA chegou à sala e eu pedi-lhe para se calçar. O mesmo não correspondeu ao pedido, mas sentou-se no chão (perto da zona dos sapatos). Depois de algumas insistências, tive que ser eu a trocar os sapatos. Expliquei, enquanto o fazia, que tinha que tirar os sapatos, colocar na sua caixinha e depois calçar os “cros”. Pedi para se sentar no tapete e foi a correr (NC 3).

O/A educador/a deve manter-se sempre atento e “estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p.15). Também Rangel e Gonçalves (2010) referem que se deve partir “dos interesses, questões e interrogações que os alunos têm sobre o mundo e sobre o meio em que vivem” (p.23). Tendo por base os interesses e curiosidades das crianças, elaborei, no âmbito da UC de CDEI, um projeto intitulado de “**Por que razão está no céu o arco-íris?**”. Este projeto partiu de uma criança que, quando chegou à OS disse que estava o arco-íris no céu. Face a este interesse, todas as outras se mostraram interessadas e curiosas para o ver e descobrir as suas cores. Em conversa com a educadora cooperante, a mesma concordou com a temática, referindo que seria um bom projeto, visto que estávamos sempre a incidir nas cores, pois alguns demonstravam dificuldades na sua nomeação e em distingui-las umas das outras. Este fenómeno suscitou muita curiosidade, todos conseguiram ver o arco-íris e quiseram reproduzi-lo para o papel (cf. Figuras 5 e 6, página seguinte). Em todo o processo, abordei diversas vezes as crianças, para que conseguissem demonstrar os seus gostos, interesses, questões acerca da problemática em questão, bem como as diferentes atividades e experiências a realizar.

Figura 5

O AS a desenhar o arco-íris



Figura 6

A ML a desenhar o arco-íris



Em seguida, mostrei à educadora o trabalho que pretendia fazer de grafismos (bastante minucioso e orientado). A mesma referiu que podia ser complicado para o grupo em questão, tendo achado que talvez tivesse expectativas muito elevadas. No entanto, quando comecei a ver as crianças, uma a uma, a fazer os grafismos, pensei que subestimamos automaticamente o grupo e estes surpreenderam bastante (cf. Figuras 7 e 8).

Figura 7

A MF a colar o algodão nas nuvens



Figura 8

A CF a fazer o grafismo do título



Realizámos uma experiência que consistia em pintar as extremidades de papel de cozinha com as respetivas cores do arco-íris e, posteriormente, colocadas em copos com água, para que pudessem ver as cores a aparecer (cf. Figuras 9 e 10).

Figura 9

O GUS a pintar o papel do rolo de cozinha



Figura 10

"As cores estão a aparecer como o arco-íris no céu" (GUA)



Foi gratificante observar o espanto nas suas faces e poder ter o privilégio de abordar um trabalho de projeto com o grupo de crianças.

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce (NEEIP), foi elaborado um recurso que foi aplicado ao GOA. O recurso consistia num livro sensorial, com um espelho e foi notória a sua felicidade ao ver o seu reflexo. Este recurso foi concretizado com material facilmente manuseável (feltro), para que as crianças possam desenvolver a sua motricidade fina. O livro contém na sua capa um espelho para que seja personalizado, de modo a que qualquer indivíduo que manuseie o livro o tome como seu (cf. Figura 11)

Figura 11

Recurso da UC de NEEIP



Quando mostrei o livro ao GOA, este olha para o livro eu coloco-o em frente à sua face para que ele veja o seu rosto no espelho e este esboça um sorriso, desviando rapidamente o olhar. O GOA apenas explorava o livro seguido de uma ordem ou pedido, não demonstrando qualquer interesse e/ou curiosidade. No jogo da memória (nível fácil) após ordens como “o que está aqui em baixo?”, “procura”, ele parece não compreender. Eu levanto uma janela do jogo e digo “olha, um iogurte, vamos procurar outro iogurte igual. Faz tu (demonstrando novamente como fazer)”. Só depois de eu levantar, o GOA

começa a levantar todas as janelas, à vez e, quando aparece o iogurte, ele permanece quieto com a janela aberta e olha para mim. Percebo pela sua expressão que ele percebeu que tinha encontrado o par. De seguida, levanta a janela das bananas e, como já tinha visto as imagens todas anteriormente, rapidamente encontrou o seu par, olhou para mim e sorriu. Respondo com um sorriso e felicito-o “boa, isso mesmo, muito bem” e ele bateu palmas em resposta. No jogo das silhuetas, apesar de não as colocar direitas inicialmente, conseguiu colocar as imagens na respetiva sombra (cf. Figura 12).

Figura 12

O GOA a colocar as imagens nas respetivas silhuetas



Figura 13

O GOA a realizar a tarefa dos enfiamentos



Segundo Portugal (2008), é na interação e na qualidade do questionamento que as crianças desenvolvem competências cognitivas e, por este motivo, os educadores devem estar atentos às especificidades de cada criança, criando oportunidades a todas elas para que se sintam incluídas no grupo e consigam desenvolver as diferentes competências cognitivas, sociais e emocionais.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Neste capítulo, apresento o tema que deu origem ao título do meu relatório, começando por identificar a problemática e como esta surgiu ao longo da minha prática. Seguidamente, é apresentada a fundamentação acerca da problemática definida, recorrendo a literatura existente acerca da mesma. É também neste capítulo que apresento o roteiro ético e metodológico, terminando o mesmo com a apresentação e discussão dos dados obtidos.

4.1. Identificação da problemática

Como já referi anteriormente, temas como inclusão, educação especial e intervenção precoce, sempre despertaram o meu interesse ao longo de toda a minha experiência profissional, pois, a meu ver, todos os indivíduos devem ser incluídos e estar integrados num grupo, sendo benéfico para todos os intervenientes. Como futura educadora, pretendi abordar este tema, visto ter observado uma criança que, inicialmente, não brincava nem se relacionava com nenhuma outra criança. Neste sentido, pretendi abordar a questão da inclusão de todas as crianças e que estratégias a equipa educativa adota para que estas crianças façam parte de um grupo e, acima de tudo, se sintam incluídas.

A investigação que realizei, de **natureza exploratória** e de carácter qualitativo, teve como método o **estudo exploratório** que Yin (2005) relata como “descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre” (p.34).

No início da minha prática, pude observar que o grupo era muito *ativo e dinâmico* e a maioria das crianças procurava o par para brincar. No entanto, no meio do grupo, destacava-se uma criança, o GOA – esta criança isolava-se, sentando-se no tapete, imóvel e apenas emitia sons de vez em quando.

Constatei que todos os movimentos que eu fazia, o GOA reproduzia (como foi o caso de calçar os sapatos):

O GOA chegou à sala e eu pedi para se calçar. O mesmo não correspondeu ao pedido, mas sentou-se no chão (perto da zona dos sapatos). Depois de algumas insistências, tive de ser eu a trocar os sapatos. Expliquei, enquanto o fazia, que tinha de tirar os sapatos, colocar na sua caixinha e depois calçar os “cros”. Pedi para se sentar no tapete e ele foi a correr (NC 3).

Hoje recebi o GOA e pedi-lhe que se calçasse. Consegui tirar os sapatos e calçou o *crocs* (ao contrário). Assim que se levantou, rapidamente os trocou. (NC 8)

É essencial que o/a educador/a crie diferentes oportunidades de aprendizagem e interação, a fim de manter as crianças com NEE integradas no grupo.

Face ao exposto, decidi analisar o papel da equipa educativa na inclusão de todas as crianças, partindo das seguintes **questões de investigação**: **i)** Quais as estratégias adotadas pela equipa educativa para incluir todas as crianças? e **ii)** Quais as vantagens das estratégias no desenvolvimento holístico das crianças?

Para dar resposta a estas questões, defini os **objetivos do estudo**: **i)** Conhecer as conceções da educadora acerca da integração e inclusão, **(ii)** identificar as vantagens e as desvantagens de crianças com NEE incluídas no grupo, e **iii)** Conhecer as estratégias adotadas pela equipa educativa para a inclusão de todas as crianças

4.2. Revisão da literatura

A revisão da literatura é fulcral para que a problemática seja bem definida. Tal como refere Bento (2012), esta é “uma parte vital do processo de investigação” (p. 1) e que envolve a localização de informação e trabalhos já desenvolvidos acerca do tema em questão, a sua análise, sintetização e interpretação.

Considerarei fundamental definir o conceito de *inclusão*, visto que a problemática identificada consiste na inclusão de todas as crianças. Analisei, também, o conceito de Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce.

4.2.1. Inclusão

O tema da inclusão tem vindo a ter um destaque cada vez maior. “A ideia de integração nas escolas portuguesas veio a ser uma realidade incontornável fruto das transformações políticas e sociais da revolução democrática em 25 de Abril de 1974.” (Rodrigues & Nogueira, 2010). A partir dos anos 90, muitas têm sido as alterações no que diz respeito à adaptação do ensino aos alunos com as necessidades Educativas Especiais e o regime educativo especial foi, então, definido e regulamentado pelo Decreto-Lei N° 319/91, de 23 de agosto (p. 99).

Tal como é referido pela *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), todas as crianças devem ter o direito à educação no ensino regular, independentemente das suas condições e/ou capacidades. Esta declaração assumiu, assim, “o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva” (Freire, 2008). Em conformidade, o artigo 1º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, “estabelece os princípios e 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” (p. 2919).

De acordo com o *Relatório da UNESCO* (2005), a inclusão é vista como um processo contínuo de integração da diversidade que garante o acesso à educação para todos, assegurando o acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica que todas as instituições estejam adaptadas, possibilitando e criando oportunidades de aprendizagem para todas as crianças.

Segundo a *UNESCO* (2017) a inclusão “is a process that helps overcome barriers limiting the presence, participation and achievement of learners” (p. 13). Tanto os docentes como os alunos deverão fazer parte de um currículo integrado e ver a diversidade como oportunidades ricas de aprendizagem e não como problemas e barreiras a enfrentar.

Freire (2008) afirma que a inclusão não é apenas um “movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros”, afirmando que a educação inclusiva implica a existência de mudanças organizacionais e funcionais a vários níveis do sistema educativo.

Segundo Bruno (2006), “o princípio ideológico e filosófico da normalização, criado na Dinamarca e amplamente adotado na Suécia em 1969”, refere que todas as “crianças com deficiências” (p. 13) deveriam ter direitos iguais aos restantes membros da sociedade. A ideia não era tornar estas pessoas “normais”, mas torná-las capazes de se incluir na sociedade, participando nas atividades do dia-a-dia. Nesta linha de pensamento, o sucesso de uma educação inclusiva provém de uma organização adaptada e articulada no sentido de permitir que todas as crianças possuam as mesmas oportunidades, eliminando os constrangimentos existentes (Freire, 2008, p.7).

De acordo com Silva et. al. (2016), entre os 2 e os 3 anos de idade, é suposto a criança produzir fonemas, frases e compreender “centenas de palavras” (p. 26). As

autoras referem que a interação diária das crianças com o/a educador/a torna-se estimulante para a criança, sendo que o educador é visto como modelo. Desta forma, é essencial que o/a educador/a despenda de grande parte do seu tempo para escutar e conversar com as crianças, sendo fundamental que crie oportunidades para tal.

O processo de aprendizagem deve começar desde muito cedo e vai ganhando consistência através das diferentes interações e das experiências vividas. No entanto, nem todas as crianças têm o mesmo ritmo e é preciso respeitar o tempo de cada uma delas. Porém, ao longo do tempo poderá haver crianças que manifestam dificuldades ao nível da aprendizagem ou do seu desenvolvimento, apresentando, assim, Necessidades Educativas Especiais.

4.2.2. Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce

A educação especial em Portugal está em processo de transformação na medida em que as crianças com NEE são “retiradas” das instituições de ensino especial e incluídas no ensino regular (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro).

Segundo Madureira e Nunes (2016), crianças com necessidades educativas especiais são crianças que “ao longo do seu processo de crescimento manifestam dificuldades ao nível do seu desenvolvimento, ou da aprendizagem, ou da participação em situações do seu dia-a-dia.” (p. 21). Essas dificuldades podem resultar de fatores de natureza biológica, ambiental ou ambas e podem ser temporárias ou permanentes.

Com a inclusão no ensino regular, as dificuldades educacionais são vistas como problemas da instituição em si e não da criança, visto que cabe ao estabelecimento criar condições e oportunidades iguais no que diz respeito à educação.

Relativamente à Intervenção Precoce, o Decreto-Lei n.º.281/2009 de 6 de outubro menciona um “conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social” (p. 7298).

Segundo a *Declaração de Salamanca*, “o êxito da escola inclusiva depende da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades” (UNESCO, 1994, p.33).

4.2.3. O papel do/a educador/a de infância no processo de inclusão e práticas inclusivas

É de referir que a equipa educativa mantém um papel importante no que respeita à inclusão, tornando-se uma mais-valia para o desenvolvimento de todas as crianças.

Tal como referem Serrano e Afonso (2014), é necessário que os contextos sejam adaptados “de forma a minimizar os efeitos das suas incapacidades e a promover o seu envolvimento e a aprendizagem de uma variedade de competências” (p. 43). Para isto, os profissionais devem ser regulares e especializados de modo a responder às necessidades de cada uma das crianças. Estes devem adotar estratégias que passam por “estruturar o espaço físico e os materiais, ter em conta as preferências das crianças por materiais e atividades, estruturar os aspetos sociais do ambiente, estruturar as rotinas, utilizar oportunidades de aprendizagem embutidas nas rotinas diárias, diferentes estratégias de reforço, estratégias mediadas por pares e estratégias de indução de resposta” (p. 45).

De acordo com Dias (2009), entende-se por trabalho em equipa um conjunto de comportamentos que visam o desenvolvimento da colaboração no seio de uma equipa (p. 23), em que todos os elementos da própria equipa se unem para alcançar o mesmo objetivo, equipa essa que não é restrita à sala, mas também contempla as restantes salas e colegas de trabalho. Esta partilha entre salas é enriquecedora não só para os elementos da equipa como também para as crianças, no sentido em que os adultos proporcionam a estas experiências mais ricas.

Segundo Hohmann e Weikart (1997), o trabalho em equipa é “um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo”, em que os membros desta devem colaborar e respeitar o próximo sendo, por isso, uma forma de trabalho mais vantajosa, pois a “construção do conhecimento não é algo que seja realizada individualmente” (Fernandes, 1997, citado por Vilaça, 2015). No trabalho colaborativo, os elementos da equipa educativa trocam ideias entre si, favorecendo não só os adultos como as próprias crianças (Hargreaves, 1998, citado por Cativo, 2019).

De acordo com Belmont e Vérillon (2014), a cooperação entre profissionais no que diz respeito à educação inclusiva permite que estes estejam em contante processo de estudo, atualizando os seus conhecimentos e elevando a qualidade, eliminando, assim, os “obstáculos à participação” (p. 54), pois são estes os principais agentes no que se refere à mudança.

No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, de acordo com Altet (1997), os interesses das crianças variam ao longo do seu desenvolvimento (p. 63), cabendo, por isso, aos/às educadores/as serem *atentos/as* e *observadores/as*. Neste

sentido, é importante referir que também os auxiliares de educação são importantes neste processo de desenvolvimento, visto que trabalham lado a lado com os/as educadores/as, refletindo em conjunto sobre as melhores estratégias e dando uma continuidade ao trabalho da educadora quando esta se encontra ausente.

A escola tem um papel fulcral no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, uma vez que esta é responsável por proporcionar novos conhecimentos e estimular o trabalho em grupo e o respeito pelo outro, instituindo na criança o saber ouvir, aceitar, criticar, de forma construtiva, a opinião do par. Para que tal aconteça, torna-se indispensável uma boa relação entre a equipa de sala, de modo a servir de modelo, pois estes elementos são pilares fundamentais na formação da criança.

De acordo com Silva et. al. (2016), os estabelecimentos devem garantir o acesso a todos para que estes se sintam “acolhidos e respeitados” (p.10) e, assim, colaborarem com um ambiente inclusivo e que valorize a diversidade.

Segundo Portugal (2008), o/a educador/a deve criar oportunidades de aprendizagem, valorizar os interesses e necessidades de cada criança, envolvendo-as a todas nas atividades de sala. O/A docente deve investir tempo de qualidade com as crianças e incentivar a socialização entre pares, caso as crianças apresentem dificuldades em estabelecer relações com os mesmos. Deste modo, o/a educador/a deve focar-se nas características, necessidades e competências das crianças, de forma a ajudá-las a lidar com o meio envolvente, a interagir com o outro e a reconhecer os seus sentimentos e preocupações. Este/a deverá ter um papel presente e ativo nas interações das crianças, podendo orientar as mesmas em todo o processo ao proporcionar oportunidades de cooperação entre as crianças.

O bem-estar das crianças depende da promoção de ações conscientes por parte dos profissionais. Essa prática deve assentar em bases teóricas que se cruzam para criar uma boa prática pedagógica, tendo sempre presente uma adequada organização do espaço, materiais e tempo e relação de afetividade e carinho, de modo que a criança consiga desenvolver-se de forma integral. Deverá existir um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (Dias, 2012), de modo a proporcionar à criança novas aprendizagens, criando um clima emocional positivo para que esta se sinta confortável e, para que isso aconteça, deverá existir harmonia entre a equipa de sala.

A equipa torna-se, por isso, importante quando existe uma relação saudável entre os membros, ajudando, assim, no desenvolvimento integral da criança e,

consequentemente na sua interação com o outro.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Neste subcapítulo, apresento as opções metodológicas e éticas adotadas na elaboração da componente relacionada com a problemática emergente identificada em JI.

Esta investigação assenta numa abordagem qualitativa, de natureza exploratória e explicativa, pois “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p. 32) e em que o investigador tem contacto direto com o ambiente e com a situação em questão.

Como **técnicas e instrumentos de recolha de dados**, baseei-me na **observação direta participante e não participante**, através do registo de notas de campo, de reflexões semanais e da captação de registos fotográficos (cf. Anexo E. Consentimento para a captação de registos fotográficos) e em conversas informais com a educadora cooperante. Depois de obter o consentimento informado da educadora cooperante (cf. Anexo F. Consentimento informado para a realização da entrevista), realizei uma **entrevista semiestruturada com um guião previamente elaborado para o efeito** (cf. Anexo G. Guião da entrevista à educadora cooperante). Recorri à educadora cooperante para conhecer as suas conceções acerca da inclusão de todas as crianças e que vantagens teria no desenvolvimento holístico das mesmas. (Cf. Anexo H. Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante). Apliquei, ainda, um teste sociométrico, com o objetivo de perceber se os colegas do GOA o incluíam nas suas atividades do dia-a-dia.

Para a análise e discussão de dados, procedi à **categorização da entrevista**, de maneira a analisar a informação obtida (cf. Anexo I. Tabela categorial da entrevista realizada à educadora cooperante).

No decorrer do processo de investigação, foram cumpridas as questões éticas, respeitando e assegurando a privacidade dos seus intervenientes. Para tal, recorri aos 10 princípios éticos e deontológicos presentes em Tomás (2011), referentes ao trabalho de investigação com crianças e, ainda, aos princípios e compromissos da *Carta Ética*, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), tendo sido elaborado um roteiro ético sustentado na minha prática (cf. Anexo J. Roteiro ético).

A minha prática pedagógica incidiu em princípios como a **competência** – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução; **responsabilidade** – postura ativa que permite dar uma resposta adequada, na empatia com o outro; **integridade** – enquanto conjunto de atributos pessoais, numa conduta justa, honesta e lógica; **respeito** – na qualidade de reconhecer, defender e promover a dignidade da pessoa (APEI, 2011). Estes princípios foram adotados quer no compromisso com as crianças, como no das famílias, da equipa educativa e também da entidade empregadora, referindo os objetivos do trabalho, os respetivos custos e benefícios para as crianças, tendo avaliado qual o possível impacto nas mesmas. Tive a preocupação de respeitar, em todo o processo investigativo, a confidencialidade e respeito por todos os intervenientes, não mencionando, em momento algum, nomes que os possam identificar tanto aos intervenientes como à própria instituição, substituindo os seus nomes pelas suas iniciais.

Após a conclusão do relatório, este foi enviado à educadora cooperante, cumprindo o princípio ético do uso e relato das conclusões.

4.4. Apresentação e discussão de dados

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar e discutir os dados obtidos ao longo da investigação.

No que se refere à observação direta realizada, fui elaborando notas de campo e reflexões semanais no decorrer da PPS II. Nesse sentido, relativamente ao estudo realizado, apresento as seguintes notas de campo como exemplos da informação recolhida: “Hoje recebi o GOA e pedi-lhe que se calçasse. Conseguiu tirar os sapatos e calçou o *crocs* (ao contrário). Assim que se levantou, rapidamente os trocou.” (NC 8)

Posto isto, notei alguma evolução face à NC3, já acima mencionada, em que foi preciso eu exemplificar o calçar e descalçar para que o GOA percebesse como o fazer. Não só realizou a tarefa com sucesso, como arrumou os outros sapatos no sítio certo. Relativamente às interações entre crianças, estas podem ser fundamentais para que todas as outras se sintam parte do grupo. Tal como refere Matos (2003), o tempo que as crianças passam no seio do grupo dos pares, dará mais ferramentas de socialização do que a relação com o adulto. “Hoje inicio a manhã com a canção do bom dia, mas coloquei a canção no telemóvel para poderem ouvir na coluna e reparo que o GOA canta, feliz, as últimas palavras de cada verso.” (NC 32)

Tal como a NC 32 espelha, o GOA progrediu, visto que no início da minha prática ele não proferia uma única palavra.

No final do dia, estou a ajudar o GOA a calçar os sapatos e, enquanto a educadora fala comigo, senti que o GOA estava a tentar falar comigo, emitindo um som. Eu perguntei “que foi? O que se passa?” e ele respondia “a a” (emitindo som) cada vez que lhe perguntava “o que se passa?”. Eu continuei “papa” e ele, com alguma dificuldade em pronunciar respondeu “papa”. Em seguida perguntei “onde está a Ana?” e ele apontou para mim. Em seguida perguntei pela educadora “onde está a I.?” e ele não soube responder e eu, pegando na mão dele apontei para a educadora dizendo “está aqui.” (NC 40)

Estes registos evidenciam a importância que a equipa educativa deve dar às diferenças e aos interesses de cada uma das crianças. Assim como Portugal (2008) refere, o/a educador/a deve dar várias oportunidades e valorizar os interesses das crianças, envolvendo-as nas atividades, mas salientando que cada criança é um ser único.

Quanto aos dados da entrevista realizada à educadora cooperante, estes foram categorizados (cf. Anexo I. Tabela categorial). Analisando os dados recolhidos, acerca dos pontos positivos, a educadora menciona “a troca de experiências entre as crianças, novas aprendizagens, nomeadamente culturais e sociais”, que vai ao encontro da primeira regra de ouro citada pela UNESCO (2001) para lidar com a diversidade. A educadora refere também que a “interajuda” entre as crianças, faz com que tenham uma maior oportunidade de aprender e de se desenvolver quando interagem uns com os outros (*The Rick Hansen Foundation*, 2016). No entanto, a educadora alude que, por vezes tem de dar mais atenção a crianças com mais dificuldades, mencionando como pontos negativos o facto de ter que despende de algum tempo, acabando por *descurar* as restantes: “aprendizagens, que ficam limitadas devido ao tempo despendido com essas crianças... as tarefas do dia-a-dia... são absorvidas com os cuidados a prestar a crianças com NEE’s ou promovemos o grupo e descuidamos a criança.”

Em contrapartida, as crianças também “percebem as diferenças, mas também aceitam com naturalidade e, sim, ajudam e, por vezes, até “adotam” essas crianças, protegendo-as e guiando-as nas regras e normas do dia-a-dia.”

Relativamente às estratégias adotadas, a educadora mencionou na entrevista que “a principal estratégia é selecionar apenas uma criança por grupo para a inclusão de crianças com NEE’s” e também “Outra estratégia é encaminhar as famílias para os apoios técnicos, quer em instituições particulares, quer através da ELI que apoia semanalmente essas crianças”, o que vai ao encontro de Silva et. al. (2016), que refere que os estabelecimentos devem garantir o acesso a todos para que estes se sintam “acolhidos e respeitados” (p.10) para que possam colaborar com um ambiente inclusivo e valorizar a diversidade. A educadora menciona também o facto de transmitir conhecimentos valorizando as diferentes características existentes em sala “a integração na instituição e nos grupos é moderada pelas educadoras que, de forma natural, recebem e valorizam diferentes culturas, hábitos e costumes que enriquecem o grupo. Nota-se que as crianças se adaptam muito facilmente às situações e veem o outro de igual para igual, sem diferenças.”

Baseado no artigo 8º do Decreto-Lei 54/2018, a educadora poderia adotar medidas universais para dar resposta às necessidades educativas de cada criança, para que estas possam estar incluídas no ensino regular. Em paralelo, como referido no artigo 9.º do mesmo Decreto-Lei, a educadora deve adotar também medidas seletivas, adaptando e modificando o currículo (p. 2921).

Na aplicação do teste sociométrico às crianças da sala de atividades da PPS II (cf. Tabela 3, página seguinte), tive como intuito constatar se existiam crianças *rejeitadas* pelo grupo e, conseqüentemente, não demonstrando estar incluídas no mesmo. Este teste foi realizado individualmente a todas as crianças, exceto ao GOA que, devido à sua dificuldade em comunicar, não conseguiu responder ao que era pedido. Às restantes crianças, fui chamando uma a uma e questionando “Quais são os amigos que gostavas de levar a brincar para a tua casa?” e “Que amigo não queres levar para a tua casa para brincar contigo?”. Conforme as respostas, ia apontando os nomes

Tabela 3

Matriz sociométrica

	AS	AL	CF	GOA	GUA	GUS	INS	IRS	LQ	LC	ML	SL	MC	MV	MF	RM	RC	SOL	VL	ZF
AS																				
AL																				
CF																				
GOA																				
GUA																				
GUS																				
INS																				
IRS																				
LQ																				
LC																				
ML																				
SL																				
MC																				
MV																				
MF																				
RM																				
RC																				
SOL																				
VL																				
ZF																				
Total	7	2	5	0	6	5	3	2	1	1	2	2	4	2	4	5	1	2	2	1
	0	0	0	7	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0

Legenda:



3 amigos que gostariam que fossem brincar a sua casa.



1 amigo que não gostariam de levar a sua casa para brincar.

Ao analisar os dados obtidos, posso inferir que, apesar de todas as crianças brincarem umas com as outras, era notória a preferência nas amizades. Pode observar-se que 4 crianças foram escolhidas por apenas um amigo (LQ, LC, RC e ZF), sendo consideradas por Williams e Gilmour (2000) como crianças *negligenciadas*, ou seja, parecem ser mais ignoradas do que rejeitadas pelos pares.

Pude concluir que o GOA não era aceite por 7 crianças do grupo. Isto pode revelar que os colegas não o incluem nas brincadeiras, no entanto, não deixam de o ajudar quando ele precisa. Quando questionados acerca do porquê, as respostas foram muito semelhantes: “Porque o GOA tira os brinquedos e foge” (GUA), “Ele me tira o sapato e foge com o sapato assim (imitando) e não me dá” (RC); “Porque ele não brinca

comigo e com o RM” (INS). Crianças rejeitadas recebem muitas nomeações negativas dos seus pares, não sendo tão apreciadas pelos mesmos. Crianças rejeitadas têm maior probabilidade de apresentar comportamentos delinquentes, comportamentos aditivos ou perturbações psicológicas (Williams e Gilmour, 2000, p. 194).

Através deste teste, consegui observar que o AS, o GUA e o GUS são aquilo a que os autores denominam de crianças populares, visto que foram escolhidos por mais crianças de forma positiva. Estas crianças são respeitadas e poderão ter uma grande probabilidade de competências sociais elevadas, por exemplo, em iniciar e manter relações positivas, na vontade de partilhar com o outro, a ter comportamentos menos agressivos e níveis de jogo cooperativo mais elevados (Williams e Gilmour, 2000, p. 194). No que respeita ao outro tipo de grupo sociométrico, crianças controversas recebem tantas nomeações positivas como negativas, sendo descritas, frequentemente, como tendo comportamentos disruptivos e agressivos, no entanto, também conseguem adquirir uma certa popularidade por possuírem algumas qualidades de liderança (194).

Em seguida, pretendo dar resposta às questões colocadas no início da investigação, nomeadamente, **i) Quais as estratégias adotadas pela equipa educativa para incluir todas as crianças? e ii) Quais as vantagens das estratégias no desenvolvimento holístico das crianças?**

No que diz respeito às estratégias adotadas pela educadora, a mesma refere que as educadoras “valorizam diferentes culturas, hábitos e costumes que enriquecem o grupo”, aproveitando as diferenças para novas aprendizagens.

No entanto, de acordo com alguns autores, podemos identificar mais estratégias eficazes para uma maior inclusão das crianças.

As escolas são responsáveis por garantir a educação de todos para uma maior inclusão e, de acordo com Gaitas e Martins (2016), algumas estratégias de educação inclusiva podem ser: adaptar conteúdos alternativos para ensinar e explicar de forma a que sejam acessíveis a todas as crianças; utilizar diferentes métodos de ensino, horários, recursos didáticos, grupos e funções; fornecer variadas opções, consoante as qualidades de cada criança para poderem comunicar o que pretendem; oferecer ambientes seguros, promovendo a aprendizagem.

Segundo a UNESCO (2001), existem nove regras de ouro (*Nine Golden Rules*) para lidar com a diversidade, sendo estas: (1) *Including everyone*, para que todas as crianças possam partilhar experiências umas com as outras; (2) *Communication*, ou seja, deve haver uma comunicação bidirecional entre a equipa educativa e as crianças;

(3) *Managing classrooms*, de modo a que seja um ambiente favorável à aprendizagem de todas as crianças; (4) *Lesson planning*, tornando as aprendizagens mais eficazes; (5) *Individual plans*, tendo em conta as necessidades individuais de cada criança; (6) *Individual help*, pois as crianças com necessidades especiais beneficiarão mais se a equipa educativa se focar nas suas necessidades particulares; (7) *Assistive Aids*, pois as dificuldades de algumas crianças podem ser ultrapassadas com equipamento técnico; (8) *Managing behaviour*, de maneira a gerir comportamentos disruptivos que possam perturbar o bom funcionamento; (9) *Working together*, existindo uma partilha entre os vários elementos da equipa educativa.

Relativamente à segunda questão acerca da investigação e cruzando com referenciais teóricos, as estratégias adotadas pelos/as os/as educadores/as para incluir todas as crianças terão impacto no desenvolvimento das mesmas.

Segundo Gaitas e Martins (2016), as estratégias referidas anteriormente trazem uma maior confiança das crianças com necessidades educativas especiais, um melhor desempenho escolar, maior êxito na transição da vida adulta, promovem a motivação e empenho para a aprendizagem, contribuem para a formação pessoal e social de todas as crianças, pois ao aprenderem a lidar com a diversidade promovem o desenvolvimento de competências e um ambiente social mais rico, sem estigmas (Ministério da Educação e do Desporto, 1994, citado por Krug, 2002).

A estratégia adotada pela educadora traz vantagens a todas as crianças, no sentido em que é possível haver uma comunicação entre crianças da mesma idade,

(a) pela convivência com alunos de sua faixa etária considerados normais, em ambientes comuns, as crianças portadoras de deficiências têm mais condições de desenvolver suas capacidades, e de desfrutar um convívio social mais rico e abrangente, sem tantos rótulos e estigmas; e (b) a integração na escola regular, ademais, não é benéfica apenas para as crianças portadoras de deficiência. Ela pode ser percebida como uma "via de mão dupla", pois as crianças consideradas normais, ao conviverem em condições de igualdade com aquelas que apresentam déficits em alguma área, também serão beneficiadas. Aprendem que o mundo não é um lugar onde todos são iguais, que tais pessoas, mesmo "diferentes", merecem respeito, amizade e afeto. Aprendem também que existem muitas formas de ajudá-las em suas necessidades, inclusive educacionais. Crescem, enfim,

com uma visão menos preconceituosa dos indivíduos portadores de deficiência, deixando de lado barreiras psicológicas que só conduzem a sua estigmatização e segregação. (Krug, 2002, p. 3)

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Este capítulo consiste na reflexão da minha prática pedagógica ao longo dos anos. Para tal, importa refletir acerca das diferentes experiências vividas até à atualidade, de modo a perceber qual a minha identidade enquanto futura educadora de infância. Com efeito, a nossa identidade profissional está em constante construção. Tal como refere Dubar (2006), a construção da identidade é algo incerto, uma vez que está dependente do tempo e de circunstâncias específicas, levando a modificações ao longo do tempo, o que faz com que a nossa postura, atitude, comportamento esteja dependente do contexto em que nos encontramos. Segundo o mesmo autor, cada um de nós detém de pelo menos uma identidade individual e uma coletiva e cada uma delas vai destacar-se dependendo do contexto. As interações que vamos desenvolvendo com os diferentes pares ao longo da vida, desenvolvem um conjunto de características específicas para cada uma das identidades a adotar, consoante o meio social em que nos encontramos.

Também Silva (2003), menciona que a identidade profissional se constrói de forma diferente para cada indivíduo, dependendo da forma como cada um se relaciona com o meio. Segundo Wenger (citado por Oliveira, 2004), no que diz respeito à construção da identidade profissional, os docentes, em geral, quando se encontram a exercer as suas funções, não adquirem apenas conhecimento e competências, mas também produzem variadas transformações ao nível da identidade. De acordo com Fialho (2017) “a identidade, enquanto característica singular de um indivíduo que o distingue do outro, implica, paradoxalmente, uma dualidade: a identidade pessoal (ou a identidade para si) e a identidade para os outros.”, ou seja, nós enquanto seres individuais estamos constantemente em contacto com outros indivíduos. Por esse motivo, terá de haver sempre uma conciliação entre as diferentes identidades que cada um possui, recorrendo maioritariamente àquela que mais se adequa para um determinado tipo de grupo ou contexto.

Lopes (2001) admite que a integração de uma identidade social numa identidade individual, implica uma ação do ator social, por concordância com outras identidades sociais, quer do próprio grupo, quer de outros grupos, numa atividade permanente entre o eu e os outros, em que cada ator social estabelece estratégias para conseguir a sua inclusão no grupo profissional. Já Berger e Luckmann (1993) defendem, de forma sucinta, que a construção de uma identidade está condicionada aos processos sociais, isto é, defendem que a construção da identidade precisa das relações, interações, vivências e experiências passadas quer individualmente ou em grupo.

Valorizei a minha prática, tanto a PPSI como a PPS II no sentido em que, tanto as educadoras cooperantes como a auxiliar da PPS I, me deram liberdade para que me aproximasse o mais possível do *lugar* de educadora. Sinto que este foi um processo evolutivo e necessário para que me pudesse afirmar como uma educadora *cuidadora*, *observadora* e, cada vez mais, com mais experiência. Em ambos os estágios, demonstrei a minha total disponibilidade para aprender e absorver todos os conhecimentos transmitidos pelas respetivas educadoras cooperantes e também auxiliares, tentando sempre estabelecer uma relação à base da confiança e da cooperação, valores estes que pretendo mobilizar ao longo do meu percurso como educadora.

Em relação ao contacto com as crianças, tenho consciência de que cada criança é uma criança, pelo que devemos respeitar a individualidade de cada uma delas e permitir que estas também tenham um papel muito ativo nas suas aprendizagens e, na PPSI, tive a oportunidade de presenciar esses momentos quando, por exemplo, uma criança trazia algo de casa e o mesmo era utilizado como fio condutor de tantas outras aprendizagens:

A educadora iniciou o dia com uma história e, em seguida, a MC referiu “a mãe tem o Dinis na barriga”. E, a partir desta frase, a educadora prosseguiu para o ciclo de vida humano. Explicou que “o Dinis está na barriga da mãe e que todos tínhamos estado na barriga e depois nascemos, somos bebés, depois começamos a crescer até irmos para a escola, depois somos adultos e vamos trabalhar e depois já somos velhinhos.”. A MC refere “como o avô e a avó” (NC 41).

Pretendo ser uma profissional *atenta* a cada uma das crianças, que aceita as suas diferenças e particularidades e fazer com que essas pequenas diferenças sejam aceites e respeitadas, implementando uma educação inclusiva para todas as crianças.

Relativamente às famílias, ainda com algumas restrições devido à pandemia, tentei ser uma profissional disponível para as acolher e escutar, visto que a família é, igualmente, parte integrante no desenvolvimento da criança:

Hoje recebo a LQ e a mesma vem ao colo da mãe, a chorar. Questiono o que se passa e a mesma diz à mãe “não quero ir para a escola” e eu digo

“então, mas não precisas de chorar. Vens brincar um pouquinho com os amigos, a mãe tem de ir trabalhar e depois vem buscar rápido”. A mãe diz-lhe que passa rápido e que já a vem buscar e depois vão “para casa da prima para brincarem as duas”. A LQ aceita ir para o chão e entra no colégio ainda a limpar as lágrimas (NC 34).

Apesar de a prática ter corrido bem, tenho perfeita consciência de que a escrita é o meu ponto mais fraco. Senti dificuldades na gestão do meu tempo, para me dedicar à parte escrita. Em atividade, tentava dar o meu máximo, mostrava-me sempre disponível para tentar chegar a todas as crianças, envolvia-me em todo o tipo de atividades, colocando de parte o bloco de notas e, conseqüentemente, não tirava apontamentos, prejudicando-me um pouco, por exemplo, na elaboração de mais notas de campo. Também as reflexões semanais não foram elaboradas com tanta eficiência, tal como idealizei, devido à minha dificuldade em transportar para a escrita o meu pensamento reflexivo.

Apesar das dificuldades sentidas, ambas as experiências foram enriquecedoras, pois tive a oportunidade de observar um novo contexto (diferente do que presencio no meu local de trabalho), novas formas de organização e de trabalho que desconhecia até então. Acrescento que estas experiências abriram novos horizontes e me ajudaram, enquanto futura educadora, a *dar voz* às crianças e criar diferentes estratégias para desenvolver uma prática de maior qualidade.

Como futura educadora, pretendo adequar a minha prática ao contexto e às necessidades de cada grupo, não evidenciando apenas um modelo pedagógico específico, mas aproveitar o melhor de cada um deles, pois tal como referem Silva et. al. (2016), a ação profissional do/a educador/a de infância tem por base uma intencionalidade educativa que deverá valorizar os interesses e necessidades das crianças em primeiro lugar e o educador deverá refletir acerca das finalidades e sentidos da prática educativa de modo a organizar a sua ação para satisfazer as necessidades das crianças. De facto, “a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às atuais capacidades e necessidades das crianças” (Portugal, 2008, p. 64). Assim, pretendo ser uma educadora *atenta* e *observadora*, que valoriza o brincar e a experiência, desenvolvendo na criança diferentes habilidades e competências.

Todas estas vivências e experiências contribuíram para a construção da minha identidade como futura educadora de infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Após a conclusão da minha prática, bem como do respetivo relatório, é importante abordar os vários aspetos significativos de todo este processo bem como as dificuldades sentidas. No início da minha prática, pude observar que o grupo era muito *ativo e dinâmico*, destacando-se uma criança, o GOA. O GOA isolava-se, sentando-se no tapete, imóvel e apenas emitia sons. Estes acontecimentos eram regulares e chamavam a minha atenção. Tentei sempre aproximar-me da criança em questão. Inicialmente, sem reciprocidade por parte da mesma, mas, aos poucos, consegui a sua atenção e fazer com que esta fosse evoluindo, realizando pequenas tarefas com sucesso: “Hoje inicio a manhã com a canção do bom dia, mas coloquei a canção no telemóvel para poderem ouvir na coluna e reparo que o GOA canta, feliz, as últimas palavras de cada verso.” (NC 32).

Importa referir que ao longo dos anos tem havido uma grande evolução no que respeita à inclusão das crianças, havendo ainda muito trabalho pela frente.

É importante que todos os elementos da equipa educativa sejam compreensivos, comunicativos entre eles, pacientes e tenham formação especializada no tema da inclusão, para que as barreiras ao bom funcionamento da equipa educativa sejam ultrapassadas. A qualidade dessas formações é bastante importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

É de salientar a importância e urgência em adaptar estratégias diversificadas para que as aprendizagens sejam realizadas com sucesso e ao encontro das necessidades de todas as crianças. Se as crianças sentirem que estão a ser integradas e que os/as educadores/as se preocupam em ajudá-las e ensiná-las estas vão estar mais motivadas e empenhadas em aprender (tal como foi referido ao longo do relatório).

Apesar de a prática ter corrido bem, tenho consciência de que a parte escrita é algo que devo melhorar e, o facto de não termos aulas presenciais, tutorias presenciais, de maneira que o acompanhamento na orientação fosse mais regular dificultou-me ainda mais.

Comparando ambas as práticas, achei que o facto de ter conhecido um outro contexto se tornou mais rico tanto a nível pessoal como profissional.

Posto isto, é de referir que todo o processo, desde a observação, registo, planeamento, reflexão conjunta com a equipa de trabalho deve ser constante, de maneira a podermos criar um ambiente rico e estimulante não só para as crianças como para os próprios adultos envolvidos.

Segundo Silva et. al. (2016), a colaboração entre a equipa educativa favorece o ensino de novas competências, o que promove um bom ambiente escolar. A direção deve, ainda, fornecer oportunidades de formação, favorecer a comunicação e confiança e ser acessível para com toda a sua equipa.

Para além da equipa educativa, a família e a comunidade onde as crianças estão inseridas também influenciam o seu desenvolvimento holístico.

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” – provérbio africano.

É de salientar que temas como a inclusão sempre me suscitaram algum interesse, tendo em mente prosseguir estudos com uma Pós-Graduação na área da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Instituto Piaget.
- Belmont, B., & Vérillon, A. (2014). Cooperação em equipa. In M. Kron, A. M. Serrano & J. L. Afonso (Orgs.). *Crescendo Juntos: Passos para a inclusão na educação de infância* (pp. 53-54). Porto Editora.
- Bento, A. V. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA*, 65, 1-4.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1993) *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Quotidiano*. Editora Vozes.
- Bruno, M. (2006). *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão*. MEC - Secretaria de Educação Especial.
- Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República*. 1ª série – Nº4.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1ª série – Nº129.
- Decreto-Lei nº281/2009 de 6 de outubro. *Diário da República*, 1ª série – Nº193. Ministério da Educação. Lisboa.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). Ela é a nossa prisioneira! - Questões teóricas, epistemológicas e éticometodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Acção – Revista do Departamento de Educação*.
- Fialho, J. (2017). A Construção da Identidade Social e Profissional através da ação das redes de sociabilidade laboral. *Revista Argumentos*.
- Freire S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Instituto Superior Afonso II: Revista da Educação*, (XVI), 5-20.
- Gaitas, S., & Martins, M. A. (2016). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556.
- Goransson, K. (2014). Diferentes perspetivas – Diferentes significados de inclusão. In M. Kron, A. M. Serrano & J. L. Afonso (Orgs.). *Crescendo Juntos: Passos para a inclusão na educação de infância* (pp. 15-18). Porto Editora.
- Krug, H. N. (2002). A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na educação física escolar. *Revista Educação Especial*, 19, 1-6.
- Lopes, A. (2001). *Professoras e identidade: um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. ASA Editores.

- Matos, M. (2003). *Relação Escola Família*. Intervenção no seminário da Fersap. Setúbal.
- Oliveira, H. (2004). *A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira*. (Dissertação de doutoramento, Faculdade de Ciências, Lisboa).
- Plaisance, E. (2014). Integração ou inclusão? Anotações conceptuais. In M. Kron, A. M. Serrano & J. L. Afonso (Orgs.). *Crescendo Juntos: Passos para a inclusão na educação de infância* (pp. 18-23). Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). *Relatório do estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. 21-43.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). *Educação especial e inclusiva em Portugal: Factos e opções*. Revista Educación Inclusiva, 3(1), 97-109
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46–64.
- Serrano, A. & Afonso, J. (2014). Estratégias de apoio individualizado na educação inclusiva. In M. Kron, A. M. Serrano & J. L. Afonso (Orgs.). *Crescendo Juntos: Passos para a inclusão na educação de infância* (pp. 43-46). Porto Editora.
- Silva, A. M. C. (2003). *Formação, Percurso e Identidades*. Quarteto.
- Silva, J. C., Amante, L., & Morgado, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 505-520.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- The Rick Hansen Foundation (2016). About Accessible Play Spaces. In R. H. Foundation (Ed.), *A guide to creating accessible play spaces* (pp. 8-9).
- Themes, M. (2000). Annotation: sociometry and peer relationships. In P. K. Smith & A. D. Pellegrini (Eds.), *Psychology of Education* (pp. 189-202). RoutledgeFalmer. https://www.google.pt/books/edition/Psychology_of_Education_Social_behavior/QB3t6msaWs0C?hl=pt-PT&qbpv=1&dq=asher+e+coie+1990&pg=PA202&printsec=frontcover

- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- UNESCO. (1994). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*.
- UNESCO. (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: A guide for teachers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124394>
- Vale, V. (2009). *Do Tecer ao Remendar: os fios da competência socio-emocional*. Editora?
- Vilaça, A. (2015). *O Trabalho da Equipa como Promotora da Cooperação nas Crianças*. (Relatório de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa).
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Bookman.
- Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Revista Ozarfaxinars*, 18, 1-9.

Documentos consultados:

- Projeto Curricular.
Projeto Educativo (2019-2021).
Regulamento Interno 2020.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A. Portefólio da
PPS II (cf. Anexos ao
Relatório)

ANEXO B. Organização da
sala de atividades da PPS
II

Figura 14

Área dos Jogos de Mesa



Figura 15

Área dos Números e Área das Letras



Figura 16

Área da Biblioteca



Figura 17

Área dos Audiovisuais



Figura 18

Área da Natureza



Figura 19

Área da Natureza



Figura 20

Área da Casinha



ANEXO C. Caracterização
do grupo de crianças

Nome	Género	Idade até 28 de fevereiro
AS	Masculino	3 anos e 6 meses
AL	Feminino	4 anos e 1 mês
CF	Feminino	3 anos e 11 meses
GOA	Masculino	3 anos e 2 meses
GUA	Masculino	3 anos e 11 meses
GUS	Masculino	3 anos e 3 meses
INS	Feminino	3 anos e 8 meses
IRS	Feminino	3 anos e 7 meses
LQ	Feminino	4 anos
LC	Feminino	3 anos e 4 meses
ML	Feminino	3 anos e 9 meses
SL	Feminino	3 anos e 9 meses
MC	Feminino	3 anos e 8 meses
MV	Feminino	3 anos e 5 meses
MF	Feminino	3 anos e 11 meses
RM	Masculino	3 anos e 8 meses
RC	Masculino	3 anos e 10 meses
SL	Feminino	3 anos e 6 meses
VL	Feminino	3 anos e 6 meses
ZF	Feminino	3 anos e 11 meses

ANEXO D. Carta de
apresentação às famílias

| | " | | " |

CARTA DE APRESENTAÇÃO



Ana Catarina Jesus

Olá, famílias,

O meu nome é Ana Catarina Jesus e sou licenciada em Educação Básica. Frequento, neste momento, o 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa e vou realizar o estágio (Prática Profissional Supervisionada) na Sala Rosa do [...] com a educadora IF. O estágio iniciou a 18 de outubro com término a 11 de fevereiro de 2022.

Sou uma pessoa trabalhadora, atenta, observadora e recetiva a novas aprendizagens. Trabalho na área há cerca de 8 anos, pois é uma área que sempre me agradou por poder participar no crescimento e desenvolvimento de cada criança, tendo experiência com crianças com idades compreendidas entre os 4/5 meses e 5/6 anos.

Grata pela vossa atenção.

18 de outubro de 2021

ANEXO E. Consentimento
informado para a captação
de registos fotográficos



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Ana Catarina Beira de Jesus aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2021/2022, a realizar o segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Neste âmbito, estou desde o passado dia 8 de outubro até ao próximo dia 11 de fevereiro de 2022 a realizar o meu estágio na sala Rosa, de jardim-de-infância. Venho por este meio solicitar que me seja autorizado captar fotografias do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no jardim-de-infância para que possam ser integradas no relatório final.

Será garantida a ocultação de dados de identificação e não será exibida a sua face, em momento algum. Acrescento, ainda, que só tiro fotografias se a criança assim o desejar, no momento.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Assinatura da criança:

(Nome ou impressão digital)

Assinatura do Encarregado de Educação:

ANEXO F. Consentimento
informado para a
realização da entrevista
à educadora cooperante

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A EDUCADORA

Eu, Ana Catarina Beira de Jesus aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2021/2022, a realizar o segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Neste âmbito, estou desde o passado dia 8 de outubro até ao próximo dia 11 de fevereiro de 2022 a realizar o meu estágio na sala Rosa, de jardim-de-infância. Venho por este meio solicitar que me seja autorizado gravar o áudio da entrevista ou transcrever as suas respostas, às minhas questões, com o intuito de retirar dados que me vão auxiliar na realização do relatório pertencente à Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II.

Será garantida a ocultação de dados de identificação e não será exibida a sua face.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Assinatura da Educadora:

ANEXO G. Guião de
entrevista à educadora
cooperante

Entrevista

Destinatária: Educadora cooperante

Objetivo: caracterizar as concepções da educadora e auxiliar acerca da cooperação entre a equipa de sala e a sua importância para as crianças;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informação para a realização do relatório da Prática Profissional Supervisionada II;</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;</p> <p>- Solicitar autorização para gravar áudio;</p> <p>- Garantir o envio da entrevista com as devidas transcrições.</p>	
B. Conceção de inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o conceito de inclusão 	<p>B1. O que entende por inclusão?</p> <p>B2. Na sua sala, sente que todas as crianças estão incluídas no grupo?</p> <p>B3. Na sua opinião, as crianças devem ser incluídas no ensino regular?</p>	
C. Importância da inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Vantagens e desvantagens 	<p>C1. Quais os pontos positivos e os negativos da inclusão?</p>	
D. Importância da entreatajuda entre pares	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre uma 	<p>D1. Já teve/tem alguma criança com NEE na sua sala?</p>	

	criança com NEE e os seus pares	D2. Sente que existe entreajuda entre estas crianças e os seus pares?	
E. Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as estratégias adotadas 	E1. Que estratégias utiliza na inclusão de todas as crianças?	
F. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar entrevista 	F1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade!	

ANEXO H. Transcrição da
entrevista à educadora
cooperante

| | " | | "

B1. O que entende por inclusão?

“Inclusão são medidas que devemos adotar para que todas as crianças sejam parte integrante e participativa da sociedade. Incluir é precisar de todas as peças para um puzzle, independentemente dessa peça ser branca, preta, amarela, ser de plástico ou de bronze, ser rosa ou azul, perfeita ou com uma lasca, ser um canto ou uma peça principal. Inclusão é respeitar as diferenças e usá-las como enriquecimento do grupo.”

B2. Na sua sala, sente que todas as crianças estão incluídas no grupo?

“Da perspectiva educativa e institucional, as crianças estão todas incluídas no grupo, contudo algumas crianças ainda não ganharam vínculo ao grupo devido ao seu egocentrismo, que é próprio nestas idades.”

B3. Na sua opinião, as crianças devem ser incluídas no ensino regular?

“Nem sempre o ensino regular está apto a receber todas as crianças... existem várias limitações que, direta ou indiretamente condicionam essa inclusão, quer sejam físicas, quer sejam humanas. Para que todas as crianças sejam incluídas no ensino regular têm que existir essas condições. Assim e, dependendo das necessidades e características de cada criança e do espaço onde essa inclusão é feita, pode ser um sim ou um não.”

C1. Quais os pontos positivos e negativos da inclusão?

“Ora bem, pontos positivos da inclusão, a troca de experiências entre as crianças, novas aprendizagens, nomeadamente culturais e sociais. A inclusão promove muito a interajuda, a responsabilidade e o respeito pela diferença e o contacto com diferentes hábitos e costumes. Como pontos negativos destaco por exemplo... imagine, sempre que a inclusão necessita de meios que não estão disponíveis (meios físicos ou até mesmo humanos), todo o grupo acaba por sentir, nomeadamente nas aprendizagens, que ficam limitadas devido ao tempo despendido com essas crianças... as tarefas do dia-a-dia... são absorvidas com os cuidados a prestar a crianças com NEE's ou promovemos o grupo e descuidamos a criança.”

D1. Já teve/tem alguma criança com NEE na sua sala?

“Sim, já tive em sala crianças com necessidades educativas especiais diagnosticadas e acompanhadas por técnicas, mas o que normalmente ocorre é a existência de crianças com dificuldades que vão sendo cada vez mais acentuadas ao longo do seu percurso e que, por norma, é a instituição a alertar e encaminhar.”

D2. Sente que existe entreajuda entre estas crianças e os seus pares?

“As crianças são observadoras e percebem as diferenças, mas também aceitam com naturalidade e, sim, ajudam e, por vezes, até “adotam” essas crianças, protegendo-as e guiando-as nas regras e normas do dia-a-dia.”

E1. Que estratégias utiliza na inclusão de todas as crianças?

“Dada a dificuldade nos recursos humanos devido aos custos com a contratação dos mesmos, a principal estratégia é selecionar apenas uma criança por grupo para a inclusão de crianças com NEE's. Outra estratégia é encaminhar as famílias para os apoios técnicos, quer em instituições particulares, quer através da ELI que apoia semanalmente essas crianças. Através de orientações técnicas em sala, as educadoras apoiam e acompanham as famílias e as técnicas para que todo o trabalho feito com a criança esteja em sintonia e com os mesmos objetivos. Quando a inclusão não é por motivos de NEE's a integração na instituição e nos grupos é moderada pelas educadoras que, de forma natural, recebem e valorizam diferentes culturas, hábitos e costumes que enriquecem o grupo. Nota-se que as crianças se adaptam muito facilmente às situações e veem o outro de igual para igual, sem diferenças.”

F1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

“Não, foi tudo dito.”

ANEXO I. Tabela
Categorial

| | " | | " |

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Conceção de inclusão	Inclusão	<p>“medidas que devemos adotar para que todas as crianças sejam parte integrante e participativa da sociedade”</p> <p>“precisar de todas as peças para um puzzle, independentemente dessa peça ser branca, preta, amarela, ser de plástico ou de bronze, ser rosa ou azul, perfeita ou com uma lasca, ser um canto ou uma peça principal”</p> <p>“respeitar as diferenças e usá-las como enriquecimento do grupo”</p>
Importância da inclusão	Vantagens	<p>“troca de experiências entre as crianças”</p> <p>“novas aprendizagens culturais e sociais”</p> <p>“interajuda, responsabilidade e respeito pela diferença”</p>
	Desvantagens	<p>“aprendizagens limitadas devido ao tempo despendido com essas crianças”</p> <p>“as tarefas do dia-a-dia... são absorvidas com os cuidados a prestar a crianças com NEE’s ou promovemos o grupo e descuidamos a criança.”</p>
Relação entre pares	Entreajuda	<p>“As crianças são observadoras e percebem as diferenças, mas também aceitam com naturalidade e, sim, ajudam e, por vezes, até “adotam” essas crianças, protegendo-as e guiando-as nas regras e normas do dia-a-dia.”</p>

Estratégias	Inclusão	<p>“Dada a dificuldade nos recursos humanos devido aos custos com a contratação dos mesmos, a principal estratégia é selecionar apenas uma criança por grupo para a inclusão de crianças com NEE’s.”</p> <p>“encaminhar as famílias para os apoios técnicos, quer em instituições particulares, quer através da ELI que apoia semanalmente essas crianças. Através de orientações técnicas em sala, as educadoras apoiam e acompanham as famílias e as técnicas para que todo o trabalho feito com a criança esteja em sintonia e com os mesmos objetivos.”</p> <p>“a integração na instituição e nos grupos é moderada pelas educadoras que, de forma natural, recebem e valorizam diferentes culturas, hábitos e costumes que enriquecem o grupo.”</p>
-------------	----------	--

ANEXO J. Roteiro ético

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica
<p>1. Objetivos do trabalho</p> <p>“A sua explicitação do trabalho a todos os atores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160).</p>	<p>Na primeira semana da minha prática pedagógica entreguei a carta de apresentação à educadora cooperante que, posteriormente, a colocou na porta de entrada da sala para informar as famílias que iria estar a realizar estágio naquela sala de 18 de outubro a 11 de fevereiro de 2022. Ao longo da minha prática, tive o cuidado de informar (através de conversas informais) os intervenientes acerca da minha presença naquela sala e dos objetivos da investigação.</p>
<p>2. Custos e benefícios</p> <p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças (...) os possíveis danos ou custos que deverão eventualmente resultar de tal processo” (p.160).</p>	<p>Visto que a minha problemática se centra na importância do papel da equipa educativa na inclusão de todas as crianças, esta não apresenta custos para as crianças, mas acredito que existam benefícios para as mesmas visto que fui interagindo com elas nas brincadeiras e respeitei sempre “as necessidades educativas das crianças” (APEI, 2012).</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas.” (p.161)</p>	<p>De maneira a poder cumprir este princípio, tive em conta não referir qualquer nome identificativo tanto da instituição como dos próprios intervenientes, sendo os nomes destes apresentados por siglas. Foi entregue a cada família um consentimento informado para captação de registos fotográficos, no entanto, em todos eles, não exponho qualquer rosto.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Sendo uma investigação baseada em estratégias inclusivas, não excluí nenhuma</p>

<p>“É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p.162)</p>	<p>criança em todas as minhas práticas, incluindo-as a todas nas atividades realizadas.</p>
<p>5. Fundamentos “A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam, na análise e revisão dos métodos e objetivos da mesma investigação.” (p.163)</p>	<p>Guiei-me em artigos de revistas científicas, dissertações de mestrado e também obras literárias de modo a poder fundamentar a minha prática pedagógica.</p>
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação “As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo.” (p. 163); As crianças devem “em todas as fases da investigação estar informadas e conhecedoras dos procedimentos da investigação” (p.164)</p>	<p>Assim que iniciei a minha prática, seguidamente à minha apresentação, informei as crianças e adultos envolvidos acerca dos objetivos subjacentes à minha prática e investigação e dos respetivos métodos.</p>
<p>7. Consentimento informado Neste momento, “as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá</p>	<p>Apresentei o consentimento informado à educadora cooperante para autorizar a entrevista e a transcrição da mesma, com o intuito de retirar dados para o relatório. Sempre que fazia registo fotográfico às crianças pedia autorização às mesmas para o</p>

prejudicar de qualquer forma” (p.164); “Os protocolos, tal como os procedimentos, não podem ser fixos” (p. 164)	fazer, respeitando sempre a sua vontade, visto que estas “são capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação” (Ferreira, 2010, p.164).
8. Uso e relato das conclusões	Assim que terminar o relatório e a sua apresentação, irei dar conhecimento à educadora cooperante e respetivas crianças.
9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa “É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.” (p. 166)	Ao longo da minha prática pedagógica tentei sempre promover nas crianças a sua autonomia em diversas tarefas do dia-a-dia bem como gestão de conflitos.
10. Informação às crianças e adultos envolvidos “Todo o processo de investigação deve ser transparente de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efetiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo.” (p. 167).	Através de brincadeiras fui comunicando com as crianças. Com a equipa educativa fui dando o meu <i>feedback</i> e questioneei muitas vezes a mesma acerca das minhas dúvidas, questões, intencionalidades e da minha prestação ao longo das atividades de modo a poder melhorar algo, consoante as críticas construtivas.

Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)	Prática Pedagógica
1. No compromisso com as crianças - “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura,	A criança deve ser o centro de toda a ação de um/a educador/a, por isso, tenho a preocupação de respeitar todas as particularidades das crianças, atender, com qualidade, a todas as suas

<p>estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”;</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”; - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”; - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”. 	<p>necessidades educativas promovendo, assim, novas aprendizagens.</p>
<p>2. No compromisso com as famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa”; 	<p>Devido à pandemia que atravessámos, não foi possível grande “contacto” com as famílias, no entanto, não deixei de as mencionar no meu dia-a-dia, tentando envolvê-las, indiretamente, em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do seu educando.</p>

<p>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.”.</p>	
<p>3. No compromisso com a equipa de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”; - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”; - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”. 	<p>Tendo a minha problemática a ver com o papel da equipa educativa, tentei colaborar sempre, mostrando a minha disponibilidade e respeito e partilhando ideias entre todas.</p>
<p>4. No compromisso com a entidade empregadora</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Colaborar com a entidade empregadora na prossecução da qualidade do serviço, do bem-estar da criança e do respeito pelas leis.”; - “Colaborar com a entidade empregadora na prossecução da qualidade do serviço, do bem-estar da criança e do respeito pelas leis.”; - “Cumprir com responsabilidade as funções que lhe estão atribuídas.”; - “Respeitar as normas e regulamentos.”; 	<p>Desde que tomei conhecimento do regulamento da instituição e das suas normas, respeitei sempre os mesmos. Visto termos passado por uma pandemia, existiram cuidados redobrados a ter em conta e respeitei-os sempre.</p>

<ul style="list-style-type: none">- “Contribuir para o bom-nome e credibilidade da instituição.”;- “Tornar claro quando fala em nome do empregador ou no seu próprio nome.”.	
---	--