



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Refletir para incluir no jardim de infância

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial

2021, Clara Manuela Canas Lousado



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Clara Manuela Canas Lousado

Refletir para incluir no jardim de infância

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor(a) João Luís Pimentel Vaz

Arguente: Prof. Doutor(a) José Pedro Cerdeira Coelho e Silva

Orientadora: Prof. Doutor(a) Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Novembro, 2021

Agradecimentos

À Professora Doutora Madalena Baptista pela forma como orientou o meu trabalho e pela disponibilidade que demonstrou para me ajudar.

Ao Professor Doutor João Vaz, Coordenador do Mestrado, pelo apoio e disponibilidade demonstrados.

À Escola Superior de Educação de Coimbra por me ter permitido elaborar este estudo.

Gostaria ainda de agradecer à minha família e amigos mais próximos por todo o apoio prestado.

Em especial, à Margarida e ao Nuno pelo incentivo e apoio incondicional.

A todos agradeço profundamente.

Resumo

O presente trabalho enquadra-se na unidade curricular de projeto do Mestrado em Educação Especial, no domínio específico cognitivo e motor.

Nesse âmbito, foi realizado um estudo exploratório, baseado inicialmente na resposta de quatro educadoras do ensino pré-escolar da rede pública aos itens do instrumento de Autorreflexão sobre a inclusão na educação pré-escolar, editado pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva em novembro de 2020.

Pretendia-se, com a aplicação deste instrumento, captar a opinião das educadoras de um Jardim de Infância (JI), relativamente à inclusão escolar e, por fim, esboçar um Plano de Ação com o envolvimento das mesmas.

Aquando da discussão dos resultados, constatamos a necessidade de elaborar uma linha de intervenção no que diz respeito à formação dos assistentes operacionais. Nesse sentido, elaboramos um plano de sensibilização, tendo definido o objetivo e as diferentes atividades a serem dinamizadas.

Finalizamos referindo que o acesso a ações de formação e a valorização do trabalho dos Assistentes Operacionais (AO) serão a chave do reconhecimento da dimensão educativa do seu trabalho e que constatamos que o preenchimento do instrumento de autorreflexão ajudou educadoras de um agrupamento a organizarem as suas opiniões e a procurarem linhas de intervenção, tendo em vista a educação inclusiva nos seus jardins de infância.

Palavras-chave:

Educação inclusiva; educação especial; SNIPI;

Abstract

The present work is part of the curricular unit of the Master's degree in Special Education, in the specific cognitive and motor domain.

In this context, an exploratory study was carried out, initially based on the answers of four pre-school educators from the public school system to the items of the Self-Reflection instrument on inclusion in pre-school education, edited by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, in November 2020.

It was intended, with the application of this instrument, to capture the opinion of educators in a Kindergarten, regarding school inclusion and, finally, outline an Action Plan with their involvement.

When discussing the results, we found the need to draw up a line of intervention with regard to the training of Operational Assistants. In this sense, we developed an awareness plan, having defined the objective and the different activities to be encouraged.

We conclude by stating that access to training actions and valuing the work of Operational Assistants will be the key to recognizing the dimension of education of their work. At the same time we found that filling out the self-reflection instrument, helped educators of a group to organize their opinions and to seek lines of intervention regarding inclusive education in their kindergartens.

Keywords:

Inclusive education; Special education, SNIPI

Índice

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento teórico	2
2.1. Educação Inclusiva (EI): principais marcos legislativos	2
2.2. Em torno do conceito de Educação Inclusiva e das medidas de suporte à aprendizagem 5	
2.3. A Educação Inclusiva no Jardim de infância: legislação, princípios e práticas.....	8
2.4. O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) e a Educação Inclusiva	12
3. Parte Prática	17
3.1. A questão Problema	17
3.2 - Objetivos do trabalho:	17
3.3 - Breve caracterização do contexto	17
3.4. - Procedimentos metodológicos	20
3.5. - Breve apresentação do Instrumento de Autorreflexão	20
3.6. - Apresentação e tratamento dos Dados	21
3.7. - Reflexão em torno dos dados recolhidos e tratados	41
4. O Plano de sensibilização/formação.....	43
5. Reflexões finais.....	48
Referências Bibliográficas	51
Anexos.....	53
Anexo 1 - Instrumento de autorreflexão para o ambiente de educação pré-escolar inclusiva	53

Índice de tabelas

Tabela 1 - Orientações e legislação de Educação Inclusiva.....	9
Tabela 2- Dimensão: 1 - Atmosfera Geral de Acolhimento.....	23
Tabela 3- Dimensão: 2 – Ambiente social inclusivo.....	26
Tabela 4- Dimensão: 3 – Abordagem centrada na criança.....	29
Tabela 5- Dimensão: 4 – Ambiente físico adaptado à criança.....	31
Tabela 6- Dimensão: 5 – Materiais para todas as crianças.....	33
Tabela 7- Dimensão: 6 – Oportunidade de comunicação para todos.....	35
Tabela 8 - Dimensão: 7 – Ambiente de ensino e aprendizagem inclusivo	37
Tabela 9 - Dimensão: 8 – Ambiente favorável à família.....	39

Índice de figuras

Figura 1- Imagens impressas fornecidas	43
Figura 2- Capa do livro "Olá, eu sou o João, um mundo só meu"	44

Lista de Abreviaturas

- Assistentes Operacionais (AO)
- Educação Inclusiva (EI)
- Equipa Local de Intervenção (ELI)
- Necessidades Educativas Especiais (NEE)
- Programas Educativos (PE)
- Planos educativos individualizados (PEI)
- Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP)
- Relatório técnico-pedagógico (RTP)
- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI)
- Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)

1. Introdução

A Educação Inclusiva (EI) visa assegurar a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso para todos os alunos e encontra-se no centro das interrogações nas nossas escolas.

É por isso que, a educação inclusiva tem vindo progressivamente a afirmar-se como uma questão central no plano dos direitos humanos, consignada em inúmeras declarações, convenções internacionais e legislação nacional.

Assim sendo, pretendeu-se com o suporte do instrumento de autorreflexão sobre a inclusão na educação pré-escolar, editado pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, em novembro de 2020, aferir até que ponto é que os Jardins de Infância de um agrupamento obedeciam aos pressupostos constantes nas oito dimensões desse mesmo instrumento e, a partir daí, esboçar um plano de ação com o envolvimento das educadoras responsáveis.

Na primeira parte do trabalho faz-se um enquadramento teórico em que se abordam temas que estão diretamente ligados à educação inclusiva, o conceito de Educação Inclusiva e as medidas de suporte à aprendizagem, Educação Inclusiva no Jardim de Infância, a Educação Inclusiva e o SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância).

A segunda parte descreve a parte prática do trabalho que implicou uma recolha e tratamento de dados, seguindo-se a elaboração de um plano de sensibilização para os assistentes operacionais, onde são referidos os objetivos e são descritas as atividades.

A educação é um processo complexo, ela exige a ação de todos os intervenientes responsáveis para a sua promoção, desde os órgãos superiores (Ministério de Educação, Direção Geral da Educação), os jardins de infância e as escolas, os educadores e professores e os assistentes operacionais.

2. Enquadramento teórico

2.1. Educação Inclusiva (EI): principais marcos legislativos

A EI tem vindo a afirmar-se a nível mundial enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos, Portugal não é exceção. Foram elaboradas orientações e aprovados despachos e decretos para que a escola inclusiva se torne mais efetiva e eficaz no nosso Sistema Educativo.

O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto veio colmatar uma lacuna legislativa, no que respeita às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), defendendo o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade, para os alunos com NEE, com a individualização de intervenções educativas através de planos educativos individualizados (PEI) e de Programas Educativos (PE) no sentido de responder às necessidades desses alunos (Correia, 2005).

Em 1994, surge um marco importante para as crianças com NEE - A Declaração de Salamanca, a qual proclama “a Escola Para Todos” ou “Escola Inclusiva”, defendendo o direito inalienável de crianças e jovens com NEE ao acesso às escolas regulares e também ao facto que deve ser a escola e os professores a adequarem-se e serem capazes de ir ao encontro dessas necessidades (Unesco, 1994).

Em 1999 foi publicado o Despacho Conjunto nº 891/99 de 19 de Outubro que define os princípios e condições para o apoio integrado no âmbito da intervenção precoce dirigida a crianças (até aos seis anos de idade) com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento, e suas famílias. Este apoio é prestado por equipas multidisciplinares que integram profissionais da educação, da saúde e da ação social em cooperação, designadamente com as instituições e cooperativas de solidariedade social. A Intervenção Precoce focaliza a sua intervenção na criança no seu contexto familiar e a família é considerada como uma unidade funcional da comunidade. Todas as crianças devem frequentar os estabelecimentos de ensino da sua área de residência. Contudo, as crianças e jovens com NEE de carácter permanente, podem frequentar o jardim-de-infância ou a escola independentemente da sua área de residência.

Em Setembro de 2007, no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, o Ministério da Educação de Portugal organizou, em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação a Audição Parlamentar “Young Voices: Meeting Diversity in Education”. Presentes estiveram jovens com NEE de 29 países, que frequentam os ensinos: secundário, profissional e superior. Do encontro resultou a Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva, que foi enviada a

todos os Ministros da Educação da União Europeia e ao Parlamento Europeu a fim de a mesma ser tida em consideração na definição das políticas. Os jovens presentes concluíram: “Compete-nos construir o nosso futuro. Temos de remover barreiras dentro de nós e dos outros. Temos de crescer para além da nossa deficiência – então o mundo aceitar-nos-á melhor”.

Em Janeiro de 2008, foi publicado o Decreto-Lei nº 3/2008 (que revogou o Decreto-Lei nº319 de 1991 que definia o Regime Educativo Especial para alunos com NEE), e define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. A criação deste tipo de resposta visa disponibilizar condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação. Para os alunos com NEE de carácter permanente (de alta intensidade e de baixa-frequência), que carecem de apoio específico ao longo de todo o percurso escolar, são criadas as condições para a adequação do processo educativo às necessidades desses alunos. Assumidamente, a educação especial tem, a partir desta altura, uma clara orientação para a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional. Esta orientação está patente nas seis medidas educativas propostas: apoio pedagógico acrescido, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio. Prevê também a introdução de áreas curriculares específicas que não fazem parte da estrutura curricular comum, entre outras, leitura e escrita em Braille, a orientação e mobilidade, o treino de visão, a atividade motora adaptada. As respostas educativas e respetivas formas de avaliação de cada aluno são fixadas e fundamentadas no Programa Educativo Individual (PEI). Quando uma criança ou jovem apresenta uma problemática mais grave, deve ser também elaborado um PIT – Plano Individual de Transição, de forma a promover a sua transição para a vida pós-escolar e para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional. Tendo em conta que todos os alunos, independentemente da sua problemática, devem estar nas escolas regulares, podem ser criadas redes de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos e de uma rede de escolas de referência para

o ensino de alunos cegos e com baixa visão. Estabelece também a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita. De referir que todas estas respostas são dadas nas escolas regulares. Os alunos podem, assim, ter um ensino mais ajustado à sua problemática e, simultaneamente, estarem integrados com alunos sem NEE. Está ainda previsto que nos casos em que as medidas de educação especial se revelem comprovadamente insuficientes em função do tipo e grau de deficiência do aluno, pode ser proposto o seu encaminhamento para uma instituição de educação especial. Outra medida de consequências profundas que este novo diploma introduziu, foi a avaliação dos alunos com NEE por referência à CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004). A CIF é apresentada como uma classificação geral cujo objetivo é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS 45 das condições de saúde e estados relacionados com a saúde (tais como a educação e o trabalho) (OMS, 2004, p.7). A aplicação da mesma à educação, mais especificamente como instrumento operacional para a identificação de grupos-alvo ao nível da educação especial em Portugal, deve-se ao facto de ter determinadas características que permitem compreender, interpretar, descrever e partilhar a funcionalidade da pessoa, em várias perspetivas, biopsicossocial, a qual vai ao encontro dos princípios de uma escola inclusiva (Pereira, 2008). A funcionalidade aparece definida como um termo global, o qual abarca todas as funções do corpo, atividades e participação; e, a incapacidade é definida como um termo que abrange deficiências, limitação da atividade ou restrição na participação. Neste sentido, a CIF permite definir perfis úteis da funcionalidade, incapacidade e saúde dos indivíduos em vários domínios (OMS, 2004, p.7). Na sequência deste diploma legislativo, as escolas regulares passam a dispor de docentes especializados em Educação Especial em função do número de alunos com NEE de carácter permanente. Estes docentes trabalham na sala de aula juntamente com os docentes e alunos da turma ou, caso a especificidade da problemática da criança o exija, em espaços à parte. Alguns agrupamentos de Escolas possuem técnicos como Fisioterapeutas, Terapeutas da Fala, Psicólogos que, na Escola Regular, acompanham os alunos com NEE de carácter permanente. É usual também que, em momentos específicos, durante o período letivo, alguns alunos usufruam de Terapias fora da Escola, em Associações que fornecem os recursos humanos e materiais mais adequados. Tudo isto para se concretizar a ESCOLA INCLUSIVA. Tem sido também preocupação de Portugal regulamentar direitos (e

deveres) dos cidadãos portadores de deficiência. A Lei de Bases da Reabilitação (Lei nº 38/2004 de 18 de Agosto) define as bases gerais do regime jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência. Esta Lei assume que “compete ao Estado adotar medidas específicas necessárias para assegurar o direito de acesso ao emprego, ao trabalho, orientação, formação, habilitação e reabilitação e a adequação das condições de trabalho da pessoa com deficiência”. Define também o direito à educação e ensino, competindo ao Estado “adotar medidas específicas necessárias para assegurar o acesso da pessoa com deficiência à educação e ao ensino inclusivo, mediante, nomeadamente, a afetação de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação”.

No que respeita à realidade portuguesa, a implementação simultânea das propostas de Educação Inclusiva (DL 54/2018) e de Autonomia e Flexibilidade Curricular (DL 55/2018) parece revelar um reconhecimento político sobre a importância de se pensar a educação como um direito de todos numa perspetiva contextualizada, e sobre o papel das escolas e dos professores na adequação dos processos curriculares aos diferentes contextos e características das crianças (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2019).

2.2. Em torno do conceito de Educação Inclusiva e das medidas de suporte à aprendizagem

O princípio de Educação Inclusiva foi adotado pelos países membros da ONU (Organização das Nações Unidas) a partir da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Especiais. Esse documento internacional, elaborado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca (Espanha) em 1994, tinha o objetivo de estabelecer diretrizes para a formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão e acesso de pessoas com necessidades especiais nos sistemas educacionais ao redor do mundo, incentivando a orientação inclusiva em escolas regulares como estratégia eficiente contra atitudes discriminatórias.

Decorrente deste espírito, surge então a “Escola Inclusiva”, na Declaração de Salamanca (1994) que proclama:

Escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma

educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência numa ótima relação custo-qualidade de todo o sistema educativo.

A Educação Inclusiva (EI) visa promover uma escola inclusiva, que tem como pressuposto ir ao encontro das necessidades de todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, de maneira a promover a aquisição das potencialidades de forma equitativa.

A EI pressupõe uma visão holística dos alunos, com o objetivo de eliminar a exclusão social, a qual está relacionada com diversos aspetos, como as atitudes e respostas à diversidade de alunos, classe social, etnia, religião, género e competências.

Uma grande mudança foi a educação especial ter sido como que "absorvida/diluída" na educação inclusiva, deixando de ter uma identidade distinta da educação, obrigando a que toda a escola se organize para educar todos os alunos (Decreto-lei nº 54/2018). E quando dizemos «todos os alunos», tem uma razão de ser, pois o termo "Necessidades Educativas Especiais (NEE)" deixa de ter aplicabilidade, assumindo que todas as crianças têm necessidades educativas diferentes, não sendo preciso categorizar para intervir. O essencial na escola inclusiva é que se criem condições para elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação. Mesmo quando são encontradas barreiras à aprendizagem, as escolas devem ter uma variedade de estratégias e recursos, de forma a que cada aluno possa ter acesso às ditas aprendizagens, levando ao limite as suas potencialidades. Este Decreto-lei vem reforçar ainda mais o papel dos pais ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres, promovendo o seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos (art.º 4º).

Segundo Correia (2013), assenta em sete princípios muito importantes, sendo estes, o sentido de comunidade, a liderança, a colaboração e cooperação, a flexibilidade curricular, a formação do pessoal docente e não docente, os serviços da educação especial e os apoios educativos. Uma escola para ser inclusiva, deve ter em conta estes princípios.

Para assegurar a verdadeira inclusão de todos as crianças numa via comum de ensino, ou seja, o acesso, a participação e o progresso de todos, importa que a escola adote novas conceções educativas, se organize com metodologias que tenham por base a diversidade, que promova intencionalmente a construção do conhecimento, o desenvolvimento de capacidades, a educação de atitudes, ensinando para aprender.

A Educação Inclusiva, enquanto meta, implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e necessidades individuais,

procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação ativa de todas as crianças.

De acordo com artigo 3.º do Decreto-Lei n.º54/2018 são **princípios orientadores da educação inclusiva**:

- Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;
- e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às especificidades de cada um; (alterado pela Lei n.º116/2019)
- f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;
- g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;
- h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

Garantir a inclusão enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos, exige uma intervenção atempada e orientada para o aumento da participação na aprendizagem, na cultura escolar e na comunidade educativa.

Isto implica uma avaliação em que todos os intervenientes cooperem e partilhem saberes e informações significativas, dando suporte à tomada de decisões. Neste sentido, a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão deve ser, sempre, baseada em evidências.

Para responder às necessidades, potencialidades e interesses de cada criança, são definidas no Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as quais são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.

A identificação de medidas seletivas e adicionais exige a elaboração de um relatório técnico-pedagógico (RTP) sendo que, no âmbito das medidas adicionais, se existir a necessidade de se definir adaptações curriculares significativas, as mesmas devem ser expressas num programa educativo individual (PEI).

O RTP e o PEI são elaborados pela equipa multidisciplinar de apoio à aprendizagem e à inclusão (EMAEI) da escola, que deve contar, sempre que necessário, com a participação da ELI (Equipa Local de Intervenção) enquanto recurso específico da comunidade a que se refere a alínea a) do n.º 3 do Artigo 11.º do Decreto-Lei. n.º 54/2018, de 6 de julho.

Assim, caso se trate de uma situação que implique a mobilização de medidas adicionais e/ou seletivas, as quais estão registadas no RTP, estas deverão ser articuladas com o PIIP (Plano Individual de Intervenção Precoce); e quando se revele necessária a operacionalização de adaptações curriculares significativas, o que implica a elaboração de um PEI, deve ser acautelada a complementaridade entre o PIIP e o PEI, conforme o previsto na alínea f) do n.º 2 do Artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 281/2009 e no n.º 5 do Artigo 24.º do Decreto-Lei. n.º 54/2018, devendo ser garantida a necessária coerência e articulação entre ambos.

2.3. A Educação Inclusiva no Jardim de infância: legislação, princípios e práticas

As orientações e leis que neste momento estão em vigor, apoiam, legislam e impulsionam a inclusão na Educação de Infância são as constantes na Tabela 1.

O educador de infância e toda a equipa educativa têm um papel preponderante no processo de inclusão. Deste modo, a educação inclusiva tem legitimado discursos académicos que sustentam a importância de os educadores se assumirem como configuradores do currículo (Leite & Fernandes, 2010), e como interlocutores qualificados (Trindade & Cosme, (2010),

desenvolvendo práticas de contextualização e de gestão curricular e pedagógica (Fernandes et al, 2013; Cosme, 2018).

Tabela 1 - Orientações e legislação de Educação Inclusiva

Orientações/Legislação	Conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> • Lei-Quadro da Educação pré-escolar: Lei nº5/97 • Decreto-lei nº281/2009 	<p>Tem como base os princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar. A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.</p> <p>O presente decreto-lei tem por objeto, na sequência dos princípios vertidos na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no âmbito do Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006-2009, a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Portaria n.º 262/2011 	<p>Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche, quer seja da iniciativa de sociedades ou empresários em nome individual, quer de instituições particulares de solidariedade social ou equiparadas e outras de fins idênticos e de reconhecido interesse público.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • OCEPE (2016) 	<p>As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Decreto-lei nº 54/2018 	<p>Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.</p>

A inclusão, assim como as práticas inclusivas devem garantir a todas as crianças um ensino de qualidade que se caracteriza pela dinâmica, sendo funcional e benéfico para o seu desenvolvimento. Por isso, compreendemos que potenciar a Intervenção Precoce na Infância através do trabalho colaborativo do Educador de Infância exige que sejam aplicadas práticas

educativas flexíveis que atentem à identidade de cada um. Ainscow (1998) defende que o processo de inclusão de todas as crianças na educação de infância vem implicar um esforço por parte do Educador de Infância no que respeita à integração de um trabalho em equipa que exige multidisciplinariedade e, por sua vez, a partilha de informação e experiências, sendo estas essenciais para a inclusão.

Em contexto do Jardim de Infância, a educadora deve equacionar sistematicamente estratégias diversificadas, de modo a assegurar que todos os alunos se sintam motivados para aprender, que todos tenham facilidade em aceder e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciem experiências de acordo com as suas necessidades e possibilidades de expressão.

As crianças possuem diferentes competências, apresentam características pessoais distintas relacionadas com a cultura, religião, valores, modo de vida, ideologias, ambiente envolvente, estrutura física e personalidade. Deste modo, é fulcral que o educador conheça minimamente as competências e fragilidades de cada um dos alunos, de modo a dividir o trabalho em tarefas diferentes, permitindo assim que o produto final requeira o envolvimento ativo de todos os membros do grupo.

O recurso ao uso de **métodos ativos e cooperativos** de ensino/aprendizagem permite desenvolver o aluno como um todo (conhecimento, capacidades e atitudes). Para tal, o educador deve promover práticas nas quais o aluno é um elemento ativo na construção do conhecimento através da análise, pesquisa, reflexão, argumentação, seleção, apresentação, explicação.

O uso de metodologias de aprendizagem cooperativa, através da formação de grupos heterogéneos, nos quais cada aluno tem um papel adequado às suas características, permite que aprendam a cooperar para maximizar a sua aprendizagem e, a aprendizagem dos restantes elementos do grupo e, a cooperar para aprender a trabalhar em grupo e a ser solidários. A aprendizagem cooperativa permite assumir que os pares são capazes de se ensinarem mutuamente, cabendo ao educador a tal função de orientador e moderador.

O educador deve selecionar as metodologias em função do desenvolvimento das crianças e das características do seu ambiente de aprendizagem.

O recurso a estas metodologias deve ser implícita, promovendo a Interdependência positiva, a Interação estimuladora face a face, a responsabilidade individual e de grupo, a construção de competências sociais e cooperativas, a avaliação em grupo e a reflexão do trabalho realizado. É

assim função do Educador garantir que os membros do grupo sabem quais os objetivos que têm que alcançar em conjunto, reforçando o contributo de cada um dos membros do grupo.

De modo a facilitar a comunicação entre todos, a sala de aula de Jardim de Infância deve estar organizada, de modo a assegurar a interação visual e verbal entre as crianças.

Através destas metodologias, o educador ensina competências sociais relacionadas com o apoio, a ajuda e o estímulo aos pares, bem como a refletir e avaliar sobre o trabalho produzido, contemplando o conhecimento e as competências cooperativas. Consegue também aproximar-se de cada criança em particular e, dar a ajuda que cada um necessita para aprender.

Para que estas mudanças ocorram com sucesso nas escolas, o educador tem que as sentir como positivas, na perspetiva de que também ele está a aprender. Importa chegar à meta, mas sobretudo preparar o melhor caminho!

A aceitação das diferenças por parte das escolas e professores, apoiando todas as crianças, tendo em conta as suas necessidades e características individuais, baseada numa relação afetiva em todo o processo de ensino-aprendizagem são fatores essenciais para uma inclusão afetiva e impulsionadora ao desenvolvimento da autoestima positiva. A afetividade coopera com um clima de confiança, compreensão, entusiasmo, que podem trazer inúmeros benefícios para a aprendizagem escolar.

Caso a aceitação e o respeito pela individualidade não se verifiquem, um elevado número de crianças poderá não conseguir alcançar os objetivos propostos, o que conseqüentemente, provocará um aumento da sua frustração e do insucesso escolar. Para que tal não ocorra, o educador e toda a comunidade educativa deve estar atenta em relação aos conceitos, preconceitos, gestos, atitudes e posturas, com abertura e disposição para rever as práticas convencionais, conhecer, reconhecer e aceitar as diferenças como desafios positivos e expressão natural das potencialidades humanas.

Na perspetiva da inclusão, é suposto que todos tenham os mesmos direitos e deveres, construindo um universo que favoreça o crescimento, valorizando as diferenças e o potencial de todos, com base numa visão holística.

Mais do que ensinar, deve a escola preparar para a vida, o que implica a promoção do desenvolvimento da autonomia e espírito crítico de cada aluno, criando condições para continuar a evoluir e, para o aumento das expectativas sobre si próprio.

No entanto, os pais também assumem um papel fundamental no processo educativo dos seus filhos, cabendo à escola incentivar a sua participação através de melhorias ao nível da comunicação, das atitudes e no envolvimento das famílias na educação dos seus filhos. A colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar das crianças, especialmente na melhoria das competências sociais e do comportamento.

2.4. O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) e a Educação Inclusiva

A relevância de uma intervenção em idades precoces para prevenir ou atenuar problemas de desenvolvimento tem vindo a ser demonstrada pela investigação, essencialmente no campo das neurociências. Esta evidência tem reforçado a importância da qualidade das práticas neste domínio, exigindo da parte dos decisores políticos a implementação de medidas que garantam a intervenção precoce na infância (IPI). A IPI é enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI) desenvolvido através da “atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho da Solidariedade e da Segurança Social, da Saúde e da Educação, com o envolvimento das famílias e da comunidade”, e define, para cada setor, as suas competências.

O SNIPI é um sistema transversal e intersectorial envolvendo Saúde, Educação e Segurança Social dirigido a crianças entre os 0 e os 6 anos de idade com incapacidades ou “risco grave de desenvolvimento” e respetivas famílias. Tem diversos objetivos, tais como, detetar e sinalizar todas as crianças com alterações das estruturas ou funções do corpo, assim como situação de alto risco para problemas do desenvolvimento; Intervir, após a deteção e sinalização, com base nas necessidades do contexto familiar de cada uma das crianças elegíveis, com o objetivo de prevenir ou reduzir atrasos no seu desenvolvimento; Apoiar o acesso das famílias aos serviços e recursos adequados a cada situação; Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de apoio social.

O SNIPI tem como missão garantir a Intervenção Precoce (IP) na criança. A IP tem como objetivos: melhorar as oportunidades de aprendizagem da criança, fortalecer as competências dos cuidadores e promover os recursos das famílias e da comunidade.

Relativamente às equipas de locais de intervenção, estas têm como principais funções:

- a) Identificar as crianças e famílias imediatamente elegíveis para o SNIPI;

- b) Assegurar a vigilância às crianças e famílias que, embora não imediatamente elegíveis, requerem avaliação periódica, devido à natureza dos seus fatores de risco e probabilidades de evolução;
- c) Encaminhar crianças e famílias não elegíveis, mas carenciadas de apoio social;
- d) Elaborar e executar o PIIP em função do diagnóstico da situação;
- e) Identificar necessidades e recursos das comunidades da sua área de intervenção, dinamizando redes formais e informais de apoio social;
- f) Articular, sempre que se justifique, com as comissões de proteção de crianças e jovens e com os núcleos da ação de saúde de crianças e jovens em risco ou outras entidades com atividade na área da proteção infantil;
- g) Assegurar, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos;
- h) Articular com os docentes das creches e jardim de infância em que se encontrem colocadas as crianças integradas em IPI.

A IP é fundamental para o desenvolvimento dos comportamentos subsequentes e complexos e será tanto mais eficaz, quanto mais cedo for iniciada. A IP é um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, saúde e ação social.

Estas aprendizagens/competências devem ser realizadas no contexto de domicílio e na creche/Jardim de Infância, durante a rotina e atividades diárias, de forma a promover a participação da criança nas experiências de aprendizagem. As relações parentais e familiares são fundamentais, para que a criança desenvolva sentimentos de segurança e de bem-estar, e experimente atividades diversificadas.

No sentido de se garantir uma intervenção adequada às características individuais de cada criança e família, e otimizar a imprescindível complementaridade e transição entre serviços e instituições, a planificação das medidas e ações a desenvolver devem respeitar o previsto na legislação em vigor.

A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, permite dotar de moldura legal os princípios e as normas que garantem a inclusão, identificando as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos

a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens que frequentam os agrupamentos de escolas, bem como escolas não agrupadas da rede pública e os estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária (adiante designados por escola).

Tal implica a necessária adoção de uma conceptualização e lógica distintas na organização e gestão do funcionamento das respostas educativas, a partir de uma visão holística que procura as melhores soluções do ponto de vista da educação, da saúde e da inclusão social e reforça o envolvimento dos/as docentes, dos/as técnicos/as, dos pais ou encarregados de educação e das próprias crianças.

Atendendo à faixa etária das crianças que integram a intervenção do SNIPI, há que considerar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as quais têm por base os objetivos pedagógicos definidos na Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, o qual deve ter em conta o contexto social, as características das crianças e das famílias e a evolução das aprendizagens de cada criança e de cada grupo.

A inclusão de todas e de cada uma das crianças na educação pré-escolar exige a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às necessidades e características individuais, sendo da competência do/a educador/a planejar, desenhar e avaliar a ação educativa com base numa leitura holística das evidências recolhidas.

Observando o carácter abrangente e flexível das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a elaboração de um PEI, conforme o previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, será efetuada apenas quando as características e condições da criança determinam um nível de envolvimento e participação muito reduzido, por parte desta, com impacto significativo nas aprendizagens.

A transição das crianças para a educação pré-escolar ou para o 1.º ciclo do ensino básico deve ser preparada e planeada atempadamente. O aspeto central na planificação da transição é garantir que cada família conhece o sistema de apoio e adquiriu a capacidade e o conhecimento necessários para usar os recursos colocados à sua disposição.

A planificação e preparação cuidadas de cada transição, a iniciar preferencialmente seis meses antes dessa mudança, deve assegurar que a mesma ocorre de forma oportuna e eficaz. Para o efeito, a ELI deverá auscultar a família sobre qual a escola/jardim-de-infância que esta pretende que o seu educando frequente e informar o/a diretor/a do respetivo

estabelecimento. Neste processo devem estar envolvidos a família, a ELI e a EMAEI da estrutura educativa que a criança vai frequentar.

Devem ser partilhados todos os dados acordados com a família entre a ELI e a EMAEI da Unidade Orgânica que vai integrar a criança. Os elementos da ELI, enquanto recurso da comunidade, devem ser convidados a integrar a EMAEI pelo/a Coordenador/a desta, como elemento variável, quando acompanham crianças no âmbito do SNIPI, garantida a devida articulação com o/a Coordenador/a da ELI.

Assume especial importância o trabalho colaborativo dos/as profissionais de Intervenção Precoce na Infância (IPI) com o/a educador/a de grupo, no âmbito da abordagem multinível a que se refere o Artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, de modo a evitar sobreposição de ações.

Os/as docentes, à semelhança dos/as restantes técnicos/as que integram as ELI, enquanto profissionais de IPI, atuam como mediadores de caso e/ou assumem uma intervenção complementar noutros processos. Neste sentido, intervêm nos diferentes contextos de vida da criança definidos no PIIP.

Os/as docentes e os/as outros/as profissionais que integram as ELI desenvolvem a sua intervenção nos contextos naturais. A intervenção destes profissionais deve decorrer da avaliação autêntica da criança e dos objetivos estabelecidos e consensualizados em sede de PIIP e assume-se como cooperante e articulada, enquanto recurso específico existente na comunidade. Em caso algum é substituta da intervenção dos recursos humanos e organizacionais específicos da escola, os quais deverão ser mobilizados para a operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, identificadas nos documentos próprios.

Os/as profissionais que integram as ELI deverão sustentar a sua intervenção no modelo transdisciplinar, preconizado no Guia “Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância”.

A referenciação à ELI pode ser realizada por técnicos da área da saúde, educação e ação social dos diversos serviços da comunidade (tais como Centros de Saúde, Jardins de Infância), ou pela própria família, através do preenchimento de uma Ficha de Referenciação. O elemento referenciador deve comunicar à família a sua preocupação. Caso a família esteja de acordo é preenchida e assinada a ficha de referenciação.

O técnico de intervenção precoce, em conjunto com a família e outros prestadores de cuidados, cria e implementa um plano individual de intervenção precoce (PIIP), no qual são definidas estratégias integradas nas rotinas diárias, que têm por objetivo promover o desenvolvimento da criança e assegurar as necessidades da família. A intervenção é desenvolvida no contexto em que a criança está inserida (domicílio, creche/jardim-de-infância) e deve ser um processo em que a família tem um papel ativo.

3. Parte Prática

3.1. A questão Problema

Na componente teórica deste relatório relatámos a existência de políticas, legislação e serviços em Portugal que estão em harmonia e comungam os princípios de inclusão escolar. Deste modo, os jardins de Infância foram abarcando, de forma progressiva, uma maior quantidade e diversidade de crianças. Contudo, atrevemo-nos a dizer que a educação inclusiva ainda se encontra em desenvolvimento, é um processo em constante construção. Neste sentido, é importante que os educadores se interroguem constantemente sobre as práticas das suas instituições. O "Instrumento de Autorreflexão para um ambiente de educação pré-escolar Inclusiva", editado pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, em 2018, surge precisamente com essa intenção.

3.2 - Objetivos do trabalho:

Os objetivos deste trabalho decorreram da questão problema, sendo os seguintes:

- Captar a opinião das educadoras de um JI que fazem parte de um agrupamento (TEIP) relativamente à inclusão escolar, tendo por base a ficha de auto-reflexão "Instrumento de Auto Reflexão para um ambiente de educação pré-escolar Inclusiva".
- Esboçar um Plano de Ação com o envolvimento das mesmas, tendo em vista a melhoria de um aspeto prioritário relacionado com uma ou mais das oito dimensões.

3.3 - Breve caracterização do contexto

- **O agrupamento**

Este Agrupamento foi Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) de 1ª geração durante seis anos. Atualmente, integram este programa nacional e fundamentam a pertinência dos projetos de TEIP 2 e 3.

O objetivo principal do programa português Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) é promover a inclusão educativa em escolas situadas em zonas desfavorecidas e frequentadas por crianças em risco de exclusão social.

O facto de existirem TEIP tem como vista a otimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo, favorecendo uma dinâmica integrada de intervenção, com consequente rentabilização dos recursos, em função de um projeto de território

educativo e suportado na flexibilidade organizacional das escolas, substituindo a dispersão das intervenções de cada uma das entidades e agentes da comunidade por uma visão comum dos problemas e dos objetivos e pela cooperação na sua concretização.

O programa TEIP tem como objetivos a prevenção e redução do abandono escola precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Existe a consciência de que o processo educativo nas sociedades democráticas tem como finalidade o desenvolvimento e a formação dos cidadãos em condições de igualdade de oportunidade, respeitando as diferenças. É fundamental continuar a desenvolver uma intervenção preventiva, neste Agrupamento, com níveis claros de prioridades educativas, onde os recursos humanos e materiais se tornem indispensáveis para suprir as consequências da depressão social e atingir resultados positivos.

A comunidade extraescolar é constituída por um numeroso e heterogéneo agregado humano que sob o ponto de vista sociocultural apresenta uma variedade de características típicas das periferias urbanas.

Este agrupamento é constituído por oito JI, com um total de 11 salas de JI e é composto por 243 crianças (em idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos), 11 educadoras do ensino regular, 2 educadoras de apoio educativo e 21 assistentes operacionais.

- **Os 2 Jardins de Infância participantes no estudo**

Os Jardins de Infância estão inseridos num bairro periférico que é um bairro recente e que em parte serve de dormitório da cidade, sendo uma zona desprovida de tradições, usos e costumes próprios. Apresenta características multiculturais uma vez que engloba pessoas de diferentes países e crianças com diferentes nacionalidades (Africanos, Chineses, Brasileiros, Ucrrianos), com uma população com uma grande percentagem em que os pais vivem de rendimentos sociais, uma notável fragilidade, com recursos económicos inferiores.

A organização do espaço educativo deve estar em sintonia com o método de trabalho de cada educador, mas sobretudo, deverá ser adaptado às necessidades das crianças partindo dos seus focos de interesse e da interação com os pares para a descoberta do Mundo à sua volta.

Desta forma o espaço está organizado por “áreas”, que são espaços abertos dentro da própria sala, cuja organização e decoração resulta de um trabalho conjunto de todos os intervenientes, este senso coletivo é igualmente responsável por quase todas as decisões que envolvem o nosso quotidiano escolar.

Cada JI é constituído por duas salas, com uma média de 25 crianças em cada uma das salas. Cada sala para além da educadora do ensino regular tem um elemento do SNIPI e um docente de educação especial. Num dos JI, para além destes elementos já referidos, existe também uma educadora de apoio educativo. Cada JI tem cinco auxiliares de ação educativa.

Neste contexto escolar propõe-se o respeito pela criança e pela sua infância, a priorização do pensamento divergente, a estética da vida e do viver, o amor à natureza e ao meio ambiente, o convívio humanizador e o culto aos valores humanos.

As atividades deverão partir de aprendizagens significativas que contribuam para que as crianças se sintam participantes do mundo que as rodeia e trabalhem de forma cooperativa para o seu desenvolvimento pessoal, criando valores, senso de responsabilidade, cooperativo, sociabilidade, julgamento pessoal, autonomia, reflexão individual, coletiva afetividade.

Do mesmo modo, privilegiar-se-á o desenvolvimento de valores estéticos que potenciem o desenvolvimento da criatividade, da iniciativa, da liberdade de expressão, do auto-respeito, do respeito à vida e às diferenças.

As idades das crianças estão compreendidas entre os 3 e os 5 anos. O número total de crianças nos dois JI participantes neste estudo é de 93.

As idades das educadoras dos JI situam-se entre os 50 e os 60 anos de idade. A participação dos pais é feita através das associações/comissões de pais. Sempre que há necessidade, quer a nível monetário, quer a nível presencial, a associação de pais tem um papel preponderante na resposta a diversas adversidades.

Nestes dois contextos de JI, existem cinco crianças apoiadas pelo SNIPI, sendo que duas delas estão diagnosticadas com Perturbação do Espectro do Autismo; uma criança apresenta problemas de comportamento com suspeitas de PHDA (já tem acompanhamento na privada); a outra menina apresenta Atraso Global de Desenvolvimento e já foi encaminhada pela consulta de Neurologia do CDC (Centro de Desenvolvimento da Criança) no Hospital Pediátrico de Coimbra (HPC) a fazer estudo genético, ainda sem etiologia conhecida; e outra criança que foi encaminhada para a consulta de desenvolvimento do CDC do HPC por apresentar um grande atraso na linguagem. Irá fazer despiste auditivo e já foi encaminhada para terapia da fala.

3.4. - Procedimentos metodológicos

Esta componente prática do trabalho obedeceu ao seguinte ciclo:

- Seleção do agrupamento através de uma amostra por conveniência, isto é, pela facilidade de aceitação e acesso às educadoras de Infância e respetivas autorizações;
- Envio e assinatura dos pedidos de autorização;
- Marcação de um encontro com as educadoras;
- Envio de solicitação do preenchimento do instrumento de Autorreflexão a quatro educadoras do ensino regular de um Jardim de infância pertencente a um TEIP;
- Tratamento e análise dos dados com recurso a tabelas para organização dos dados recolhidos;
- Reunião com as educadoras de infância para partilha dos resultados e seleção dos aspetos prioritários;
- Elaboração de um Plano de Acção/Sensibilização

3.5. - Breve apresentação do Instrumento de Autorreflexão

O Instrumento de Autorreflexão centra-se na ideia de aumentar a capacidade dos ambientes de educação pré-escolar inclusiva de modo a permitir a participação de todas as crianças. Aqui a participação significa “frequentar” e “estar” ativamente envolvido em atividades e interação.

Está intimamente relacionado com a aprendizagem e com a interação entre a criança e o ambiente social e físico.

Há formas de promover o envolvimento, nomeadamente a disponibilização de um espaço sem barreiras físicas que não impeçam a interação, ou seja, onde o mobiliário e o equipamento sejam adequados para todas as crianças. Uma característica de um ambiente de educação pré-escolar inclusiva é a tomada de medidas universais para proporcionar um apoio integrado sempre que necessário. Isto permite que todas as crianças participem ativamente, junto com os seus pares, nas atividades normais do contexto.

Os profissionais influenciam significativamente o envolvimento, a aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança. Ao mesmo tempo, os pares do contexto, os pais e família fazem parte do ecossistema à volta da criança.

O Instrumento de Autoreflexão consiste em oito conjuntos de perguntas, que abordam os seguintes aspetos da inclusão:

- Atmosfera geral de acolhimento;
- Ambiente social inclusivo;
- Abordagem centrada na criança;
- Ambiente físico adaptado à criança;
- Materiais para todas as crianças;
- Oportunidades de comunicação para todos;
- Ambiente de ensino e aprendizagem inclusivo;
- Ambiente favorável à família.

3.6. - Apresentação e tratamento dos Dados

Após o preenchimento do instrumento de autorreflexão tornou-se necessário organizá-los tendo em vista uma melhor leitura mais agregadora e análise dos mesmos. Assim, elaboraram-se oito tabelas, uma para cada uma das oito dimensões, com as respostas das quatro educadoras.

Com base nas tabelas de organização dos dados foi feita uma leitura cruzada das respostas das quatro educadoras que preencheram o instrumento de autorreflexão e que passamos a apresentar, para cada uma das oito dimensões.

Relativamente à questão 1 da primeira dimensão “Atmosfera Geral de acolhimento”, as quatro educadoras auscultadas são da opinião que todas as crianças e as respetivas famílias se sentem bem-vindas. No Jardim-de-infância 1 a justificação dada reporta para o respeito e atenção individual dada às crianças e respetivas famílias. No jardim-de-infância 2, a educadora 4 refere que em relação às crianças o ambiente é de pleno à-vontade, confiança e alegria e

muitos afetos, ressaltando o contexto da pandemia como um entrave uma vez que o “acolhimento é muito relativo e os contactos bastante reduzidos”.

Relativamente à questão 2 “De que forma o contexto escolar é um local atencioso, confortável e apelativo para as crianças e para o pessoal?” as educadoras referiram aspetos como: Local bonito, arejado, bem organizado, atento a todas as crianças e concebido a pensar nelas, tendo em consideração o seu desenvolvimento e a qualidade dos equipamentos e materiais, apelativo, dando resposta individual e respeitando as crianças e a comunidade educativa. A educadora 4 do JI 2 ainda referiu a disponibilidade e a proximidade que geram os afetos e a descontração de todos.

Curiosamente, em relação à questão 3 “Como é que os diretores promovem uma cultura inclusiva e de colaboração?”, as 2 educadoras do JI 1 não responderam. As educadoras do JI 2 referiram que para além das diretrizes que regem o agrupamento haver uma sensibilização por parte da direção nesse sentido.

Tabela 2- Dimensão: 1 - Atmosfera Geral de Acolhimento

Perguntas	Educadora 1 Jardim de Infância 1	Educadora 2 Jardim de Infância 1	Educadora 3 Jardim de Infância 2	Educadora 4 Jardim de Infância 2
1.1 -Todas as crianças e as respectivas famílias sentem-se bem-vindas?	Penso que sim, faço os possíveis por isso.	Penso que sim. Trato de cada criança e família com respeito. Estou atenta a cada um individualmente.	Eu acho que sim.	Relativamente às crianças, com toda a certeza, procura-se que o ambiente seja de pleno à-vontade, confiança, alegria e muitos afetos. Relativamente à família penso que sim, mas no atual contexto de pandemia, o acolhimento é muito relativo e os contactos bastante reduzidos.
1.2- De que forma o contexto escolar é um local bonito, arejado e bem organizado. é um local atencioso, confortável e apelativo para as crianças e para o pessoal?	O contexto escolar é um local bonito, arejado e bem organizado.	O contexto escolar dá uma resposta individual e está atento a todas as crianças. É apelativo. Respeito toda a comunidade educativa.	Tentamos que o J. I. Seja um local em que todas as crianças e comunidade educativa se sintam bem.	Todo o espaço é concebido a pensar na criança, no seu bem-estar e desenvolvimento, desde equipamentos, materiais, luminosidade, cores. A disponibilidade e proximidade levam aos afetos e descontração de todos.
1.3- Como é que os diretores promovem uma cultura inclusiva e de colaboração?			Há uma sensibilização da parte do diretor para que a inclusão se torne uma realidade na prática.	Essas diretrizes fazem parte dos documentos que regem o agrupamento e até são linhas relevantes nos projetos desenvolvidos.
1.4- Como é que o contexto reflete e valoriza a diversidade da comunidade local?	Como há muitas crianças de várias nacionalidades/culturas, respeitando essa diversidade. Sem pandemia proporcionando aos pais a participação nas atividades do Jardim-de-infância, como por ex. cozinhando pratos típicos dos países de origem. Sempre gostei	O Loreto é de uma grande diversidade cultural, tem crianças oriundas de vários países, etnias, assim como de várias zonas da cidade. Todos são respeitados e valorizados, dando espaço a todos.	Há uma grande diversidade de nacionalidades e culturas e tentamos da melhor maneira a sua integração na comunidade educativa.	Desde cedo incentiva-se a criança ao respeito pela diferença, ao conhecimento de diferentes realidades de diferentes culturas. As famílias são convidadas a partilhar pormenores das suas culturas promovendo a valorização dessa diversidade.

<p>1.5- Como é que as crianças conseguem sentir que pertencem ao grupo de pares?</p>	<p>de valorizar os saberes, as culturas e tradições, fazer atividades multiculturais.</p> <p>Valorizando cada um. Criando uma comunidade de grupo. Valorizando as suas competências, características pessoais. Tentando compreender as suas atitudes.</p>	<p>Em contexto de sala, criamos vários instrumentos de trabalho como: tabela de presenças; aniversários; regras de convivência; rotinas de modo a sentirem-se parte integrante do grupo.</p>	<p>Tendo um bom relacionamento entre os pares e os adultos.</p>	<p>Pela forma como esse sentido de pertença lhes é transmitido, pela forma como se envolvem nas decisões do grupo, nas escolhas, na planificação do trabalho e avaliação de atividades e comportamentos.</p>
<p>1.6- Acha que é possível que alguma criança se sinta excluída?</p>	<p>Acho que não. Faço os possíveis e os impossíveis. Isso para mim é o mais importante na minha profissão. Valorizo e dou uma atenção especial aos meninos que não são tão seguros, com falta de autoestima.</p>	<p>Não. Todas se sentem como pertença do grupo. O grupo é constituído por todos os meninos da sala e todos são acarinhados da mesma maneira.</p>	<p>Eu acho que não. Pelo menos tentamos fazer com que as crianças não sintam isso.</p>	<p>Por momentos, pode acontecer porque o grupo de pares muitas vezes manifesta comportamentos de rejeição (não quero brincar contigo...) mas rapidamente a intervenção do educador procura dar pistas que levem à inclusão, ao cuidado do que se encontra mais triste, mais sozinho, mais vulnerável, dando pistas à sua inclusão, mas também dando diretrizes para que aprenda a contornar estas situações, procurando outras respostas, sendo forte para argumentar em sua defesa, promovendo a sua autodefesa.</p>
<p>1.7- O que gostaria de mudar?</p>		<p>Começaria por dar formação ao pessoal auxiliar. Sinto que cada vez mais o pessoal não docente não tem formação para estar com as crianças. Não são recetivas a todos os encarregados de educação, assim como a todas as crianças.</p>		<p>Nada em especial no funcionamento do grupo, apenas a estabilidade do pessoal auxiliar, que deverá ser em número suficiente para assegurar os cuidados básicos de higiene, segurança e desenvolvimento de projetos.</p>

As educadoras, em resposta à questão 4 “Como é que o contexto reflete e valoriza a diversidade da comunidade local?” começaram por apontar a diversidade cultural e étnica que caracteriza os seus contextos, afirmando que todas as crianças e famílias são respeitadas e valorizadas. Como estratégias de valorização da diversidade cultural referiram a participação dos pais nas atividades do Jardim de infância, como por ex. cozinhando pratos típicos dos países de origem.

Relativamente à questão 5 “Como é que as crianças conseguem sentir que pertencem ao grupo de pares?” as respostas orientaram-se para os seguintes aspetos: Valorizando as suas competências e características pessoais, tentando compreender as suas atitudes, criando uma comunidade de grupo, usando tabelas de presenças e aniversários, estabelecendo as regras de convivência e de rotinas e, sobretudo, pela forma como se envolvem nas decisões do grupo, nas escolhas, na planificação do trabalho e na avaliação das atividades e comportamentos.

Três das quatro educadoras, quando confrontadas com a questão 6 “Acha que é possível que alguma criança se sinta excluída?”, foram peremptórias em afirmar que não, atendendo a que as educadoras se esforçam para que todas se sintam bem. No entanto, a educadora 4 do JI 2, reconhece que tal possa acontecer momentaneamente e aponta comportamentos de rejeição “não quero brincar contigo”. Contudo, com a pronta intervenção da educadora, dando diretrizes para que a criança aprenda a contornar estas situações, procurando outras respostas, sendo forte para argumentar em sua defesa, a maioria das situações acabam por resolver-se.

Finalmente, relativamente à última questão “O que gostaria de mudar”, apenas duas educadoras responderam: a educadora 2 do JI 1 e a educadora 4 do JI 2, tendo ambas mencionado o pessoal auxiliar. A educadora do JI 1 referiu a necessidade de formação do pessoal auxiliar para interagir com as crianças e respetivas famílias, a educadora 4 do JI 2 colocou a tónica na necessidade de estabilidade do pessoal auxiliar.

Tabela 3- Dimensão: 2 – Ambiente social inclusivo

Perguntas	Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3	Educadora 4
2.1- O pessoal cria uma relação interpessoal com cada criança?	Acho que sim. Um(a) mais do que outras. De uma maneira geral, acho que sim. Tem-se uma sensibilidade com todas as crianças atendendo às suas características pessoais e às suas necessidades.	Com algumas crianças sim, com outras não.	Dentro do que é possível. O número de crianças de turma é grande o que por vezes dificulta esse relacionamento.	Sim efetivamente isso acontece ao longo do dia, sendo privilegiados os momentos de apoio à higiene, momentos de alimentação que são ideais para que essas relações se estabeleçam.
2.2- Como é que a interação e a brincadeira com os pares é facilitada para todas as crianças?	Todas as crianças têm oportunidade de brincar com quem querem. É humano que haja preferências. Estar atento e promover de uma forma discreta que todos sejam incluídos. Arranjar estratégias (em pequeno grupo) para que eles brinquem entre todos. Eu valorizo a parte da observação por parte do educador pois é fundamental para melhor intervir.	Através de conversas, sensibilizações, diálogos e registo de atitudes.	Fazendo jogos de grande grupo. Incentivando o convívio entre todos.	Sempre que se incentiva a rotatividade pelas áreas de todas as crianças, promovendo encontros entre as diferentes crianças, ou na formação de grupos de trabalho em que se promove a participação de todos.
2.3- Como é que todas as crianças conseguem estar envolvidas em atividades de grupo?	Dando-lhes oportunidade para escolherem as atividades que mais gostam.	Todas as crianças conseguem estar envolvidas pois é prática pedagógica que todas as crianças têm direito.	Motivando-os para as atividades, sendo essas do seu interesse e sempre que possível atividades com dinâmica pois nestas idades é muito importante.	Promovendo a ajuda entre pares, a igualdade de todos. Sensibilizando “os mais fortes” a ajudarem “os mais fracos”, os mais atrasados a ajudarem os mais atrasados...
2.4- Como é que as crianças são incentivadas a respeitar as diferenças no grupo de pares?	Valorizando essas diferenças. O educador tem que valorizar essas diferenças. As minhas meninas africanas chamo-lhes as ‘minhas princesas africanas’.	Com o diálogo entre todas e com o exemplo da educadora.	Integrando essas crianças naturalmente e respeitando a diferença. Como profissional da educação sempre tentei fazer inclusão de todas as crianças.	Através de inúmeras atividades, desde simples histórias, jogos... e inúmeras conversas do dia-a-dia que levam a esse respeito pelo próximo.

<p>2.5- Como é que incentiva as crianças a desenvolver um comportamento positivo?</p>	<p>Falo e valorizo os seus penteados, como o educador é a referência da sala. Se o educador na sala valorizar, logo as crianças (o grupo) também valoriza.</p>	<p>Através de histórias, canções, atitudes, registos feitos pelas crianças. Através do diálogo e com calma ouvi-las para saber dos seus medos e alegrias.</p>	<p>Fazendo sempre um reforço positivo. Dizendo que está bem e que eles conseguem.</p>	<p>Incentivando muita a sua autoestima, através do elogio, do "és capaz", valorizando as suas qualidades, fazendo-as acreditar nas suas capacidades.</p>
<p>2.6- Como é que as crianças conseguem resolver conflitos?</p>	<p>'Tu és capaz.' 'Todos somos capazes.' Valorizar o que eles fazem 'estás a ver como tu és capaz?' As crianças mais inseguras têm que ser mais valorizadas e têm necessidade que lhes digam e mostrem que são capazes e que conseguem.</p> <p>Às vezes não conseguem, só se nós os ajudarmos. Mostrando o ponto de vista do outro, pedindo às crianças para se colocarem na posição dos outros, tentarmos sair da nossa zona de conforto. Quando se critica, tentar ir para o lugar deles.</p>	<p>Nem sempre conseguem resolver os seus conflitos. É preciso que o adulto os faça perceber.</p>	<p>Tento que eles conversem uns com os outros, pedindo desculpas. Incentivo-os a continuar a brincar juntos depois do conflito resolvido.</p>	<p>Ensinando-as a conversar, a argumentar em sua defesa, tornando-as fortes para não ceder a pressões... Ensinando-as a conversar, a argumentar em sua defesa, tornando-as fortes para não ceder a pressões...</p> <p>Nada em específico, continuando a realçar a importância de ter pessoal competente e em número adequado a auxiliar o trabalho do educador.</p>
<p>2.7- O que gostaria de mudar?</p>				

Relativamente à primeira questão da segunda dimensão “Ambiente social inclusivo”, embora as educadoras possam ter como objetivo criar uma relação interpessoal com cada criança, todas elas manifestam alguma dificuldade nesse relacionamento, como por exemplo, o número elevado de crianças numa sala (tal como refere a educadora 3) (e as diferentes características de cada criança (tal como refere a educadora 1).

Relativamente à segunda questão “Como é que a interação e a brincadeira com os pares são facilitadas para todas as crianças?”, todas as educadoras referem que há uma sensibilização por parte das mesmas, promovendo brincadeiras em pequeno e grande grupo entre os pares.

Em relação à questão 3 “Como é que todas as crianças conseguem estar envolvidas em atividades de grupo?” as educadoras referem que isso é possível, dando-lhes oportunidade para escolherem as atividades que mais gostam. A educadora 4 refere algo que considero importante como “Sensibilizando “os mais fortes” a ajudarem “os mais fracos”, os mais despachados a ajudarem os mais atrasados...”

Em relação à questão 4, todas as educadoras referem que tem que haver por parte do educador uma sensibilização, valorizando as diferenças e o respeito pelas outras crianças.

Quando confrontadas com a questão 5, todas as educadoras relevam a importância de valorizar o que as crianças fazem, dando reforço positivo, elogiando, verbalizando ‘tu és capaz’.

Na questão 6 “Como é que as crianças conseguem resolver conflitos?” as educadoras referem que as crianças têm dificuldade, nem sempre conseguem resolver os conflitos, muitas vezes só com o auxílio do adulto. No entanto, é importante tentar que eles conversem uns com os outros, tentem argumentar e que fiquem juntos após o conflito resolvido.

Na questão 7, a educadora 4 foi a única que respondeu e refere que “Nada em específico, realça a importância de ter pessoal competente e em número adequado a auxiliar o trabalho do educador.”

Tabela 4- Dimensão: 3 – Abordagem centrada na criança

Perguntas	Educatadora 1	Educatadora 2	Educatadora 3	Educatadora 4
3.1- As atividades de aprendizagem baseiam-se nos interesses e escolhas das crianças?	Há alturas para tudo. Procuo saber os interesses e necessidades de cada criança e saber fazer aqui um contraponto.	Sim, procuro sempre ir de encontro aos interesses e escolhas das crianças.	Sim. c	Sim, inclusive planificando em conjunto.
3.2- Responde às vezes e perguntas de todas as crianças?	Respondo. Pelo menos tento. A noção que tenho de como sou como pessoa/educadora leva-me a ter esse objetivo. Às vezes melhor, outras vezes menos bem.	Sim. Todas as crianças são ouvidas com calma e carinho. Gosto imenso de ouvi-las.	Sim.	Tenta-se sempre mesmo que em momentos em que se está sozinho com vinte e cinco crianças seja difícil.
3.3- Todas as crianças são envolvidas nas decisões que são importantes para elas?	Claro que sim. Tento ser muito democrática. Utilizo muito a votação.	Sim. Tento sempre que elas sejam envolvidas nas decisões que são importantes para elas.	Sempre.	A maioria das vezes sim.
3.4- As transições entre atividades são facilitadas para todas as crianças?	Desde que seja possível, claro que sim.	Sim. São respeitados os ritmos de cada criança.	Claro.	Sim, as rotinas também são facilitadoras dessa transição.
3.5- O apoio personalizado à aprendizagem (recursos humanos e outros) está disponível para as crianças sempre que necessário?	Dentro daquilo que existe é para todos. O problema é que nem sempre há os necessários recursos.	Nem sempre temos recursos humanos que nos ajudem a da resposta às crianças que necessitam de apoio e atenção.	Sim.	A falta de pessoal auxiliar condiciona muitas vezes esse apoio.
3.6- Os professores têm acesso a apoio adicional e /ou externo sempre que necessário?	Por vezes os recursos externos não são suficientes.	Nem sempre.	Nesta realidade (este ano letivo) tenho apoio de um docente da educação especial duas vezes por semana (2 horas) e o apoio do SNIPI.	Não é fácil obter o apoio de que se precisa.
3.7- O que gostaria de mudar?		Reduziria o número de crianças por grupo. Às vezes sinto-me impotente para dar resposta a 25 crianças. Um grupo de 18 crianças no máximo, seria o ideal para podermos contemplar todas as crianças com a nossa atenção, apoio e carinho.		Nada em específico, continuando a realçar a importância de ter pessoal competente e em número adequado a auxiliar o trabalho do educador. Menos burocracia, respostas mais diretas e concretas também seria muito bom.

Em relação à questão 1 da terceira dimensão Abordagem centrada na criança, 3 educadoras referem que vão sempre ao encontro dos interesses e necessidades da criança, embora a educadora 1 refira que tem que existir um contraponto, verbalizando que ‘há alturas para tudo’.

Relativamente à questão 2 “Responde às vozes e perguntas de todas as crianças?”, todas as educadoras referem que sim, no entanto, têm noção que há momentos que nem sempre é fácil.

Na questão 3 “Todas as crianças são envolvidas nas decisões que são importantes para elas?”, todas referem que sim. Porém, a educadora 1 refere que tenta ser democrática, optando muitas vezes, pela votação das crianças.

Em relação à questão 4, todas as educadoras concordam que as transições entre atividades são facilitadas para todas as crianças. A educadora 4 realça a importância das rotinas serem facilitadoras dessa mesma transição.

Em resposta à questão 5, a educadora 1, 2 e 4 referem que ‘nem sempre é possível pela falta de recursos humanos’.

Relativamente à questão 6, as educadoras 1, 2 e 4 concordam que nem sempre os recursos externos são suficientes.

Em relação à questão 7, a educadora 2 refere que era importante reduzir o número de crianças por grupo. A educadora 4 fala do excesso de burocracia por vezes dificultar algumas coisas.

Tabela 5- Dimensão: 4 – Ambiente físico adaptado à criança

Perguntas	Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3	Educadora 4
4.1- As instalações do contexto (interiores e exteriores) são acessíveis para todas as crianças?	Nesta realidade são. Há elevador.	Sim.	Sim. Embora necessitasse de serem melhores principalmente no exterior, com rampas.	Sim
4.2- Todas as crianças conseguem participar?	Claro que sim, pois existem condições para isso.	Sim.	Sim, porque não existe nenhuma criança com cadeiras de rodas.	Sim
4.3- Até que ponto é o contexto seguro e saudável para as crianças?	Este contexto é seguro e saudável. Tem árvores à volta. É vedado (seguro). Envolvência muito boa (natureza).	Os contextos escolares deveriam ser seguros e saudáveis para todas as crianças. Eu tento sempre que isso aconteça.	É seguro e saudável. Tem um bom exterior, arejado e seguro.	É fundamental no seu bem-estar.
4.4- O mobiliário e equipamento são adequados para todas as crianças?	São.	Sim.	Sim.	Sim
4.5- Como é que facilita a possibilidade de todas as crianças participarem em atividades fora do contexto (por ex. excursões, visitas guiadas, eventos desportivos, etc)?	Dando oportunidades a todas, mas salvaguardando os recursos humanos de modo a preservar a segurança de todos. Nem que se tenha que recorrer aos pais (família). Impedidos de ir, nem pensar.	As saídas e eventos, só são efetuados quando todas as crianças podem participar. Tentamos por todos os meios arranjar verbas. Qualquer atividade tem obrigatoriamente a participação de todas as crianças.	Este ano não existem saídas por causa da pandemia. Mas nos outros anos todas as crianças participam em todas as atividades. As docentes arranjam sempre estratégias de modo que todas as crianças participem.	Dando primazia na atenção a quem tem mais dificuldade.
4.6- O que gostaria de mudar?		Gostaria que todos os estabelecimentos de ensino fossem locais onde as crianças e adultos estivessem em segurança e com boas condições.		Melhoria dos espaços exteriores, construção de um coberto que albergue todo o grupo de crianças em tempo de chuva.

Em relação à questão 1 da quarta dimensão “Ambiente físico adaptado à criança”, as educadoras 1, 2 e 4 apenas responderam ‘Sim.’ A educadora 3 refere que era importante a existência de rampas no exterior.

Relativamente à questão 2, todas as educadoras referem que todas as crianças conseguem participar, à exceção da educadora 3 que diz que conseguem, porque não existe nenhuma criança com cadeira de rodas.

Em resposta à questão 3, todas as educadoras concordam com a importância dos contextos serem seguros e saudáveis.

Na questão 4, todas as educadoras referem que o mobiliário e o equipamento são adequados para todas as crianças.

Relativamente à questão 5, todas as educadoras são de opinião que todas as crianças devem ter a possibilidade de participar. A educadora 1 refere que se deve salvaguardar os recursos humanos necessários, nem que se tenha de recorrer aos pais/família. A educadora 3 refere que as docentes pretendem arranjar estratégias de modo a que todas as crianças possam participar. A educadora 4 refere que se deve dar atenção a quem tem mais dificuldade.

Em relação à questão 6, apenas as educadoras 2 e 4 se manifestaram. A educadora 2 refere a importância da segurança e das boas condições dos espaços. Enquanto a educadora 4 remete para a melhoria dos espaços exteriores, nomeadamente uma cobertura que desse para todas as crianças nos dias de chuva.

Em relação à questão 1 da Dimensão 5 ‘Materiais para todas as crianças’, as quatro educadoras concordam que os brinquedos e materiais são interessantes, facilmente acessíveis e cativantes para todas as crianças.

Relativamente à questão 2 ‘Os materiais são utilizados para promover a comunicação, linguagem, literacia, matemática e ciência?’, a opinião das educadoras foi consensual e positiva.

Em resposta à questão 3 as quatro educadoras dos JI referem que os materiais permitem-nos promover a comunicação, a linguagem, literacia, matemática e ciência com as crianças.

Tabela 6- Dimensão: 5 – Materiais para todas as crianças

Perguntas	Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3	Educadora 4
5.1- Os brinquedos e materiais são interessantes, facilmente acessíveis e cativantes para todas as crianças?	Sim.	Sim. Procuo ter brinquedos e materiais cativantes para as crianças sempre acessíveis. Construo muitos materiais apelativos para as crianças.	Sim.	Sim
5.2- Os brinquedos e materiais são utilizados para desafiar a iniciativa, independência, exploração e criatividade da própria criança?	Sim.	Sim, procuro que eles sejam utilizados com esse fim.	Sim.	Sim
5.3- Os materiais são utilizados para promover a comunicação, linguagem, literacia, matemática e ciência?	Sim.	Sim, os materiais permitem-nos promover a comunicação, a linguagem, literacia, matemática e ciência.	Sim.	Sim
5.4- Utiliza material adaptado para facilitar a brincadeira e aprendizagem a todas as crianças?	Sim.	Sim. Procuo utilizar material adaptado para facilitar a brincadeira e aprendizagem de todas as crianças.	Sim.	Algun.
5.5- Os brinquedos e materiais refletem diversidade cultural?	Sim.	Sim, procuro utilizar material que reflita.	Sim. Ainda agora foi adquirido material para a diversidade cultural. Temos por exemplo bonecos de cores.	Não tanto quanto gostaria, mas tem melhorado ao longo dos anos essa disponibilidade.
5.6- Incentiva as crianças a brincar e partilhar brinquedos e materiais com os pares?	Sim.	Sim, em contexto escolar as crianças devem partilhar tudo com os seus pares. Deviamos ter mais verbas para que os nossos contextos escolares pudessem ser equipados com material de qualidade e fossem apelativos para as nossas crianças.	Sempre.	Sempre
5.7- O que gostaria de mudar?				Que as verbas realmente chegassem a tempo das necessidades e que fosse transparente o processo de disponibilização e gasto das mesmas.

Relativamente à questão 4 todas as educadoras dos JI procuram utilizar material adaptado para facilitar a brincadeira e aprendizagem a todas as crianças.

À questão 6 'Incentiva as crianças a brincar e partilhar brinquedos e materiais com os pares?', as educadoras responderam claramente que sim.

Ao questionar o que gostariam de mudar nesta dimensão, apenas a educadora 2 e 4 responderam, dizendo que era crucial haver mais verbas para que os contextos escolares pudessem ser equipados com material de qualidade e fossem apelativos para as crianças.

Tabela 7- Dimensão: 6 – Oportunidade de comunicação para todos

Perguntas	Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3	Educadora 4
6.1- O contexto permite que todas as crianças comuniquem e utilizem a linguagem?	Sim.	Sim, é tónica dominante no nosso contexto escolar que as crianças comuniquem utilizando sempre a linguagem.	Sim.	Sim
6.2- Até que ponto as atividades de aprendizagem se centram na linguagem e no raciocínio das crianças?	Rotinas, atividades diárias: tabelas de dupla entrada; calendários; histórias e livros.	A interdisciplinaridade faz parte de todas as atividades permitindo que todas as crianças usufruam. O raciocínio e a linguagem evidenciam-se em todas as atividades, desde as histórias às atividades lúdicas.	Conto muitas histórias. Conversamos muito, conto muitas lengas – lengas. As crianças cantam e dizem poemas.	Fazem parte integrante do dia-a-dia do Jardim de Infância.
6.3- Todas as crianças conseguem partilhar ideias, emoções e preocupações nas conversas com os pares?	Trabalhamos muito as emoções. Jogos para ultrapassar uns mais do que outros através do faz de conta.	Sim, as crianças mais inibidas são motivadas e incentivadas a partilhar.	Tendo em consideração a idade cronológica, as características e dificuldades de cada um, conseguimos. Sempre lhes falei em português. Sempre que é necessário utilizo a mímica, o gesto de modo a fazer-me compreender.	Sim, umas de uma forma mais espontânea, outras sendo mais incentivadas a essa partilha. Todas as crianças fazem o domínio correto da língua portuguesa
6.4- Como é que possibilita que as crianças com diferentes línguas maternas se consigam expressar e ser compreendidas pelos pares e pelo pessoal?	Com a ajuda de irmão mais velho (1º ciclo). Aprendendo palavras. Utilizei esse recurso.	No dia à dia do Jardim, vamos compreendendo cada criança, assim como a sua linguagem.		
6.5- Utiliza várias formas de facilitar a comunicação para todas as crianças (por ex. imagens, sinais gráficos, linguagem gestual, braille e tecnologias diferentes)?	Sim.	Uso muitas imagens, gráficos, as tecnologias, linguagem gestual (pois tive formação) mas não uso braille.	Sim.	Não há necessidade no contexto atual, mas utiliza-se diferentes formas de comunicação normalmente.
6.6- O que gostaria de mudar?	Gostaria de ter mais conhecimentos a nível da linguagem gestual e braille. Que a escola tivesse mais material adaptado a todas as diversidades. Centro de recursos de fácil acesso.	Para ter possibilidade de em contexto de sala poder ter um ensino mais individualizado, é necessário haver mais pessoal não docente para nos ajudar.		Nada em especial. Talvez diversificando mais os materiais existentes.

Em relação à questão 1 da Dimensão 6 'Oportunidade de comunicação para todos' todas as educadoras referiram que 'Sim'. A educadora 2 refere ainda que 'é tónica dominante no nosso contexto escolar que as crianças comuniquem utilizando sempre a linguagem'.

Em relação à questão 'Até que ponto as atividades de aprendizagem se centram na linguagem e no raciocínio das crianças?', as educadoras referem a importância de rotinas, histórias e interdisciplinaridade, contribuindo assim para aprendizagem da linguagem e do raciocínio das crianças.

Em resposta à questão 'Todas as crianças conseguem partilhar ideias, emoções e preocupações nas conversas com os pares?', as educadoras referem que conseguem, de uma maneira geral. Umas de forma mais espontânea, outras com mais incentivo, nomeadamente, as crianças mais inibidas. A educadora 1 refere que trabalha as emoções através de jogos para ajudar as crianças a ultrapassarem.

Relativamente à questão 4, a educadora 4 foi a única que referiu que todas as crianças dominam a língua portuguesa. As restantes educadoras, referem que, quando possível, utilizam estratégias, tais como, a ajuda de um irmão mais velho (educadora 1), ou através da mímica (educadora 3).

Em resposta à questão 5 'Utiliza várias formas de facilitar a comunicação para todas as crianças (por ex. imagens, sinais gráficos, linguagem gestual, braille e tecnologias diferentes) ', as educadoras 1 e 3 apenas responderam 'Sim'. A educadora 2 do Jardim de Infância 1 refere que muitas vezes usa sinais gráficos e linguagem gestual pois tem formação nesta área. Refere que não usa braille. A educadora 4 do Jardim de Infância 2 refere se usam diferentes técnicas de comunicação, mas no contexto atual não tem sido necessário.

Quanto à questão 6, as educadoras referem a necessidade de recursos humanos e materiais adaptados e um maior conhecimento ao nível da linguagem gestual e braille.

Tabela 8 - Dimensão: 7 – Ambiente de ensino e aprendizagem inclusivo

Perguntas	Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3	Educadora 4
7.1- Todas as crianças participam nas atividades de aprendizagem normais?	Sim.	Sim, todas. Cada criança participa como sabe e como pode, respeitando o seu ritmo de aprendizagem.	Sim. Mesmo as crianças com diagnóstico de perturbação do espectro de autismo.	Sim.
7.2- O contexto tem expectativas altas para todas as crianças?	As expectativas não são as mesmas para todos. Dentro da sua condição o melhor que puder.	O contexto escolar tem expectativas altas no sentido de promover e incentivar as aprendizagens, mas respeitando o ritmo de cada criança.	Sim. As expectativas são todas para as crianças chegarem lá acima.	Sim.
7.3- Como é que reconhece os esforços e as realizações de todas as crianças?	Valorizando tudo aquilo que eles conseguem e da forma como conseguem. O reconhecimento do esforço merecido e o elogio.	Pela persistência das crianças. Todas as crianças são valorizadas, reforçando a sua autoestima.	Valorizando sempre os seus trabalhos, o seu esforço.	Observando cada um como um ser único valorizando as suas conquistas.
7.4- Como é que tira partido da diversidade e dos pontos fortes e recursos individuais das crianças nas atividades de aprendizagem?	Utilizar as competências, conhecimentos de cada um e enriquecer o trabalho de grupo. Criar recursos para que atinjam o máximo que possam.	Em contexto de sala as crianças mais velhas ajudam as mais novas.	Por vezes tento ir buscar às crianças diferentes as tradições deles, a cultura deles, promovendo atividades.	Promovendo a entreadjada, a partilha...
7.5- Como é que observa e monitoriza as necessidades de envolvimento, aprendizagem e apoio das crianças?	Observando, refletindo e agindo.	Observo diariamente e faço um portfólio de cada criança, onde vou vendo as suas evoluções. Faço também diariamente a avaliação/reflexão do dia.	Fazendo registos diários para refletir e caso necessário reformular as atitudes e as atitudes.	Utilizando sobretudo tabelas e registos individuais.
7.6- O pessoal tem oportunidades de formação contínua em educação inclusiva?	Nem sempre. Às vezes é difícil. Não há grande oferta. Devia haver oportunidade de todos os educadores poderem dar resposta às situações que lhes possam aparecer.	Eu já fiz várias formações em educação inclusiva.	Sim.	Deveria ter muito mais.
7.7- O que gostaria de mudar?	Mais formação. Formação acessível desde que seja necessário. Gratuita e prática dando estratégias aos educadores.	Ter mais tempo e mais apoio para as crianças com dificuldades de aprendizagem.		Mais formação na área para o pessoal auxiliar.

Quanto à questão 1 da Dimensão 7 'Ambiente de ensino e aprendizagem inclusivo', todas as educadoras referem que todas as crianças participam nas atividades de aprendizagem normais, respeitando o ritmo de cada uma.

Em relação à questão 2, apenas a educadora 1 do Jardim de Infância 1 refere que as expectativas não são iguais para todas as crianças. No entanto, as restantes educadoras referem que as expectativas devem ser as mesmas para todas as crianças, embora respeitando o ritmo de cada uma.

Em resposta à questão 3 'Como é que reconhece os esforços e as realizações de todas as crianças?', todas as educadoras responderam que as crianças devem ser valorizadas e reconhecidas pelo seu esforço.

Relativamente à questão 4, a educadora 1 refere 'reconhecer o trabalho de grupo', a educadora 2 realça a importância das crianças mais velhas ajudarem as mais novas. A educadora 4 fala da ajuda e partilha entre as crianças.

Em relação à questão 5 todas as educadoras referem que fazem um registo diário individual de cada criança, de modo a refletir e agir.

Quanto à questão 6 e 7, as educadoras referem que poderia haver mais oportunidade de formação nessa área, quer para docentes quer para pessoal não docente.

Tabela 9 - Dimensão: 8 – Ambiente favorável à família

Perguntas	Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3	Educadora 4
8.1- Os pais sentem-se bem-vindos e são convidados a participar nas atividades do contexto escolar?	Sim, desde que possível.	Sim, na reunião de lançamento do ano letivo, exponho todas as linhas de orientação do meu projeto educativo convidando-os a participar no plano anual de atividades e sempre que assim o entendam estou disponível para interagir com eles.	Sim.	Sim.
8.2- Como se desenvolve uma relação de confiança com as famílias?	Promovendo diálogo sempre que possível.	Sendo correta para os pais e informando-os da verdade de que se passa no J Infância.	Estando a escola aberta. Os pais podem entrar na escola à hora que quiserem e quando quiserem (sem pandemia)	Através de contactos assíduos de partilha e de envolvimento em projetos.
8.3- Os pais estão bem informados sobre as atividades diárias?	Claro que sim.	Sim, as reuniões são por período e os pais são informados. Também existe uma associação de pais que trabalha e interage mais diariamente.	Sim.	Procuramos cada vez mais fazer essa proximidade.
8.4- Como é que os pais são envolvidos na tomada de decisões sobre as necessidades de aprendizagem, desenvolvimento e apoio dos seus filhos?	Articulando e trocando ideias nas reuniões de avaliação.	Os pais participavam nas diversas atividades, as crianças levavam os portfólios para casa. Partilhávamos os saberes das crianças.	Fazendo reuniões periodicamente	Os pais são convidados a dar sugestões de atividades, são envolvidos em projetos, são informados sobre o desenvolvimento dos filhos e é traçado um percurso de atuação em conjunto.
8.5- Como é que os pais são envolvidos no planeamento, implementação e monitorização do envolvimento e aprendizagem dos seus filhos?	Articulando e trocando ideias nas reuniões de avaliação.	Quando os pais entravam no jardim-de-infância tinham a oportunidade de ver todo o trabalho realizado e eram convidados a partilhar as atividades com as crianças.	Nestas reuniões informamos dos nossos projetos pedindo a colaboração dos pais na elaboração destes projetos ou de outros propostos por eles.	Através das reuniões com a educadora, na troca de experiências juntos... na definição de estratégias comuns de atuação.
8.6- O que gostaria de mudar?	Mais reconhecimento da parte dos técnicos.	Que todos fossemos pessoas ativas, responsáveis e coerentes pois quem fica a ganhar são as nossas crianças.		Em muitos casos a pouca atenção que os pais dedicam aos filhos a falta de tempo, a desresponsabilização do seu papel de educadores.

Relativamente à questão 1 da Dimensão 8 'Ambiente favorável à família', todas as educadoras referem que os pais se sentem bem-vindos e são convidados a participar nas atividades do contexto escolar, sempre que possível.

Em relação à questão 2 as educadoras referem a importância do diálogo, da partilha e do envolvimento mútuo nos projetos do Jardim de Infância.

Quando confrontadas com a questão 3 todas as educadoras disseram que os pais estão bem informados sobre as atividades diárias do Jardim de Infância.

Relativamente à questão 4 as educadoras acham que os pais são envolvidos na tomada de decisões sobre as necessidades de aprendizagem, desenvolvimento e apoio dos seus filhos, através de troca de ideias em reuniões periódicas e tentar delinear um percurso de atuação em conjunto, tal como referiu a educadora 4.

Quando confrontadas com a questão 5 todas as educadoras articulam e trocam ideias com os pais nas reuniões de avaliação. Em concreto a educadora 3 refere que os pais são convidados a participar nos projetos e a terem oportunidade de sugerirem outros.

Em resposta à questão 6 a educadora 4 fala da falta de tempo e atenção por parte dos pais das crianças.

No artigo 4, do DL nº 54/2018, de 6 de julho, refere-se que “os pais têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”.

Deste modo, atribui-se aos pais o papel fundamental no processo educativo dos seus filhos, cabendo à escola incentivar a sua participação através de melhorias ao nível da comunicação, das atitudes e no envolvimento das famílias na educação dos seus filhos.

Daí, a colaboração entre a escola e a família estar intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos. Por isso, os pais têm o direito, e devem ser estimulados pelos educadores, a participar ativamente na definição de medidas de suporte à aprendizagem

3.7. - Reflexão em torno dos dados recolhidos e tratados

Refletindo em torno dos dados obtidos e tratados, é possível concluir que as quatro educadoras realçam a importância e melhoria em determinados aspetos, nomeadamente:

1. Necessidade de formação dos assistentes operacionais
2. Importância em valorizar as diferenças e o respeito pelas crianças
3. Falta de recursos humanos
4. Redução do número de crianças por grupo
5. Necessidade de materiais adaptados
6. Necessidade de um maior conhecimento ao nível da língua gestual e braille
7. Comunicação mais sistemática com os pais das crianças

A partir dos dados fornecidos pelas quatro educadoras tivemos uma conversa com as mesmas no sentido de selecionarmos uma das sete propostas de melhoria acima elencadas, para que a autora deste relatório pudesse colaborar e responsabilizar-se pela mesma, tendo sido apontada como extremamente importante a proposta 1: Necessidade de formação dos assistentes operacionais (AO).

A diversidade de atores que atuam no espaço da escola inclusiva e contemporânea a que assistimos hoje, exige uma realidade participativa complexa, mobilizadora de diferentes racionalidades, de práticas e desfechos nem sempre previsíveis e em que atuem todos os atores deste espaço incluindo professores, alunos e demais agentes educativos, onde o pessoal não docente poderá ter um contributo muito significativo.

O acesso a ações de formação e a valorização do trabalho dos AO serão a chave do reconhecimento da dimensão educativa do seu trabalho.

Existe ainda a ideia de que o único papel de um auxiliar é cuidar e limpar, e que, portanto, a ideia de formação deste pessoal é descabida, dando-se especial relevância à formação do pessoal docente.

Atendendo à legislação, de momento em vigor (DL 35/2014) ressaltam das garantias e deveres dos AO, o acesso à formação, bem como o dever do empregador público em *proporcionar ao trabalhador ações de formação profissional adequadas à sua qualificação, nos termos da legislação especial* (Ponto 2, do Artigo 71.º)

No ponto 2 do artigo 72.º, relativo às *Garantias do Trabalhador*, do mesmo DL podemos ler que *os trabalhadores têm o direito de frequentar ações de formação e aperfeiçoamento necessárias ao seu desenvolvimento profissional.*

Por último, interessa lembrar que o ponto 12 do artigo 73.º do DL que agora analisamos, no que concerne aos *Deveres do Trabalhador* estipula que *O trabalhador tem o dever de frequentar ações de formação e aperfeiçoamento profissional na atividade em que exerce funções, das quais apenas pode ser dispensado por motivo atendível.*

Para Correia (2003, p.26), uma escola inclusiva, é aquela em que a educação inclusiva é uma educação onde a heterogeneidade do grupo não é um problema, mas sim um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos professores, educadores e **auxiliares**, originando e administrando mudanças de mentalidades e das políticas e práticas educativas. Deste modo, no âmbito deste trabalho ficou definido como sendo algo extremamente útil para este agrupamento, e respetivos Jardins de Infância, a existência de um plano de sensibilização/formação para auxiliares de ação educativa.

4. O Plano de sensibilização/formação

Este plano de sensibilização destina-se a assistentes operacionais e constituiu um primeiro passo na dinâmica formativa dos assistentes operacionais neste agrupamento, no que respeita à educação inclusiva. Assim, optou-se pela proposta de um plano de sensibilização com a duração de uma manhã.

Objetivo:

- Transmitir que somos “todos iguais, mas todos diferentes”, ou seja, que o mundo tem uma diversidade de pessoas com diferentes características e competências e que todas as crianças são capazes de efetuar determinadas tarefas, independentemente, das suas características.

Atividades a desenvolver:

Actividade 1 - O Jogo das Diferenças

Material Necessário: Imagens impressas

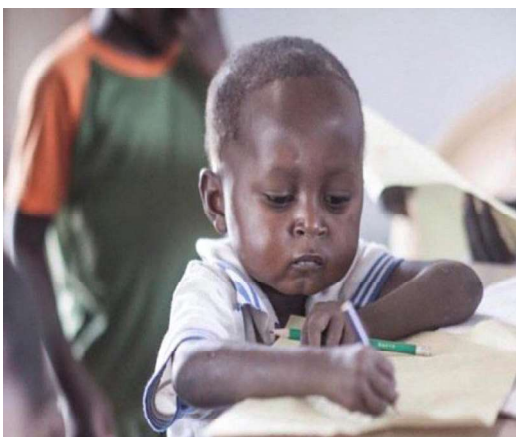


Figura 1- Imagens impressas fornecidas (banco de imagens shutterstock)

Objetivo e descrição da Atividade:

Mostrar diferentes imagens (Figura 1) de crianças e conversar sobre as mesmas, com o objetivo de transmitir às crianças que somos “todos iguais, mas todos diferentes”, ou seja, o mundo tem uma diversidade de pessoas, costumes, línguas e culturas.

É importante conhecer e aceitar as características pessoais e a identidade social e cultural, tal como reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.

Actividade 2 - História “Olá, eu sou o João, um mundo só meu”**Material Necessário:**

- Livro “Olá, eu sou o João, um mundo só meu”

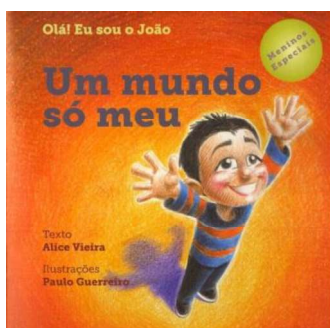


Figura 2- Capa do livro "Olá, eu sou o João, um mundo só meu"

Descrição da atividade:

Leitura da história “Olá, eu sou o João, um mundo só meu” com as crianças do grupo.

Em seguida, dialogar sobre a história, fazendo perguntas como:

Como era o João?

O João andava sempre a brincar com o quê?

Será o João egoísta?

Podemos ter um amigo como o João?

Devemos respeitar o mundo do João?

Como respeitar o mundo dele?

Actividade 3

Material Necessário – Livro “Tu consegues”

Objetivo e descrição da Actividade: O objectivo é mostrar que o ‘menino de cadeira de rodas’ tem o desejo de ser como os outros e, simplesmente, divertir-se. Esta actividade visa sensibilizar os AO que o ‘menino de cadeira de rodas’, apesar dos obstáculos, tem vontade de superação e de ter a sua independência. É fundamental dar oportunidade a todas as crianças, independentemente das suas características de poderem participar em todas as actividades propostas pelo educador.

Para sensibilizar as crianças para a necessidade de acesso físico pode usar-se o livro de Jennifer More (2008), onde um menino em cadeira de rodas mostra como consegue fazer tudo.



Fonte: Guia do educador de infância: Educação Pré-Escolar Inclusiva, 2020

Actividade 4

Material Necessário: Projetor para vídeo

Descrição da Actividade: A interajuda entre os pares é determinante para que os obstáculos/barreiras que possam surgir sejam ultrapassadas mais facilmente.

O vídeo Conscientização IGA29 – Inclusão, baseado numa história real, ilustra a vontade da criança com deficiência integrar o ambiente normal de aprendizagem das restantes crianças. No entanto, existe uma barreira caracterizada no vídeo como uma grade. Esta grade é capaz de se desvanecer quando, também, as restantes crianças ajudam e interagem no processo de inclusão da criança de cadeira de rodas, tornando possível a participação de todas as crianças no ato de brincar.



<https://www.youtube.com/watch?v=Ztqja-NWYQ8>

Fonte: Guia do educador de infância: Educação Pré-Escolar Inclusiva, 2020

Actividade 7

Material Necessário: Livro “Herberto”

Descrição da Actividade: Cada criança, independentemente das suas particularidades, é única e capaz de dar um contributo positivo numa determinada ocasião.

O livro *Herberto*, é um recurso que poderá ser utilizado para demonstrar que cada criança, dentro das suas capacidades, é capaz de “criar” aquilo que de melhor consegue.



Fonte: <https://www.lusa.pt/leja/herberto/>

Herberto encontra, pelo jardim, vários animais. Ele sentia-se cansado e desanimado por não ser capaz de criar como os outros animais.

No entanto, uma borboleta que sobrevoava o jardim, contou aos restantes animais a bela pintura que Herberto tinha feito, apenas com o arrastar da sua barriga pelo chão.

No final, conseguiram reconhecer o que o Herberto tinha feito e, mais importante, o próprio foi capaz de reconhecer e valorizar as suas próprias realizações.

Desta forma, é importante reforçar e reconhecer os progressos e as conquistas de cada criança, sabendo que cada criança é detentora de determinadas capacidades e que juntas podem construir algo maravilhoso.

O contexto educacional deve ter em conta a especificidade de cada um e deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem. O vídeo **Educação Inclusiva: uma educação para todos e cada um** é esclarecedor para o educador em relação aos diferentes estilos de estilos de aprendizagem.

(Fonte: Guia do educador de infância: Educação Pré-Escolar Inclusiva)

Depois de todas as atividades serem dinamizadas, deverá ser dada a oportunidade aos formandos de existir um espaço para reflexão/colocação de questões, de modo a que todos possam efetuar uma autorreflexão e posteriormente colocar questões/dúvidas.

5. Reflexões finais

Ao finalizar este trabalho não podemos deixar de refletir sobre a educação Inclusiva. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros. Ainda de acordo com o previsto nas OCEPE (2016), a vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspetiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais, com capacidades diversas e de diferentes etnias. Esta diversidade é entendida como forma de educação intercultural em que as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas.

A inclusão é uma forma de fazer com que os outros alunos se enriqueçam, criando sentimentos de compreensão, responsabilidade, respeito, paciência e capacidade para saberem aceitar as diferenças. O que se pretende é que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade. Existe sempre uma discrepância entre o que se pretende ideologicamente e o que se encontra em algumas realidades/contextos. No entanto, defendemos que a inclusão deve acontecer o mais precocemente possível, isto é, logo na educação pré-escolar.

Para tal, é importante sabermos respeitar a individualidade de cada criança, não esquecendo que estas estão inseridas num grupo que também tem diferentes interesses e necessidades. De forma a assegurar uma resposta responsiva e eficaz às necessidades do grupo e de cada criança é fundamental criar e estabelecer relações de segurança, baseadas no apoio, na confiança, na cooperação, no afeto e carinho.

Devemos proporcionar às crianças oportunidades ricas e diversificadas, de modo a que a sua aprendizagem seja holística e significativa.

A inclusão é uma forma de fazer com que os outros alunos se enriqueçam e fazer criar neles sentimentos de compreensão, responsabilidade, respeito, paciência e capacidade para saberem aceitar as diferenças.

O que se pretende é que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade.

Para Correia (2003, p.26), uma escola inclusiva, é aquela em que a educação inclusiva é uma educação onde a heterogeneidade do grupo não é um problema, mas sim um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos professores, educadores, auxiliares, originando e administrando mudanças de mentalidades e das políticas e práticas educativas.

Todos os projetos precisam do envolvimento dos intervenientes, para que isto possa acontecer, é necessário que sejam criadas condições que promovam atribuições de tarefas e responsabilidades, criação de mecanismos organizativos que deem expressão orgânica à participação.

O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.

Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite à educadora conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. Estes, ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida.

Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender”.

A concretização de todos estes fundamentos e princípios educativos no dia-a-dia do jardim de infância exige um/a profissional que está atento/a à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa. Neste sentido, a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Concluimos que a educação inclusiva ainda tem um longo caminho para percorrer. Com os desafios que a educação inclusiva tem vindo a enfrentar é necessário que haja uma reestruturação das políticas e programas de educação inclusiva. Uma dessas reestruturações tem a ver com a formação, não só para os professores ou especialistas de educação especial, mas também para outros agentes interventivos que fazem parte da comunidade educativa, como os assistentes operacionais. Acreditamos pois, que o acesso a ações de formação e a valorização do trabalho dos AO serão a chave do reconhecimento da dimensão educativa do seu trabalho.

Referências Bibliográficas

Baptista, M. Madalena, (editado em Dezembro de 2020). *Educação pré-escolar inclusiva – guia do educador de Infância*.

Bérnard da Costa, A. M. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. In CNE (ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp 25-36). Lisboa: Ministério da Educação.

Cortesão, L. (2001). *Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais. Necessidade de vigilância crítica, hoje e amanhã*. In David Rodrigues, *Educação e diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.49-58) Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. & Serrano, A. (2003). *Inclusão e intervenção precoce: para um começo educacional promissor*. In L. M. Correia (Eds.), *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. 53-59

Frade, M. G. & Rodrigues, D. (1998). *As atitudes dos professores face à integração – sua relação com a adequação das escolas*. *Saber (e) Educar*, 3, 67-77.

Franco, V., & Apolónio, A. (2009). *Desenvolvimento, resiliência e necessidades da família com crianças com deficiência*” Évora: Universidade de Évora.

Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. *Revista de Educação*. XVI, 5-20.

Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Magalhães, A. e Stoer, A. (2011). *Pensar as diferenças. Contributos para a educação inclusiva*. In: D.Rodrigues. *Educação Inclusiva – Dos conceitos às práticas de formação* (p.29-44). Lisboa: Instituto Piaget.

Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: DGEB.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Editorial Presença.

Moutinho, R. et al. (2010). *Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões*. *Rev. psicopedagogia*, vol.27, n.82, pp. 92-108.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Um guia para professores. Porto: Porto Editora.

Pedroso, J. (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Rodriguez, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

Anexos

Anexo 1 - Instrumento de autorreflexão para o ambiente de educação pré-escolar inclusiva

AUTO REFLEXÃO PARA UM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR INCLUSIVA

Perguntas	As suas respostas
Nome do contexto escolar:	
Data:	
Participante(s):	
<i>Antes de utilizar o Instrumento de Auto Reflexão no seu contexto escolar...</i> Pense – qual é a finalidade da auto reflexão?	
<i>Depois de utilizar o Instrumento de Auto Reflexão...</i> Decida sobre o que deve mudar:	
Prioridades:	

1. Atmosfera geral de acolhimento

Perguntas	As suas respostas
1.1. Todas as crianças e as respetivas famílias sentem-se bem-vindas?	
1.2. De que forma o contexto escolar é um local atencioso, confortável e apelativo para as crianças e para o pessoal? ¹	
1.3. Como é que os diretores promovem uma cultura inclusiva e de colaboração?	
1.4. Como é que o contexto reflete e valoriza a diversidade da comunidade local?	
1.5. Como é que as crianças conseguem sentir que pertencem ao grupo de pares?	
1.6. Acha que é possível que alguma criança se sinta excluída?	

¹ No instrumento, o termo «pessoal» refere-se a todas as pessoas que trabalham no contexto em causa.

Perguntas	As suas respostas
1.7. O que gostaria de mudar?	

2. Ambiente social inclusivo

Perguntas	As suas respostas
2.1. O pessoal cria uma relação interpessoal com cada criança?	
2.2. Como é que a interação e a brincadeira com os pares é facilitada para todas as crianças?	
2.3. Como é que todas as crianças conseguem estar envolvidas em atividades de grupo?	
2.4. Como é que as crianças são incentivadas a respeitar as diferenças no grupo de pares?	
2.5. Como é que incentiva as crianças a desenvolver um comportamento positivo?	
2.6. Como é que as crianças conseguem resolver conflitos?	

Perguntas	As suas respostas
2.7. O que gostaria de mudar?	

3. Abordagem centrada na criança

Perguntas	As suas respostas
3.1. As atividades de aprendizagem baseiam-se nos interesses e escolhas das crianças?	
3.2. Responde às vozes e perguntas de todas as crianças?	
3.3. Todas as crianças são envolvidas nas decisões que são importantes para elas?	
3.4. As transições entre atividades são facilitadas para todas as crianças?	
3.5. O apoio personalizado à aprendizagem (recursos humanos e outros) está disponível para as crianças sempre que necessário?	
3.6. Os professores têm acesso a apoio adicional e/ou externo sempre que necessário?	

Perguntas	As suas respostas
3.7. O que gostaria de mudar?	

4. Ambiente físico adaptado à criança

Perguntas	As suas respostas
4.1. As instalações do contexto (interiores e exteriores) são acessíveis para todas as crianças?	
4.2. Todas as crianças conseguem participar?	
4.3. Até que ponto é o contexto seguro e saudável para as crianças?	
4.4. O mobiliário e o equipamento são adequados para todas as crianças?	
4.5. Como é que facilita a possibilidade de todas as crianças participarem em atividades fora do contexto (p. ex., excursões, visitas guiadas, eventos desportivos, etc.)?	

Perguntas	As suas respostas
4.6. O que gostaria de mudar?	

5. Materiais para todas as crianças

Perguntas	As suas respostas
5.1. Os brinquedos e materiais são interessantes, facilmente acessíveis e cativantes para todas as crianças?	
5.2. Os brinquedos e materiais são utilizados para desafiar a iniciativa, independência, exploração e criatividade da própria criança?	
5.3. Os materiais são utilizados para promover a comunicação, linguagem, literacia, matemática e ciência?	
5.4. Utiliza material adaptado para facilitar a brincadeira e aprendizagem a todas as crianças?	
5.5. Os brinquedos e materiais refletem diversidade cultural?	
5.6. Incentiva as crianças a brincar e partilhar brinquedos e materiais com os pares?	

Perguntas	As suas respostas
5.7. O que gostaria de mudar?	

6. Oportunidades de comunicação para todos

Perguntas	As suas respostas
6.1. O contexto permite que todas as crianças comuniquem e utilizem a linguagem?	
6.2. Até que ponto as atividades de aprendizagem se centram na linguagem e no raciocínio das crianças?	
6.3. Todas as crianças conseguem partilhar ideias, emoções e preocupações nas conversas com os pares?	
6.4. Como é que possibilita que as crianças com diferentes línguas maternas se consigam expressar e ser compreendidas pelos pares e pelo pessoal?	
6.5. Utiliza várias formas de facilitar a comunicação para todas as crianças (p. ex., imagens, sinais gráficos, linguagem gestual, Braille e tecnologias diferentes)?	

Perguntas	As suas respostas
6.6. O que gostaria de mudar?	

7. Ambiente de ensino e aprendizagem inclusivo

Perguntas	As suas respostas
7.1. Todas as crianças participam nas atividades de aprendizagem normais?	
7.2. O contexto tem expetativas altas para todas as crianças?	
7.3. Como é que reconhece os esforços e as realizações de todas as crianças?	
7.4. Como é que tira partido da diversidade e dos pontos fortes e recursos individuais das crianças nas atividades de aprendizagem?	
7.5. Como é que observa e monitoriza as necessidades de envolvimento, aprendizagem e apoio das crianças?	
7.6. O pessoal tem oportunidades de formação contínua em educação inclusiva?	

Perguntas	As suas respostas
7.7. O que gostaria de mudar?	

8. Ambiente favorável à família²

Perguntas	As suas respostas
8.1. Os pais sentem-se bem-vindos e são convidados a participar nas atividades do contexto escolar?	
8.2. Como se desenvolve uma relação de confiança com as famílias?	
8.3. Os pais estão bem informados sobre as atividades diárias?	
8.4. Como é que os pais são envolvidos na tomada de decisões sobre as necessidades de aprendizagem, desenvolvimento e apoio dos seus filhos?	
8.5. Como é que os pais são envolvidos no planeamento, implementação e monitorização do envolvimento e aprendizagem dos seus filhos?	

² O termo «família» refere-se normalmente aos pais/encarregados de educação, mas também pode incluir outras pessoas próximas da criança na vida diária.

Perguntas	As suas respostas
8.6. O que gostaria de mudar?	

