



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A IMPORTÂNCIA DOS DIFERENTES MEMBROS DA EQUIPA EDUCATIVA
NA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**CATARINA SOFIA FERREIRA NUNES
JULHO DE 2015**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A IMPORTÂNCIA DOS DIFERENTES MEMBROS DA EQUIPA EDUCATIVA
NA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação de Cristina Seixas

**CATARINA SOFIA FERREIRA NUNES
JULHO DE 2015**

AGRADECIMENTOS

Antes de mais, gostaria de agradecer aos grupos de crianças com que tive o privilégio de desenvolver a minha prática profissional supervisionada em creche e em jardim-de-infância.

Em segundo lugar, às educadoras cooperantes de ambos os estabelecimentos, que sempre fizeram questão de me alertar para as minhas dificuldades e me apoiaram no sentido de as superar.

Às assistentes operacionais por me ensinarem o que é trabalhar em equipa e por me ajudarem em todas as atividades.

À professora Dalila Lino por me fazer ver o que é essencial para ser educador de infância e por me ter levado a acreditar que é em creche que me sinto completa.

À professora Cristina Seixas pelo apoio ao longo da minha prática profissional supervisionada em jardim-de-infância e durante a elaboração deste relatório.

À professora Clarisse Nunes, pela proximidade e disponibilidade com que me apoiou ao longo da construção da minha problemática.

Aos meus pais por serem o meu pilar, aquelas pessoas que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões, mas que acima de tudo me tornaram na pessoa que sou hoje: forte e que nunca desiste de nada!

À minha prima Ana, a pessoa que me compreende melhor que ninguém e que está sempre presente em todos os bons e maus momentos da minha vida.

À minha prima Cristina que pensa que nunca me lembro dela, mas que está sempre presente (e porque foi ela que me ajudou na escolha do tema deste relatório).

Aos meus melhores amigos Diogo e Vanessa, porque apesar de raramente estarmos juntos, ouviram sempre os meus desabaços e tinham sempre um sorriso e um abraço para me oferecer.

À minha amiga Isabel, porque está presente na minha vida desde que me lembro.

Às minhas amigas Vera, Joana, Daniela, Marta e Vânia porque não é de sempre, mas para sempre! E em especial à Cláudia, porque fomos sempre “Só tu e eu!”.

Às minhas colegas Joana Macedo e Catarina Correia, porque me acompanharam e apoiaram ao longo desta minha última etapa.

RESUMO

O presente relatório pretende ilustrar as aprendizagens adquiridas ao longo da Prática Profissional Supervisionada, realizada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, nos contextos de Creche e de Jardim-de-Infância.

O principal objetivo deste relatório é analisar de forma reflexiva a intervenção concretizada em ambos os contextos educativos, tendo em conta as intenções definidas para a ação pedagógica e a concretização das mesmas durante a prática profissional.

Do estágio em jardim-de-infância surgiu a problemática em questão: “A importância dos diferentes membros da equipa educativa na inclusão de uma criança com Necessidades Educativas Especiais”. Pretende-se ilustrar o papel dos diferentes membros da equipa educativa, tendo em conta os seus princípios e estratégias na inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais.

Assim sendo, foi utilizada a metodologia de investigação-ação para desenvolver esta problemática. Numa primeira fase, recorreu-se à observação do contexto educativo, mais concretamente dos diferentes elementos que constituem a equipa educativa que trabalha com a criança com necessidades educativas especiais. De seguida, realizaram-se entrevistas semi-diretivas aos diferentes membros dessa equipa. Por fim, analisaram-se os dados obtidos e cruzaram-se com referencial teórico.

Os principais resultados obtidos com esta investigação levam-nos a crer que a criança apresenta níveis de concentração mais elevados em ambientes calmos e onde se privilegiam de tempos de trabalho individualizado.

Palavras-chave: Inclusão; Equipa educativa; Necessidades Educativas Especiais; Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção; Jardim-de-Infância.

ABSTRACT

This report seeks to illustrate the learning acquired throughout my Supervised Professional Practice, carried out in the Masters in Preeschool Education, in the contexts of Nursery and Kindergarten.

The aim of this report is to reflectively analyze the intervention in both educational settings, taking into account the pedagogical action intentions set and their implementation during the professional practice.

In the kindergarten, the issue of “The importance of different members of the education team in the inclusion of a child with Special Education Needs” was raised. We intend to illustrate the role of different members of the education team, taking into account their strategies for inclusion of Special Educational Needs children.

Therefore, to develop the problematic, the research-action methodology was used. First, we observed the educational context, specifically the different elements of the educational team that works with the child with special educational needs. Then, semi-directed interviews were conducted to different members of that team. Finally, we analyzed the data obtained and crossed it with the theoretical framework.

The main results of this research lead us to believe that the children have higher concentration levels in quiet environments and with individual work.

Keywords: Inclusion; Education team; Special Educational Needs; Attention Deficit Hyperactivity Disorder; Kindergarten.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	ix
CAPÍTULO 1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
1.1. Caracterização do meio.....	3
1.2. Contexto socioeducativo.....	3
1.3. Equipa Educativa	4
1.4. Família das crianças.....	4
1.5. Grupo de crianças	5
1.6. Análise reflexiva das intenções educativas, finalidades, princípios educativos, espaço e rotinas na sala de atividades	6
CAPÍTULO 2. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA	8
2.1. Intenções transversais aos contextos de Creche e de Jardim-de-Infância.....	9
2.2. Intenções para a ação pedagógica com crianças em contexto de creche	10
2.3. Intenções no trabalho com as crianças em jardim-de-infância	12
2.4. Intenções com as famílias	14
2.5. Intenções com a equipa educativa	15
2.6. Intenções para o ambiente educativo: espaço e tempo	16
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA.....	18
3.1. Quadro metodológico	18
3.2. Roteiro Ético	19
CAPÍTULO 4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	20
4.1. Definição do conceito de Necessidades Educativas Especiais	21
4.2. Da integração à inclusão: uma nova perspetiva de educação para todos.....	22
4.3. A escola inclusiva: o conceito de aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica	23
4.4. A cooperação entre profissionais na eficácia da educação inclusiva.....	24
4.5. O que se entende por Perturbação de Hiperatividade e Défice de atenção?.....	26

4.6. Participação de uma criança com Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção em contexto de Jardim-de-Infância	28
4.7. A importância dos diferentes membros da equipa educativa na inclusão de uma criança com NEE	29
4.8. Outras questões	38
CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
5.1. Impacto da intervenção	40
5.2. Reflexão sobre a construção da identidade profissional	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS	51

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Atividade da Gelatina Vegetal	12
Figura 2. Atividade “Cesto de tesouros” com papéis de diferentes cores e texturas.....	12
Figura 3. Atividades “Luvas” com diferentes cores e sons	12
Figura 4. Desenho a pares	13
Figura 5. Atividades “Túnel de garrafas”	17
Figura 6. Exploração de alguidares	17
Figura 7. M. a fazer um desenho da primavera	31
Figura 8. M. a explorar livros na biblioteca da sala com outras crianças.....	32

ÍNDICE DE QUADROS

Tabela 1. Intenções para a ação pedagógica.....	8
---	---

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Caracterização dos contextos de Creche e Jardim-de-Infância.....	52
Anexo B. Caracterização das crianças e das famílias.....	54
Anexo C. Organização do espaço das salas de atividades de creche e jardim-de-infância	57
Anexo D. Transcrição das Entrevistas.....	58
Anexo E. Exemplo de Sala Snoezelen.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS

1º CEB	1º Ciclo do Ensino Básico
AO	Assistente Operacional
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CAF	Componente de Apoio à Família
CIF-CJ	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde de Crianças e Jovens
DCM	Disfunção Cerebral Mínima
DHDA	Distúrbio Hiperativo de Défice de Atenção
DSM-IV	Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (4ª Ed.)
EB1	Escola Básica do 1º Ciclo
EB1/JI	Escola Básica do 1º Ciclo + Jardim-de-Infância
JJ	Jardim-de-Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PEE	Professora de educação especial
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
PTG	Plano de Trabalho de Grupo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo 2014/2015 e pretende ilustrar, de forma reflexiva, o meu percurso enquanto educadora-estagiária durante a Prática Profissional Supervisionada (PPS) em contextos de creche e de jardim-de-infância (JI). A PPS em creche foi realizada numa instituição privada com a duração de 6 semanas e em jardim-de-infância num JI da rede pública durante 12 semanas.

Ao longo da minha PSS, tanto em creche como em JI, as grandes questões que foram levantadas tiveram sempre por base a postura do educador perante as crianças, família e comunidade. No entanto, considero que as grandes questões foram a importância do trabalho da equipa educativa e a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A problemática que foi alvo de investigação neste relatório diz respeito a importância dos diferentes membros da equipa educativa na inclusão de uma criança com NEE. Foi em JI que a problemática surgiu, uma vez que tinha uma criança com Necessidades Educativas Especiais no grupo onde realizei a minha PPS.

Assim sendo, os grandes objetivos deste trabalho prendem-se com conseguir dar resposta às questões levantadas na PPS, recorrendo a diferentes instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, documentos orientadores da ação pedagógica de ambos os contextos onde desenvolvi a minha PPS, mas, também, a observações (notas de campo) e a transcrição de entrevistas.

Tendo em conta a questão da importância do trabalho em equipa, desenvolvi a minha problemática com vista a identificar estratégias e atividades que cada um dos membros da equipa utiliza como meio a dar resposta às necessidades da criança de forma a garantir a sua plena inclusão no JI.

No que diz respeito ao roteiro do trabalho, este encontra-se dividido em cinco capítulos: caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos; identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica; metodologia; identificação da problemática e algumas considerações finais.

Relativamente ao capítulo um – **caracterização reflexiva dos contextos**

educativos – podemos encontrar a caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, da família das crianças, do grupo de crianças e uma análise sobre as intenções das educadoras cooperantes, a alcançar com as crianças de ambos os contextos (creche e JI).

No segundo capítulo – **identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica** – são ilustradas as intenções que mediaram a minha prática educativa, tanto em creche como em jardim-de-infância. Estas intenções são direcionadas para o grupo de crianças, mas também para as famílias, a equipa educativa, o espaço e o tempo da sala de atividades.

Tendo em conta a caracterização, será apresentado, no terceiro capítulo, o **quadro metodológico**, bem como, o **roteiro ético** que ilustra os princípios éticos que valorizei ao longo da minha PPS em creche e JI.

No quarto capítulo – **identificação da problemática** – é aprofundada a problemática mais significativa da PPS, com base na investigação-ação. Neste capítulo é definida a importância dos diferentes membros da equipa educativa na inclusão de uma criança com Necessidades Educativas Especiais.

Este capítulo começa por esclarecer como surgiu esta problemática e, ao longo deste, são definidos conceitos como Necessidades Educativas Especiais; inclusão; escola inclusiva; aprendizagem cooperativa, diferenciação pedagógica; cooperação e Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). De seguida, é ilustrada a participação de uma criança com PHDA em contexto de Jardim-de-Infância e o trabalho dos diferentes membros da equipa que a acompanham. Por último, são levantadas algumas questões que surgiram aquando da revisão bibliográfica.

O quinto e último capítulo corresponde às **considerações finais**. Neste capítulo ilustra-se o impacto da intervenção e é feita uma reflexão sobre a construção da minha identidade profissional.

Ainda, em CD agregado ao relatório, encontram-se os anexos deste relatório e portefólios da PPS em Creche e JI, que ajudam a compreender o que foi a intervenção nos dois contextos.

CAPÍTULO 1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Neste capítulo apresenta-se uma caracterização das instituições onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada, referente aos contextos de Creche e Jardim de Infância. Isto, porque fazer uma análise da caracterização do meio em que se inserem os diferentes contextos educativos é relevante para uma atitude investigativa.

1.1. Caracterização do meio

A creche onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada situa-se no centro de Lisboa numa zona com acesso a vários transportes públicos (metro, carris e CP). Nas proximidades da creche existem, ainda, serviços de comércio, de habitação, empresariais e várias bibliotecas.

Relativamente ao jardim-de-infância, situa-se numa zona de bairro “onde as situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns” (Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), 2013-2017, p. 5). No entanto, trata-se de uma zona de fácil acesso a transportes públicos, como carris, metro e CP e com vários recursos nas suas imediações, nomeadamente uma biblioteca e um lar que acolhe diversas crianças do JI, assim como um lar de idosos que é um dos apoios da comunidade que auxilia o JI.

1.2. Contexto socioeducativo

A instituição onde realizei a minha PPS em creche foi fundada no ano de 1967, no entanto, em 1974 a gerência da instituição mudou, passando a ser gerido pelos atuais donos. Acrescento, ainda, que se trata de uma instituição privada, como se pode verificar na Tabela A1 (Anexo A). A instituição é constituída por creche, jardim-de-infância e sala de estudo, sendo frequentada por cerca de 140 crianças. A instituição começou a reger-se pelo modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) a partir do ano de 2006.

Quanto ao JI onde realizei a PPS, pertence a um agrupamento de escolas da rede pública, sendo que este agrupamento foi constituído no ano letivo 2004-2005

juntamente com outras três escolas (JI, Escola Básica do 1º Ciclo (EB1)/JI e EB1). É composto por dois blocos, separados por um refeitório, sendo que o jardim-de-infância e o 1º ciclo do ensino básico (1ºCEB) se encontram num desses blocos, que sofreu obras de remodelação recentemente, visto que o edifício era antigo datando de 1954.

A escola onde realizei a minha PPS em JI, dispõe, para além de jardim-de-infância e de 1º ciclo (1º CEB), de uma componente de apoio à família (CAF), sendo que tem um plano anual de atividades e diversos projetos que, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2013-2017), visam diversificar a oferta educativa em prol de aprendizagens significativas. Na Tabela A1 (Anexo A) é possível fazer uma leitura paralela dos dois contextos nos diversos aspetos da caracterização.

1.3. Equipa Educativa

Na instituição onde estive a fazer a minha PPS em creche, a equipa educativa é composta por um total de sete educadoras, 12 assistentes operacionais (AO), dois professores de expressão musical e dois professores de expressão motora. Contudo, existem ainda três professores responsáveis pelas atividades extracurriculares (ioga, dança e inglês) e dois técnicos de tempos livres. Na sala de atividades de creche a equipa era composta por uma educadora, a diretora técnica de creche, e duas AO.

Quanto ao JI, a equipa educativa é formada por quatro educadoras, quatro professores do 1ºCEB e seis AO. Quanto à componente de apoio à família, esta é constituída por uma equipa de duas educadoras e duas AO. Existem outros elementos que integram esta equipa, como a professora de educação especial e a psicóloga, que trabalham com as crianças com NEE durante o período letivo, de forma a dar resposta às suas necessidades de aprendizagem.

Na sala onde estive a realizar a minha PPS, a equipa era composta por uma educadora, que é coordenadora de estabelecimento, e uma assistente operacional.

1.4. Família das crianças

Na creche, no que diz respeito às famílias das crianças, estas encontram-se num nível socioeconómico e cultural médio-alto, como se pode constatar na Tabela B1 (Anexo B). Ainda, todas as crianças da creche viviam com as suas famílias nucleares,

sendo que a participação dos pais é muito valorizada na creche, uma vez que, segundo o Projeto Educativo (PE, 2014), é necessário privilegiar a comunicação com os pais tentando sempre debater com estes formas de proceder, para se poder beneficiar das suas sugestões e apoios.

No jardim-de-infância onde realizei a minha prática profissional supervisionada, as famílias das crianças, pertencem na maioria a níveis socioeconómicos e culturais baixos, como se pode verificar na Tabela B2 (Anexo B). Grande parte das crianças vive com as suas famílias nucleares, sendo que existem algumas crianças que vivem numa família monoparental e uma criança que está em situação de acolhimento institucional.

1.5. Grupo de crianças

O grupo de bebés com quem realizei a minha intervenção em creche é constituído por 10 bebés com idades compreendidas entre os oito e os 10 meses (em janeiro de 2015) que frequentam pela primeira vez a valência de creche. Todos os bebés têm um desenvolvimento pessoal-social, cognitivo e motor favorável. Ao nível da autonomia, existem 4 crianças que já adquiram a marcha autónoma, sendo que, das restantes que ainda não se deslocam, já todas se sentam.

O grupo de crianças em que intervim em JI é constituído por 23 crianças com idades compreendidas entre os quatro anos e os cinco anos e um mês, como se pode verificar na Tabela B3 (Anexo B), sendo que existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais. Algumas crianças já tinham frequentado outro JI do agrupamento, sendo que a maioria das crianças já tinha estado no JI no ano anterior. No geral, segundo o Projeto de Trabalho de Grupo (PTG, 2014-2015), o grupo relaciona-se muito bem entre si e com os adultos presentes na sala, assim como é cooperante e participativo. Quanto à criança com NEE apresenta pouca autonomia ao nível das rotinas; no que diz respeito às regras cumpre-as satisfatoriamente e ao nível da expressão e comunicação não apresenta dificuldades ao nível da expressão motora, mas nas restantes áreas apresenta grandes dificuldades.

1.6. Análise reflexiva das intenções educativas, finalidades, princípios educativos, espaço e rotinas na sala de atividades

Uma das intenções educativas mais importantes em berçário é a relação adulto-criança, e esta preocupação está sempre presente no sentido de criar, desde início, um ambiente afetivo e de respeito pela individualidade de cada bebê.

Refletindo sobre as intenções educativas do jardim-de-infância onde fiz a minha intervenção, uma das grandes intenções da educadora cooperante era integrar na rotina das crianças a área de formação pessoal e social, mais concretamente a “construção de um ambiente securizante, em que a criança é valorizada e escutada, desenvolvendo a auto-estima positiva, implicando a sua progressiva autonomia” (PTG, 2014-2015, s.p.).

Os objetivos em creche, segundo o PE (2014), enquadram-se em (i) garantir a segurança e bem-estar do bebê; (ii) ajudar a melhorar as capacidades do bebê e a superar as suas dificuldades; (iii) estimular o desenvolvimento geral através de aprendizagens significativas; (iv) promover a autonomia, a autoconfiança e o sentido de responsabilidade; (v) desenvolver a expressão, a comunicação e a imaginação criativa do bebê; (vi) dar oportunidades que facilitem o desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor; (vii) respeitar a individualidade; e (viii) valorizar as diferenças sociais, culturais e intelectuais.

No que diz respeito aos objetivos em JI, analisando o PEA (2013-2017) e tendo em conta o que consegui observar ao longo da minha PPS em JI, posso destacar (i) a melhoria das aprendizagens, (ii) desenvolver as competências pessoais e sociais e (iii) envolver a família e a comunidade como os três eixos fundamentais que procuram responder à missão do agrupamento. Destaco, ainda, o trabalho colaborativo e a articulação entre ciclos (JI e 1º CEB), uma vez que foi possível verificar esta articulação ao longo da minha intervenção.

Entre os princípios educativos da instituição de creche encontram-se: (a) a criança como ator social; (b) a cooperação e complementaridade entre escola, família e comunidade; (c) a autonomia e cooperação; (d) o educador como agente ativo e interativo; (e) a afetividade e (f) a flexibilidade, planeamento e organização de rotinas.

Os princípios orientadores que regeram a minha prática em JI concorreram com os princípios defendidos pela educadora cooperante. Assim sendo, desenvolvi a minha prática tendo em conta os princípios definidos pela educadora cooperante no PTG (2014-2015): (a) a inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário; (b) a descoberta da nossa realidade individual e coletiva e (c) a descoberta do espaço em que nos movemos.

Quanto à organização do espaço, a sala de atividades em creche é constituída por uma copa, uma área de conforto e mimo, uma área de grande atividade e uma área onde se encontram os berços e o fraldário, como se pode verificar na Figura C1 (Anexo C). Tendo isto em conta, a sala dispõe de vários brinquedos para momentos de exploração livre, mas também contempla materiais para atividades mais estruturadas, como colchões/bolas de ginástica; jogos de encaixe; bolas de diferentes tamanhos e texturas; livros; marionetas e fantoches; instrumentos musicais e outros materiais que vão surgindo consoante o interesse dos bebés e as planificações da educadora.

Relativamente à sala de atividades de jardim-de-infância, esta está organizada por áreas: casa, jogos de chão/mesa, desenho, pintura, ciência, plasticina, recorte e colagem, computador, médico, garagem e biblioteca, tal como consta na Figura C2 (Anexo C). Quanto aos materiais da sala de atividades, as crianças têm ao seu dispor diversos jogos, livros, materiais de escrita e desenho, sendo que é um espaço que, devido à abundância de materiais disponíveis, favorece o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Quanto às rotinas em creche, estas são divididas entre o tempo da manhã e o tempo da tarde, tendo em conta que os bebés dormem a sesta entre as 12h e as 14h. A rotina passa por realizar atividades orientadas da parte da manhã, sendo que, os bebés têm oportunidade de explorar livremente os brinquedos da sala ao longo do dia.

Em JI, as rotinas estão divididas entre o tempo da manhã e da tarde, sendo que existem tempos destinados à exploração livre das diferentes áreas da sala de atividades.

No entanto, existem momentos fixos na rotina da sala de atividades de jardim-de-infância, como a exploração de livros durante o acolhimento, a marcação das presenças, a contagem das crianças presentes, marcar o tempo, a escolha dos responsáveis e as atividades orientadas da parte da manhã.

CAPÍTULO 2. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

As minhas intenções para a ação pedagógica passaram por pôr em prática as intenções definidas pelas educadoras de creche e JI, tendo em conta as potencialidades e fragilidades das crianças, bem como a caracterização dos grupos de crianças e dos diferentes contextos socioeducativos.

Assim sendo, na Tabela 1 são apresentadas as minhas intenções, tanto as transversais aos dois contextos como as específicas para cada um dos contextos (creche e JI), sendo que a seguir serão desenvolvidas cada uma destas intenções.

Tabela 1

Intenções para a ação pedagógica

Intenções transversais aos dois contextos
- Reconhecer cada criança como um ser individual, mas nunca esquecendo que esta se integra num grupo; - Promover o bem-estar emocional e físico das crianças; - Criar um ambiente educativo baseado na confiança, segurança e proteção.
Intenções específicas para o contexto de Creche
- Desenvolver aprendizagens significativas, que deem resposta aos interesses/necessidades dos bebés; - Estimular o desenvolvimento: (i) motor, criando espaços que promovam a aquisição da posição de sentar e de marcha; (ii) linguístico, através da comunicação verbal e não-verbal na relação educador-bebé; (iii) pessoal e social, optando por uma postura de facilitador da aprendizagem do bebé na conquista de autonomia e de confiança; (iv) cognitivo, através da exploração sensorial de materiais.
Intenções específicas para o contexto de JI
- Promover aprendizagens ativas, significativas e diferenciadas; - Desenvolver a aprendizagem cooperativa, fomentando o respeito pelo outro; - Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; - Consciencializar a criança como membro ativo na sua sociedade; - Desenvolver a expressão e comunicação.

2.1. Intenções transversais aos contextos de Creche e de Jardim-de-Infância

O **respeito pela individualidade** foi uma das minhas principais intenções, sendo que, reconheci cada criança como um ser individual, mas nunca esquecendo que esta está integrada num grupo e que este também tem os seus interesses, necessidades e fragilidades.

Para cumprir esta intenção, foi necessário “adaptar as experiências às diferenças individuais de cada criança” (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 123) visto que cada criança foi tida em conta como um ser único e individual.

Assim, as atividades foram planeadas tendo em conta as especificidades do grupo de crianças, mas também a individualidade de cada criança, isto é, “para facilitar a aprendizagem e o crescimento mental apropriado, as experiências devem ser adaptadas aos «diferentes» sistemas nervosos” (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 125).

Assim sendo, tanto em creche como em JI, tive em conta a individualidade das crianças, respeitando sempre os seus ritmos, independentemente da atividade que estas estavam a realizar (rotinas, alimentação, higiene e atividades orientadas). Para que cada criança nunca perdesse a sua individualidade, tive, também, em atenção quais os seus interesses, dificuldades e necessidades.

Outra das grandes intenções presente na minha PPS passou por **assegurar o bem-estar físico e emocional da criança**. Para isso, promovi interações “baseadas no apoio, carinho e afecto” (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 27), pois as relações emocionais afetivas são a base do desenvolvimento intelectual e social das crianças.

Ao **criar um ambiente educativo baseado na “confiança, segurança física e proteção”** (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 28) contribuí para o desenvolvimento das crianças ajudando-as a melhorar as suas capacidades e a superar as suas dificuldades. Assim sendo, a base das relações emocionais que estabeleci com as crianças tiveram em conta a confiança, afeto, segurança e cooperação.

2.2. Intenções para a ação pedagógica com crianças em contexto de creche

Ser educador de infância em creche é **promover aprendizagens significativas** em bebés ou crianças pequenas. Segundo Cardoso (2010) as “pedagogias participativas encaram a criança como activa, consciencializada do seu próprio poder, implicada e envolvida” (p. 4). Assim sendo, a iniciativa partia do educador ou do bebé; a sala e os materiais dão resposta aos interesses dos bebés e estes constroem de forma ativa o seu próprio conhecimento.

Durante a minha PPS em creche, o planeamento das atividades foi sempre feito em conjunto com a educadora cooperante com vista a responder aos interesses dos bebés, sendo que houve poucas atividades que partiram das suas iniciativas.

Ao nível do **desenvolvimento motor**, foram proporcionados às crianças momentos em que estas pudessem adquirir diferentes posições corporais (sentar-se ou pôr-se em pé) e diferentes tipos de marcha (com apoio e marcha autónoma), visto que se trata de um grupo de bebés dos oito aos 10 meses. Em creche, os materiais foram-se adaptando às necessidades das crianças, nomeadamente a criação de uma área dedicada à expressão motora, no momento em que algumas crianças começaram a deslocar-se pela sala e a adquirir uma posição vertical, apoiando-se nos móveis da sala (p. 69 Portefólio de PPS em creche).

A **comunicação não-verbal** é fundamental na relação educador-bebé em creche, uma vez que os bebés ainda não comunicam verbalmente, mas “aprendem muito cedo a usar e a ler os sinais que são expressos . . . através do comportamento, das expressões faciais, da postura corporal, etc.” (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 158). No entanto a **comunicação verbal** é igualmente importante, visto que, segundo Fidalgo (2010) o desenvolvimento linguístico do bebé depende do apoio verbal e não-verbal que lhe é proporcionado.

Numa abordagem em creche, considero importantes os princípios que Portugal (1998) referiu, que dizem respeito à relação entre o bebé e o educador. No entanto, o que considero como a base desta relação tem que ver com **o papel do educador como facilitador na atividade da criança**, ou seja, é este quem dá apoio e orienta a criança

no sentido desta desenvolver as suas aprendizagens e na conquista da autonomia e da confiança.

Em creche, a **promoção de autonomia** foi outra das grandes intenções que tive em conta, nomeadamente, no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal do bebé. Ao criar oportunidades em que os bebés possam explorar livremente os diferentes materiais da sala, quando estes se começam a deslocar por si próprios, promovi a sua autonomia na medida em que deixei que fossem os bebés a explorar o espaço e a descobrir as diferentes possibilidades deste.

Na minha PPS em creche houve um momento em que isto se verificou, e a educadora aconselhou-me a deixar o bebé descobrir o espaço por si próprio, estando apenas atenta à sua segurança. (p. 73 do Portefólio de PPS em creche).

O **desenvolvimento da confiança** foi outra das grandes intenções que tive no trabalho que fiz com os bebés, sendo que promovi a auto-confiança, mas também a confiança nos outros. Para que as crianças consigam desenvolver “confiança na pessoa que cuida delas e nelas próprias” (Post & Hohmann, 2011, p.67), é necessário que o educador interaja com os bebés de uma maneira muito física, de contacto próximo e que, acima de tudo, tenha prazer nas suas interações com os bebés, e foram estes aspetos que tive sempre em conta na minha relação com os bebés.

No que diz respeito ao **desenvolvimento cognitivo**, foi minha intenção proporcionar a exploração sensorial de materiais, uma vez que a aprendizagem pelos sentidos constitui a base da aprendizagem dos bebés. Assim sendo, apoiei “o desejo natural de exploração sensorial” (Post & Hohmann, 2011, p. 114) dos bebés, promovendo espaços e materiais que contribuíssem para o seu desenvolvimento.

Enquanto estive a intervir em creche, todas as atividades que planeei, tiveram como base a exploração através dos sentidos. Tendo isto em conta, realizei atividades em que as crianças pudessem explorar diferentes materiais através do toque, do olhar, do cheiro, da audição e do paladar, como foi o caso das atividades da *gelatina vegetal*, *cesto dos tesouros* e *luvas*, como se pode verificar na Figura 1, 2 e 3, respetivamente.



Figura 1. Atividade da “Gelatina Vegetal”



Figura 2. Atividade "Cesto de tesouros" com papéis de diferentes cores e texturas



Figura 3. Atividade "Luvas" com diferentes cores e sons

O que se espera é que a criança cresça física, pessoal, emocional e socialmente, adquirindo capacidades e competências próprias da idade, sendo que os objetivos têm em conta a individualização, isto é, o que pretendemos que uma criança alcance não precisa necessariamente de ser o mesmo que todas as outras alcançam.

2.3. Intenções no trabalho com as crianças em jardim-de-infância

Uma das minhas intenções foi utilizar a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) para **promover aprendizagens ativas, significativas e diferenciadas** pois, como afirma Vasconcelos et al. (2011), “uma metodologia comum de trabalho de projecto em sala de actividades . . . poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p. 8).

Com o projeto da Biblioteca, pretendi que a aprendizagem fosse **ativa**, que as crianças tivessem a oportunidade de explorar e colocar questões; **significativa**, isto é, que fosse ao encontro daquilo que as crianças sabiam até ao momento ou lhes despertasse um novo interesse; e **diferenciada**, tendo em conta a individualidade das crianças, adaptando as aprendizagens às potencialidades e fragilidades de cada criança.

Em jardim-de-infância, a **aprendizagem cooperativa** é outra intenção a desenvolver no trabalho com as crianças. Assim sendo, ajudei nas “relações das crianças . . . com os seus pares, colocando-as junto destes, orientando o seu jogo e sugerindo-lhes estratégias” (Papalia, 2001, p.386) para que as crianças fossem capazes de cooperar umas com as outras, respeitando as suas diferenças.

Para cumprir esta minha intenção, fui incentivando as crianças a trabalharem juntas para um mesmo objetivo, sendo que planifiquei uma atividade que contribuiu

diretamente para esta intenção, o *desenho a pares*, como se pode constatar na Figura 4.



Figura 4. Desenho a pares

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997), os objetivos pedagógicos para a educação pré-escolar são: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; consciencializar a criança como membro ativo na sua sociedade; promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino; inculcar comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolver a expressão e comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; promover bem-estar e segurança, assim como, melhor orientação e encaminhamento de crianças com necessidades educativas especiais e, por último, incentivar a participação das famílias no processo educativo (p.15-16).

Tendo em conta os objetivos formulados nas OCEPE (1997), tive como intenção **promover o desenvolvimento pessoal e social da criança**. Para cumprir esta intenção, verifiquei se as crianças conheciam as regras da sala e se valorizavam as diferenças sociais, culturais e intelectuais, tendo consciência, não só das suas capacidades e limitações, mas também, de que são um **membro ativo na sociedade**. Também, desenvolver o sentido de autonomia e responsabilidade foi uma das intenções a cumprir no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e social da criança.

Quanto à última intenção que defini, que se prende com **desenvolver a expressão e comunicação**, tendo em conta que uma das fragilidades das crianças é a expressão, criei oportunidades em que as crianças se expressassem oral e corporalmente, transmitindo emoções e sentimentos.

Tive, ainda, como intenção estimular nas crianças o gosto pelos livros (ouvir e contar histórias), assim como compreender o significado de palavras desconhecidas.

2.4. Intenções com as famílias

Inicialmente tinha como intenção a **cooperação entre a escola e as famílias** das crianças, através do desenvolvimento de estratégias para que esta interação fosse feita e bem conseguida. Ao fazer com que os pais participassem nas atividades da sala, a relação é fortalecida e “de . . . estreita cooperação . . . através do desenvolvimento de estratégias de interação” (Homem, 2002, p. 49).

No entanto, tanto em creche como em jardim-de-infância, foram poucos os momentos em que realizei trabalho com as famílias. Em creche, realizei apenas um placar com o título “Com a Catarina na sala fizemos muitas explorações e novas conquistas!” onde coloquei fotos dos bebés em todas as atividades que fiz com eles, sendo que esta foi a estratégia que utilizei para transmitir aos pais o trabalho que fiz com os seus bebés enquanto estive no berçário.

Em jardim-de-infância, apesar de a relação com os pais ser de maior confiança, porque estive mais tempo em JI do que em creche, o trabalho com as famílias também não foi muito significativo, visto que a participação dos pais só se concretizou no projeto “Queremos ter uma biblioteca na nossa sala”, quando estes trouxeram livros novos para a biblioteca da sala.

Tendo em conta a nota de campo que se segue, que refere-se a um momento em que uma das crianças de JI trouxe livros para a biblioteca, podemos verificar que existiram momentos de participação das famílias na rotina da sala de atividades:

“Ontem o J.R. veio ter comigo e disse:

- «Trouxe livros para a sala». E eu respondi:

- «A sério? Para a nossa biblioteca?»

J.R.: - «Sim! A mãe disse para eu trazer.» A criança foi buscar os livros à mochila e mostrou-me. Ao verificar que a criança trouxe cinco livros e todos novos perguntei:

- «Tens a certeza que são todos para a nossa biblioteca?»

J.R.: - «Sim... Este é o meu preferido!»

Uma vez que a criança trouxe o seu livro preferido para dar à biblioteca da sala, hoje questioneei a mãe da criança sobre o assunto e realmente todos os livros eram para dar à biblioteca da sala. E ainda nos deu mais livros hoje!” (Nota de campo nº 1 - 20 de maio de 2015, JI).

2.5. Intenções com a equipa educativa

A relação e trabalho de equipa estabelecidos com os membros da equipa educativa tiveram como princípio concretizar as intenções com as crianças. Neste sentido, existiram intenções no trabalho com a equipa educativa que promoveram a concretização do currículo e que, segundo Hohmann e Weikart (2011) devem passar por um **trabalho ativo, apoiante e respeitador**.

O trabalho em equipa foi **ativo**, na medida em que “os adultos devem apelar a um conjunto comum de princípios e estratégias” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130), isto é, se todos os adultos conhecerem todas as crianças e as suas capacidades, podem ajudar-se mutuamente para conseguirem apoiá-las a melhorar essas capacidades ou a abandonar conceções incorretas que estas possuam.

Na minha PPS, tanto em creche como em JI, ao início a minha relação com a equipa era passiva e, apesar de planificar as minhas atividades tendo em conta os restantes membros da equipa, só com o passar do tempo é que comecei a incluir a equipa na realização das minhas atividades. Em creche, a educadora esteve sempre presente de forma ativa nas atividades, intervindo sempre que achava pertinente.

Em contexto de JI, a educadora esteve sempre numa postura de observação, mais passiva, para que eu pudesse ser vista pelas crianças como o adulto responsável. Tendo isto em conta, na concretização das atividades recorri, maioritariamente, à assistente operacional, para que as crianças me vissem como o adulto responsável pela atividade, e a educadora apenas me auxiliou em atividades em que estive a trabalhar em pequenos grupos.

Também foi um trabalho **apoiant**e e baseado “na honestidade, na atenção no outro, no diálogo aberto e na paciência” (Hohmann & Weikart, 2011, p.131). Pertencer a uma equipa educativa implica conseguir trocar ideias ou opiniões com os restantes membros com vista a melhorar o nosso desempenho profissional para o bem das crianças.

Ao longo da minha PPS, fui sempre trocando ideias com as educadoras e respeitei sempre as suas opiniões e decisões em relação às atividades que propus. Tanto em creche, como em JI, reuni com a educadora semanalmente, e nestas reuniões

esclarecia as minhas dúvidas e a educadora dizia-me o que tinha de fazer para melhorar certos aspetos da minha intervenção.

Este trabalho foi, ainda, **respeitador**, ou seja, segundo Hohmann e Weikart (2011) devemos respeitar todos os membros da equipa e não fazer julgamentos. Uma vez que, ao se sentirem bem integradas numa equipa, as pessoas centram as suas energias nas crianças e nas aprendizagem que querem oferecer-lhes.

Na prática, sempre respeitei todos os membros da equipa e, assim, sempre que precisei de ajuda de algum dos membros, essa ajuda foi-me dada e isto foi muito positivo e contribuiu para o bom ambiente na sala de aula.

Assim sendo, o trabalho em equipa deve ter por base a comunicação honesta e direta e o respeito pelas diferentes perspetivas e valores dos diferentes membros que a constituem.

2.6. Intenções para o ambiente educativo: espaço e tempo

A organização do ambiente educativo é outro fator que influencia as aprendizagens das crianças. Assim sendo, tive em conta algumas intenções para o espaço da sala de atividades, como a organização do próprio espaço e os materiais.

O ambiente educativo, segundo Hohmann e Weikart (2011), deve estar organizado de forma a incentivar as crianças a envolverem-se nas atividades; por áreas de interesse bem definidas e organizadas, sendo que podem ser adaptadas aos interesses das crianças; os materiais devem ser em grande número e permitir diferentes explorações.

Assim sendo, para a creche a principal intenção para o ambiente educativo, foi manter uma atmosfera calma, onde os bebés pudessem explorar diferentes materiais e áreas da sala.

Todos os materiais novos que construí ou levei para realizar as minhas atividades em creche ficaram na sala, para que os bebés pudessem continuar a contactar com eles e a fazer novas explorações, como foi o caso do *túnel de garrafas* e da exploração de *alguidares*, como se pode verificar nas Figuras 5 e 6, respetivamente.



Figura 5. Atividade "Túnel de garrafas" Figura 6. Exploração de alguidares

Em relação ao espaço do jardim-de-infância, criei a área da biblioteca, após verificar que era uma área de interesse para as crianças, no entanto, estava situada no espaço da garagem e as crianças não podia explorá-la durante o dia. Com isto, surgiu o projeto da biblioteca:

“Antes de dar início às atividades de livre exploração pelas diferentes áreas da sala de atividades, estive a fazer com as crianças uma chuva de ideias sobre a biblioteca, sendo que estas ideias irão corresponder à teia inicial do projeto. Muitas crianças concordaram que a biblioteca é uma das áreas mais desarrumadas da sala e que para arrumá-la podemos colocar os livros numa caixa, pôr etiquetas nos livros para formar conjuntos e, por fim, colocar um tapete no chão para podermos decorar a área da biblioteca.” (Nota de campo nº 2 - 27 de abril de 2015, JI).

Ainda em relação ao ambiente, este deve responder às necessidades do grupo, mas também às de cada criança por si só, isto é, devem ser incluídos momentos de jogo, exploração, cuidados de rotina e atividades de grupo, previamente planificados de modo a responder a essas necessidades.

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

Tendo em conta a análise reflexiva dos diferentes contextos, defino agora as opções metodológicas que tive em conta aquando da investigação em torno da minha problemática.

3.1. Quadro metodológico

Para desenvolver a minha problemática, baseei-me numa metodologia de natureza qualitativa. Ao utilizar uma abordagem desta natureza estou, segundo Máximo-Esteves (2008), a procurar significados para as minhas ações e intenções, mas, também, sobre a importância dos contextos. Neste caso, o meu objetivo é perceber a importância do trabalho de equipa na inclusão de uma criança com NEE.

Para recolher as informações, recorri à observação indireta que, como afirma Quivy e Campenhoudt (1998), é aquela em que “o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada” (p.164), através de entrevista semi-diretiva.

Quanto às técnicas de recolha de dados realizei notas de campo e entrevistas. As notas de campo correspondem “a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo . . . transcrições de entrevistas, documentos oficiais [e]. . . imagens” (Bogdan & Bilken, 1994, p.150) e podem ajudar no acompanhamento do desenvolvimento da investigação.

Foram realizadas entrevistas semi-diretivas à educadora cooperante, à professora de educação especial, à psicóloga e à educadora do lar de acolhimento. Estas tiveram por base um guião orientador, mas o entrevistado pôde acrescentar algo mais ao que foi pedido (Ketele & Roegiers, 1990).

Segundo Máximo-Esteves (2008) o pretendido ao utilizar as entrevistas é a recolha de dados para a investigação, assim sendo, realizei entrevistas aos diferentes elementos da equipa, com vista a recolher dados para a minha problemática, sendo que se encontram nas Tabelas D1, D2, D3 e D4 as transcrições das mesmas (Anexo D).

Nesta recolha de informação, o que se pretende é uma “descrição dos actores e dos cenários físicos e simbólicos investigados” (Queirós & Rodrigues, 2006, p. 4), neste caso, dados sobre o trabalho da equipa educativa com a criança com NEE.

A análise dos dados obtidos será feita através da transcrição das entrevistas que realizei, sendo que, neste processo de análise devemos “ler para compreender a história, o enredo e os protagonistas; procurar a voz de cada pessoa . . . explorar a forma como o entrevistado vivencia as suas relações sociais; localizar o entrevistado em contextos sociais, políticos e culturais” (Tomás, 2011, p. 159). Será, também, feita uma análise de notas de campo que tenham como foco a criança em questão.

3.2. Roteiro Ético

No que respeita ao roteiro ético, ao longo da investigação foram tidos em conta alguns pressupostos e princípios orientadores da minha prática profissional.

Tal como Tomás (2011) refere no trabalho de investigação com crianças destaco: o respeito pela privacidade e confidencialidade, o consentimento informado e a informação às crianças e aos adultos envolvidos.

Ao longo da minha PPS foram, também, tidos em conta os princípios definidos pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014), sendo que defini como essencial, o facto da “relação dos investigadores com os estudantes [e] com os outros profissionais da educação [ter de ser baseada no] profissionalismo, em consonância com os princípios fundamentais da relação pedagógica, de responsabilidade, respeito mútuo, integridade e competência” (p. 13).

Ao longo da minha intervenção tive sempre em conta o ponto de vista das crianças e as suas escolhas, respeitando-as “independentemente da . . . situação . . . do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades” (Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, s.d., parágrafo 29).

Em investigação agir de forma ética e responsável é essencial na medida em que “agir eticamente, para um investigador, significa agir no sentido de respeito pelos outros” (Máximo-Esteves, 2008, p. 107). Assim, é assegurada a privacidade dos dados das crianças, recorrendo a iniciais dos seus primeiro e último nomes para as identificar.

CAPÍTULO 4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Tendo em conta as intenções enunciadas anteriormente, neste capítulo serão ilustrados aspetos relativos à problemática mais significativa da minha PPS. Assim, são explicitados alguns conceitos teóricos, princípios de ação, bem como estratégias e atividades decorrentes do trabalho dos diferentes intervenientes na inclusão de uma criança com NEE em contexto de jardim-de-infância.

Com o decorrer da minha prática profissional apercebi-me da importância e da necessidade de saber mais sobre como trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Ao longo do meu percurso académico tive pouca formação na área das NEE, embora considere que é necessário fazer um maior investimento nesta área com vista a conseguir responder às necessidades de todas as crianças.

Assim sendo, decidi debruçar-me sobre a inclusão de crianças com NEE sobretudo na relação adulto-criança. Inicialmente pretendia perceber o que eu, enquanto futura educadora, poderia fazer para participar na inclusão de uma criança com NEE, visto que tinha no grupo de crianças uma criança com défice de atenção.

No entanto, apercebi-me que o trabalho que fiz com essa criança nem sempre foi adaptado às suas necessidades, e não houve propriamente uma intervenção da minha parte, visto que não possuo formação no trabalho com crianças com NEE. Assim sendo, optei por me debruçar na importância do trabalho em equipa na inclusão de uma criança com NEE.

Tendo definido o tópico da minha problemática, comecei por procurar algum referencial teórico sobre a inclusão de crianças com NEE e, mais concretamente, sobre a Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção, uma vez que a criança com quem intervirm na minha PPS está identificada com esta NEE.

Uma vez que durante a intervenção tive oportunidade de observar os diferentes membros da equipa com rigor, defini que o meu plano de ação iria incidir no trabalho em equipa e em descobrir o que os diferentes membros fazem para incluir esta criança no JI.

A partir da problemática “A importância dos diferentes membros da equipa educativa na inclusão de uma criança com Necessidades Educativas Especiais” defini

como objetivos para este trabalho: (a) saber a posição de cada membro da equipa tendo em conta que têm de incluir uma criança com NEE; (b) compreender o papel dos diferentes adultos responsáveis enquanto mediadores do processo de inclusão; (c) caracterizar a ação dos diferentes membros face às necessidades da criança; (d) perceber quais as atividades e estratégias desenvolvidas pelos diferentes elementos da equipa tendo em vista a inclusão da criança.

Assim sendo, para alcançar os meus objetivos, defini o meu plano de ação tendo em conta que teria de observar cada um dos membros da equipa de responsáveis pela inclusão desta criança: educadora cooperante, professora de educação especial e assistente operacional.

Para além disso teria, também, de fazer entrevistas, para perceber o que fazem em prol da melhoria da qualidade do rendimento da criança, à educadora e à professora de educação especial, mas também à educadora do lar onde a criança se encontra em acolhimento institucional e à respetiva psicóloga que o acompanha nesse mesmo lar.

Assim sendo, a inclusão de uma criança com NEE depende “duma cooperação eficaz e dum trabalho de equipa destinado a satisfazer as necessidades dos alunos” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 23-24). Portanto, o trabalho em equipa é fundamental quando falamos de inclusão de crianças com NEE.

4.1. Definição do conceito de Necessidades Educativas Especiais

Quando falamos de crianças com Necessidades Educativas Especiais, estamos a referir-nos a crianças que, segundo Madureira e Leite (2003) evidenciam: dificuldades na aprendizagem ou em aceder ao currículo e/ou incapacidades que impedem ou colocam dificuldades no uso de meios fornecidos pela escola.

Contudo, quando falamos de NEE podemos classificá-las a partir do tipo de adaptações a implementar, sendo que Correia (1999) considerou dois tipos distintos: as necessidades educativas especiais de carácter permanente e as necessidades educativas especiais temporárias (citado por Felizardo, 2010).

No entanto, estes dois tipos de NEE, segundo Felizardo (2010) podem ser associados a problemas de baixa/alta frequência, isto é, os problemas de baixa frequência estão associados a NEE mais severas e, portanto de maior intensidade;

enquanto os problemas de alta frequência estão associados a NEE menos severas e são, então, de menor intensidade.

Considerando as diferentes intensidades, segundo Felizardo (2010) as crianças que apresentam problemas de causa biológica ou congénita, como a surdez, a cegueira, o autismo ou a multideficiência, enquadram-se nas NEE de alta intensidade e baixa frequência. Pelo contrário, as crianças que manifestam “problemas de comportamento e problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo” (Felizardo, 2010, 2882) enquadram-se nas NEE de baixa intensidade e alta frequência, ou seja, correspondem a problemas menos graves mas mais frequentes.

Focando agora nas necessidades educativas de carácter permanente, podemos concluir que estas “exigem adaptações generalizadas do currículo às características do aluno e se mantém [sic] durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno” (Felizardo, 2010, 2882), ou seja, são necessárias adaptações ao currículo para que este vá ao encontro das necessidades específicas da criança.

De acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, “as crianças . . . com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas” (p. 155).

Pelo contrário, as necessidades educativas de carácter temporário são as “que exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o ao aluno num determinado momento do seu desenvolvimento” (Felizardo, 2010, 2882).

4.2. Da integração à inclusão: uma nova perspetiva de educação para todos

Até 1990, aquando da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, considerava-se que a criança com NEE é que se devia adaptar ao currículo e não o contrário, e nisto consiste a diferença entre os conceitos de Integração e Inclusão.

Nem sempre a educação de crianças com NEE esteve centrada na adaptação do currículo às necessidades criança. Em 1981, com o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, houve integração de crianças com NEE na educação, ou seja, numa perspetiva de integração a criança “deveria ser «tratado» ou reabilitado de acordo com

um padrão ou norma, de modo a poder chegar . . . a essa norma” (Silva, 2011, p. 121).

Ao trazer as crianças com NEE para a norma, ignorando as suas diferenças, Silva (2011) afirma que as potencialidades destas crianças estavam a ser negadas, uma vez que, o trabalho que era feito com estas era baseado nas suas dificuldades.

Assim sendo, com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, em 1990, passou-se “duma perspectiva centrada nos problemas dos alunos . . . para uma perspectiva centrada na situação global de ensino e aprendizagem, em que se visam as diversas barreiras que se opõem à sua participação no processo educativo” (Costa, Leitão, Morgado, Pinto, Paes & Rodrigues, 2006, p. 10). A esta última perspectiva deu-se o nome de inclusão.

O processo de inclusão “é muito mais do que a partilha do mesmo espaço físico” (Silva, 2011, p. 122). Ao incluir crianças com NEE nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994) estamos perante uma escola inclusiva.

4.3. A escola inclusiva: o conceito de aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica

O desafio de uma escola inclusiva é “o de . . . desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6).

A educação inclusiva, tal como afirma Silva (2009) “parte do pressuposto que todos os alunos . . . participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades . . . que alguns possam evidenciar” (p. 148), ou seja, a escola deve ser um lugar onde se proporcionam aprendizagens significativas baseadas na cooperação e na diferenciação pedagógica.

A cooperação ou aprendizagem cooperativa trata-se de uma estratégia que contribui para a aprendizagem individual das crianças com NEE, visto que, “os alunos que não têm dificuldades têm oportunidade de sistematizar melhor as suas aprendizagens sempre que têm de ajudar os seus colegas com mais dificuldades” (Silva, 2011, p. 123). A estratégia de trabalho cooperativo favorece a participação e interação dos alunos uma vez que favorece a socialização, autonomia e a responsabilização

(Madureira & Leite, 2003).

Quanto ao conceito de diferenciação pedagógica, este está intimamente ligado ao conceito de flexibilidade curricular, ou seja, à adaptação do currículo de acordo com as necessidades das crianças. Sendo assim, a diferenciação pedagógica “implica . . . a procura de percursos curriculares diversos para situações . . . diferentes, de modo a garantir que o nível de saída seja o mesmo” (Madureira & Leite, 2003, p. 96).

Por fim, os principais pressupostos para a construção de uma escola inclusiva segundo a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), baseiam-se em promover: (i) a consciencialização de toda a sociedade; (ii) uma cultura de escola que adote a diversidade como lema; (iii) a formação de professores na área das necessidades educativas especiais; (iv) a adequação dos recursos humanos e materiais; (v) a cooperação entre professores; (vi) o envolvimento dos pais e comunidade e (vii) a aprendizagem cooperativa entre alunos (citado por Felizardo, 2010, p. 2885).

Contudo, para que estes pressupostos sejam postos em prática, é necessário refletir sobre o papel dos profissionais de educação na construção de uma escola inclusiva.

4.4. A cooperação entre profissionais na eficácia da educação inclusiva

Para que uma escola para todos seja eficaz, é necessário que os diversos membros que constituem a equipa educativa colaborem entre si numa perspetiva de concentração da atenção na aprendizagem das crianças.

Assim sendo, uma “boa gestão escolar depende do envolvimento activo e criativo dos professores e auxiliares, assim como do desenvolvimento duma cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 24). Esta cooperação deve, também, ser feita com os restantes membros que contribuem para a aprendizagem das crianças com NEE como o professor de educação especial.

A colaboração com a equipa educativa pode favorecer o ensino e a aprendizagem das crianças com NEE, uma vez que, de acordo com Madureira e Leite (2003) esta apresenta vantagens como: partilhar problemas e tomada de decisões;

eliminar a duplicação ou redundância das tarefas; melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem dos alunos; partilhar o trabalho e as pressões decorrentes do papel do educador, assim como diferentes perspetivas; desenvolver processos de comparação de práticas entre pares e, acima de tudo, articular diferentes competências.

Contudo, esta colaboração entre membros de uma equipa educativa nem sempre é posta em prática, isto é, por vezes existe trabalho de equipa mas estes princípios não são alcançados na sua totalidade.

No trabalho de equipa com crianças com NEE, é essencial essa colaboração, visto que, segundo Madureira e Leite (2003):

A colaboração entre os vários agentes educativos . . . é um dos factores essenciais quer para o desenvolvimento de uma atitude positiva face aos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas . . . quer para os resultados obtidos por esses alunos (p. 132)

Com isto, podemos apelar à importância do trabalho de equipa entre o educador e o professor do ensino especial, uma vez que este deve ser complementar. Segundo Pereira (2006), esta relação, para além da colaboração deve ter em conta um trabalho de consultoria, devem ser feitas planificações em conjunto e ambos devem trabalhar diretamente com a criança com NEE e para benefício desta.

Contudo, estes não devem ser os únicos membros de uma equipa que trabalham com crianças com NEE, devem existir outros técnicos como psicólogos ou terapeutas, de acordo com as necessidades de cada criança. Assim sendo, estamos perante uma equipa multidisciplinar, isto é, que é composta por elementos com formações e funções diferentes no grupo que integram (Madureira & Leite, 2003).

Numa equipa multidisciplinar, o essencial é que haja um “confronto de conhecimentos, experiências, técnicas e opiniões” (Madureira & Leite, 2003, p. 136) e não “uma mera justaposição das intervenções dos diferentes técnicos” (Madureira & Leite, 2003, p. 135).

Para que este processo de cooperação seja eficaz, será necessário, segundo Madureira e Leite (2003) a centração sobre as necessidades educativas concretas da criança, através do planeamento e análise da intervenção.

Tendo em conta uma dessas necessidades em concreto, a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, que se refere a este caso particular, o papel da equipa é, de acordo com Parker (2003), executar avaliações de rotina da criança com vista a identificar se a criança está ou não a progredir, uma vez que se trata de uma necessidade educativa de carácter permanente.

4.5. O que se entende por Perturbação de Hiperatividade e Défice de atenção?

A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, de acordo com Parker (2003) é um distúrbio neurobiológico e caracteriza-se pelo inadequado desenvolvimento das capacidades de atenção e hiperatividade.

No entanto, a designação desta necessidade educativa especial nem sempre foi consensual. Por volta de 1935, o termo utilizado para descrever crianças hiperativas e com distúrbios de atenção, entre outros distúrbios, era Disfunção Cerebral Mínima (DCM).

Contudo, este conceito evoluiu para um conceito mais específico, centrado no défice de atenção, uma vez que, que o conceito de DCM englobava vários distúrbios, tal como refere Lopes (2004), como o distúrbio de memória e pensamento, os distúrbios específicos de aprendizagem e os distúrbios auditivos e de discurso.

Assim sendo, de acordo com Lopes (2004) este distúrbio, nos anos 70, passou a ser designado por Distúrbio Hiperativo de Défice de Atenção (DHDA), focando-se assim apenas na desatenção e na impulsividade, não esquecendo a hiperatividade.

Com o decorrer dos estudos sobre o DHDA, percebeu-se que, apesar de este estar centrado nos problemas de atenção, impulsividade e hiperatividade, as famílias das crianças só começaram a procurar ajuda devido ao impacto desses comportamentos sobre a família e a sociedade.

Tal como afirma Lopes (2004) “o desafio à autoridade, a não-colaboração, os conflitos com o grupo de pares, o envolvimento em situações perigosas” (p. 55) é que levam os pais a fazer queixas e a sentirem uma falta de controlo sobre os seus filhos.

Atualmente, ainda existe alguma dificuldade na definição, identificação e avaliação do DHDA (Lopes, 2004), contudo essa deve-se ao facto dos problemas de

comportamento e de aprendizagem das crianças ainda serem difíceis de identificar.

Atualmente o conceito aceita pela comunidade científica e que é referido pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 1994) na 4ª Edição do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV) é o de Perturbação de Hiperatividade e Défice da Atenção.

Tendo em conta, agora, o conceito de PHDA, podemos defini-lo como uma perturbação que é “vulgarmente designada por hiperactividade [e] refere-se a crianças que podem ter um comportamento hiperactivo, desatenção, dificuldade em concentrar-se [e] impulsividade” (Gonçalves & Gomes, 2005-2006, p. 1).

Segundo a APA (1994), os critérios de diagnóstico para a PHDA estão relacionados com a falta de atenção, a hiperatividade e a impulsividade, isto é, a frequência com que a criança apresenta estes sinais num período mínimo de 6 meses; a quantidade de sintomas que apresenta relativos a cada um desses aspetos e o contexto em que os apresenta, sendo que deve apresentar esses sintomas em pelo menos dois contextos diferentes, como escola e casa.

As causas que levam à PHDA são diversas e dependem de vários fatores: neurológicos, genéticos ou ambientais. Contudo, as causas neurobiológicas são as que possuem mais provas científicas, mas que, no entanto, estão associadas a fatores genéticos.

As causas neurológicas podem estar associadas a doenças ou lesões que a criança tenha sofrido anteriormente, contudo, a maior parte das crianças que apresenta sintomas de desordem por défice de atenção, não apresentam sintomas associados a doenças, lesões ou distúrbios de desenvolvimento (Parker, 2003).

Esta perturbação é descrita pelos médicos como uma “desordem caracterizada por um desequilíbrio químico, ou uma deficiência em certos químicos chamado neurotransmissores, na área do cérebro responsável pela atenção e pela actividade, bem como a capacidade de inibir ou controlar comportamentos” (Rief & Heimburge, 2000, p. 194). A PHDA é vista como uma desordem biológica, mas as suas causas podem dever-se, também a fatores genéticos.

Assim sendo, a PHDA “tende a manifestar-se em diferentes elementos da mesma família e é, portanto, bastante comum que crianças . . . tenham . . . familiares

biológicos nos quais a mesma desordem se encontra presente” (Parker, 2003, p. 13). Com isto, conclui-se que, crianças cujos familiares possuem PHDA têm mais tendência para apresentar esta perturbação.

No processo de avaliação da PHDA, o médico tem um papel determinante na identificação desta NEE, contudo, a avaliação do psicólogo, dos encarregados de educação e da equipa educativa, de acordo com Parker (2003) é fundamental.

A avaliação do médico baseia-se em exames físicos e neurológicos, sendo que este pode recorrer ao parecer de outros especialistas, como psicólogos. O papel dos pais na avaliação da PHDA dos seus filhos, de acordo com Parker (2003), centra-se em fornecer informações aos restantes membros da equipa que acompanha a criança.

Focando-nos, agora, no papel da escola e dos membros da equipa educativa que acompanha as crianças com PHDA, podemos concluir que: o papel da escola na avaliação das crianças com PHDA passa pela análise do processo individual da criança e pela observação direta desta no contexto da sala de atividades (Parker, 2003).

Contudo, o papel da equipa educativa é partilhar conclusões “no que diz respeito ao diagnóstico e às recomendações a fazer” (Parker, 2003, p. 18), descobrindo onde residem as suas dificuldades e encontrar meios para as resolver (Madureira, 2005).

Assim sendo, podemos partir do princípio que cada membro da equipa tem funções específicas que contribuem para a integração da criança com PHDA, e analisar o trabalho realizado com a criança, por cada um desses membros.

4.6. Participação de uma criança com Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção em contexto de Jardim-de-Infância

No grupo com quem realizei a minha PPS em jardim-de-infância existe uma criança sinalizada com NEE de carácter permanente. Desde o início da minha PPS que o M. foi uma criança que me chamou a atenção. O M. é uma criança de quatro anos e onze meses.

Na sala de atividades, o M. revela dificuldades a nível motor, da deslocação (equilíbrio e corrida) e da motricidade fina; a nível cognitivo, do controlo do seu

comportamento e da realização de atividades da sua rotina diária; a nível social, da relação com os seus pares; e a nível da comunicação/linguagem oral, de aquisição de linguagem e da comunicação.

No JI a criança recebe apoio bissemanal com a professora de educação especial, que trabalha com ele de forma individualizada e centrada nas suas capacidades e dificuldades.

Fora do JI, o M. recebe apoio de outros serviços, nomeadamente, do lar onde se encontra em acolhimento institucional. A criança, nessa instituição, tem apoio de uma psicóloga e de uma educadora, sendo que está inserida, ainda, numa terapia de estimulação sensorial – Sala *Snoezelen* – com vista a diminuir as características que a inserem na PHDA.

Uma vez que não tenho experiência na área das NEE, optei por incidir a minha problemática no trabalho que é feito pelos diferentes membros da equipa educativa com o M. Sendo que a criança se encontra em situação de acolhimento institucional, considerei pertinente incluir o trabalho que é feito pela educadora do lar de acolhimento e pela psicóloga, do mesmo lar, que acompanha a criança.

Tendo isto em conta, observei o trabalho da educadora e da professora de educação especial com o M., prestando especial atenção à interação adulto-criança e às estratégias que o adulto utiliza para manter a criança focada na tarefa. Além disso, realizei entrevistas aos diferentes membros da equipa (educadora, professora de educação especial, psicóloga e educadora do lar de acolhimento).

4.7. A importância dos diferentes membros da equipa educativa na inclusão de uma criança com NEE

O papel dos diferentes membros da equipa educativa na inclusão de uma criança com NEE, assim como as estratégias que cada um destes elementos utiliza na sua intervenção com a criança, permite-nos fazer uma avaliação sobre a importância do trabalho colaborativo.

Considerando, em primeiro lugar, o **papel do educador**, podemos entendê-lo como um membro “ativo no processo de ensino e aprendizagem” e que deve

desenvolver nas crianças “não só as competências que lhes permitam responder às [suas] necessidades educativas . . . mas também atitudes positivas em relação aos princípios que o movimento de inclusão encerra” (Pereira, 2006, p. 53).

Na minha PPS em JI consegui observar o trabalho da educadora com o M., sendo que, foi possível constatar algumas das estratégias que contribuíram para um melhor rendimento da criança, tendo em conta as suas dificuldades ao nível da atenção e concentração: (a) Comunicar com entusiasmo e motivação; (b) Mostrar empatia e sensibilidade face à criança; (c) Utilizar frases curtas, que permitam que a criança organize a informação; (d) Privilegiar o contacto individualizado.

O educador deve comunicar com a criança mostrando entusiasmo, motivação e empatia e utilizando frases curtas, visto que é com base no tipo de comunicação que a criança permanecerá mais atenta e disponível para ouvir o educador, uma vez que esta apresenta dificuldades de concentração.

O contacto individualizado deve ser privilegiado, na medida em que, é num ambiente calmo e em que os fatores de desconcentração são menores que a criança consegue ter um maior rendimento.

Na nota de campo seguinte, ilustra-se uma conversa entre a educadora e o M.:

“Numa conversa de tapete, sobre as novidades do fim de semana, a educadora pergunta ao M.:

– “E tu M., o que fizeste no fim de semana?”

M. – “A mãe trouxe os ténis!”

– “A mãe foi ao lar?”

M. – “Sim!”

- “A mãe brincou contigo?”

M. “Fiz um cavalo!”

– “Com quê? Plasticina, pintura...?”

M. – “Com legos!” (Nota de campo nº3 - 4 de junho de 2015)

Nesta conversa entre a educadora e o M. conseguimos perceber que a educadora utiliza frases curtas, o que leva a que as respostas da criança sejam objetivas. Durante esta conversa, a educadora manteve sempre o entusiasmo, mostrando interesse em descobrir o que a criança queria comunicar ao grupo.

Analisando a entrevista que foi feita à educadora, consegui perceber que, a estratégia menos conseguida é o trabalho individualizado com a criança, uma vez que, a

própria afirmou que:

O grupo em que está inserido é grande e, por vezes, não é fácil um acompanhamento mais pessoal e individualizado . . . Para responder a esta necessidade individual de estímulo e desenvolvimento, desencadearam-se esforços para que tivesse apoio bissemanal com a professora de educação especial. (Fonte: educadora cooperante em entrevista semi-diretiva, 14 de junho de 2015).

No que diz respeito às estratégias bem conseguidas pela educadora, ao longo da minha PPS reparei que a educadora insistia para que o M. concluísse as tarefas que iniciava, fossem jogos de exploração livre ou atividades orientadas. Com isto, a criança começava a adquirir, progressivamente, regras da sala de aula, nomeadamente regras do grupo de crianças. Na Figura 7, podemos verificar que a criança concluiu o desenho que lhe foi proposto por mim, durante a minha PPS.



Figura 7. M. a fazer um desenho da primavera

Ao nível do trabalho que é feito com a criança, a educadora afirmou que valoriza a área da formação pessoal e social, com vista a que o M. “ultrapasse as dificuldades de interação social e interiorização de regras de convivência social” (Fonte: educadora cooperante em entrevista semi-diretiva, 14 de junho de 2015).

Para isso, prevê momentos de brincadeira com os seus pares, tentando sempre que estas sejam positivas e valorizando-as, visto que as crianças com PHDA, segundo Lopes (2004) têm um relacionamento social fraco com os seus pares.

Neste sentido, consegui observar vários momentos de interação entre o M. e os seus pares, sendo que escolhi analisar um deles, pois considero que foi um momento em que a criança conseguiu interagir de forma positiva com outra criança. Assim sendo, na nota de campo que se segue, pode-se verificar esse momento:

“O M. está no recreio com outra criança, a S., a fazer de conta que estão num avião.

S. – “Senta-te no avião!” – apontando para uma cadeira de brincar. O M. senta-se na cadeira” (Nota de campo nº 4 - 6 de maio de 2015).

Ao obedecer à ordem da S., o M. está a demonstrar disponibilidade em entrar no jogo de faz de conta com essa criança. É importante, então, valorizar estes momentos de brincadeira com os seus pares.

Foi possível assistir a outros momentos de interação com pares, nomeadamente aquando da arrumação da Biblioteca, em que o M. explorou livros com outras duas crianças, como podemos ver na Figura 8.



Figura 8. M. a explorar livros na biblioteca da sala com outras duas crianças

No quotidiano da sala de atividades, a educadora afirma, ainda, que procura “valorizar as pequenas conquistas desta criança, apelando à sua autoestima, pelo reforço positivo. O incentivo e encorajamento a prosseguir nas atividades são uma constante da rotina diária” (Fonte: educadora cooperante em entrevista semi-diretiva, 14 de junho de 2015).

Para além disso, os comportamentos agressivos ou antissociais são desvalorizados, reforçando-se o sentido da responsabilidade e “estimulando-se constantemente os comportamentos pró-sociais” (Fonte: educadora cooperante em entrevista semi-diretiva, 14 de junho de 2015). Por exemplo, quando a criança tem um comportamento agressivo para com os pares, devemos levar a criança a refletir sobre a sua atitude, falando com ela de forma calma e colocando-se ao nível da criança.

Segundo Maia (2000), as crianças com PHDA apresentam “problemas de comportamento e de personalidade” (p. 12), o que dificulta a sua interação com pares e leva a criança a ser mais agressiva e menos compreensiva.

Em crianças com PHDA, a melhor maneira de ajuda-las a gerir o seu comportamento é dando *feedback* positivo e ignorando comportamentos desadequados (Gonçalves & Gomes, 2005-2006).

Uma vez que, outra das características das crianças com PHDA é falta de atenção ou distração, existem estratégias que o educador pode pôr em prática com vista a focar a atenção da criança.

De acordo com Gonçalves e Gomes (2005-2006), deve-se explicar claramente o que pretendemos que a criança faça, pedindo-lhe que repita as instruções que lhe foram dadas e deve-se privilegiar um ambiente calmo, assim como “atenção individualizada” (p. 4), ou seja, o contacto próximo com a criança é importante para melhorar o desempenho da mesma.

Para diminuir os fatores de distração, a educadora revelou que procura “trazê-lo constantemente à realidade daquilo que se está a viver no momento, sejam histórias, jogos ou outras atividades” (Fonte: educadora cooperante em entrevista semi-diretiva, 14 de junho de 2015) e mantendo sempre a proximidade física quando se dirige à criança.

Nas atividades de carácter livre, como a exploração das diferentes áreas da sala, em que os estímulos aumentam e o ambiente fica mais agitado, a criança “fica muitas vezes com o adulto em tarefas individualizadas” sendo que “a auxiliar da sala, desenvolve também trabalho específico com esta criança” (Fonte: educadora cooperante em entrevista semi-diretiva, 14 de junho de 2015).

Ainda, para diminuir a distração da criança, a educadora tem identificados “materiais e jogos que são mais do seu agrado e que, à partida, terão mais tempo da sua atenção e interesse” (Fonte: educadora cooperante em entrevista semi-diretiva, 14 de junho de 2015).

A organização do ambiente educativo é outro dos fatores que influencia o comportamento da criança. Assim sendo, deve-se ter em atenção certos aspetos como a posição que a criança ocupa no grupo, isto é, a criança deve sentar-se sempre junto da educadora (Fonte: educadora cooperante em entrevista semi-diretiva, 14 de junho de 2015).

Tendo em conta, agora, o **papel da professora de educação especial (PEE)**,

este deve consistir no apoio à atividade do educador e no apoio direto à criança (Madureira & Leite, 2003, p. 134).

Em entrevista com a PEE, esta afirmou que, articula o seu trabalho com a educadora com vista a incluir a criança na escola tendo “em conta o . . . perfil cognitivo [da criança para] fazer as respectivas adequações e definir estratégias personalizadas, para mais eficazmente trabalhar as competências específicas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da sua autonomia” (Fonte: professora de educação especial (PEE) em entrevista semi-diretiva, 17 de junho de 2015).

Ao longo da minha PPS em JI, pude observar que o M. tinha apoio bissemanal com a professora de educação especial, e, em conversa informal com este elemento da equipa educativa, consegui perceber que tem outros objetivos e estratégias a cumprir com a criança.

Nas sessões previstas para um acompanhamento individualizado com o M., a professora de educação especial tem em conta as fragilidades e potencialidades da criança para que, a partir da sua análise possa definir “estratégias personalizadas” e adequar “os materiais pedagógicos e lúdico-didáticos para trabalhar e rentabilizar as suas potencialidades, com o objetivo de motivar e aumentar a autoestima da criança” (Fonte: PEE em entrevista semi-diretiva, 17 de junho de 2015).

Da mesma forma, que a professora de educação especial prevê os materiais, também o espaço é tido em conta. De acordo com a PEE, estas sessões são, maioritariamente, realizadas em espaços onde o apoio possa “ser dado de forma individualizada, em sala própria, com poucos elementos que possam estimular a sua distração. O espaço deve ser calmo, com silêncio e apenas com os materiais necessários ao trabalho de momento” (Fonte: PEE em entrevista semi-diretiva, 17 de junho de 2015).

No início da minha PPS, em conversa com a professora de educação especial, esta explicou-me que a criança ainda não tinha noção das cores, formas e tamanhos, sendo que, tendo em conta as cores, nomeava-as de forma aleatória. No fim da minha PPS, consegui observar duas dessas sessões de acompanhamento individualizado com a professora de educação especial que permitiram avaliar de forma positiva o desenvolvimento da criança.

Na primeira sessão que observei, o M. estava num gabinete sozinho com a professora de educação especial, num ambiente calmo e sem distrações e o desempenho da criança foi bastante positivo, como se pode constatar na seguinte nota de campo tirada aquando da sessão:

“O M. está a realizar um jogo de tabuleiro, que consiste em peças quadradas com círculos de quatro cores diferentes. A criança tem ao seu dispor cilindros de madeira e tem de colocá-los sobre o tabuleiro, de acordo com a cor correspondente. A professora de educação especial (PEE.) começa por perguntar:

PEE. – “Que cor é esta?” mostrando uma peça azul à criança.

M. – “Vermelha.”

PEE. – “Não, pensa lá bem!”

M. – “Azul!”

PEE. – “Boa! Vês, tu sabes as cores!”

M. – “Esta é amarela!” – apontando para uma peça amarela.

PEE. – “E esta?” – mostra uma peça de cor vermelha à criança – “De que cor é esta?”

M. – “Vermelha”

A professora tinha em frente da criança um balde de canetas e diz:

PEE – “Onde está a caneta vermelha?” e a criança tira a caneta vermelha do balde de canetas” (Nota de campo nº 5 - 4 de junho de 2015).

Tendo em conta o que a PEE me tinha dito em conversa informal no início da minha PPS e analisando a nota de campo acima, consegue-se perceber que a criança fez uma evolução no que diz respeito à noção das cores, conseguindo associar as cores das peças cilíndricas às das canetas. No entanto, ainda persistem momentos em que a resposta é aleatória (M. – “Vermelha.”/ M. – “Azul!”).

Numa segunda sessão, consegui observar a influência do ambiente na concentração da criança, uma vez que esta foi realizada no corredor e, sempre que passava alguém, a criança tirava o foco da atividade. Na nota de campo que se segue, pretendo ilustrar um desses momentos em que a criança não estava totalmente empenhada na atividade, devido aos fatores de distração presentes naquele ambiente, embora a nota de campo não ilustre esses fatores:

“A PEE., para a sessão de hoje, levou um jogo de encaixe composto por 6 copos de diferentes tamanhos. Pediu ao M. que os encaixasse de forma a caberem todos uns dentro dos outros. A criança encaixou os copos de forma aleatória e, então, a PEE. decidiu adotar outra estratégia. Começou, então, por dispor os copos numa linha e pedir ao M. que os contasse. A criança começou a contar os copos:

M. – “1, 4, 5...”
E. – “Vamos começar outra vez!”
M. – “1, 2, 3, 4, 5... Porquê?” – a criança questiona o porquê de ter de contar os copos.
E. – “Outra vez!”
M. – “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11...”
E. – “Conta comigo...”
M. – “1, 2, 3, 4, 5, 6”
E. – “Quantos copos contaste?”
M. – “2!” (Nota de campo nº 6 - 9 de junho de 2015)

Analisando esta nota de campo, conseguimos perceber que a criança, numa primeira fase, estava a contar os copos de forma aleatória e, de seguida, contou até 11, não associando os números à quantidade de copos que estavam na mesa.

Quanto às dificuldades de interação com pares e controlo da agressividade, características das crianças com PHDA, a professora de educação especial acrescenta que “devemos dar um apoio pedagógico personalizado, adequar estratégias e metodologias, incentivar à socialização e interação com pares, no entanto, as regras têm que ser impostas e cumpridas, tal como qualquer criança” (Fonte: PEE em entrevista semi-diretiva, 17 de junho de 2015).

Relativamente aos membros da equipa que acompanham a criança no lar de acolhimento institucional, a psicóloga e a educadora, possuem papéis, igualmente importante na educação do M.

A **psicóloga** que acompanha a criança no lar de acolhimento esclareceu que o seu trabalho não é com a criança, diretamente, mas sim com a equipa que a acompanha, ou seja, a psicóloga tem uma papel de “interlocutor junto do JI e junto das equipas dos vários serviços/apoios que o M. frequenta” (Fonte: psicóloga em entrevista semi-diretiva, 23 de junho de 2015).

Contudo, a psicóloga reforça que, no trabalho que é feito com o M., é importante focalizar a sua atenção, pedindo-lhe que oiça e certificando que a criança compreendeu o que lhe foi pedido. Para desenvolver a concentração da criança, “em contexto de pequeno grupo, são realizadas atividades/jogos que trabalhem estas capacidades” (Fonte: psicóloga em entrevista semi-diretiva, 23 de junho de 2015).

Para diminuir os fatores de desconcentração, a psicóloga explica que, apesar de, não ser “fácil em contexto de lar diminuir estes factores” que os adultos devem ter “uma

postura mais dirigida e próxima do M. para aumentar a sua capacidade de se focalizar no que é pedido” (Fonte: psicóloga em entrevista semi-diretiva, 23 de junho de 2015).

Assim sendo, a psicóloga explica que “não é fácil ter momentos individuais de trabalho com o M. no lar” e que são, portanto, tidos em conta “os momentos de ida às consultas para que o cuidador que o acompanha tenha uma atenção individualizada” (Fonte: psicóloga em entrevista semi-diretiva, 23 de junho de 2015).

No caso das crianças com PHDA, a psicóloga afirma que é essencial ter em atenção uma intervenção “mais individualizada que possibilite aumentar o seu tempo de atenção, concentração e de realização em atividades ajustadas à sua idade mental, que vão sendo progressivamente mais exigentes” (Fonte: psicóloga em entrevista semi-diretiva, 23 de junho de 2015).

Neste sentido, a criança foi encaminhada para a terapia de estimulação sensorial na Sala *Snoezelen* (Anexo G). Nesta terapia, é feito um tratamento à base de estimulação multissensorial através do uso de efeitos de luzes, superfícies com diferentes texturas, música e vários cheiros (Robbins & Norton, 2011) com vista a diminuir os sintomas de hiperatividade e de desconcentração.

Uma criança como o M., que tem problemas de comportamento e é muito agitada, quando entra numa Sala *Snoezelen*, de acordo com Robbins e Norton (2011), o seu comportamento tende a melhorar no fim da sessão de tratamento.

Assim, podemos concluir que o papel da psicóloga nesta equipa é “ajudar os [outros] membros da equipa . . . a chegarem a um diagnóstico e a fazerem as necessárias recomendações sobre a melhor forma de tratamento da criança” (Parker, 2003, p. 17).

No que diz respeito às estratégias utilizadas pela **educadora do lar de acolhimento**, esta afirma que tem vários momentos individualizados com o M. e que as potencialidades desta criança “são reforçadas positivamente [visto que] diariamente são colocados alguns desafios para que a criança os consiga ultrapassar” (Fonte: educadora do lar de acolhimento, 29 de junho de 2015).

Quanto às fragilidades do M., estas são “minimizadas através de conversa, atividades e da confiança/segurança que a criança tem de ter na equipa para ultrapassar essas mesmas fragilidades” (Fonte: educadora do lar de acolhimento, 29 de junho de 2015).

No que diz respeito às estratégias utilizadas para diminuir os fatores de desconcentração, “a criança é muitas vezes colocada num ambiente mais tranquilo” (Fonte: educadora do lar de acolhimento, 29 de junho de 2015), recorrendo a música ou histórias para diminuir a desconcentração da criança.

4.8. Outras questões

Por fim, quero, ainda, levantar algumas questões que me surgiram ao longo da minha revisão bibliográfica. Apesar dos profissionais que constituem as equipas educativas que trabalham com crianças com NEE utilizarem estratégias diversificadas e que permitem a inclusão destas crianças, segundo Felizardo (2010):

É necessário repensar a formação dos professores, adequar práticas educativas, envolver toda a comunidade educativa e desenvolver projectos de investigação nos contextos educativos com o intuito de monitorizar e otimizar o sistemas e as suas estruturas, propondo as mudanças necessárias à inclusão (p. 2887).

Na verdade, quando questionei a professora de educação especial sobre se gostaria de acrescentar algum aspeto relevante sobre o trabalho dos diferentes membros da equipa que acompanha o M., esta levantou uma questão pertinente:

É crucial a formação no âmbito da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde de Crianças e Jovens (CIF-CJ) por todos os profissionais envolvidos no processo de avaliação, para que todos trabalhem no mesmo sentido. Também ao nível de recursos materiais e humanos . . . os mesmos, encontram-se em deficit, para dar respostas eficazes às necessidades das escolas. Só com mais investimento em formação e em recursos humanos e materiais . . . é que a escola poderá tornar-se numa escola inclusiva (Fonte: PEE em entrevista semi-diretiva, 17de junho de 2015).

Outro aspeto, que Grande e Pinto (2011) realçaram, relativamente à interação adulto-criança, mais concretamente, à relação estabelecida entre o professor de ensino especial e as crianças com NEE, é que falta, então, estudar o efeito das interações da criança com o educador.

Tendo em conta o estudo de Grande e Pinto (2011), “quando a educadora da educação especial está presente [as crianças] passam mais . . . tempo envolvidas em . . . comunicar com linguagem compreensível e passam menos tempo envolvidas em comportamentos passivos” (p. 113).

Assim sendo, torna-se necessário perceber, igualmente, “o efeito das interações do educador titular do grupo no envolvimento de todas as crianças na sala, com e sem incapacidades” (Grande & Pinto, 2011, p. 114), sendo que o educador titular é o adulto que passa mais tempo com as crianças e que é responsável pela organização da sala e pela promoção de interações positivas entre pares (Grande & Pinto, 2011).

Para que a escola se torne cada vez mais inclusiva, a formação especializada dos profissionais da educação é apenas um dos fatores relevantes, pois é necessário, sobretudo, que a sociedade seja mais inclusiva.

Enquanto a sociedade não tiver consciência de que é necessária a inclusão de todas as crianças, independentemente da sua cultura, religião ou necessidades educativas, o direito à educação nunca será um valor fundamental da sociedade (Freire, 2008).

Assim sendo, “é urgente . . . desenvolver uma sociedade mais inclusiva” (Freire, 2008, p. 13) tendo em conta que os agentes educativos têm de transparecer esses valores para que não haja lugar para o absentismo, o fracasso ou o abandono escolar.

Deste modo, é mais fácil para as crianças com necessidades educativas especiais aceitarem as suas necessidades, se as restantes pessoas da comunidade “os recepcionarem bem e conviverem com eles de modo solidário, respeitando as condições de aprendizagem de cada um” (Semeghini, 1998, p. 29).

Contudo, para que os objetivos de uma educação inclusiva sejam alcançados, é necessário, ainda, “a cooperação, a participação das famílias, a mobilização das comunidades, das organizações não governamentais, no propósito de atingir e envolver o público” (Baumel, 1998, p. 43).

Por fim, é necessário, então, que a sociedade seja mais tolerante perante as diferenças e, para que a inclusão das crianças com NEE seja efetiva, a sociedade deve ter um papel relevante na educação inclusiva, respeitando os valores que esta inclui.

CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo irei refletir sobre o impacto da minha intervenção nos contextos onde realizei a minha PPS e, também, sobre a construção da minha identidade profissional.

5.1. Impacto da intervenção

Ao longo da minha PPS, tanto em creche como em jardim-de-infância considerei o meu impacto positivo, em relação ao grupo de crianças, mas também com a equipa educativa e com as famílias.

Segundo Katz & McClellan (1991) os educadores “podem oferecer um modelo de comportamento social adequado às normas e regras da sociedade envolvente [e] devem alargar socialmente os seus estilos de interação, de forma a que eles possam ser utilizados como instrumento útil na aprendizagem” (citado em Formosinho et al., 2006, p. 80-81).

Quando iniciei a minha intervenção em creche, sentia-me insegura, uma vez que era a primeira vez que estagiava nesta valência. A minha intervenção teve impacto na minha identidade profissional, nomeadamente o facto de me ter levado a refletir sobre vários aspetos: a importância da relação com as famílias, com a equipa educativa e, sobretudo, com os bebés.

Durante a minha intervenção em creche, o fator menos trabalhado por mim foi a relação com as famílias. Considerava que se devia ao facto de ter tido pouco tempo e pouca independência e autonomia na sala, que me permitissem integrar as famílias na minha intervenção.

No entanto, em equipa chegámos à conclusão que, pequenas coisas, como partilhas de objetos, que um bebé trouxe de casa, com os seus pares, seria uma maneira de envolver as famílias e incentivar para que estas partilhas continuassem a ser feitas.

Ao nível do trabalho com os pais sei que poderia ter explorado melhor esta relação, no entanto, no fim do meu estágio realizei um placar com o título “Com a Catarina na sala fizemos muitas explorações e novas conquistas!” onde coloquei fotos

dos bebés em todas as atividades que fiz com eles, foi a maneira que arranjei de transmitir aos pais o trabalho que fiz com os seus bebés enquanto estive no berçário.

No que respeita à planificação das atividades, em creche, percebi que tive uma grande evolução no que diz respeito a planificar na globalidade, coisa que no início não fazia, pois focava as atividades apenas nos sentidos e no fim da minha PPS em creche já conseguia perceber que o movimento estava sempre presente, assim como a expressão e comunicação, as relações sociais e não só a parte sensorial, como planeava inicialmente.

O que tenho de mais relevante para refletir sobre a minha intervenção em contexto de creche é a importância de trabalhar com uma equipa educativa com a qual sentimos segurança e confiança para partilhar o que sabemos e para nos ajudarem no que precisamos.

A atitude de um educador em creche, para além de segura de si mesma e de ser carinhosa na maneira como nos dirigimos aos bebés, deve ser de uma pessoa que está sempre disponível para estes, sendo a sua postura ativa para qualquer imprevisto, e que procura perceber cada bebé como um ser individual, mas também conseguir compreender o grupo tendo em conta essa individualidade. E isto foi uma coisa que consegui mudar na minha postura ao longo da PPS em creche.

Porém, para a minha intervenção em jardim-de-infância, inicialmente, previ fazer uma maior intervenção com as famílias, contudo não consegui integrá-las nas atividades que fomos concretizando ao longo da minha prática.

Mesmo assim, consegui que alguns pais intervissem no projeto, trazendo livros de casa, livros que os seus filhos não se importavam de dar à biblioteca da sala para que as outras crianças os pudessem explorar. Contudo essa intervenção poderia ter sido muito mais aprofundada.

Ao fazer com que os pais participem nas atividades em sala, estamos a fortalecer uma relação “de uma estreita cooperação . . . através do desenvolvimento de estratégias de interação” (Homem, 2002, p. 49), isto é, deve haver cooperação entre a escola e as famílias, através do desenvolvimento de estratégias para que esta interação seja feita e bem conseguida.

De entre estas estratégias, encontra-se o facto de este trabalho com os pais contribuir para “o bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior

intimidade e envolvimento com as crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais.” (Portugal, 1998, p. 127).

Em jardim-de-infância planificar foi uma das minhas maiores dificuldades e, apesar da educadora cooperante muitas vezes me alertar para o facto de ter de incluir várias áreas de conteúdo numa planificação semanal, não consegui pôr isso em prática. Eem grande parte, acho que isto se deveu ao facto de, ao longo da minha formação académica, possuir mais conhecimentos teóricos do que práticos.

Contudo, considero que houve uma evolução na minha postura enquanto futura educadora, na medida em que consigo entender o grupo na sua globalidade, mas também compreender a individualidade de cada criança. No entanto, estes são aspetos que vão sendo melhorados à medida que vamos ganhando experiência naquilo que fazemos com as crianças e no que pretendemos alcançar com elas.

Também, considero que agora já consigo dar um cunho pessoal ao que faço, mostrar mais criatividade e empenhamento nas atividades, embora ainda pense que tenho muito a aprender.

Considero que muitas vezes faltou-me experiência para poder improvisar em situações imprevistas, contudo reagi bem nestas situações e consegui superar algumas das minhas fragilidades.

Por fim, o importante na atitude de um educador em jardim-de-infância é conseguir transmitir confiança através das atividades que propomos às crianças e, sobretudo, conseguir ter uma postura flexível, que se adapte às diferentes individualidades das crianças.

5.2. Reflexão sobre a construção da identidade profissional

Tendo em conta a perspetiva de Formosinho (2009), a prática profissional supervisionada é a fase em que desenvolve o “desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (p.105). Assim sendo, enquanto educadora-estagiária, a meu ver a PPS é importante na medida em que nos prepara melhor para o nosso futuro profissional.

Sobre a construção da minha identidade profissional é importante refletir sobre

alguns aspetos, nomeadamente, sobre a posição enquanto futura educadora e as responsabilidades que isso acarreta.

A identidade profissional, de acordo com Sarmiento (2009), “corresponde a uma construção inter e intra pessoal [que] desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48).

Contudo, a identidade profissional, pretende identificar um sujeito a um grupo social ou uma classe profissional (Sarmiento, 2009), ou seja, para construir a minha identidade profissional devo conseguir encontrar aspetos em comum na minha vida profissional e pessoal e conjugá-los com vista a contribuir de forma cada vez mais positiva para as aprendizagens das crianças.

De acordo com Formosinho (2009), a identidade profissional incide “sobre as várias dimensões do perfil docente: dimensão intelectual; dimensão técnica; dimensão moral [e] dimensão relacional” (p. 113).

Quanto à dimensão intelectual, com o passar do tempo, a minha postura foi mudando, sentia-me mais confiante dentro da sala de atividades e isso fez com que conseguisse ter uma postura mais ativa e disponível para com as crianças. Uma vez alcançada essa confiança, era mais simples, também, passar essa confiança para as crianças.

No que diz respeito à dimensão técnica, o educador deve ter sempre em conta a sua formação, com vista a melhorá-la e a contribuir de maneira cada vez mais positiva para a formação das crianças. Segundo Sarmiento (2012), “é uma qualidade de um bom professor: aquele que nunca se acomoda e que sabe que tem sempre muito para aprender” (p. 31). Assim sendo, considero importante investir na minha formação e pretendo, futuramente, participar em ações de formação e workshops que me permitam evoluir enquanto profissional da educação.

De acordo com Portugal (2009), a dimensão técnica “depende da motivação dos profissionais de educação e predisposição para a autoformação e formação contínua, com o objectivo de actualizar conhecimentos e inovar as práticas educativas” (p. 245). Considero que estou disposta a investir na minha formação profissional, visto que é nesta formação contínua que se encontram as respostas para continuar a providenciar

instrumentos e aprendizagens às crianças.

Relativamente à dimensão moral, sempre tive em conta os princípios da escola inclusiva, uma vez que a escola deve ser para todos, independentemente da religião, etnia ou incapacidades das crianças.

Tal como Formosinho (2009) afirmou, esta dimensão da profissão de docente “tem vindo a ser cada vez mais revalorizada pelas comunidades educativas, tendo em atenção o . . . que representa ensinar numa . . . escola para todos, inclusiva e multicultural, e tendo em atenção a . . . dimensão moral que representa . . . a formação de crianças” (p. 113)

Por fim, na dimensão relacional, deve-se demonstrar disponibilidade, criatividade e versatilidade, aspetos estes que nem sempre consegui pôr em prática ao longo da minha PPS, mas que irei estar mais atenta no futuro. Contudo, estive sempre pronta para satisfazer as necessidades básicas da rotina das crianças, ajudando-as nos momentos de alimentação e higiene.

Assim sendo, o educador deve estar sempre atendo e disponível para as crianças e, mais uma vez, conseguir transmitir-lhes, não só o conforto e a segurança de que necessitam, mas também ser um companheiro atento e experiente às suas aprendizagens.

No entanto, ao longo da minha PPS e enquanto futura educadora procuro “fornecer modelos de capacidade de interação, definir padrões para a interação na sala de actividades, proporcionar experiências que permitam à criança entrar num processo de aquisição e fortalecimento de capacidade e entendimentos sociais” (Katz, McClellan, 1991, citado em Formosinho et al., 2006, p.81).

Uma vez que defendo que os educadores são um modelo para as crianças, e que tudo aquilo que dizemos ou fazemos é tido em conta pelas mesmas, considero que é importante ter consciência daquilo que lhes transmito e que é necessário considerar cada criança mas, também, a dinâmica do grupo para que seja feita uma aprendizagem eficaz.

Assim sendo, é importante, ainda, que as crianças adquiram competências sociais, isto é, que saibam os valores da sociedade em que estão inseridas e, para isso, devo possuir “um conhecimento detalhado da forma como o desenvolvimento social se processa” (Formosinho et al., 2006, p. 81) e proporcionar aprendizagens que impliquem

o desenvolvimento da área da formação social e pessoal das crianças.

Consequentemente, ser educador de infância implica muito mais do que ensinar. Ser educador de infância é, para além de educar, cuidar da criança, criando uma relação com a mesma “a nível emocional, social e físico” e onde a principal função é pedagógica, mas também, de cuidados e custódia, o que, segundo Sarmiento (2009), “alarga o papel destes profissionais em relação ao de professores de outros níveis de ensino” (p. 51).

Neste papel que irei assumir, é necessário ver a criança no centro da ação. No entanto, para conseguir fazer essa centralização é necessário, também, ter em conta que “a dimensão humana e ética desta actividade, a pertinência do conhecimento, da formação e da cultura para o desempenho profissional adequado” (Sarmiento, 2009, p. 51), influenciam o saber que transmitimos à criança.

No que diz respeito ao quotidiano da sala de actividades, “cabe ao educador organizar, planear, apoiar e avaliar todas as actividades educacionais que se realizam na sala” (Formosinho et al., 2006, p. 86). Enquanto futura educadora considero que a gestão da sala de actividades é essencial, na medida em que, é com base nas planificações e na avaliação das mesmas que se consegue evoluir enquanto profissionais da educação e se alcançam objetivos com as crianças.

Tendo isto em conta, podemos afirmar que a profissionalidade dos educadores consiste em ensinar, ajudar as crianças individualmente, saber avaliar, organizar espaços, materiais e actividades (Sacristán, 1995).

Concluindo, o processo de profissionalização, que começa com a PPS, “não é apenas um processo de formação, mas também um processo de avaliação das aprendizagens actuais e de avaliação das potencialidades dos futuros profissionais” (Formosinho, 2009, p. 112), ou seja, a PPS permitiu-me perceber o que é essencial à profissão de educadora, mas, também, que esta é uma profissão que necessita de formação contínua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação Americana de Psiquiatria. (1994). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Baumel, R.C. (1998). Escola Inclusiva: questionamentos e direções. In R.C. Baumel & I. Semeghini. *Integrar/Incluir: desafio para a escola atual*. (pp. 33-44). São Paulo: FEUSP.
- Bénard da Costa, A.M., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J.V., Paes, I. & Rodrigues, D. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentos e Sugestões*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T.B. & Greenspan, S.I. (2006). *A Criança e o seu Mundo* (5ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Cardoso, G.B. (2010). Pedagogias Participativas em Creche. *Cadernos de Educação de Infância*, nº91, pp. 4-7.
- Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Consultado em <http://www.inr.pt/content/1/830/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-publicacao-oficial>.
- Felizardo, S.M. (2010). Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2878-2888). Minho: Universidade do Minho.
- Fidalgo, Z. (2010). Discurso das mães e participação das crianças na resolução de tarefas de seriação: impacto do desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças e escolaridade das mães. *Análise Psicológica*, 4 (XXVIII), 543-563.
- Formosinho, J., Katz, L. & McClellan, D. (2006). *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.

- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5-20.
- Gonçalves, H. & Gomes, S. (2005-2006). Serviço de Pediatria – Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção. Consultado em <http://www.hevora.min-saude.pt/docs/pediatria/phda.pdf>.
- Grande, C. & Pinto, A.I. (2011). O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância. *Análise Psicológica*, 1(XXIX), 99-117.
- Hohmann, M & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M.L. (2002). O Jardim de Infância e a Família: as fronteiras da cooperação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1990). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J.A. (2004). *A Hiperactividade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Madureira, I.P. (2005). Avaliação pedagógica: Processos de identificação de necessidades educativas especiais. In I. Sim-Sim (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (pp. 27-46). Lisboa: Texto Editores.
- Madureira, I.P. & Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maia, C. (2000). *Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção: Um guia para professores*. Póvoa de Sto Adrião: Associação Portuguesa da Criança Hiperactiva.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Ministério da Educação e Ciência de Espanha (1994, junho). *Declaração de Salamanca*

- e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.*
Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O., Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 25-60) (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D.; Feldman, R.D. & Olds, S.W. (2001). *O Mundo da Criança* (5ªed.). NYC: McGraw Hill.
- Parker, H.C. (2003). *Desordem por défice de atenção e hiperactividade*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, C.B. (2006). Paradigmas de diferença: Agir!. *Diversidades*, 13, 4-13.
- Ponte, J.P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas». *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Instituto de Sociologia.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.
- Rief, S.F. & Heimburge, J.A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. Estratégias Prontas a Usar, Lições e Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas – I Volume*. Porto: Porto Editora.
- Robbins, R.A. & Norton, E.S. (2011). The effects of Snoezelen intervention: How treatment impacted agitation, depression, socialization. *LTL Magazine*, s.n., 50-53.

- Sacristán, J.G. (1995). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (org.) (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T (2012). *Narrativas de Professoras-Estagiárias sobre os Contributos da Formação em Análise Organizacional para a Construção de uma Identidade Profissional*. Comunicação apresentada no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas.
- Semeghini, I. (1998). A escola inclusiva investe nas potencialidades do aluno: tópicos para a reflexão com a comunidade. In R.C. Baumel & I. Semeghini. *Integrar/Incluir: desafio para a escola atual*. (pp. 13-32). São Paulo: FEUSP.
- Silva, M.O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, M.O. (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.
- Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (2014). Instrumento de Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética. Consultado em <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf>
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo – Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Varela, M.T. (2011). *Construir o local em educação: um caso de investigação-ação*. Caparica: UIED, Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento.
- Vasconcelos, T. et. al. (2011). Trabalho de projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Legislação

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República nº 4/2008 - I Série.*

Ministério da Educação e Ciência, Lisboa [Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo].

Documentos oficiais das instituições

Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2017) (JI).

Projeto Educativo (2014) (Creche).

Plano de Trabalho do Grupo (2014-2015) (JI).

ANEXOS