Escola Superior
de Educação
Politécnico de Coimbra

A inclusão na Educação Pré-Escolar: Contributos de um instrumento de autorreflexão

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Jessica Andreia Santos Couceiro

Coimbra, 2022

Escola Superior de Educação
Politécnico de Coimbra

Jessica Andreia Santos Couceiro

A inclusão na Educação Pré-Escolar: Contributos de um instrumento de autorreflexão

Relatório Final apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Constituição do júri:

Presidente de Júri: Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Mestre Especialista Isabel Cristina Neves Borges

Orientadora: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Janeiro, 2022

Agradecimentos

À minha família, à minha mãe, ao meu pai, por sempre me terem ajudado a concretizar os meus sonhos.

À minha mana Lúcia, que foi a minha inspiração para todo este trabalho e que foi a razão de ter escolhido este tema.

Ao meu marido Filipe, por me ter dado toda a força do mundo e o exemplo de resiliência. Por me ter ajudado e ensinado Matemática e por me ter aturado quando entrava em pânico.

À professora Madalena, por ter sido uma orientadora excecional, por ter estado sempre disponível para todas as minhas dúvidas e por ter me ajudado sempre em todos os passos deste trabalho.

À minha colega e amiga Diana, que foi a minha parceira neste Mestrado.

À Dani, que me atura há anos e está sempre presente.

A inclusão na Educação Pré-Escolar: Contributos de um instrumento de autorreflexão

O presente relatório incide sobre a inclusão na Educação Pré-Escolar. A finalidade deste trabalho é contribuir para melhorar o ambiente inclusivo, no contexto da educação pré-escolar em geral e, muito concretamente no local onde estagiámos e onde existia uma criança com Perturbação de Espectro do Autismo (PEA). Assim, os seus objetivos vão ao encontro do trabalho realizado no estágio curricular em Jardim de Infância, no 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, sendo que o principal objetivo, numa primeira fase, foi aplicar um instrumento de autorreflexão para a Educação Pré-Escolar (2018) e, através do mesmo, perceber qual a perceção da educadora cooperante relativamente a esta temática e muito concretamente à sua prática nas oito dimensões que compõem o referido instrumento. Posteriormente, para dar à educadora cooperante uma visão comparativa (olhar interno e olhar externo) do seu contexto de trabalho, foi realizado um cruzamento entre o instrumento preenchido pela educadora, os dados de observação e os dados dos documentos orientadores da instituição. Finalmente, foi feita uma ligação entre estas dimensões e as OCEPE (2016). O trabalho culmina com uma proposta de adaptação ao instrumento original, no sentido de tornar as questões mais claras e direcionadas para situações de inclusão onde existem crianças com medidas seletivas e/ou adicionais. Neste processo de adaptação foi essencial a opinião da educadora cooperante que nos forneceu sugestões muito válidas, baseadas na sua experiência quotidiana.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, inclusão, necessidades educativas específicas, autismo, medidas de suporte à aprendizagem.

Inclusion in Pre-School Education: Contributions from an instrument of self-reflection

This report focuses on inclusion in Pre-School Education. The aim of this work is to contribute to the improvement of the inclusive environment in the context of pre-school education in general and, very specifically, where we interned and where there was a child with Autism Spectrum Disorder (ASD). Thus, its objectives are in line with the work carried out in the curricular internship in kindergarten, in the 1st year of the Master's degree in Pre-School Education, and the main objective, in a first phase, was to apply a self-reflection instrument for Pre-School Education (2018) and, through it, to understand the perception of the cooperative educator in relation to this theme and very specifically to her practice in the eight dimensions that make up the said instrument. Subsequently, in addition, to give the cooperative educator a comparative view (internal look and external look) of her work context, a cross was made between the instrument filled by the educator, the observation data and the data of the guiding documents of the institution. Finally, a link was made between these dimensions and the OCEPE (2016). The work culminates with a proposal to adapt to the original instrument, in order to make the questions clearer and directed to inclusion situations where there are children with selective and/or additional measures. In this process of adaptation, the opinion of the cooperative educator who provided us with very valid suggestions was essential, based on her daily experience.

Keywords: Preschool education, inclusion, specific educational needs, autism, learning support measures.

Sumário

INTRODUÇÃO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA 4

A Educação Pré-Escolar 5

A Educação Pré-Escolar em Portugal 6

Educação Inclusiva 6

Resposta legislativa para a promoção da Educação Inclusiva e das medidas de suporte à aprendizagem 8

Educação Inclusiva no contexto da Educação Pré-Escolar 11

O instrumento de Autorreflexão das oito dimensões da inclusão como promotor das melhorias de práticas inclusivas 16

Dimensões da Educação Inclusiva na Educação Pré-Escolar: O que dizem as OCEPE 17

COMPONENTE PRÁTICA: REFLEXÃO EM TORNO DA INCLUSÃO NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 21

1 - Justificação do estudo 22

1.1. Perturbação do Espectro do Autismo 22

2 - Objetivo Geral: 25

2.1. Objetivos Específicos: 26

3 - Breve caraterização do contexto onde o trabalho foi desenvolvido 26

4 - Procedimentos metodológicos 28

5 - Apresentação dos dados: Auto e hétero avaliação em confronto 29

Clima Geral de Acolhimento 29

Ambiente Social Inclusivo 30

Abordagem Centrada na Criança 31

Ambiente Físico pensado em função das Crianças 33

Materiais para todas as Crianças 34

Oportunidade de comunicação para todos 34

Ambiente Inclusivo de ensino e aprendizagem 36

Ambiente de envolvimento da família 37

Observações relevantes 38

A adaptação do instrumento de autorreflexão: principais pressupostos da visão da educadora do grupo e da autora do trabalho 38

Clima Geral de Acolhimento 40

Ambiente Social Inclusivo 42

Abordagem Centrada na Criança 44

Ambiente Físico pensado em função das crianças 47

Materiais para todas as crianças 48

Oportunidade de comunicação para todos 50

Ambiente inclusivo de ensino e de aprendizagem 53

Ambiente de envolvimento da família 55

CONSIDERAÇÕES FINAIS 58

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 61

ANEXOS 65

Anexo I – Proposta de alteração para Instrumento de Autorreflexão. 66

Anexo II- Instrumento de Autorreflexão do documento "Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática" do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira (coord.) et al, das páginas 70, 71 e 72, preenchido pela educadora cooperante. 71

Anexo III- Instrumento de Autorreflexão do documento "Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática" do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira (coord.) et al, das páginas 70, 71 e 72. 74

Índice de Anexos

Anexo I- Proposta de alteração para instrumento de autorreflexão..... 67

Anexo II- Instrumento de Autorreflexão do documento "Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática" do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira (coord.) et al, das páginas 70, 71 e 72, preenchido pela educadora cooperante. 72

Anexo III - Instrumento de Autorreflexão do documento "Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática" do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira (coord.) et al, das páginas 70, 71 e 72 75

Lista de abreviaturas

1. ESEC- Escola Superior de Educação de Coimbra
2. NEE- Necessidades Educativas Específicas
3. PEA- Perturbação do Espectro de Autismo
4. OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
5. UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
6. CIF- Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
7. OMS- Organização Mundial de Saúde

Lista de figuras

Figura 1 - Pirâmide de abordagem multinível..... 11

INTRODUÇÃO

Introdução

Este relatório final foi realizado no âmbito do estágio curricular do primeiro ano em contexto pré-escolar com crianças entre os 5 e os 6 anos, inserido no Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra.

O objetivo do trabalho desenvolvido, foi, primeiramente, verificar a perceção da educadora cooperante sobre a inclusão educativa no seu contexto de trabalho através de um instrumento de autorreflexão retirado do documento "Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática", do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira(coord.) et al. Prosseguiu-se depois um confronto dos dados de observação e dos dados dos documentos orientadores da instituição para dar à educadora cooperante uma visão comparativa (olhar interno e olhar externo) do seu contexto de trabalho. Uma vez que o objetivo final era melhorar o ambiente inclusivo no contexto da educação pré-escolar, foi, por fim, reformulado o instrumento de autorreflexão das dimensões da inclusão, no sentido de uma melhor abordagem sobre as medidas seletivas e adicionais, tendo em vista a melhoria da inclusão educativa no contexto de estágio, onde a educadora cooperante apresentou uma reflexão e comparação sobre o instrumento original e o reformulado.

Na primeira parte existe uma componente teórica, onde foi elaborada uma cuidada revisão da literatura, nomeadamente, sobre as diretrizes, os normativos e o processo de inclusão. Inicia-se com uma breve apresentação sobre a evolução histórica da educação pré-escolar e segue-se com uma apresentação dos contextos da inclusão, da educação especial e das necessidades educativas, abordando também respostas legislativas acerca da educação especial. Para complementar, são referenciadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), onde, numa revisão da literatura encontramos pontes com as oito dimensões apresentadas no documento para uma educação inclusiva, acima referido, documento este que ocupou o papel central deste trabalho. Finalmente, é ainda abordada, nesta parte do trabalho, a educação inclusiva no contexto da educação pré-escolar.

Na segunda parte, é abordada a componente prática, que foi elaborada no contexto do estágio curricular realizado no jardim de infância, e que teve em conta o

objeto do estudo, os objetivos e a justificação do mesmo, uma breve caraterização do contexto onde o trabalho foi desenvolvido, mais voltado para a criança do grupo com PEA, o tipo de estudo/métodos e instrumentos de recolha de dados bem como a população/amostra. É também caraterizado o instrumento de autorreflexão que serviu de base para o desenvolver do trabalho.

Por último, realizou-se uma conclusão, sustentando todo o processo até então efetuado e todas as dificuldades e experiências que foram vivenciadas pela discente.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Contextualização Teórica

A Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar tem caraterísticas gerais e específicas que a distinguem dos outros níveis de escolaridade e particularmente dos objetivos destes outros níveis. Tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança com idades compreendidas entre os três e os seis anos, e é considerado o primeiro passo na educação básica. Neste contexto as crianças aprendem a conquistar a confiança, a autonomia e a viver em sociedade. Aprendem a conviver com os pares e a respeitá-los. Para Carvalho (1996, p.67): "O Pré-escolar é aquele ciclo em que a criança tem alguma organização de atividades, algum horário a cumprir, mas não tem grandes compromissos com objetivos e resultados a alcançar. O grande compromisso da criança é com o seu crescimento, com o seu desenvolvimento e com a vivência daqueles períodos de tempo em que está no Jardim-de-Infância".

A componente pedagógica interliga-se e complementa-se ao apoio da família para assim proporcionarem um ambiente saudável às crianças, que viabilize um desenvolvimento pleno e seguro para que estas possam assim assumir-se como parte importante do seu desenvolvimento, onde os adultos se tornam os guias. Segundo Formosinho (1997, p. 30-31): "(…) a educação pré-escolar é essencialmente um serviço educativo com uma indispensável componente social. Essa essencialidade pedagógica significa que as características definidoras do serviço, as que o individualizam face a outros serviços de atendimento à criança, são as características pedagógicas".

No contexto da educação pré-escolar estão incluídas as crianças com medidas de suporte à aprendizagem, pois enquanto cidadãos e acima de tudo como crianças com direitos, devem usufruir de uma educação de qualidade onde encontrem uma resposta à medida das suas necessidades, interesses e capacidades, onde possam, acima de tudo, socializar com as outras crianças, aprender junto com elas e conviver com a comunidade educativa da qual fazem parte.

A Educação Pré-Escolar em Portugal

Em Portugal, no final do séc. XIX, surgiu a Educação Pré-Escolar. O primeiro jardim de infância Froebel foi fundado em Lisboa em 1882. Ao mesmo tempo, pelas mãos do pedagogo e poeta português, João de Deus, desenvolveu-se um método de iniciação à leitura, sendo que no início do séc. XX, Portugal era um país com mais de 50% de analfabetos. Com o advento do salazarismo, em 1926, a educação de infância oficial é extinta e a educação das crianças passa para a responsabilidade das mães de família.

A revolução dos cravos de 1974 desencadeou um novo crescimento de instituições para a infância, com a finalidade da progressiva tomada de consciência do papel das mulheres na sociedade portuguesa. Estas mudanças de caráter social e político obrigaram o Estado a criar um enquadramento para as iniciativas populares. Foi criada assim a Lei 5/77 que criou um sistema público de educação pré-escolar e, em 1979, foi publicado o Estatuto dos Jardins de Infância.

A educação pré-escolar foi assim definida como um lugar de desenvolvimento de atitudes, confiança e autonomia, de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo. Em 1997 foram assim criadas orientações (OCEPE) que se destinam a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, que tem como responsável um/a educador/a que trabalha em equipa com colaboradores a equipa educativa do estabelecimento educativo. Estas orientações foram substituídas em 2016, pelo documento que agora é usado e, que incluí três áreas de conteúdo: a Área da Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo, que depois dispõe de várias subáreas e subdomínios dentro de cada área de conteúdo.

Educação Inclusiva

A inclusão relaciona-se com a "(…) implementação de respostas adequadas ao largo espectro de necessidades educativas dos alunos das escolas oficiais e não oficiais. A inclusão dá prioridade à criação de oportunidades para uma igual participação de pessoas com incapacidades (físicas, sociais e/ou emocionais) sempre que possível na educação em

geral, mas deixa aberta a possibilidade da decisão pessoal e da opção por acompanhamento e medidas especiais para os que delas precisarem" (UNESCO, 2005, p. 12).

Para a UNESCO (2005, p. 10), a Inclusão Educativa é um "(…) processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação."

Uma educação inclusiva apresenta-nos logo de início uma ideia de aceitação e acolhimento que vai além das condições físicas, sociais, emocionais, culturais linguísticas ou outras. É esperado que a educação inclusiva se assuma "(…) pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir escolas para todos – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais." (Declaração de Salamanca, 1994, p. 3).

Quando olhamos para o nosso sistema educativo, há uma certa dificuldade em encontrar apoio para que haja inclusão e mudança do sistema. A escola inclusiva assume-se como um ponto de partida na mudança na educação atual, onde muitas vezes há uma séria e visível dificuldade na adaptação dos métodos para que estes sejam universais e lineares. Segundo (Correia, 2003a, p.30), uma instituição para ser considerada inclusiva "deve considerar um conjunto de pressupostos para que possa partilhar o sucesso de todos os seus alunos, sem exceção".

A inclusão assume, desde logo, que as instituições de ensino regular devem preparar-se e ser ideais para crianças e jovens com necessidades educativas específicas. Na educação pré-escolar, que é o sistema educativo em estudo, não encontramos facilmente uma resposta para as caraterísticas que algumas crianças apresentam, ou seja, muitas vezes, os próprios educadores têm dificuldade em conseguir integrar essas crianças no grupo e encontrar uma estratégia para que sejam ultrapassados os desafios, o que pode criar uma frustração por parte dos educadores e no próprio grupo. Formosinho (2013), salienta a importância dos centros de educação de infância, por forma

a promover a diversidade e a igualdade para todos, nomeadamente a inclusão, no âmbito da responsabilidade social pelas crianças e pelas famílias.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.10) referem que: "A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima. Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos. Uma permanente intenção de melhoria dos ambientes inclusivos deve considerar o planeamento e avaliação destes aspetos, com o contributo de todos os intervenientes."

Resposta legislativa para a promoção da Educação Inclusiva e das medidas de suporte à aprendizagem

As Necessidades Educativas Especiais acontecem quando, "Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno" (Brennan, 1998 citado por Correia, 1999, p. 48).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais surgiu em 1978, quando no parlamento britânico foi apresentado o relatório Warnock que foi elaborado com o intuito de melhorar e rever o atendimento aos deficientes no Reino Unido. Neste relatório foi também proposta a substituição das categorias de deficientes para o conceito de NEE. Assim, o conceito aplica-se à diferença entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera, em função da sua idade. "O termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, caraterísticas intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar" (Correia, 1997, p.47). Com esta nova terminologia, não se pretende que seja eliminado o conceito de deficiência, mas, propõe-se uma mudança na análise da problemática da criança, passando a privilegiar-se a vertente educacional.

"Na perspetiva claramente educativa e funcional que introduz o conceito de necessidades educativas especiais, a atenção passa a centrar-se nos diferentes tipos de ajudas pedagógicas extraordinárias (isto é, complementares das ordinárias), que um dado aluno ou grupo de alunos precisam para favorecer o seu acesso aos objetivos gerais da educação" (Bautista, 1997, p. 53-54).

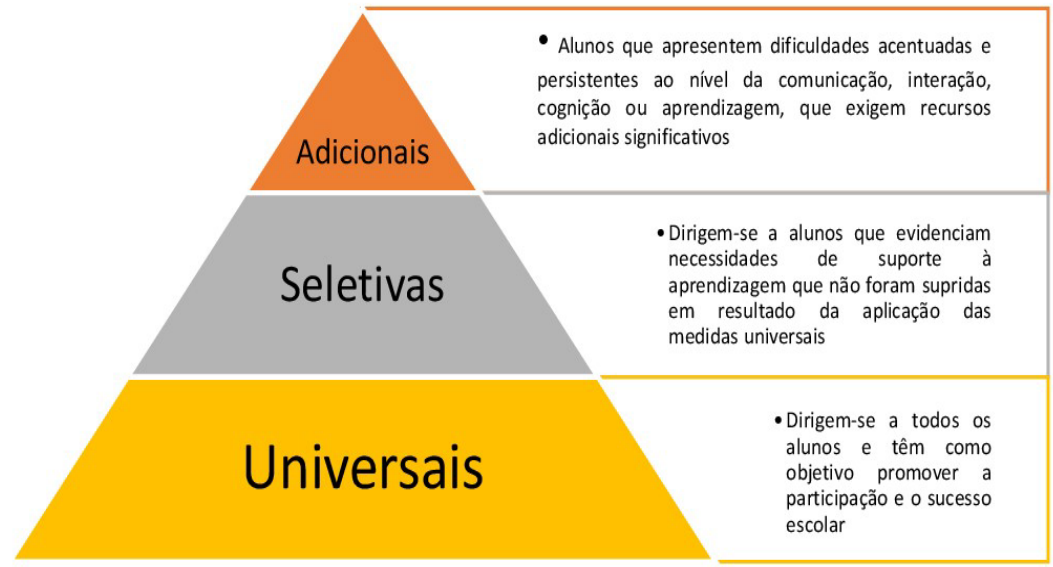
Em Portugal, o Decreto-Lei nº 319/91, com base no relatório Warnock de 1978, adotou o conceito de Necessidades Educativas Especiais, definindo o conceito como a incapacidade do indivíduo, com incidência numa ou mais áreas de realização das aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental; de perturbações da fala e da linguagem; de perturbações graves da personalidade ou do comportamento; ou graves problemas de saúde. Com a substituição de alguns decretos, mais concretamente o Decreto-Lei nº 319/91 e com a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, surgiu o enquadramento legislativo que fundamentou o conceito na Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) indicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). O seu propósito foi a regulamentar a designação de Educação Especial. Assim, as NEE resultam de "(…) limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da

comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social." (nº 1, art. 1º do DL nº 3/2008).

O Decreto-Lei nº 3/2008, surgiu numa perspetiva de educação inclusiva, pretendendo dar resposta à diversidade de caraterísticas e necessidades dos alunos e crianças, determinando a existência de apoios especializados, visando "a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados" (p.154).

A sua aplicação abrange desde a educação pré-escolar, ao ensino público, particular e cooperativo, destinando-se aos alunos com NEE de carácter permanente, ou seja, com limitações significativas ao nível da atividade e participação, decorrente de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente. Definiu como objetivos da educação especial a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de caráter permanente.

Finalmente, a 6 de julho de 2018, surgiu o Decreto-Lei n.º 54/2018 que visa criar condições para as escolas serem espaços de inclusão capazes de reconhecer a diversidade de todos os alunos e dar resposta ao seu potencial e às suas necessidades individuais. Este decreto-lei, também aplicável na Educação Pré-Escolar, traz um modelo de aprendizagem flexível, que reconhece as necessidades, as potencialidades e os interesses das crianças e alunos para que estes possam construir uma base para a sua aprendizagem, independentemente da sua oferta educativa. As medidas definidas para a inclusão são universais na medida em que são para todos as crianças e alunos, são seletivas, uma vez que preenchem falhas na aplicação das medidas universais, e são, por último, adicionais para que se possa resolver problemas persistentes que não foram ultrapassados pelos objetivos universais e seletivos.



Fonte: Ministério da Educação - DGE

Figura I- Pirâmide de abordagem multinível.

Retirado de: (https://www.fapag.com/uncategorized/educacao-inclusao-novo-ano-letivo-que-mudancas/) Acesso em Julho 2021

Educação Inclusiva no contexto da Educação Pré-Escolar

Uma educação pré-escolar inclusiva passa acima de tudo por ações e objetivos concretos que visam o desenvolvimento de todas as crianças, de forma a que estas possam fazer aprendizagens que estimulem o seu desenvolvimento. É um trabalho coletivo que requer um compromisso sério por todos aqueles que estão envolvidos: educadores, pais, comunidade etc. Mazzotta (1998, p.75) reforça que: "No contexto da sociedade democrática que pretendemos construir, temos que propugnar por uma educação de qualidade para todos, seja através da "escola democrática", da "escola para todos", da "escola compreensiva", da "escola integradora", da "escola inclusiva" …. O fundamental é compreendermos que a sua concretização depende de cada um e de todos nós, já que a inclusão ou não segregação implica essencialmente um sentimento ou atitude de respeito ao outro como cidadão. E tal proposta não comporta qualquer exclusão, sob qualquer pretexto".

É preciso acima de tudo olhar para as crianças como seres iguais com direitos iguais. Depois, mais afincadamente, olhar para as suas diferenças e respeitar cada uma

delas, de maneira a que possamos ajudá-las a ultrapassar os desafios que encontrem ao longo seu percurso e desenvolvimento. A melhor maneira de ajudar uma criança com NEE, é recebê-la no nosso meio e passo a passo acompanhar e guiar o seu crescimento para que possa ultrapassar o máximo de desafios que conseguir. O papel do educador torna-se uma peça fundamental para que a inclusão seja feita. A importância da cooperação com as famílias, a cooperação entre os profissionais e acima de tudo, a cooperação entre as crianças, é um passo para a inclusão de crianças com NEE na Educação Pré-Escolar. Bricker (1978), "sugere que a inclusão de crianças com NEE em contexto pré-escolar regular, conduz a uma série de benefícios para as crianças, com e sem problemas, para as famílias e comunidade" (Gamelas, 2003, p.33)

A educação inclusiva implica o envolvimento da sociedade como um todo, respeitando a individualidade e proporcionando que cada um seja sujeito construtor das suas aprendizagens. As crianças são um ser em construção, que aprendem com o seu ambiente envolvente. Se ensinarmos as crianças a ser respeitadoras e a ajudar o outro, estamos a construir uma sociedade inclusiva. Ao incluir uma criança com NEE num grupo de crianças, estamos a ensinar que a diferença faz parte e que é importante ajudar os mais vulneráveis. Não só estamos a ajudar a criar uma educação inclusiva, como estamos a permitir que as crianças com NEE possam ter um melhor desenvolvimento.

Ao investirmos numa educação inclusiva estamos a permitir que todas as crianças possam ter uma melhoria do comportamento social, uma maior facilidade em participar nos jogos e brincadeiras, uma redução da estigmatização, um crescimento em ambientes integrados, uma maior aceitação e respeito pela diferença, uma maior participação e partilha de aprendizagens, estamos a permitir o desenvolvimento da autoestima, desenvolvimento de apoio e companheirismo mútuo e a construção de uma sociedade mais solidária.

Para Wolery e Wilbers (1994, cit.in Gamelas, 2003, p.34), os benefícios apontados, que não se destinam só às crianças, para a inclusão em contextos Pré-escolares, resumem-se no seguinte quadro:

Benefícios da inclusão para crianças em contexto Pré-escolar	
Benefícios	**Descrição dos benefícios**
Crianças com dificuldades	São afastadas dos efeitos da educação segregada, incluindo os efeitos negativos dos rótulos e das atitudes negativas. São-lhes proporcionados modelos competentes que lhes permitem aprender novas competências adaptativas e/ou aprender, por imitação, quando e como utilizar as competências que já possuem. Estão em contato com pares competentes com quem interagem e aprendem novas competências sociais e de comunicação. Têm oportunidade de estabelecer relações de amizade com as crianças normais.
Crianças sem dificuldades	Têm oportunidade de formular ideias mais realistas e precisas acerca de crianças com NEE. Têm oportunidade de desenvolver atitudes positivas em relação aos outros que são diferentes. Têm oportunidade de desenvolver comportamentos altruístas e de os utilizar. Estão em contato com crianças que apesar das dificuldades ultrapassam desafios.
Comunidades	Conseguem manter os seus recursos na intervenção limitando a necessidade de programas segregados. Podem conservar os recursos educativos de forma mais eficaz se as crianças incluídas no pré-escolar prosseguirem em escolas regulares, do que se as crianças forem colocadas em estruturas especiais.

Famílias de crianças com dificuldades	Podem aprender acerca do desenvolvimento típico. Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade. Podem estabelecer relações de amizade com as famílias das crianças com desenvolvimento típico, famílias estas que poderão constituir um suporte significativo.
Famílias de crianças sem dificuldades	Podem desenvolver fortes contributos para as famílias de crianças com necessidades especiais e para as suas comunidades. Têm a oportunidade de ensinar os seus filhos acerca das diferenças individuais e a aceitar aqueles que são diferentes.

(Wolery & Wilbers 1994, cit. in Gamelas, 2003: 34)

Os princípios da inclusão dizem-nos que, a importância de envolver as famílias nas estratégias que possam promover o sucesso da inclusão, para que as crianças possam ter as oportunidades que todas as crianças têm direito a ter, passa por um trabalho em conjunto, onde as instituições e as famílias se complementam. Há uma obrigatoriedade de criar condições para que as famílias e as instituições possam trabalhar par a par.

Essa obrigatoriedade tornou-se essencial na construção da Educação Especial e materializou-se no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro já acima referido, mais concretamente no Artigo 3º. "1- Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo. 2 – Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas." (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro)

As famílias de crianças com NEE, são famílias que muitas vezes se isolam, por não ter ajudas, ou mesmo por acharem que ninguém as pode ajudar. Há uma dificuldade em se dirigirem a uma instituição e tomarem a iniciativa de trabalharem em conjunto com a mesma para que os seus educandos possam ter lugar para se desenvolverem junto de

outras crianças. Há uma necessidade urgente de haver uma sensibilização junto das famílias e dos educadores, para que se possa ultrapassar este estigma.

Todo o potencial em ajudar estas crianças, como também já tem sido provado ao longo destes anos, passa por uma parceria entre as famílias e as instituições. Este trabalho permite que estas famílias não se sintam tão isoladas, permite também que possa haver uma sensibilização para que outras famílias possam sentir que está a ser feito um trabalho que poderá ajudar as suas crianças. As conversas formais ou informais do educador com a família vão fazer com que essas ações possam ser replicadas em casa e assim haver uma continuação do desenvolvimento destas crianças.

A importância da ajuda das famílias das outras crianças também pode ser crucial, há uma sensação de mais apoio e haverá menos isolamento.

As famílias assumem um papel importantíssimo nesta luta de direitos iguais para crianças com NEE. Se houver procura, tem que haver uma resposta social. Os educadores têm que estar melhor preparados, e por consequência, as instituições também.

Correia (2015), vai ao encontro desta perspetiva de defesa de direitos e de respostas educativas eficazes, para os alunos com NEE, quando apresenta a seguinte definição de conceito de inclusão escolar: "Inserção do aluno com NEE significativas, sempre que possível na classe regular da escola da sua residência, onde deve receber todos os serviços educativos consentâneos com as suas características capacidades e necessidades. Para esse fim, e quando necessário, ele deve poder contar com serviços e apoios especializados prestados por educadores e professores especializados e por qualquer outro tipo de especialistas que se julgue pertinente, não esquecendo o papel fundamental que os educadores e professores do ensino regular e os pais devem ter em todo este processo." (Correia, 2015, p.9)

Esta perspetiva de direitos e procura por respostas inclusivas é também encontrada no Decreto Lei 54/2018, que existe para dar resposta à educação inclusiva. Este decreto-lei, também aplicável na Educação Pré-Escolar, traz um modelo de aprendizagem flexível, que reconhece as necessidades, as potencialidades e os interesses das crianças. Para melhor refletirem sobre os aspetos da sua pedagogia, os educadores

encontram no manual de apoio ao Decreto Lei 54/2018 de 6 de julho, um instrumento de autorreflexão que passamos a apresentar no ponto imediatamente a seguir.

O instrumento de Autorreflexão das oito dimensões da inclusão como promotor das melhorias de práticas inclusivas

Tal como já tivemos oportunidade de referir, este instrumento que visa potenciar ambientes inclusivos faz parte dos anexos da publicação *"Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática", do ano 2018, de Filomena Pereira (coord) et al.*

Ao falarmos de ambiente inclusivo, falamos em vários fatores que permitam que as crianças e as suas famílias se sintam, acima de tudo, envolvidas e que façam parte das decisões do dia-a-dia. Os educadores assumem um papel fulcral nestes fatores, pois são a base para que a inclusão floresça dentro do seu ambiente educativo e do seu grupo de crianças. Mas o mais importante, é os educadores assumirem uma postura de autorreflexão para realmente perceberem se os seus ambientes são verdadeiramente inclusivos.

O instrumento de autorreflexão encontrado no documento acima referido, permite que os educadores reflitam sobre vários aspetos das suas práticas. É constituído por oito dimensões sobre as quais podemos refletir e assumir uma posição de avaliação da nossa postura enquanto educadores e promotores da inclusão e que permitem abordar vários fatores para melhorar ou alcançar a inclusão no contexto da educação pré-escolar. São elas: 1) o clima geral de acolhimento, 2) o ambiente social inclusivo, 3) o ambiente físico adequado, 4) os materiais para todas as crianças, 5) as oportunidades de comunicação, 6) o ambiente de aprendizagem centrado na criança, 7) o ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo e 8) o ambiente de envolvimento da família. Este instrumento pode ser usado individualmente ou em grupo, junto da comunidade ou junto dos pais e famílias das crianças.

Segundo a apresentação do instrumento de autorreflexão, este pode ser usado para vários fins: i) explicitar o nível de inclusão no contexto da educação pré-escolar, ii) servir de base à reflexão e discussão acerca da inclusão, iii) descrever e formular áreas

problemáticas, iv) estabelecer objetivos de melhoria e, v) planear intervenções para a inclusão na educação pré-escolar e avaliar formas de trabalhar inclusivas.

Dimensões da Educação Inclusiva na Educação Pré-Escolar: O que dizem as OCEPE

Quando olhamos para as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e procuramos as caraterísticas para as oito dimensões apresentadas no documento para a inclusão, "Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática", do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira(coord.) et al, encontramos vários elementos essenciais. Primeiramente encontramos algo que diz respeito ao clima geral de acolhimento, onde não só as crianças são elementos essenciais, mas também os pais e os profissionais têm um papel importante. A importância de uma parceria entre os pais/famílias e os profissionais é o ponto de partida para uma inclusão assertiva e eficaz.

"*Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva...*"

OCEPE 2016, pág. 10

O ambiente social inclusivo onde todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial são parte importante do grupo, onde pode até existir um enriquecimento das experiências na aprendizagem das crianças na observação do que lhes parece diferente.

"Assim, todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança."

OCEPE 2016, pág. 10

A abordagem centrada na criança, implica a inclusão de todas as crianças, adotando práticas pedagógicas, que protejam e correspondam às caraterísticas

individuais de cada criança e às diferenças entre elas, promovendo assim também um ensino sobre a diversidade e o benefício das diferenças entre as crianças.

"A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras."

OCEPE 2016, pág. 10

Seguimos para o ambiente físico pensado em função das crianças, onde a organização do grupo, do espaço e do tempo fazem parte da organização do ambiente educativo. A organização dos materiais, a organização do tempo, são a base para que as crianças consigam uma aprendizagem rica e centrada nas mesmas. Os educadores têm que aproveitar para refletir sobre as oportunidades que o ambiente educativo favorece às crianças, sempre ajustando e corrigindo o que for necessário, para que elas possam também ser autónomas e aprenderem individualmente e serem, acima de tudo, ativas na sua aprendizagem e desenvolvimento. Os materiais para todas as crianças, outra dimensão da inclusão, que tudo tem a ver com o ambiente físico pensado em função das mesmas, reflete sobre o conhecimento do espaço e as suas possibilidades para as crianças. É importante que as crianças entendam como está organizado e que participem na organização do seu ambiente educativo, permitindo assim que estas façam escolhas e utilizem os materiais de diferentes maneiras e de maneira produtiva.

"O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa."

OCEPE 2016, pág. 26

A oportunidade de comunicação para todos é a base de uma real inclusão. Cada criança deve aprender a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos.

"Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a)."

OCEPE 2016, pág.9

O trabalho do educador com as famílias torna-se então central, uma vez que estas devem participar da educação dos seus educandos, permitindo assim, uma comunicação que possa trazer um trabalho de equipa entre os educadores e as famílias. Se as famílias souberem comunicar, então é um grande passo para que as crianças também saibam comunicar.

"A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família). Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expetativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades."

OCEPE 2016, pág. 28

O ambiente inclusivo de ensino e aprendizagem fala-nos da adaptação do planeamento em função do grupo, e acima de tudo, nas diferenças de cada criança, para assim, elas se sentirem seguras e terem autoestima. Se existir uma preocupação no respeito das diferenças de cada criança, há assim o início de um trabalho baseado na inclusão.

"Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima."

OCEPE 2016, pág. 10

Por fim, encontramos o ambiente de envolvimento da família, que nos apresenta a importância das experiências das crianças para as suas relações familiares. Uma criança que apresenta mais experiências, mais facilmente fala disso com a família do que uma que não apresenta quase ou nenhuma experiência ou vivência nova. Estas conversas trazem à família um maior interesse nas experiências que o seu educando tem na sua rotina na escola, criando uma maior relação entre escola e família e vice-versa.

"As experiências que a criança realiza no jardim de infância têm, também, influência nas relações familiares, pois o que criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo. A criança é assim mediadora entre a escola e a família."

OCEPE 2016, pág. 28

COMPONENTE PRÁTICA: REFLEXÃO EM TORNO DA INCLUSÃO NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Componente Prática: Reflexão em torno da inclusão num contexto de educação pré-escolar

1 - Justificação do estudo

Ao longo da investigação, durante o estágio o que mais sobressaiu ao nível da inclusão foi a dificuldade da criança com PEA (Perturbação do Espectro do Autismo) em ser inserida na maior parte das atividades realizadas com o grupo, ou seja, tirava muito pouco proveito das aprendizagens, uma vez que não conseguia manter a atenção, não conseguia manter-se sossegada, pronunciava algumas palavras ao mesmo tempo que a educadora falava, muitas das vezes imitava a educadora nas suas palavras e também perturbava alguns elementos do grupo. Concluindo, mais de 50% das atividades eram de pouco interesse para a criança, apesar de a educadora tentar sempre encontrar soluções para que houvesse uma aprendizagem mais profunda, tentando sempre encontrar atividades para que a criança se sentisse sempre incluída. Nos momentos em grupo, a criança com PEA tinha sempre uma almofada sensorial onde se sentava de maneira a que a concentração se mantivesse por mais tempo ou fosse maior. Nos momentos no exterior, a criança brincava, na sua maior parte, sozinha, tentando por vezes estabelecer contacto com alguns dos colegas, principalmente colegas com quem tinha maior confiança e à vontade. Nesses momentos mostrava muito entusiasmo e bastante hiperatividade, não conseguindo manter foco numa só atividade ou momento de brincadeira.

Numa primeira instância, procuramos informação relacionada com a PEA, fizemos várias leituras e descobertas, que apresentamos de forma sintetizada no ponto 1.1. deste relatório, imediatamente a seguir.

1.1. Perturbação do Espectro do Autismo

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma perturbação do neuro desenvolvimento que é caraterizado pela dificuldade na interação social, na comunicação e na aprendizagem. Está associado a comportamentos repetitivos, a interesses que se direcionam para objetos e temas específicos. A etiologia é multifatorial e uma condição

médica associada, apenas é identificada em cerca de 20% dos casos (Carter & Scherer, 2013).

O autismo manifesta-se principalmente nos 3 primeiros anos de vida. Existem vários sinais que caraterizam o PEA, sendo que a maior parte destes sinais é visível no intervalo dos 15 meses aos 3 anos, altura em que a comunicação da criança se desenvolve. Alguns destes sinais são usar pouco o contato visual para comunicar e fazer pedidos, não responder pelo nome, não se envolver em brincadeiras, apresentar comportamentos repetitivos como o rodar de objetos, etc. "As alterações na linguagem apresentam défices básicos na capacidade, devido ao uso da linguagem como meio de comunicação social. Entre elas dificuldades de compreensão e de utilização das regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, tal como pragmáticas, que são as mais afetadas" (García & Rodríguez, 1997, citado por Saldanha, 2014, p. 97).

As pessoas com este transtorno possuem muitas caraterísticas semelhantes, mas variam no "grau" em que exibem essas caraterísticas. Na sua tese sobre a PEA Lima (2018, pág.28-29), apresenta-nos uma tabela adaptada do DSM 5 sobre os graus do PEA.

Grau de Gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos, repetitivos
Nível 3 (Requer acompanhamento intensivo)	Défices graves na capacidade comunicativa social verbal e não-verbal que causam grave disfunção do funcionamento, capacidade muito limitada de iniciação de interações sociais, resposta social mínima a interação social iniciada por outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade muito acentuada em lidar com a mudança, ou outros comportamentos restritivos/repetitivos que interferem de forma acentuada com o funcionamento em todos os domínios da vida. Dificuldade acentuada em mudar o foco de atenção ou a atividade.
Nível 2 (Requer acompanhamento moderado)	Défices marcados na capacidade comunicativa social verbal e não-verbal; dificuldades sociais evidentes mesmo com acompanhamento ou apoio; capacidade limitada em iniciar interações sociais; resposta reduzida ou anormal à abordagem social iniciada por outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade em lidar com a mudança, ou outros comportamentos restritivos/repetitivos que são frequentes o suficiente para serem evidentes para um observador casual e interferem no funcionamento em variados contextos. Ansiedade e/ou dificuldade em mudar o foco de atenção ou atividade.

Nível 1 (Requer acompanhamento)	Sem acompanhamento ou apoio, contudo os défices de comunicação social causam disfunções evidentes. Dificuldade em iniciar interações sociais e demonstra claramente respostas sociais atípicas, inconvenientes ou descontextualizadas face à interação dos outros. Podem aparentar ter um interesse diminuído na interação social.	A inflexibilidade do comportamento causa interferência significativa do funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em transitar entre atividades. Problemas de organização e planeamento dificultam a autonomia.

Tabela adaptada do DSM 5 (APA, DSM 5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th edition), 2013)

Posteriormente, começámos a refletir como seria no futuro, enquanto responsáveis por uma instituição ou grupo de crianças, e questionámo-nos quais os aspetos principais que fazem com que um contexto educativo, ao nível da educação pré-escolar seja realmente inclusivo e deparámo-nos com um instrumento de autorreflexão que nos forneceu muitas pistas para o trabalho que desenvolvemos, inserido no documento "Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática" do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira (coord.) et al, nas páginas 70, 71 e 72, que nos pareceu ser de grande utilidade e que seria interessante usar neste trabalho.

2 - Objetivo Geral:

- Fazer um "retrato" e propostas de melhoria do ambiente inclusivo no contexto de estágio, através de um instrumento de autorreflexão, por confronto com dados de

observação direta e dados oriundos de documentos orientadores da instituição onde estagiámos.

2.1. Objetivos Específicos:

- Dar à educadora cooperante uma visão comparativa (olhar interno e olhar externo) do seu contexto de trabalho.

- Reformular o instrumento de autorreflexão das dimensões da inclusão, no sentido de uma melhor explicitação dos itens constantes em cada uma das oito dimensões.

3 - Breve caraterização do contexto onde o trabalho foi desenvolvido

O trabalho foi realizado de outubro de 2019 a março de 2020, em Coimbra, durante o estágio curricular em Educação Pré-Escolar, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar. O grupo de crianças e a educadora cooperante foram as participantes do estudo. A idade das crianças era compreendida entre os 5 e os 6 anos, sendo que fazia parte do grupo uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

A maior parte das decisões do dia-a-dia era feita com base nas escolhas e opiniões das crianças, ou seja, as crianças não são guiadas por um currículo, fazem parte da criação desse currículo. Segundo as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (ME, 2016, p.97), "Trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte.". Isto permitia que o grupo tivesse maturidade e autonomia em algumas das decisões e atividades do dia-a-dia. Também permitia que nas suas relações, soubessem escutar o outro, compreender o outro e acima de tudo respeitar. Todo o grupo era bastante recetivo nas dificuldades do outro e conseguia compreender e pôr-se no lugar do colega. Com a criança com PEA não era diferente. Muitas das vezes tinham de mostrar tolerância quando a criança de certa forma evidenciava comportamentos menos adequados ou padronizados.

Havia um grupo de cerca de 3 crianças que sempre ajudou esta criança, principalmente nas atividades. Sentavam-se ao lado da criança e tentavam que ela mantivesse a atenção e participasse. Esse restrito grupo era o ponto de refúgio da criança com PEA, pois conseguiam sempre acalmá-la e tranquilizá-la.

As funcionárias da instituição conheciam a criança e tinham bastante interação com esta. Respeitavam sempre a individualidade de cada criança, independentemente de qualquer situação. Havia muitos momentos onde o espírito de equipa era visível, pois não tinham qualquer problema em ajudar e participar na dinâmica do grupo. Muitas vezes a educadora dava a responsabilidade à criança de ir buscar algo a algum lugar da instituição, de modo a que a autonomia fosse trabalhada, e os adultos ajudavam sempre nesses momentos se necessário.

As famílias sempre foram muito recetivas, fazendo questão de cumprimentar a criança, uma vez que esta se levantava sempre em direção às famílias para as cumprimentar. Faziam questão que os seus educandos fossem compreensivos e tolerantes.

A criança com PEA seguia sempre a rotina do restante grupo. Os momentos em grupo, as atividades, os momentos da refeição, o dormitório e as idas à casa-de-banho eram iguais para todo o grupo. Tinha autonomia para se dirigir sozinha à casa-de-banho, conseguia comer sozinha e deitar-se sozinha.

Os momentos em grupo e a realização das atividades eram o maior desafio, uma vez que a sua atenção não permitia que a criança conseguisse manter-se durante todo o momento. Apesar de haver uma especial atenção na escolha das atividades, a educadora sentia muita dificuldade para que a criança se mantivesse atenta. Muitas vezes perturbava esses momentos, tendo que a educadora "expulsá-la" da sala ou mandá-la espairecer no exterior. Havia também momentos em que a educadora aplicava castigos a esta, sendo o mais frequente o impedimento de momentos no exterior com o restante grupo, o que fazia com que a criança entrasse em stress e chorasse.

Nas horas de refeição, a criança apresentava apreensão em ingerir certos alimentos. Frutas, hortaliças e leguminosas eram alimentos que abominava. Não conseguia comer nem tocar nas mesmas. A sopa e a fruta tinham sempre que ser passadas

para que as conseguisse comer. A educadora fazia questão que a criança segurasse em fruta para que conseguisse haver uma habituação a outras texturas, mas esta deitava-se sempre ao chão ou gritava para que outra pessoa segurasse na mesma.

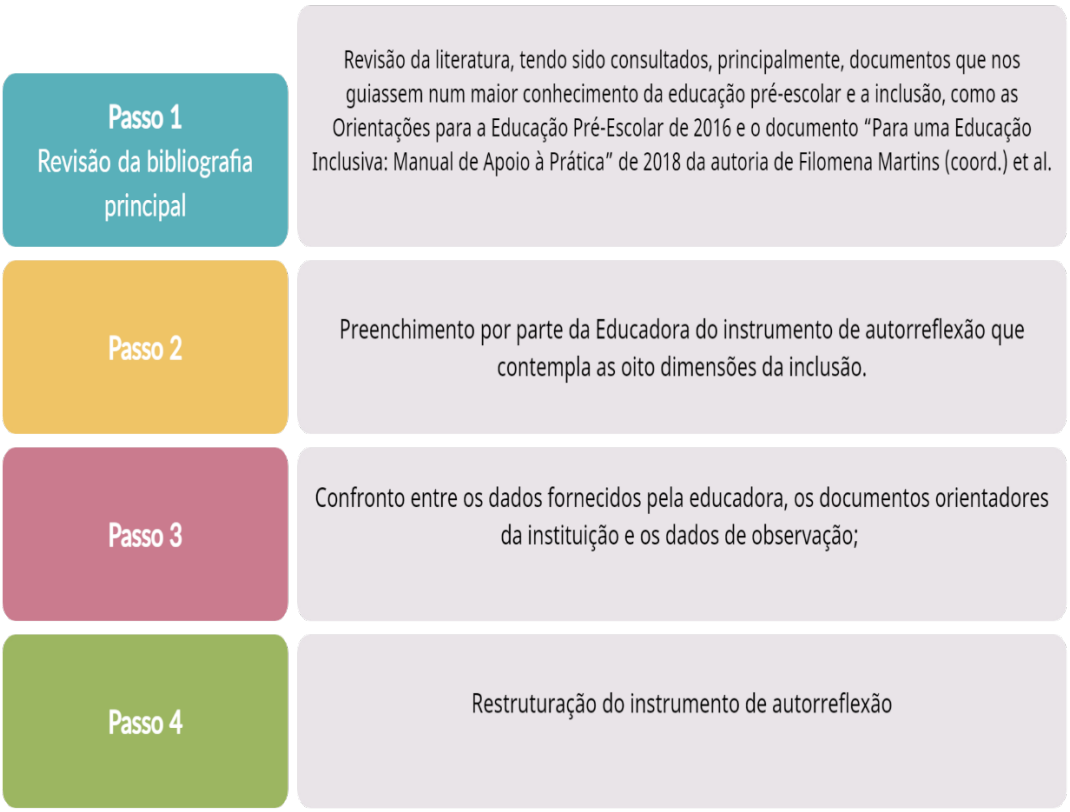
A hora do dormitório era um momento onde a criança conseguia descansar e manter-se sossegada, mesmo não adormecendo. Usava chupeta nesses momentos e trazia sempre um peluche, sem o qual não conseguia estar.

A criança com PEA beneficiava de apoio dentro da instituição, dado por uma educadora especializada em Educação Especial. Este apoio acontecia fora do grupo e fora da sala, onde era trabalhado o desenvolvimento da mesma através de várias atividades. Nunca foi possível ter a oportunidade de assistir, uma vez que o trabalho e a concentração eram essenciais para aquele momento.

Relativamente a apoio fora da instituição, tinha terapia da fala uma vez por semana.

4 - Procedimentos metodológicos

Neste ponto são apresentados os passos que foram essenciais ao longo do trabalho desenvolvido. Primeiramente, foi feita uma revisão da bibliografia principal, onde foram consultados documentos essenciais à realização do trabalho que tem como base as necessidades educativas específicas e a inclusão no ambiente de Educação Pré-Escolar, para assim haver uma melhor preparação durante a nossa prática educativa. Tivemos ainda a preocupação de procurar nas OCEPE (2016) as partes do texto que se relacionavam com as diferentes dimensões. Posteriormente, a educadora preencheu o instrumento de autorreflexão que foi o ponto de partida, seguindo-se um confronto entre os documentos orientadores da instituição e os dados de observação. Finalmente, foi realizada uma restruturação do instrumento de autorreflexão, que foi um último passo do nosso trabalho. O esquema seguinte permite-nos a visualização sequencial dos diferentes passos, ou fases, do trabalho desenvolvido.



5 - Apresentação dos dados: Auto e hétero avaliação em confronto

Clima Geral de Acolhimento

A perspetiva da Educadora

De um modo geral, a educadora considera que o estabelecimento educativo é acolhedor, confortável e estimulante para as crianças com NEE e as suas famílias. Os recursos humanos, as instalações e as qualidades das interações são o que permitem este acolhimento. A partilha de opiniões de modo a incluir a criança torna-se rotina, o respeito por cada um e por todos é a base do acolhimento e a criança ganha assim sentido de pertença. A educadora não respondeu o que gostaria de mudar.

O que consta nos documentos orientadores da instituição e/ou o que observámos

A instituição tem como objetivo a inclusão de todas as crianças. O Projeto Educativo da instituição refere que a aprendizagem só é possível onde o ambiente e o

bem-estar físico e psíquico da criança se encontrem assegurados, portanto, as relações positivas são trabalhadas entre os seus pares e os adultos. Há um trabalho visível nesse aspeto para que nenhuma criança se sinta excluída. As rotinas são iguais para todas e também as oportunidades. Como está referido no projeto educativo, as relações e as interações são promotoras de uma pedagogia participativa e o ambiente educativo é o suporte da organização curricular. As próprias instalações são pensadas de acordo com as necessidades que possam surgir. As crianças são envolvidas no espírito de equipa, nas tomadas de decisão. A criança do grupo com PEA, segundo as observações ao longo do estágio, era sempre incluída em todas as decisões, todas as atividades e projetos, apesar de não conseguir expressar uma opinião ou decisão com precisão.

Durante a prática educativa, foi possível constatar o que refere o Projeto Educativo em relação às relações positivas entre as crianças e os seus pares e os adultos. Havia sempre uma palavra de carinho para com as crianças, toda a equipa educativa as conhecia, havia uma preocupação para que todas as opiniões fossem escutadas e fossem de relevância nas tomadas de decisão, principalmente na escolha das atividades. A educadora sentava-se muitas vezes com o grupo para lhes questionar as opiniões, o que gostariam de mudar ou acrescentar, quando e como. Havia uma profunda preocupação pelos sentimentos das crianças, que muitas vezes não se sentiam bem por causa de algum conflito com um amigo ou nas brincadeiras e a educadora fazia questão de criar diálogo para resolver as situações. Nenhuma criança era posta de parte nestas decisões e nestas conversas de grupo, tanto que, a educadora tentava também questionar a criança com PEA, mesmo não tendo uma resposta adequada muitas das vezes.

Ambiente Social Inclusivo

A perspetiva da Educadora

A educadora considera que há uma relação interpessoal com todas as crianças por parte dos profissionais. É dada oportunidade de escolha e tempo às crianças na área do brincar, há encorajamento e motivação por parte dos profissionais, respeitando a individualidade de cada uma. As crianças são encorajadas a desenvolver comportamentos

positivos através do elogio, mostrando alternativas. Na gestão dos conflitos as soluções passam por conversas, questões e modelos. Nesta dimensão, a educadora refere que gostaria de ter mais tempo.

O que consta nos documentos orientadores da instituição e/ou o que observámos

Se há algo que nos chamou a atenção, e que foi referido no dossier reflexivo de estágio, foi a entreajuda que existe entre os profissionais e o envolvimento de todos para com as crianças. As crianças eram de todos e todos eram das crianças, ou seja, não havia distinção, principalmente nas horas de rotina como o almoço ou as brincadeiras no exterior, onde é suposto cada auxiliar e cada educadora se responsabilizar somente pela sua sala, havia espírito de equipa, que também se transmitia aos mais pequenos. No projeto educativo é referido que, o modo como os adultos interagem com as crianças é determinante para o a desenvolvimento e aprendizagem. A oportunidade de brincar com quem quisessem, onde quisessem, desde que com toda a responsabilidade, era possível. As crianças eram sempre elogiadas quando tinham algum comportamento positivo, quando ajudavam o próximo. Em relação à criança com PEA, segundo a observação e prática, o grupo da sala fazia questão de a chamar para os momentos de brincadeira, e todos os profissionais faziam sempre questão de a cumprimentar, uma vez que ela própria o fazia.

O Projeto Educativo, quando aborda a inclusão, tem como finalidade garantir a mesma para todas as crianças, dando oportunidade para que cada uma desenvolva o seu máximo potencial. Uma vez que as medidas têm por base o decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, são nomeados elementos da equipa para coordenar a educação inclusiva. Duas educadoras têm também especialização em Intervenção Precoce e Educação Especial.

Abordagem Centrada na Criança

A perspetiva da Educadora

Segundo a educadora, os interesses e escolhas das crianças são uma parte fundamental na escolha das atividades de modo a que seja sempre dada uma resposta às

opiniões e questões das crianças. Isto permite que as crianças sejam envolvidas nas decisões que sejam importantes para as mesmas. É feito um planeamento do dia para que as transições entre as atividades sejam facilitadas. Na questão sobre o apoio profissional à aprendizagem, perceba-se recursos humanos e materiais, nem sempre este é disponibilizado sempre que necessário, apesar de que os educadores, de vez em quando, disponibilizam de apoio adicional ou externo quando é necessário. A educadora refere que gostaria de aumentar os recursos humanos disponíveis de modo a reduzir e a agilizar questões burocráticas.

O que consta nos documentos orientadores da instituição e/ou o que observámos

As crianças eram o centro das decisões, e não havia distinção entre quem conseguia e quem não conseguia. Durante a prática, foi possível constatar que a criança com NEE era sempre incluída nas decisões e escolhas e, o seu grupo fazia questão de a ajudar. A educadora tentava sempre encontrar e realizar atividades com que a criança se sentisse à vontade e capaz. Nesta fase, por vezes, havia alguma falta de apoio de recursos, como a educadora refere, uma vez que é uma criança que necessita de atenção redobrada e esta atenção tem de ser partilhada com outras crianças do grupo que poderão mostrar outro tipo de necessidade. Isto resultava em muitas vezes a criança com PEA perder o foco na atividade por não ter apoio constante, onde muitas vezes a educadora tinha que permitir que a criança fosse realizar algo do seu agrado, como escolher outro jogo.

Foi possível observar que o tempo ligado às questões burocráticas, muitas das vezes ocupavam tempo letivo, tendo que a auxiliar de educação se ocupar do grupo.

O Projeto Educativo refere que a instituição adota documentação pedagógica e estratégias que permitam descrever, interpretar e contar as experiências da criança, dar-lhe significado ou significados, tornando visível cada criança e a sua competência, a sua participação no seu próprio processo de aprendizagem.

Ambiente Físico pensado em função das Crianças

A perspetiva da Educadora

De acordo com a visão da educadora, os espaços interiores e exteriores são acessíveis a todas as crianças, dando a oportunidade a estas de serem participativas. O mesmo sucede com o equipamento e o mobiliário. Quando questionada sobre de que forma o pré-escolar é promotor da segurança e saúde das crianças, a educadora refere a manutenção dos equipamentos e a rigorosa higiene diária. Na questão da garantia de todas as crianças terem oportunidade para participar em eventos fora do estabelecimento, deve ser justificada a importância e pertinência da mesma, assegurando a segurança. A educadora não respondeu o que gostaria de mudar.

O que consta nos documentos orientadores da instituição e/ou o que observámos

A instituição permite às crianças experimentar a autonomia, uma vez que tudo é acessível e de fácil acesso. Segundo o Projeto Educativo, todo o espaço interior e exterior está devidamente equipado, existem espaços que são intencionalmente não estruturados pela equipa educativa para que as crianças possam ter um leque alargado de experiências com os recursos que a natureza lhes oferece. As salas de atividade são espaçosas com boa luminosidade interior, com janelas e portadas que permitem contato permanente com o exterior.

As crianças têm a oportunidade de se dirigirem às salas, ao refeitório e à casa de banho sozinhas. Segundo a observação na prática educativa, a criança com PEA mostrava bastante autonomia na exploração dos espaços, tanto interior como exteriores. Dirigia-se sozinha à casa de banho e ia muitas vezes, a pedido da educadora, buscar o suplemento da manhã (pedaços de maçã ou cenoura) ao refeitório. O mobiliário permitia às crianças escolher a área onde queriam estar e brincar, pondo de lado qualquer necessidade para este efeito. Muitas das vezes eram as crianças que decidiam com o que queriam brincar, dirigindo-se aos materiais para recolher algum brinquedo ou jogo para o efeito. Por toda a instituição, o acesso ao espaço exterior torna-se possível. Há também a oportunidade de interagir com a Natureza numa espécie de floresta, onde passámos um bom tempo durante a nossa prática, que pertence à instituição onde as crianças têm a oportunidade

de explorar e brincar livremente com segurança sob o olhar atento dos adultos, incluindo a criança com PEA.

Materiais para todas as Crianças

A perspetiva da Educadora

Segundo a visão da educadora, são garantidos brinquedos acessíveis, diversificados, interessantes e estimulantes através de materiais não padronizados, ricos e diversificados, tornando-se assim desafiantes para a iniciativa independência, exploração e criatividade. É material adequado e adaptado para facilitar as brincadeiras e promovem a aprendizagem, a comunicação, a literacia, a matemática e as ciências. As crianças são encorajadas a partilhar brincadeiras. A educadora não respondeu o que gostaria de mudar.

O que consta nos documentos orientadores da instituição e/ou o que observámos

Em relação aos materiais, a atenção recai sobre a falta de alguns materiais importantes para atividades específicas. Dando o exemplo da exploração da leitura e da escrita, notou-se a existência de uma falta de livros para exploração livre, por exemplo. A nível da matemática, há também alguma escassez de materiais. Há também uma falta de materiais para trabalhar as necessidades educativas específicas. A criança com PEA, apesar de brincar e de se envolver nas brincadeiras, necessitava de mais apoio material para desenvolver algumas especificidades.

Oportunidade de comunicação para todos

A perspetiva da Educadora

As atividades promotoras de comunicação, onde as crianças são ouvidas e onde todas têm voz, permite que as aprendizagens se centrem na linguagem e raciocínio das crianças, onde todas têm oportunidade de partilhar ideias, opiniões, emoções e

preocupações. Não são usados outros materiais para facilitar a comunicação de todas as crianças. A educadora não respondeu o que gostaria de mudar.

O que consta nos documentos orientadores da instituição e/ou o que observámos

Toda a comunicação, onde se expressa ideias e opiniões era feita em grupo. As crianças, incluindo a criança com PEA, que apesar de ter alguma dificuldade a nível da fala, usava especialmente as emoções, gestos e postura corporal para se manifestar. Todos tinham a oportunidade de se expressar e de ouvir os outros e partilhar as suas ideias e opiniões. Nos conflitos que surgiam, as crianças tinham também a oportunidade de expressar o que estavam a sentir e de que maneira gostariam de resolver os problemas. Estes conflitos surgiam maioritariamente durante as brincadeiras, principalmente no exterior onde conseguiam brincar mais livremente.

Segundo o Projeto Educativo, a criança é encorajada a refletir e a avaliar as suas ações e aprendizagens, tomando consciência das mesmas e envolvendo-se e participando ativamente no seu desenvolvimento. É referido que uma das metas e objetivos da instituição é fomentar a autonomia e a iniciativa da criança no planeamento e tomada de decisão, tornando-a sujeito ativo e cooperante no seu processo de desenvolvimento e humanização.

No estágio, de acordo com as observações, surgiu muitas vezes a importância da conversa de grupo. A educadora fazia sempre questão de todos os dias se reunir com o grupo mais que uma vez. As conversas tinham sempre diferentes temas de acordo com o que as crianças queriam falar naquele exato momento. E não havia uma conversa que não fosse importante, mesmo que o tema não fosse de relevância para o momento. A criança com PEA, apesar de não participar diretamente na conversa, também beneficiava destes momentos. Aprendia a estar em grupo, aprendia a escutar e a ter paciência.

Ambiente Inclusivo de ensino e aprendizagem

A perspetiva da Educadora

Todas as crianças participam nas atividades de aprendizagem desenvolvidas para o grupo, onde há uma grande expetativa para todas as crianças. A educadora refere que os esforços e realizações das crianças são reconhecidos através do seu envolvimento, empenho e atitude face à aprendizagem. A diversidade, a potencialidade e os recursos de cada criança nas atividades são utilizados através de cada um e de cada opinião. A observação e monotorização são feitas através de registos escritos, fotográficos e vídeos. A educadora refere que há oportunidade de um desenvolvimento profissional contínuo relacionado com a educação inclusiva. A educadora não respondeu o que gostaria de mudar.

O que consta nos documentos orientadores da instituição e/ou o que observámos

A participação de todas as crianças foi evidente durante a nossa prática e a prática da educadora. A educadora fazia questão que todas as atividades e todos os projetos fossem do interesse do grupo. Todos tinham a oportunidade de partilhar e dar o seu melhor, principalmente nas áreas onde se sentiam mais confortáveis. Havia também espírito de entreajuda no grupo, onde quem tinha mais dificuldade contava com os colegas para as ultrapassar. Em todas as atividades, foi possível observar a atenção de um grupo específico de crianças que estavam sempre disponíveis para ajudar a criança com PEA nas atividades e nos momentos de comunicação em grupo. Este grupo de crianças era o mais paciente e mais participativo.

Segundo o Projeto Educativo, um dos objetivos da instituição é proceder ao despiste de problemas de desenvolvimento ou de situações de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado. Há assim uma preocupação para que todas as crianças possam ter as mesmas oportunidades, havendo um apoio da instituição para que estes problemas que possam surgir não serem um entrave no desenvolvimento e trabalho com a criança.

Ambiente de envolvimento da família

A perspetiva da Educadora

As famílias sentem-se acolhidas e informadas da rotina e são convidadas a participar nas atividades diárias, as relações de confiança são estabelecidas no dia-a-dia através de contatos formais e informais, com honestidade. A partilha para com a família de preocupações, as reuniões individuais e os momentos de avaliação são fundamentais para a partilha de decisões nas aprendizagens, desenvolvimento e necessidades das crianças. A educadora não respondeu o que gostaria de mudar.

O que consta nos documentos orientadores da instituição e/ou o que observámos

Todas as manhãs, nos momentos em que as famílias se dirigiam à sala para entregar as crianças, a educadora e a pessoa que se dirigisse à instituição partilhavam sempre algumas palavras breves acerca da criança em questão. Tínhamos a oportunidade de observar sempre estes momentos e a importância que estes tinham para as crianças. Elas gostavam muito de sentir que eram importantes, tendo muitas das vezes nestas conversas uma palavra a dizer sobre o assunto. Estes momentos faziam parte do dia-a-dia.

As famílias eram convidadas a participar nas atividades e nos projetos, fosse com recursos ou mesmo com a presença. A educadora fazia também questão de partilhar com as famílias as reações de outras crianças face a gestos ou ações dos seus filhos e vice-versa. A criança com PEA era compreendida e bastante aceite pelas outras famílias, e era quase sempre cumprimentada pelos pais dos seus colegas. Os pais e restante família incentivavam os filhos a ter mais paciência com os seus colegas e especialmente com a criança com PEA.

O Projeto Educativo refere que são incontestáveis a interligação entre contexto educativo e o contexto familiar. A partir da entrada da criança na instituição, os dois contextos – Educativo/Familiar – estão indubitavelmente ligados. A creche e o jardim de infância vão fazer parte da vida quotidiana de cada família. A avaliação é, também, partilhada com os pais de modo a garantir a sua colaboração e apoio à aprendizagem e desenvolvimento das suas crianças. O projeto refere que a partilha entre o meio educativo

e a família é uma forma de criar pontes de comunicação e de diálogo entre todas as famílias, a creche e o jardim de infância, cujo interesse reverterá, de um modo particular, a favor da criança.

Observações relevantes

Na dimensão referente à abordagem centrada na criança, a educadora refere que é feito um planeamento do dia para que as transições entre as atividades sejam facilitadas para todas as crianças. Na observação do contexto de estágio, chegámos à conclusão que a maior parte das vezes este plano não era seguido e, algumas atividades diárias não se interligavam, descurando um pouco esta transição facilitada. Na dimensão referente aos materiais para todas as crianças, a principal discrepância observada foi, sem dúvida, a falta de materiais ricos e diversificados referidos pela educadora, principalmente para a criança com PEA. Os materiais mostravam-se muitas vezes sem interesse para a criança e para o seu desenvolvimento, comprometendo muitas vezes a sua participação em alguns momentos e em algumas atividades. A falta de materiais relacionados com domínios específicos, como a matemática e a abordagem à leitura e escrita, também eram bastante evidentes. Por último, na dimensão referente à oportunidade de comunicação para todos, o projeto educativo refere que a criança é encorajada a refletir e a avaliar as suas ações e aprendizagens, tomando consciência das mesmas. A maior discrepância entre esta afirmação e a observação feita é, sem dúvida, a dificuldade que crianças com medidas seletivas e adicionais têm para avaliar as suas ações e aprendizagens. Deveria haver uma maior atenção neste ponto, porque para a criança com PEA não era fácil avaliar as suas próprias ações.

A adaptação do instrumento de autorreflexão: principais pressupostos da visão da educadora do grupo e da autora do trabalho

No fim do trabalho sobre a visão das dimensões da inclusão no contexto de estágio, e depois de ter sido feito um confronto junto da educadora entre a visão da mesma e os dados das observações e dos documentos da instituição, chegámos à

conclusão que o documento original de autorreflexão acerca da inclusão e das suas dimensões, aprofundava muito pouco ou nada alguns dados essenciais que permitam aos educadores guiarem-se na procura de respostas mais concretas. Para uma visão mais direcionada para a inclusão e para a problemática da falta de alguns apoios para incluir crianças com NEE, neste caso, mais especificamente, uma criança com PEA. Nesta linha, foi reformulado o instrumento de autorreflexão, encontrado em anexo, direcionando-se mais para a inclusão de crianças com medidas seletivas ou adicionais no contexto da Educação Pré-Escolar.

Neste novo formato, foi tida em atenção a opinião da educadora e foram questionados novos aspetos que se tornam pertinentes para uma mais profunda autorreflexão, e que são de maior importância para a melhoria de ambientes educativos inclusivos.

Apesar de, por motivos profissionais e de saúde, não ter sido possível à educadora responder por escrito às questões do novo instrumento de autorreflexão, a mesma fez questão de analisar o documento inicial em confronto com o documento alterado e apresentou diferentes aspetos que permitem afirmar que o documento alterado é mais indicado para aspetos relacionados com medidas seletivas e adicionais.

A educadora refere que o documento reformulado é mais específico, é mais direcionado para a inclusão de crianças com medidas adicionais e seletivas, permitindo uma melhor reflexão sobre a prática numa realidade inclusiva. A educadora abordou também o fato de algumas das vezes, os educadores realizarem a sua prática sem refletir, e de o documento ser importante para essa abordagem, sendo que o mesmo deveria ser usado mais do que uma vez ao longo do ano.

O instrumento de autorreflexão reformulado permitiu à educadora cooperante refletir sobre diferentes aspetos, tais como: i) A importância da articulação entre a família a equipa ser fulcral para ultrapassar as dificuldades encontradas, ii) A importância da reflexão partilhada dever ser tida em conta, primeiro individualmente, depois junto da equipa de trabalho, incluindo a equipa multidisciplinar e as famílias; iii) Sempre que possível dever-se procurar respostas e estratégias entre os técnicos, os colegas e os

terapeutas, para uma melhor abordagem. Mais do que respostas de sim e não, este instrumento deve levar os educadores a refletirem sobre "Como fazem".

A educadora cooperante referiu também que não teve formação académica na área das necessidades educativas específicas, mas sempre que possível e sempre que lhe suscita interesse, tem formações a nível profissional que lhe permitem um maior conhecimento acerca da área. Quando questionada sobre o que gostaria de mudar para que a inclusão tenha mais respostas, tanto para as crianças como para os educadores, referiu que há uma necessidade de dar respostas a diferentes especificidades. A importância de um trabalho multidisciplinar em equipa entre os profissionais da educação de infância, as equipas multidisciplinares, e os profissionais de saúde pode ser uma forma de encontrar respostas para as imensas dúvidas que sempre vão surgindo. A importância desta partilha também permitiria um maior suporte às famílias destas crianças, e muitas vezes, há um esquecimento por parte dos profissionais de saúde destas crianças e da importância que é um acompanhamento mais periódico. Este acompanhamento iria permitir respostas mais imediatas. As crianças necessitam de ter mais recursos.

Iremos agora centrar-nos em cada uma das dimensões.

Clima Geral de Acolhimento

A educadora abordou nesta dimensão as questões do conforto, dos materiais e da estimulação para com as crianças. Mas em nenhuma questão, os educadores têm a oportunidade de refletir acerca de crianças com medidas seletivas e adicionais. Apesar de o documento fazer com que os educadores possam olhar para as crianças como um grupo, há diferentes aspetos que devem ser referenciados. Saber como são as caraterísticas desse acolhimento e como é promovido com crianças com NEE e com as suas famílias é um ponto crucial para podermos desenrolar o caminho para outras perguntas. Saber se há algum ponto nos documentos da instituição que guie os educadores a este acolhimento, é fulcral.

A necessidade de perceber se alguma criança se sente excluída e diferente pode ajudar a alterar as medidas de acolhimento das mesmas. Questionar os educadores sobre a importância de algo a mudar, pode ajudar as instituições a perceber melhor as suas crianças e a pôr em prática medidas mais eficazes, uma vez que, como refere Cró (1998, pág.62) "(...) a forma como o educador deverá atingir validamente as responsabilidades profissionais é provendo-se de conhecimentos sólidos e aprofundados. O saber dos educadores deverá constituir-se na apreensão intelectual dos problemas e das situações, dos factos e das teorias, das estratégias e de diversos meios aplicáveis aos problemas postos, com vista à descoberta ou elaboração das soluções no quadro do ensino/educação.", e esta preocupação na procura de estratégias deve ser maior principalmente com crianças que apresentem maior dificuldade na integração do grupo e nas tarefas do dia a dia.

Proposta de alteração para Instrumento de autorreflexão

1. **CLIMA GERAL DE ACOLHIMENTO**	
Instrumento de autorreflexão **"Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática" do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira (coord.) Et al**	**Proposta de alteração para Instrumento de autorreflexão**
1.1. Considera que todas as crianças e respetivas famílias se sentem bem acolhidas?	1.1. Considera que todas as crianças e respetivas famílias se sentem bem acolhidas? Como promove esse acolhimento?
1.2. Que características fazem do seu contexto de educação pré-escolar um espaço confortável e estimulante Para as crianças e para os profissionais?	1.2 Que características fazem do seu contexto de educação pré-escolar um espaço confortável e estimulante para as crianças e para os profissionais, de forma que todas as crianças e profissionais possam sentir-se parte deste contexto?

1.3. Como é que as lideranças promovem uma cultura colaborativa e inclusiva?	1.3 Como é que as lideranças promovem uma cultura colaborativa e inclusiva, de modo que todos se sintam bem-vindos?
1.4. Como é que o seu contexto de educação pré-escolar reflete e valoriza a diversidade da comunidade local?	1.4 Como é que o seu contexto de educação pré-escolar reflete e valoriza a diversidade da comunidade local e lida com a diferença?
1.5. Como é promovido nas crianças o sentido de pertença ao grupo de pares?	1.5 Como é promovido nas crianças o sentido de pertença ao grupo de pares, particularmente crianças migrantes, refugiadas ou com NEE?
1.6. Considera que há alguma(s) criança(s) que se possa sentir excluída?	1.6 Considera que há alguma(s) criança(s) que se possa sentir excluída? Porque afirma isso?
1.7. O que gostaria de mudar?	1.7 O que gostaria de mudar para que houvesse maior resposta às crianças e famílias que têm maior dificuldade de adaptação e acompanhamento?
	1.8 De que forma o projeto educativo aborda o acolhimento de crianças com medidas seletivas e adicionais?

Ambiente Social Inclusivo

Nesta dimensão, o documento original só permitiu que a educadora refletisse acerca do grupo de crianças em geral. Há uma falha na procura de respostas sobre as crianças com medidas seletivas e adicionais. É importante refletirmos sobre os benefícios que estas crianças conseguem tirar nas suas instituições e nas experiências com os seus

pares. Se uma criança tiver dificuldade em se exprimir, em falar ou em mostrar capacidade de lidar com os problemas que surgem, tanto na brincadeira, como nas atividades e nas rotinas, como é que podem resolver os conflitos com outras crianças? Como é que poderá existir um encorajamento e uma interação entre os pares que permita ultrapassar estas dificuldades de modo a que todos tenham a oportunidade de ser encorajados a ter comportamentos positivos?

Tem de haver uma preocupação nesta dimensão para que se consiga ultrapassar esta dificuldade nas instituições, uma vez que o desenvolvimento fica comprometido quando as crianças não conseguem atingir alguma autonomia nesta fase, e a importância do falar e do resolver os seus próprios problemas é um passo importante a assumir no desenvolvimento de todas as crianças, dirigindo especial atenção às crianças que apresentem maior dificuldade. Tem que existir um plano para se poder ultrapassar esta barreira e, para se começar a resolução do mesmo, os educadores têm que perceber se o seu trabalho consegue com que as crianças com NEE e outras medidas seletivas e adicionais tenham benefícios no seu ambiente com os seus pares.

Proposta de alteração para Instrumento de autorreflexão

2. AMBIENTE SOCIAL INCLUSIVO	
Instrumento de autorreflexão **"Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática" do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira (coord.) Et al**	**Proposta de alteração para Instrumento de autorreflexão**
2.1. Os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todas as crianças?	2.1. Os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todas as crianças? De que forma o fazem?
2.2. De que forma é facilitada a interação entre pares e o brincar para todas as crianças?	2.2. De que forma é facilitada a interação entre pares e o brincar para todas as crianças? Há preocupação em que as crianças com medidas seletivas ou

	adicionais façam parte desses pares e das brincadeiras?
2.3. Como é que todas as crianças são envolvidas nas atividades de grupo?	2.3. Como é que todas as crianças, particularmente as crianças com NEE, são envolvidas nas atividades de grupo?
2.4. Como é que as crianças são encorajadas a respeitar as diferenças existentes no grupo de pares?	2.4 Como é que as crianças são encorajadas a respeitar as diferenças existentes no grupo de pares, e de que forma são encorajadas nesse sentido?
2.5. Como é que encoraja as crianças a desenvolver comportamentos positivos?	2.5. Como é que encoraja as crianças a desenvolver comportamentos positivos, principalmente com crianças que elas sabem que necessitam de maior ajuda/atenção?
2.6. O que se faz para que as crianças sejam capazes de resolver conflitos?	2.6. O que faz para que as crianças sejam capazes de resolver conflitos, e como ajuda a ultrapassar os conflitos quando as crianças não conseguem resolvê-los sozinhas?
2.7. O que gostaria de mudar?	2.7. O que gostaria de mudar? Como gostaria de dar respostas a estes desafios elencados em todos os itens anteriores?

Abordagem Centrada na Criança

Neste parâmetro, onde as escolhas das crianças são a base da prática dos educadores, há uma preocupação a nível dos materiais, das atividades e do ambiente. O documento neste ponto já permite aos educadores fazerem uma autorreflexão sobre a sua prática e se os meios utilizados trazem benefício para todas as crianças. Mas ao analisarmos cada pergunta, em nenhuma encontramos maneira de perceber de que

forma o educador consegue dar resposta aos desafios que possam aparecer. Se uma criança com NEE apresentar obstáculos em expressar os seus interesses, se tiver dificuldades na transição entre as atividades, não há forma de saber se há uma especial atenção com essas crianças, se há algum apoio extra personalizado para esses momentos, ou se as atividades e os materiais utilizados têm sempre em conta a necessidade dessas crianças.

A partir do momento em que uma criança não tenha a capacidade para expressar as opiniões e questões, o educador tem que centrar a sua atenção nesse desafio para que haja uma igual oportunidade para todos, mesmo que a abordagem seja diferente. Arranjar recursos que possam facilitar, como por exemplo outra forma de comunicação, como cartões com figuras ou outro meio, deve ser sempre repensado e abordado no projeto educativo, no planeamento das atividades e no projeto de sala, de forma a trabalhar no processo da inclusão.

Proposta de alteração para Instrumento de autorreflexão

3. ABORDAGEM CENTRADA NA CRIANÇA	
Instrumento de autorreflexão "Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática" do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira (coord.) Et al	**Proposta de alteração para Instrumento de autorreflexão**
3.1. As propostas de atividades são pensadas com base nos interesses e escolhas das crianças?	3.1. As propostas de atividades são pensadas com base nos interesses e escolhas de todas as crianças, mesmo as que têm mais dificuldade em expressar esses interesses e escolhas?

3.2. Dá resposta às opiniões e questões que cada criança expressa?	3.2. Dá resposta às opiniões e questões que cada criança expressa? De que forma tenta contornar as dificuldades em perceber as opiniões e questões das crianças que têm dificuldade ou não as conseguem expressar?
3.3. Todas as crianças são envolvidas nas decisões que são importantes para elas?	3.3. Todas as crianças são envolvidas nas decisões que são importantes para elas? De que forma?
3.4. As transições entre atividades são facilitadas para todas as crianças?	3.4. As transições entre atividades são facilitadas para todas as crianças? Há alguma estratégia específica para as crianças com NEE?
3.5. Sempre que necessário, é disponibilizado um apoio personalizado à aprendizagem (recursos humanos e Materiais)?	3.5. Existe apoio personalizado à aprendizagem (recursos humanos e materiais)? De que forma é feito este apoio?
3.6. Os educadores têm acesso a apoio adicional e/ou externo quando necessário?	3.6. Os educadores têm acesso a apoio adicional e/ou externo quando necessário?
3.7. O que gostaria de mudar?	3.7. O que gostaria de mudar para que a abordagem centrada na criança possa ser mais efetiva?
	3.8. O projeto educativo e a planificação das atividades são pensadas de forma a ultrapassar os desafios na comunicação com as crianças?

Ambiente Físico pensado em função das crianças

O ambiente físico é sem dúvida uma peça importante no processo da inclusão. Os espaços, tanto o interior como o exterior, são importantes para permitir que as crianças tenham autonomia, tenham facilidade no acesso a outras áreas na instituição e acima de tudo que sejam um foco de oportunidades iguais para todos, principalmente na área do brincar. O instrumento de autorreflexão aborda as questões de oportunidades para todos, se são iguais para todas as crianças. Mas não pergunta aos educadores sobre mudanças, o que se torna importante para uma autorreflexão acerca da prática do educador que está a responder. Ao questionar os educadores sobre mudanças que achem de maior importância, há a oportunidade de repensar se algo deve ser feito. E melhor que ninguém, os educadores conhecem as necessidades do seu grupo e de crianças específicas.

Ao responder às questões do instrumento de autorreflexão, a educadora cooperante do nosso estágio, respondeu de forma imediata sem pensar de que forma os espaços ajudam no desenvolvimento de crianças com medidas seletivas e adicionais, e de que forma poderá haver uma alteração para que os espaços se possam tornar mais apropriados e mais autónomos para estas.

Proposta de alteração para Instrumento de autorreflexão

4. AMBIENTE FÍSICO PENSADO EM FUNÇÃO DAS CRIANÇAS	
Instrumento de autorreflexão "Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática" do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira (coord.) Et al	**Proposta de alteração para Instrumento de autorreflexão**
4.1. Os espaços interiores e exteriores do estabelecimento são acessíveis a todas as crianças?	4.1. Os espaços interiores e exteriores do estabelecimento são acessíveis a todas as crianças?

4.2. Todas as crianças têm oportunidade de participar?	4.2. Todas as crianças têm oportunidade de participar?
4.3. Em que medida o estabelecimento de educação pré-escolar é promotor da segurança e saúde de todas as Crianças?	4.3. Em que medida o estabelecimento de educação pré-escolar é promotor da segurança e saúde de todas as crianças?
4.4. O mobiliário e o equipamento são adequados a todas as crianças?	4.4. O mobiliário e o equipamento são adequados a todas as crianças, para que todas possam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem?
4.5. Como garante oportunidades para todas as crianças participarem nas atividades fora do estabelecimento (por exemplo excursões, visitas, eventos desportivos, outras)?	4.5. Como garante oportunidades para todas as crianças participarem nas atividades fora do estabelecimento (por exemplo excursões, visitas, eventos desportivos, outras)?
4.6. O que gostaria de mudar?	4.6. O que gostaria de mudar? Considera importante alguma mudança no ambiente físico do JI onde trabalha e na sala onde é educador/a?

Materiais para todas as crianças

Os materiais fazem parte do dia-a-dia das crianças. Seja nas brincadeiras ou nas atividades, os materiais têm que cumprir padrões que facilitem o desenvolvimento, a autonomia e a exploração das crianças. Têm que contribuir para promover as várias áreas de conteúdo. "Os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar. Os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos

sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis." (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p.45)

Mais uma vez, a educadora cooperante ao responder às questões do instrumento de autorreflexão, aprofundou muito pouco sobre a sua prática. Respondeu de forma muito direta sem se questionar sobre os benefícios e de que forma os materiais utilizados são benéficos e de utilidade para a criança com PEA. O documento não aprofunda as questões de maneira a que os educadores possam refletir de que forma estes materiais promovem a inclusão e promovem um desenvolvimento e um interesse nas crianças com medidas seletivas e adicionais.

Saber de que forma o trabalho é feito com estas crianças, permite aos educadores refletirem sobre os materiais e sobre melhores formas de os explorar, ou mesmo se será melhor adquirir outro tipo de materiais para as crianças com NEE.

A reflexão por parte dos educadores, pode permitir que as instituições se preparem melhor para a inclusão e para o trabalho no desenvolvimento de crianças com medidas seletivas e adicionais. O projeto educativo pode ser um guia e promotor de estratégias diferentes que permita um melhor trabalho no processo de inclusão com diferentes materiais.

Proposta de alteração para Instrumento de autorreflexão

5. MATERIAIS PARA TODAS AS CRIANÇAS	
Instrumento de autorreflexão **"Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática" do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira (coord.) Et al**	**Proposta de alteração para Instrumento de autorreflexão**
5.1. Os brinquedos e materiais são interessantes, facilmente acessíveis e estimulantes para todas as crianças?	5.1. Os brinquedos e materiais são interessantes, facilmente acessíveis e estimulantes para todas as crianças, particularmente para as crianças com NEE?

5.2. Os brinquedos e os materiais são desafiantes para a iniciativa, independência, exploração e criatividade das Crianças?	5.2. De que forma os brinquedos e os materiais são desafiantes para a iniciativa, independência, exploração e criatividade de todas as crianças?
5.3. Os materiais são utilizados para promover a comunicação, a linguagem, a literacia, a matemática e as ciências?	5.3. Os materiais são utilizados para promover a comunicação, a linguagem, a literacia, a matemática e as ciências? Existem materiais específicos para crianças com NEE?
5.4. Utiliza material adaptado para facilitar o brincar e a aprendizagem de todas as crianças?	5.4. Existe material adaptado para facilitar o brincar e a aprendizagem de todas as crianças? Exemplos?
5.5. Os brinquedos e os materiais refletem a diversidade cultural?	5.5. Os brinquedos e os materiais refletem a diversidade cultural existente no mundo e no grupo em particular?
5.6. Encoraja as crianças a brincar umas com as outras e a partilhar brinquedos e materiais?	5.6. Como é que encoraja as crianças a brincar umas com as outras, a partilhar brinquedos e materiais?
5.7. O que gostaria de mudar?	5.7. Que estratégias adota para dar resposta à diversidade e desafios das crianças através dos materiais?

Oportunidade de comunicação para todos

A oportunidade de comunicação para todos é a base de uma educação moderna. As crianças têm a oportunidade de partilhar as suas questões, ideias e dúvidas para que possam fazer parte do seu próprio desenvolvimento. Há a partir daqui uma preocupação em relação à oportunidade de todas as crianças puderem participar das escolhas do dia a dia. Mas nem todas as crianças têm a capacidade e oportunidade de se conseguirem

expressar, principalmente crianças com necessidades educativas específicas, que muitas vezes têm grande dificuldade na comunicação e na partilha.

Portanto, o ponto crucial que deve ser tomado em atenção é, será que todas as crianças estão a ter a oportunidade para fazer escolhas no dia-a-dia? Como poderemos ultrapassar estas desafios de forma a que todos tenham a mesma oportunidade?

Os educadores têm que arranjar soluções para que todos consigam partilhar as suas ideias, emoções, preocupações e dúvidas. Se uma criança não for capaz de o fazer, o educador deve ser capaz de refletir acerca de melhores maneiras para a inclusão destas. Por exemplo, criar oportunidades, promover interações e suportes comunicativos, pode impulsionar a aquisição de habilidades comunicacionais.

Esta reflexão deve permitir aos educadores pensar de que forma e que meios pode utilizar para facilitar a comunicação a todas as crianças. Há um trabalho de equipa que deve ser feito de forma a mudar as oportunidades no dia a dia das crianças. O projeto educativo deve sempre ter em conta estas vertentes e deve também arranjar estratégias para as ultrapassar.

Por isso mesmo, ao incluirmos o instrumento de autorreflexão neste trabalho, este deve permitir aos educadores avaliar se a sua prática reflete sobre este assunto. Deve aprofundar as questões, questionando o trabalho do educador e como este gostaria de mudar, e fazer com que se ache uma forma para facilitar a comunicação das crianças com medidas seletivas e adicionais.

Proposta de alteração para Instrumento de autorreflexão

6. OPORTUNIDADE DE COMUNICAÇÃO PARA TODOS	
Instrumento de autorreflexão **"Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática" do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira (coord.) Et al**	**Proposta de alteração para Instrumento de autorreflexão**

6.1. O ambiente facilita a comunicação e o uso da linguagem?	6.1. O ambiente facilita a comunicação e o uso da linguagem para todas as crianças? De que forma?
6.2. Em que medida é que as atividades de aprendizagem se centram na linguagem e no raciocínio das crianças?	6.2. Em que medida é que as atividades de aprendizagem se centram na linguagem e no raciocínio das crianças?
6.3. Nas conversas com outras crianças, todas têm oportunidades de partilhar ideias, emoções e preocupações?	6.3. Nas conversas com outras crianças, de que forma têm estas a oportunidade de partilhar ideias, emoções e preocupações?
	6.4. Que meios são usados para facilitar a comunicação de todas as crianças?
6.4. De que forma estimula as crianças com diferentes línguas maternas a expressarem-se e a serem entendidas Pelas outras crianças e pelos profissionais?	6.5. De que forma estimula as crianças com dificuldades a nível da comunicação a expressarem-se e a serem entendidas pelas outras crianças e pelos profissionais?
6.5. Utiliza diferentes meios para facilitar a comunicação de todas as crianças (por exemplo, imagens, sinais gráficos, língua gestual, braille e diferentes meios tecnológicos)?	6.6. Utiliza diferentes meios para facilitar a comunicação de todas as crianças (por exemplo, imagens, sinais gráficos, língua gestual, braille e diferentes meios tecnológicos)?

6.6. O que gostaria de mudar?	6.7. O que gostaria de mudar para que a comunicação fosse facilitada a todas as crianças?

Ambiente inclusivo de ensino e de aprendizagem

Quando falamos de ambiente inclusivo e de aprendizagem, assumimos logo que é um ambiente onde todas as crianças, especialmente as crianças com necessidades educativas adicionais, são bem-vindas e que a instituição que frequentam está preparada para assumir um compromisso no desenvolvimento destas e que têm todas as condições necessárias para o mesmo.

"O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola". Declaração de Salamanca (1994, p. 11-12)

Os educadores ao refletirem sobre a sua prática pedagógica, quando no seu grupo têm uma criança que necessite destes apoios e serviços especiais, devem perceber se a aprendizagem está garantida, primeiro a todas as crianças, e segundo às crianças com necessidades especiais específicas, que devem tirar proveito e conseguir progredir com aquela aprendizagem.

Ora, a importância da autorreflexão assume-se fundamental nestes casos para garantir e satisfazer estas necessidades especiais. A educadora cooperante ao fazer a sua autorreflexão, não conseguiu centrar-se individualmente em cada criança. O documento

neste ponto da inclusão, mais uma vez, não permite aos educadores refletir acerca do assunto que aqui é o centro do problema, a inclusão e as crianças que apresentem a necessidade de medidas adicionais e seletivas.

Em todas as questões, é importante chamar a atenção dos educadores e das famílias para o assunto chave, as crianças que têm dificuldade em acompanhar o seu grupo. Por esse motivo, é fulcral referenciarmos essas mesmas crianças durante todo o instrumento de autorreflexão.

Proposta de alteração para Instrumento de autorreflexão

7. AMBIENTE INCLUSIVO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	
Instrumento de autorreflexão **"Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática" do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira (coord.) Et al**	**Proposta de alteração para Instrumento de autorreflexão**
7.1. Todas as crianças participam nas atividades de aprendizagem que se desenvolvem para todo o grupo?	7.1. Todas as crianças participam nas atividades de aprendizagem que se desenvolvem para todo o grupo? Como é garantida essa participação, especialmente no caso de crianças com necessidades educativas específicas?
7.2. Existem expectativas elevadas relativamente a todas as crianças?	7.2. Existem expectativas elevadas relativamente a todas as crianças?
7.3. Como reconhece os esforços e realizações de todas as crianças?	7.3. Como reconhece os esforços e realizações de todas as crianças, especialmente das crianças com NEE?
7.4. Como utiliza a diversidade e as potencialidades e recursos de cada criança nas atividades de aprendizagem?	7.4. Como utiliza a diversidade e as potencialidades e recursos de cada criança nas atividades de aprendizagem?

7.5. Como observa e monitoriza o envolvimento, a aprendizagem e as necessidades de apoio das crianças?	7.5. Como observa e monitoriza o envolvimento, a aprendizagem e as necessidades de apoio das crianças?
7.6. Os profissionais têm oportunidade de desenvolvimento profissional contínuo relacionado com educação Inclusiva?	7.6. Os profissionais têm oportunidade de desenvolvimento profissional contínuo relacionado com educação inclusiva?
7.7. O que gostaria de mudar?	7.7. O que gostaria de mudar? O que gostaria que fosse feito para que as instituições e os/as educadores/as estivessem melhor preparados para um ambiente inclusivo e de ensino e aprendizagem?

Ambiente de envolvimento da família

A inclusão é um processo que deve ser feito em equipa. As instituições e as famílias devem trabalhar em conjunto, para que também as crianças se possam sentir protegidas e ajudadas em todo o seu processo e desenvolvimento. Este trabalho em conjunto permite também que as famílias se sintam apoiadas e motivadas. A reflexão sobre as medidas que estão a ser postas em prática deve permitir que se arranje sempre melhores soluções e melhores práticas na inclusão. Há a partir daqui um planeamento que deve ser feito junto com as famílias para facilitar o desenvolvimento das crianças, principalmente de crianças com necessidades de medidas adicionais. Refletir junto das famílias sobre o trabalho que está a ser desenvolvido e se este é benéfico para as crianças, deve ser o ponto de partida.

"A educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa compartilhada por pais e por profissionais. Uma atitude positiva por parte dos primeiros favorece a integração social e escolar, mas eles precisam de apoio para assumir as funções de progenitores duma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais

pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários numa linguagem simples e clara, pelo que responder às necessidades de informação e de treino das suas capacidades educativas é tarefa de especial importância, principalmente nos ambientes culturais que carecem duma tradição escolar. Tanto os pais como os educadores podem precisar de apoio e encorajamento para aprenderem a trabalhar em conjunto, como parceiros." Declaração de Salamanca (1994, p.37).

Incluir as famílias no processo de inclusão, traz a todas as crianças um crescimento na forma de ajudar os seus pares. As famílias são sempre um exemplo para os seus educandos.

A educadora cooperante, ao refletir sobre o envolvimento da família, não teve a oportunidade de refletir de que forma esta pode fazer parte do processo da inclusão, não teve a oportunidade de refletir sobre os desafios que possam existir no núcleo da criança com PEA, e de que forma a família ao estar presente em todo o processo, pode ajudar a ultrapassar estigmas. Este passo da autorreflexão deve ser feito também junto das famílias, para poder existir um planeamento conjunto.

Proposta de alteração para Instrumento de autorreflexão

8. Ambiente de envolvimento da família*

*Habitualmente refere-se aos pais, mas poderá referir-se a outros familiares ou cuidadores próximos da criança nas atividades de vida diária. Deve ser refletido junto das famílias.

8. AMBIENTE DE ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA	
Instrumento de autorreflexão **"Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática" do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira (coord.) Et al**	**Proposta de alteração para Instrumento de autorreflexão**

8.1. Os pais/famílias sentem-se bem acolhidos e são convidados a participar nas atividades diárias?	8.1. Os pais/famílias sentem-se bem acolhidos e são convidados a participar nas atividades diárias?
8.2. Como é desenvolvida uma relação de confiança com as famílias?	8.2. Como é desenvolvida uma relação de confiança com as famílias?
8.3. Os pais estão informados acerca do que se passa nas atividades diárias?	8.3. Os pais estão informados acerca do que se passa nas atividades diárias?
8.4. Como são envolvidos os pais nas decisões relativas à aprendizagem, desenvolvimento e necessidades de Apoio dos filhos?	8.4. Como são envolvidos os pais nas decisões relativas à aprendizagem, desenvolvimento e necessidades de apoio dos filhos?
8.5. Como são envolvidos os pais no planeamento, implementação e monitorização do envolvimento e da aprendizagem dos filhos?	8.5. Como são envolvidos os pais no planeamento, implementação e monitorização do envolvimento e da aprendizagem dos filhos?
8.6. O que gostaria de mudar?	8.6. O que gostaria de mudar?
	8.7. Como são envolvidos os pais no processo da inclusão?
	8.8. O projeto educativo prevê o envolvimento das famílias?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Quando foi a altura de apresentarmos uma proposta para o relatório final, foi altura de refletir como poderíamos, através do nosso trabalho e investigação, permitir que o ambiente inclusivo pudesse ser melhorado. Começámos por interrogar-nos qual seria o aspeto no nosso estágio em que nos podíamos centrar. Foi assim que surgiu a oportunidade de iniciar este relatório final pela vertente das NEE, pois, o nosso contexto de estágio adequava-se a esta pretensão.

O estágio em jardim de infância, foi, sem dúvida, cheio de desafios, dúvidas, perguntas e descobertas. Sentimos que o facto de ter terminado tão repentinamente devido à pandemia, foi uma perda a nível pessoal e de aprendizagem. Mas o tempo em que estivemos juntamente com as crianças a conviver, a descobrir e a brincar permitiu que abríssemos horizontes para o que vamos encontrar no futuro.

O trabalho desenvolvido ao longo deste relatório, permitiu também abrir portas para compreender a importância da inclusão ao nível da educação pré-escolar. Ao observarmos o grupo, e ao falarmos com a educadora ao longo do estágio, fomos percebendo que um dos maiores desafios da rotina da educadora com o grupo, era permitir que criança com PEA conseguisse retirar o melhor proveito das atividades e das brincadeiras. O seu desenvolvimento era uma maior preocupação presente todos os dias. Foi assim que surgiu todo este trabalho e cooperação com a educadora.

Depois de leitura e pesquisas, para compreender e aprofundar temáticas como a inclusão educativa, as NEE e a PEA, foi realizada uma fundamentação teórica que permitiu um início de trabalho mais completo e uma leitura mais profunda sobre o trabalho desenvolvido na prática do estágio.

O início do nosso trabalho começou com um documento que teve um papel central ao longo de todo o relatório, o Instrumento de Autorreflexão do documento "Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática" do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira (coord.) et al, das páginas 70, 71 e 72, que foi preenchido e trabalhado com a educadora cooperante. Depois de analisar o instrumento, foi feito um enquadramento harmonizado das dimensões da inclusão encontradas, com as OCEP, que permitisse perceber de que modo a inclusão está assente na Educação Pré-Escolar.

Ao analisar as respostas da educadora cooperante ao documento de autorreflexão, concluímos que as suas respostas não eram suficientemente abrangentes, nomeadamente no que respeita às medidas seletivas e adicionais. As perguntas de autorreflexão eram vagas e não permitiam que a educadora fizesse uma reflexão mais direcionada para essas questões. Foi assim que surgiu a proposta para alteração do instrumento de autorreflexão, que pretende que os educadores façam uma maior introspeção acerca da sua prática pedagógica e a inclusão em contextos do pré-escolar. Esperamos que este instrumento reformulado permita uma introspeção que permita aos educadores, à equipa e aos familiares das crianças, poderem encontrar formas de promover a inclusão para todos, contemplando assim as crianças com NEE, alvo de medidas seletivas e adicionais. Fica assim um instrumento que acreditamos poder vir a ter reflexos nos diferentes Jardins de Infância, em Portugal.

A maior dificuldade encontrada ao longo do percurso e da realização do relatório, foi o fato de ter sido um trabalho feito maioritariamente à distância com a educadora cooperante, por motivos já acima referidos. O cancelamento dos estágios foi um grande obstáculo, talvez o maior. Tivemos também de encontrar uma forma que permitisse à educadora fazer parte deste trabalho, ao mesmo tempo que passava por dificuldades de saúde pessoais.

Apesar de tudo, foi um percurso de aprendizagens e sobretudo de aprender a trabalhar de uma forma que antes não era possível. Mas permitiu perceber que o trabalho dos educadores é a maior parte das vezes muito difícil, seja pelos obstáculos que encontrem diariamente, seja pelas oportunidades que tentam encontrar de igual forma para que todas as crianças façam parte da inclusão que é trabalhada diariamente. Tornar os ambientes inclusivos para todos e em especial em contextos onde existem crianças com medidas seletivas e adicionais ainda se torna mais desafiante, porque as dúvidas surgem todos os dias e nem sempre é possível refletir de forma a encontrar soluções. Mas, “o caminho faz-se caminhando, refletindo, experimentando, adaptando e mudando, sempre que necessário”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas, Maria de Lourdes Dionísio, Iris Pereira, Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 597-622, jul./dez. 2006

APA. (2013). DSM 5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th edition). Washington DC: American Psychiatric Association.

Bandeira de Lima, C. (2018). Perturbação do Espectro do Autismo: Contributos para a caracterização do desenvolvimento da comunicação e da linguagem (Doutoramento). Universidade de Lisboa.

Bautista, R. (1997) Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.

Borges, I., & Coelho, A. O papel dos pares na inclusão de alunos com NEE: programa PARES. Coimbra.

Carter, M., & Scherer, S. (2013). Autism spectrum disorder in the genetics clinic: a review. Clinical Genetics, 83 (5), 399–40.

Correia, L. (1997). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (1999). Alunos com NEE nas classes regulares. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003a). Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Colecção Educação Especial nº13.

Correia, L. (2015). A Educação de Crianças e Adolescentes com Necessidades Especiais.

Costa, Ana M.B. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cró, M. L. (1998). Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção. (1ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Declaração de Salamanca (1994). Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais. Unesco.

Formosinho, J. O. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade. Porto Editora.

Gamelas, Ana Madalena. (2003). Contributos para o Estudo da Ecologia de Contextos Pré-Escolares Inclusivos. Departamento de Educação Básica. Lisboa: Editorial Ministério da Educação;

García, T. & Rodríguez, C. (1997). A criança Autista. In R. Bautista, (Eds), Necessidades Educativas Especiais, 248-269. Lisboa: Dina Livro.

Lopes, C. (2021). Inclusão das Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-Escolar: As Práticas (Mestrado). Instituto Superior de Ciências Educativas.

Mazzotta, M. J. S. A inclusão e integração ou chaves da vida humana. Congresso Ibero–Americano De Educação Especial, 3., 1998, Foz do Iguaçu, Paraná.

Ministério da educação. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2012). A perspetiva educativa da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.

Pereira, F. et al, (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática Ministério da Educação. Lisboa.

Reis, V. (2012). O Envolvimento Da Família Na Educação De Crianças Com Necessidades Educativas Especiais (Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. Em: Rodrigues, D. (eds.,). Educação Inclusiva? Estamos a fazer Progressos? pp.75.88, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

UNESCO (2005). Orientações para a inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos. Paris: UNESCO.

ANEXOS

Anexos

Anexo I – Proposta de alteração para Instrumento de Autorreflexão.

CLIMA GERAL DE ACOLHIMENTO
1.1. Considera que todas as crianças e respetivas famílias se sentem bem acolhidas? Como promove esse acolhimento?
1.2. Que características fazem do seu contexto de educação pré-escolar um espaço confortável e estimulante para as crianças e para os profissionais, de forma a que todas as crianças e profissionais possam sentir-se parte deste contexto?
1.3. Como é que as lideranças promovem uma cultura colaborativa e inclusiva, de modo a que todos se sintam bem-vindos?
1.4. Como é que o seu contexto de educação pré-escolar reflete e valoriza a diversidade da comunidade local e lida com a diferença?
1.5. Como é promovido nas crianças o sentido de pertença ao grupo de pares, particularmente crianças migrantes, refugiadas ou com NEE?
1.6. Considera que há alguma(s) criança(s) que se possa sentir excluída? Porque afirma isso?
1.7. O que gostaria de mudar para que houvesse maior resposta às crianças e famílias que têm dificuldade de adaptação e acompanhamento?
1.8. De que forma o projeto educativo aborda o acolhimento de crianças com medidas seletivas e adicionais?

AMBIENTE SOCIAL INCLUSIVO
2.1. Os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todas as crianças? De que forma o fazem?
2.2. De que forma é facilitada a interação entre pares e o brincar para todas as crianças? Há preocupação em que as crianças com medidas seletivas ou adicionais façam parte desses pares e das brincadeiras?

2.3. Como é que todas as crianças, particularmente as crianças com NEE, são envolvidas nas atividades de grupo?
2.4. Como é que as crianças são encorajadas a respeitar as diferenças existentes no grupo de pares, e de que forma são encorajadas nesse sentido?
2.5. Como é que encoraja as crianças a desenvolver comportamentos positivos, principalmente com crianças que elas sabem que necessitam de maior ajuda/atenção?
2.6. O que faz para que as crianças sejam capazes de resolver conflitos, e como ajuda a ultrapassar os conflitos quando as crianças não conseguem resolvê-los sozinhas?
2.7. O que gostaria de mudar? Como gostaria de dar respostas a estes desafios elencados em todos os itens anteriores?

ABORDAGEM CENTRADA NA CRIANÇA
3.1. As propostas de atividades são pensadas com base nos interesses e escolhas de todas as crianças, mesmo as que têm mais dificuldade em expressar esses interesses e escolhas?
3.2. Dá resposta às opiniões e questões que cada criança expressa? De que forma tenta contornar as dificuldades em perceber as opiniões e questões das crianças que têm dificuldade ou não as conseguem expressar?
3.3. Todas as crianças são envolvidas nas decisões que são importantes para elas? De que forma?
3.4. As transições entre atividades são facilitadas para todas as crianças? Há alguma estratégia específica para as crianças com NEE?
3.5. Existe apoio personalizado à aprendizagem (recursos humanos e materiais)? De que forma é feito este apoio?
3.6. Os educadores têm acesso a apoio adicional e/ou externo quando necessário?
3.7. O que gostaria de mudar para que a abordagem centrada na criança possa ser mais efetiva?
3.8. O projeto educativo e a planificação das atividades são pensadas de forma a ultrapassar os desafios na comunicação com as crianças?

AMBIENTE FÍSICO PENSADO EM FUNÇÃO DAS CRIANÇAS
4.1. Os espaços interiores e exteriores do estabelecimento são acessíveis a todas as crianças?
4.2. Todas as crianças têm oportunidade de participar?
4.3. Em que medida o estabelecimento de educação pré-escolar é promotor da segurança e saúde de todas as crianças?
4.4. O mobiliário e o equipamento são adequados a todas as crianças, para que todas possam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem?
4.5. Como garante oportunidades para todas as crianças participarem nas atividades fora do estabelecimento (por exemplo excursões, visitas, eventos desportivos, outras)?
4.6. O que gostaria de mudar? Considera importante alguma mudança no ambiente físico do JI onde trabalha e na sala onde é educador/a?

MATERIAIS PARA TODAS AS CRIANÇAS
5.1. Os brinquedos e materiais são interessantes, facilmente acessíveis e estimulantes para todas as crianças, particularmente para as crianças com NEE?
5.2. De que forma os brinquedos e os materiais são desafiantes para a iniciativa, independência, exploração e criatividade de todas as crianças?
5.3. Os materiais são utilizados para promover a comunicação, a linguagem, a literacia, a matemática e as ciências? Existem materiais específicos para crianças com NEE?
5.4. Existe material adaptado para facilitar o brincar e a aprendizagem de todas as crianças? Exemplos?
5.5. Os brinquedos e os materiais refletem a diversidade cultural existente no mundo e no grupo em particular?
5.6. Como é que encoraja as crianças a brincar umas com as outras, a partilhar brinquedos e materiais?
5.7. Que estratégias adota para dar resposta à diversidade e desafios das crianças através dos materiais?

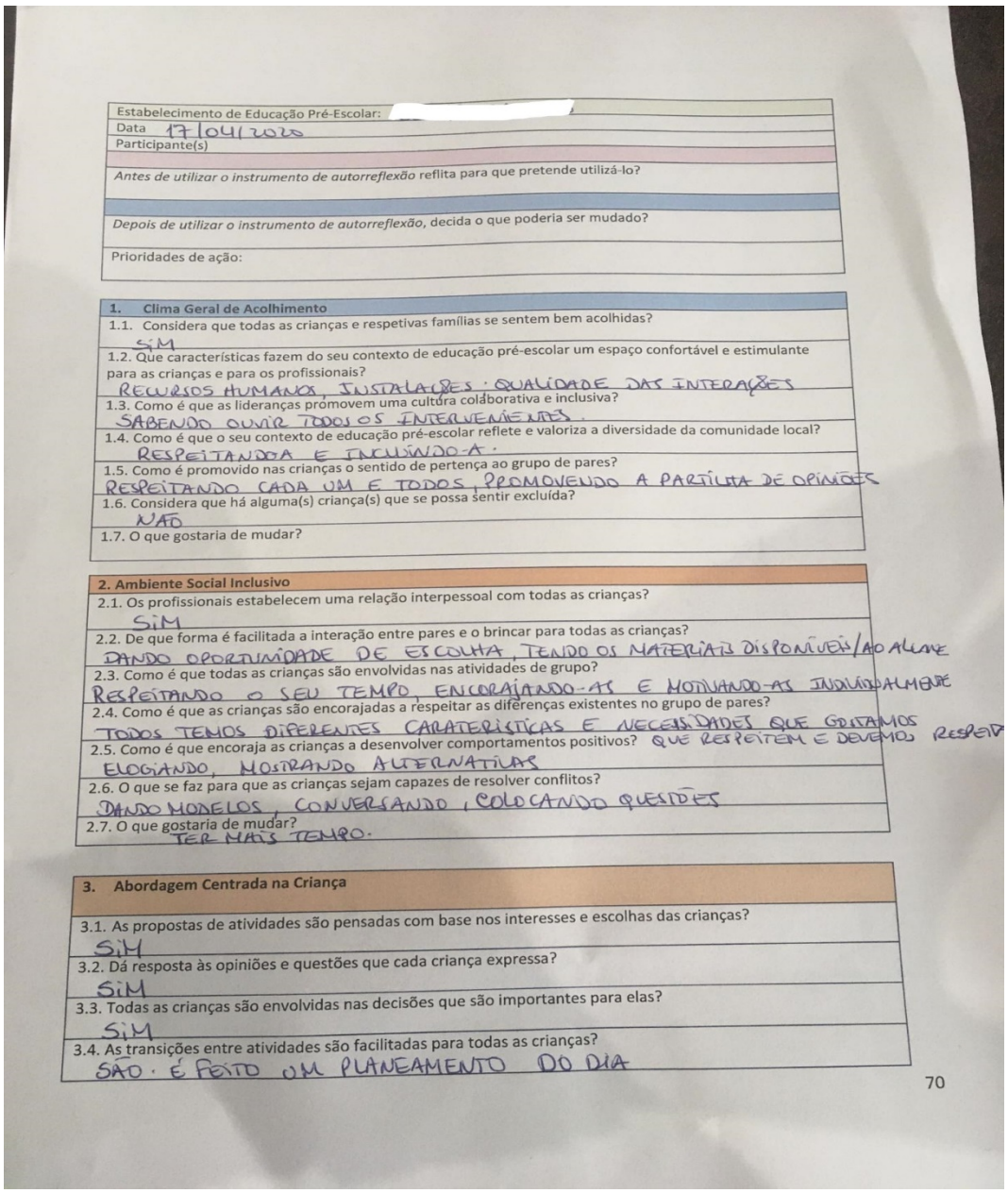
OPORTUNIDADE DE COMUNICAÇÃO PARA TODOS
6.1. O ambiente facilita a comunicação e o uso da linguagem para todas as crianças? De que forma?
6.2. Em que medida é que as atividades de aprendizagem se centram na linguagem e no raciocínio das crianças?
6.3. Nas conversas com outras crianças, de que forma têm estas a oportunidade de partilhar ideias, emoções e preocupações?
6.4. Que meios são usados para facilitar a comunicação de todas as crianças?
6.5. De que forma estimula as crianças com dificuldades a nível da comunicação a expressarem-se e a serem entendidas pelas outras crianças e pelos profissionais?
6.6. Utiliza diferentes meios para facilitar a comunicação de todas as crianças (por exemplo, imagens, sinais gráficos, língua gestual, braille e diferentes meios tecnológicos)?
6.7. O que gostaria de mudar para que a comunicação fosse facilitada a todas as crianças?

AMBIENTE INCLUSIVO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM
7.1. Todas as crianças participam nas atividades de aprendizagem que se desenvolvem para todo o grupo? Como é garantida essa participação, especialmente no caso de crianças com necessidades educativas específicas?
7.2. Existem expectativas elevadas relativamente a todas as crianças?
7.3. Como reconhece os esforços e realizações de todas as crianças, especialmente das crianças com NEE?
7.4. Como utiliza a diversidade e as potencialidades e recursos de cada criança nas atividades de aprendizagem?
7.5. Como observa e monitoriza o envolvimento, a aprendizagem e as necessidades de apoio das crianças?
7.6. Os profissionais têm oportunidade de desenvolvimento profissional contínuo relacionado com educação inclusiva?

7.7. O que gostaria de mudar? O que gostaria que fosse feito para que as instituições e os/as educadores/as estivessem melhor preparados para um ambiente inclusivo e de ensino e aprendizagem?

AMBIENTE DE ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA
8.1. Os pais/famílias sentem-se bem acolhidos e são convidados a participar nas atividades diárias?
8.2. Como é desenvolvida uma relação de confiança com as famílias?
8.3. Os pais estão informados acerca do que se passa nas atividades diárias?
8.4. Como são envolvidos os pais nas decisões relativas à aprendizagem, desenvolvimento e necessidades de apoio dos filhos?
8.5. Como são envolvidos os pais no planeamento, implementação e monitorização do envolvimento e da aprendizagem dos filhos?
8.6. O que gostaria de mudar?
8.7. Como são envolvidos os pais/famílias no processo da inclusão?
8.8. O projeto educativo prevê o envolvimento das famílias?

Anexo II- Instrumento de Autorreflexão do documento "Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática" do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira (coord.) et al, das páginas 70, 71 e 72, preenchido pela educadora cooperante.



Estabelecimento de Educação Pré-Escolar: [redacted]

Data 17/04/2020

Participante(s)

Antes de utilizar o instrumento de autorreflexão reflita para que pretende utilizá-lo?

Depois de utilizar o instrumento de autorreflexão, decida o que poderia ser mudado?

Prioridades de ação:

1. Clima Geral de Acolhimento

1.1. Considera que todas as crianças e respetivas famílias se sentem bem acolhidas?
SIM

1.2. Que características fazem do seu contexto de educação pré-escolar um espaço confortável e estimulante para as crianças e para os profissionais?
RECURSOS HUMANOS, INSTALAÇÕES · QUALIDADE DAS INTERAÇÕES

1.3. Como é que as lideranças promovem uma cultura colaborativa e inclusiva?
SABENDO OUVIR TODOS OS INTERVENIENTES.

1.4. Como é que o seu contexto de educação pré-escolar reflete e valoriza a diversidade da comunidade local?
RESPEITANDO A E INCLUINDO-A.

1.5. Como é promovido nas crianças o sentido de pertença ao grupo de pares?
RESPEITANDO CADA UM E TODOS, PROMOVENDO A PARTILHA DE OPINIÕES

1.6. Considera que há alguma(s) criança(s) que se possa sentir excluída?
NÃO

1.7. O que gostaria de mudar?

2. Ambiente Social Inclusivo

2.1. Os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todas as crianças?
SIM

2.2. De que forma é facilitada a interação entre pares e o brincar para todas as crianças?
DANDO OPORTUNIDADE DE ESCOLHA, TENDO OS MATERIAIS DISPONÍVEIS/AO ALCANCE

2.3. Como é que todas as crianças são envolvidas nas atividades de grupo?
RESPEITANDO O SEU TEMPO, ENCORAJANDO-AS E MOTIVANDO-AS INDIVIDUALMENTE

2.4. Como é que as crianças são encorajadas a respeitar as diferenças existentes no grupo de pares?
TODOS TEMOS DIFERENTES CARATERÍSTICAS E NECESSIDADES QUE GOSTAMOS

2.5. Como é que encoraja as crianças a desenvolver comportamentos positivos? QUE RESPEITEM E DEVEMOS RESPEIT
ELOGIANDO, MOSTRANDO ALTERNATIVAS

2.6. O que se faz para que as crianças sejam capazes de resolver conflitos?
DANDO MODELOS, CONVERSANDO, COLOCANDO QUESTÕES

2.7. O que gostaria de mudar?
TER MAIS TEMPO.

3. Abordagem Centrada na Criança

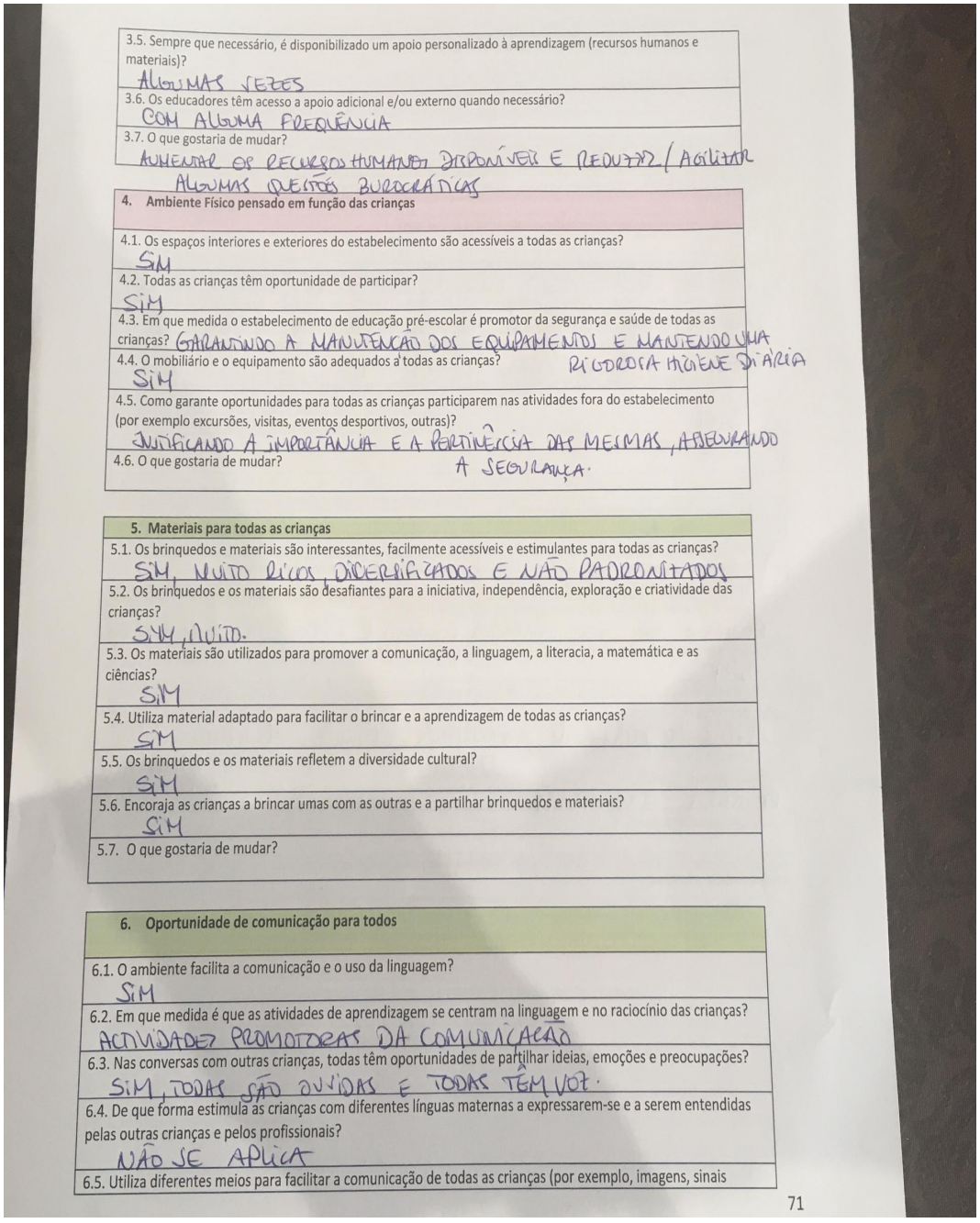
3.1. As propostas de atividades são pensadas com base nos interesses e escolhas das crianças?
SIM

3.2. Dá resposta às opiniões e questões que cada criança expressa?
SIM

3.3. Todas as crianças são envolvidas nas decisões que são importantes para elas?
SIM

3.4. As transições entre atividades são facilitadas para todas as crianças?
SÃO. É FEITO UM PLANEAMENTO DO DIA

70



3.5. Sempre que necessário, é disponibilizado um apoio personalizado à aprendizagem (recursos humanos e materiais)? ALGUMAS VEZES
3.6. Os educadores têm acesso a apoio adicional e/ou externo quando necessário? COM ALGUMA FREQUÊNCIA
3.7. O que gostaria de mudar? AUMENTAR OS RECURSOS HUMANOS DISPONÍVEIS E REDUZIR / AGILITAR ALGUMAS QUESTÕES BUROCRÁTICAS

4. Ambiente Físico pensado em função das crianças
4.1. Os espaços interiores e exteriores do estabelecimento são acessíveis a todas as crianças? SIM
4.2. Todas as crianças têm oportunidade de participar? SIM
4.3. Em que medida o estabelecimento de educação pré-escolar é promotor da segurança e saúde de todas as crianças? GARANTINDO A MANUTENÇÃO DOS EQUIPAMENTOS E MANTENDO UMA RIGOROSA HIGIENE DIÁRIA
4.4. O mobiliário e o equipamento são adequados a todas as crianças? SIM
4.5. Como garante oportunidades para todas as crianças participarem nas atividades fora do estabelecimento (por exemplo excursões, visitas, eventos desportivos, outras)? JUSTIFICANDO A IMPORTÂNCIA E A PERTINÊNCIA DAS MESMAS, ASSEGURANDO A SEGURANÇA.
4.6. O que gostaria de mudar?

5. Materiais para todas as crianças
5.1. Os brinquedos e materiais são interessantes, facilmente acessíveis e estimulantes para todas as crianças? SIM, MUITO RICOS, DIVERSIFICADOS E NÃO PADRONIZADOS
5.2. Os brinquedos e os materiais são desafiantes para a iniciativa, independência, exploração e criatividade das crianças? SIM, MUITO.
5.3. Os materiais são utilizados para promover a comunicação, a linguagem, a literacia, a matemática e as ciências? SIM
5.4. Utiliza material adaptado para facilitar o brincar e a aprendizagem de todas as crianças? SIM
5.5. Os brinquedos e os materiais refletem a diversidade cultural? SIM
5.6. Encoraja as crianças a brincar umas com as outras e a partilhar brinquedos e materiais? SIM
5.7. O que gostaria de mudar?

6. Oportunidade de comunicação para todos
6.1. O ambiente facilita a comunicação e o uso da linguagem? SIM
6.2. Em que medida é que as atividades de aprendizagem se centram na linguagem e no raciocínio das crianças? ATIVIDADES PROMOTORAS DA COMUNICAÇÃO
6.3. Nas conversas com outras crianças, todas têm oportunidades de partilhar ideias, emoções e preocupações? SIM, TODAS SÃO OUVIDAS E TODAS TÊM VOZ.
6.4. De que forma estimula as crianças com diferentes línguas maternas a expressarem-se e a serem entendidas pelas outras crianças e pelos profissionais? NÃO SE APLICA
6.5. Utiliza diferentes meios para facilitar a comunicação de todas as crianças (por exemplo, imagens, sinais

71

gráficos, língua gestual, braille e diferentes meios tecnológicos)?
6.6. O que gostaria de mudar?

7. Ambiente inclusivo de ensino e de aprendizagem
7.1. Todas as crianças participam nas atividades de aprendizagem que se desenvolvem para todo o grupo? SIM
7.2. Existem expectativas elevadas relativamente a todas as crianças? SIM
7.3. Como reconhece os esforços e realizações de todas as crianças? PELO SEU ENVOLVIMENTO, EMPENHO E ATITUDE PERANTE À APRENDIZAGEM
7.4. Como utiliza a diversidade e as potencialidades e recursos de cada criança nas atividades de aprendizagem? CADA UM / CADA OPINIÃO É UMA MAIS VALIA PARA O GRUPO
7.5. Como observa e monitoriza o envolvimento, a aprendizagem e as necessidades de apoio das crianças? REGISTOS ESCRITOS, VÍDEO, FOTOGRAFIAS...
7.6. Os profissionais têm oportunidade de desenvolvimento profissional contínuo relacionado com educação inclusiva? SIM
7.7. O que gostaria de mudar?

8. Ambiente de envolvimento da família* *Habitualmente refere-se aos pais, mas poderá referir-se a outros familiares ou cuidadores próximos da criança nas atividades de vida diária
8.1. Os pais/famílias sentem-se bem acolhidos e são convidados a participar nas atividades diárias? SIM
8.2. Como é desenvolvida uma relação de confiança com as famílias? NO DIA A DIA, NOS CONTACTOS FORMAIS E INFORMAIS, COM HONESTIDADE
8.3. Os pais estão informados acerca do que se passa nas atividades diárias? SIM
8.4. Como são envolvidos os pais nas decisões relativas à aprendizagem, desenvolvimento e necessidades de apoio dos filhos? Através da pautinha de preocupação, Reunião individuais de qualidade e outras
8.5. Como são envolvidos os pais no planeamento, implementação e monitorização do envolvimento e da aprendizagem dos filhos? REUNIÕES INDIVIDUAIS
8.6. O que gostaria de mudar?

European Agency for Special Needs and Inclusive Education – Tradução e adaptação de Isabel Costa Pinto; Isabel Lopes da Silva; Liliana Marques; Marisa Carvalho e Sofia Ramalho

Anexo III- Instrumento de Autorreflexão do documento "Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática" do ano 2018, da autoria de Filomena Pereira (coord.) et al, das páginas 70, 71 e 72.

Estabelecimento de Educação Pré-Escolar:
Data
Participante(s)
Antes de utilizar o instrumento de autorreflexão reflita para que pretende utilizá-lo?
Depois de utilizar o instrumento de autorreflexão, decida o que poderia ser mudado?
Prioridades de ação:

1. Clima Geral de Acolhimento
1.1. Considera que todas as crianças e respetivas famílias se sentem bem acolhidas?
1.2. Que características fazem do seu contexto de educação pré-escolar um espaço confortável e estimulante para as crianças e para os profissionais?
1.3. Como é que as lideranças promovem uma cultura colaborativa e inclusiva?
1.4. Como é que o seu contexto de educação pré-escolar reflete e valoriza a diversidade da comunidade local?
1.5. Como é promovido nas crianças o sentido de pertença ao grupo de pares?
1.6. Considera que há alguma(s) criança(s) que se possa sentir excluída?
1.7. O que gostaria de mudar?

2. Ambiente Social Inclusivo
2.1. Os profissionais estabelecem uma relação interpessoal com todas as crianças?
2.2. De que forma é facilitada a interação entre pares e o brincar para todas as crianças?
2.3. Como é que todas as crianças são envolvidas nas atividades de grupo?
2.4. Como é que as crianças são encorajadas a respeitar as diferenças existentes no grupo de pares?
2.5. Como é que encoraja as crianças a desenvolver comportamentos positivos?
2.6. O que se faz para que as crianças sejam capazes de resolver conflitos?
2.7. O que gostaria de mudar?

3. Abordagem Centrada na Criança
3.1. As propostas de atividades são pensadas com base nos interesses e escolhas das crianças?
3.2. Dá resposta às opiniões e questões que cada criança expressa?
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. Sempre que necessário, é disponibilizado um apoio personalizado à aprendizagem (recursos humanos e materiais)?
3.6. Os educadores têm acesso a apoio adicional e/ou externo quando necessário?
3.7. O que gostaria de mudar?

4. Ambiente Físico pensado em função das crianças
4.1. Os espaços interiores e exteriores do estabelecimento são acessíveis a todas as crianças?
4.2. Todas as crianças têm oportunidade de participar?
4.3. Em que medida o estabelecimento de educação pré-escolar é promotor da segurança e saúde de todas as crianças?
4.4. O mobiliário e o equipamento são adequados a todas as crianças?
4.5. Como garante oportunidades para todas as crianças participarem nas atividades fora do estabelecimento (por exemplo excursões, visitas, eventos desportivos, outras)?
4.6. O que gostaria de mudar?

5. Materiais para todas as crianças
5.1. Os brinquedos e materiais são interessantes, facilmente acessíveis e estimulantes para todas as crianças?
5.2. Os brinquedos e os materiais são desafiantes para a iniciativa, independência, exploração e criatividade das crianças?
5.3. Os materiais são utilizados para promover a comunicação, a linguagem, a literacia, a matemática e as ciências?
5.4. Utiliza material adaptado para facilitar o brincar e a aprendizagem de todas as crianças?
5.5. Os brinquedos e os materiais refletem a diversidade cultural?

5.6. Encoraja as crianças a brincar umas com as outras e a partilhar brinquedos e materiais?
5.7. O que gostaria de mudar?

6. Oportunidade de comunicação para todos
6.1. O ambiente facilita a comunicação e o uso da linguagem?
6.2. Em que medida é que as atividades de aprendizagem se centram na linguagem e no raciocínio das crianças?
6.3. Nas conversas com outras crianças, todas têm oportunidades de partilhar ideias, emoções e preocupações?
6.4. De que forma estimula as crianças com diferentes línguas maternas a expressarem-se e a serem entendidas pelas outras crianças e pelos profissionais?
6.5. Utiliza diferentes meios para facilitar a comunicação de todas as crianças (por exemplo, imagens, sinais gráficos, gráficos, língua gestual, braille e diferentes meios tecnológicos)?
6.6. O que gostaria de mudar?

7. Ambiente inclusivo de ensino e de aprendizagem
7.1. Todas as crianças participam nas atividades de aprendizagem que se desenvolvem para todo o grupo?
7.2. Existem expectativas elevadas relativamente a todas as crianças?
7.3. Como reconhece os esforços e realizações de todas as crianças?
7.4. Como utiliza a diversidade e as potencialidades e recursos de cada criança nas atividades de aprendizagem?
7.5. Como observa e monitoriza o envolvimento, a aprendizagem e as necessidades de apoio das crianças?
7.6. Os profissionais têm oportunidade de desenvolvimento profissional contínuo relacionado com educação inclusiva?
7.7. O que gostaria de mudar?

8. Ambiente de envolvimento da família*   *Habitualmente refere-se aos pais, mas poderá referir-se a outros familiares ou cuidadores próximos da criança nas atividades de vida diária
8.1. Os pais/famílias sentem-se bem acolhidos e são convidados a participar nas atividades diárias?
8.2. Como é desenvolvida uma relação de confiança com as famílias?
8.3. Os pais estão informados acerca do que se passa nas atividades diárias?

8.4. Como são envolvidos os pais nas decisões relativas à aprendizagem, desenvolvimento e necessidades de apoio dos filhos?
8.5. Como são envolvidos os pais no planeamento, implementação e monitorização do envolvimento e da aprendizagem dos filhos?
8.6. O que gostaria de mudar?