U.PORTO

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

Diversidade e Inclusão na Educação Pré-Escolar: Perceções e Práticas de Educadoras e Assistentes Operacionais

Cátia Alexandra Monteiro da Silva Oliveira

M

2026

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERCEÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORAS E ASSISTENTES OPERACIONAIS

Cátia Alexandra Monteiro da Silva Oliveira

Outubro, 2026

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, [Psicologia Clínica e da Saúde], Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), orientada pela Professora Doutora **Catarina Grande** (FPCEUP) e coorientada pela Doutora Sofia Guichard (FPCEUP, Faculdade de Educação da Universidade Técnica do Porto).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto concetuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Sem prejuízo do disposto anteriormente, o/a autor/a declara que recorreu a ferramentas de Inteligência Artificial durante o processo de elaboração deste trabalho. Em particular, o ChatGPT foi utilizado para traduzir excertos selecionados, auxiliar na síntese de alguns parágrafos de texto e apoiar na formatação do documento. Todos os conteúdos produzidos com o auxílio de inteligência artificial foram analisados criticamente e revistos pela autora antes de serem incorporados na dissertação. A utilização desta ferramenta limitou-se às finalidades acima descritas, mantendo-se as ideias, a análise, a interpretação dos resultados, a elaboração científica e a redação inicial da dissertação integralmente da responsabilidade do/a autor/a.

Agradecimentos

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Catarina Grande, e à minha coorientadora, Doutora Sofia Guichard, pela exigência, dedicação, disponibilidade e apoio ao longo deste percurso. Agradeço a orientação e todos os contributos que permitiram a concretização deste projeto.

Às profissionais que participaram no estudo, agradeço a generosidade e a disponibilidade de dedicarem parte do seu tempo a esta investigação. O vosso contributo foi essencial.

A todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, deixo também o meu sincero agradecimento.

Aos meus pais e irmão, agradeço o amor incondicional e por, no meio da tempestade, não me terem permitido desistir. Espero que esta conquista vos encha de orgulho.

Aos meus amigos, agradeço o carinho, o apoio e a força que me deram quando a minha escasseava.

À Maria João, personificação de luz e amor, faltam-me palavras para agradecer. Por cada palavra de incentivo, por cada impulso para continuar e por todas as lágrimas que secaste quando o mundo pesava demais. Obrigada por acreditares em mim mais do que eu mesma, por seres colo e refúgio, e pela presença incondicional. Todos os dias, sem exceção.

E por fim, à minha avó. Obrigada por continuares a ser uma das minhas maiores fontes de força, mesmo depois da tua partida. Muito do que sou e do que consegui construir tem as tuas raízes. Ensinaste-me o significado do amor incondicional, da generosidade e da coragem. Os anjos existem e, mesmo do outro lado da vida, haverá sempre um pouco de ti em cada conquista minha. Este título é por ti!

A todos, o meu mais sincero obrigada!

Resumo

A diversidade cultural, étnica, linguística, familiar e funcional na educação pré-escolar, exige compreender o seu reconhecimento e integração nas práticas educativas. O jardim de infância assume, assim, um papel relevante enquanto espaço de socialização, participação e de respeito pela diferença.

Este estudo objetivou compreender de que forma a diversidade é percebida, trabalhada e valorizada na educação pré-escolar, explorando conceções profissionais, práticas e estratégias inclusivas, desafios e a representação da diversidade nos recursos e ambiente educativo. Adotou-se uma metodologia qualitativa, descritiva e exploratória, através de dois grupos focais, envolvendo oito educadoras de infância e oito assistentes operacionais, uma entrevista semiestruturada com a direção de um agrupamento de escolas do norte de Portugal e observações participantes em quatro salas, orientadas pelos indicadores do *Inclusive Classroom Profile.*

Os resultados evidenciam uma conceção ampla e globalmente positiva da diversidade, entendida como inerente ao contexto educativo e como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento. Identificaram-se práticas de valorização das diferenças, adaptação pedagógica às características e necessidades das crianças, promoção da autonomia e participação e valorização das relações interpessoais e colaboração familiar. As observações evidenciaram oportunidades de escolha, autonomia, cooperação e interações positivas, embora também momentos de menor adaptação da comunicação e mediação das interações. Destacaram-se desafios de comunicação, insuficiência de recursos humanos e materiais, necessidade de formação especializada e dificuldades na relação escola-família.

Os resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas flexíveis, relações interpessoais positivas, participação das crianças, colaboração com as famílias e condições organizacionais adequadas para construir contextos educativos inclusivos e sensíveis à diversidade.

Palavras-chave: Diversidade; Educação Pré-Escolar; Educação inclusiva; Educação Intercultural; Práticas Inclusivas

Abstract

Cultural, ethnic, linguistic, family and functional diversity in pre-school education calls for an understanding of how it's recognised and integrated into educational practices. Pre-school thus plays an important role as a setting for socialisation, participation and respect for differences.

This study aimed to understand how diversity is perceived, addressed and valued in pre-school education, exploring professionals' conceptions, inclusive practices and strategies, challenges, and the representation of diversity in resources and the educational environment. A qualitative, descriptive and exploratory methodology was adopted, using two focus groups involving eight pre-school teachers and eight support staff, a semi-structured interview with the leadership of a school cluster in northern Portugal, and participant observation in four classrooms, guided by the indicators of the *Inclusive Classroom Profile.*

The results reveal a broad and generally positive conception of diversity, understood as inherent to the educational context and as an opportunity for learning and development. The practices identified include valuing differences, adapting teaching to the children's characteristics and needs, promoting autonomy and participation, and valued interpersonal relationships and collaboration with families. The observations revealed opportunities for choice, autonomy, cooperation and positive interactions, although there were also instances in which communication and the facilitation of interactions were less well adapted. The main challenges concerned communication, a shortage of human and material resources, the need for specialised training, and difficulties in school-family relationships.

The results reinforce the importance of flexible pedagogical practices, positive interpersonal relationships, children's participation, collaboration with families and appropriate organisational conditions for building inclusive educational contexts that are responsive to diversity.

Keywords: Diversity; Pre-school Education; Inclusive Education; Intercultural Education; Inclusive Practices

Índice

Enquadramento Teórico 1
1. Diversidade e Educação Intercultural na Infância 1
1.1. Conceito de Diversidade e a Sua Relevância 2
1.2. Educação Intercultural: Referencial Teórico 3
1.3. Orientações Nacionais e Internacionais 4
2. Diversidade como Princípio Estruturante da Educação Inclusiva 6
3. O Contexto Educativo Como Espaço Promotor De Saúde Psicológica 7
3.1. O Jardim de Infância Enquanto Contexto de Socialização 8
3.2. O Papel do Educador na Mediação Intercultural 9
3.3. Organização do espaço e clima emocional da sala 10
3.4. Recursos Pedagógicos e Representação da Diversidade 11
Método 12
1. Estudo Empírico 12
2. Enquadramento Metodológico 13
3. Participantes 13
4. Medidas e Instrumentos de Recolha de Dados 15
4.1. Estrutura do Instrumento 15
5. Procedimento de Recolha de Dados..... 17
6. Procedimento de Análise de Dados..... 18
Apresentação e Discussão de Resultados 19
1. Perceção das Educadoras e Assistentes Operacionais Acerca da Diversidade Cultural, Étnica, Linguística, Familiar e Funcional 21
2. Promoção da Educação Intercultural na Valência do Pré-Escolar 26
3. Práticas e Estratégias Pedagógicas Utilizadas para Promover a Inclusão e o Respeito pela Diversidade 28
4. Desafios Identificados pelas Educadoras e Assistentes Operacionais no Trabalho com Grupos Culturalmente Diversos 32
5. Representação e Valorização da Diversidade Através dos Recursos Pedagógicos e Ambiente Educativo 36
Conclusão 39
Referências Bibliográficas 40
Anexos 44

Anexo 1 – Guião de Entrevista Semiestruturada Diretora do Agrupamento 45
Anexo 2 – Questionário Sociodemográfico Educadoras e Assistentes Operacionais 47
Anexo 3 – Guião Grupo Focal Assistentes Operacionais e Educadoras 49
Anexo 4 – *Inclusive Classroom Profile* (ICP) 53
Anexo 5 – Consentimento Informado da Entrevista Semiestruturada 59
Anexo 6 – Consentimento Informado dos Grupos Focais 61
Anexo 7 – Consentimento Informado Relativo à Observação em Salas de Jardim de Infância 64
Anexo 8 – Parecer Favorável da Comissão de Ética 67
Anexo 9 – Sistema de Categorias das Educadoras, com a Respetiva Operacionalização e Exemplos Ilustrativos 68
Anexo 10 – Sistema de Categorias das Assistentes Operacionais, com a Respetiva Operacionalização e Exemplos Ilustrativos 78
Anexo 11 – Sistema de Categorias da Direção, com a Respetiva Operacionalização e Exemplos Ilustrativos 91
Anexo 12 – Registos das Observações no Contexto 98

Índice de Figuras

Figura 1 Sistema de Categorias de Primeiro Nível do *Focus Group* com as Educadoras 19
Figura 2 Sistema de Categorias de Primeiro Nível do *Focus Group* com as Assistentes Operacionais 20
Figura 3 Sistema de Categorias de Primeiro Nível da Entrevista Semiestruturada com a Direção do Agrupamento 20

Índice de Tabelas

Tabela 1 Caracterização das assistentes operacionais 14

Tabela 2 Caracterização das educadoras..... 14

Tabela 3 Caracterização do *Inclusive Classroom Profile* 16

Lista de Abreviaturas

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

EASNIE – Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva

ICP – *Inclusive Classroom Profile*

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO – Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

Enquadramento Teórico

1. Diversidade e Educação Intercultural na Infância

A diversidade no contexto de jardim de infância é uma realidade crescente e inegável, refletindo transformações sociais, culturais, familiares e linguísticas. Este contexto, enquanto primeiro espaço formal de socialização fora do meio familiar, representa uma oportunidade fundamental para a promoção de valores de equidade, respeito e inclusão (UNESCO, 2009).

Perante a globalização e crescente mobilidade humana, a educação intercultural é fundamental de modo a preparar as crianças para a cidadania e interações democráticas e inclusivas, promovendo o diálogo entre culturas e o respeito pela diversidade. Ultrapassa a simples coexistência cultural, incentivando interação crítica, reflexiva e transformadora. É vista como intrínseca ao ensino transdisciplinar: ambas integram saberes diversos; a transdisciplinaridade procura ultrapassar os limites disciplinares para lidar com a complexidade do mundo real, enquanto a interculturalidade inclui vozes culturais distintas no diálogo pedagógico. Pretende desenvolver competências para viver em sociedades culturalmente diversas, promovendo respeito, empatia e comunicação intercultural (Flavian, 2024).

A brincadeira favorece uma compreensão intercultural crítica e empática. Acevedo (2017) considera a educação global na infância essencial à construção de um mundo mais justo e interconectado. Apesar das orientações pedagógicas, muitos educadores sentem-se pouco preparados para lidar com contextos socioculturais distintos dos seus, tornando fundamentais a formação contínua, a partilha de práticas e a construção colaborativa de respostas (Acevedo, 2017).

Neste sentido, o trabalho com a diversidade favorece a criatividade pedagógica, a empatia e o alargamento de horizontes, permitindo cultivar precocemente valores democráticos e atitudes de respeito e curiosidade pelo outro (Acevedo, 2017). O educador é fundamental na construção de um ambiente inclusivo e sensível à diferença, enquanto mediador do processo educativo; importa, assim, compreender as estratégias adotadas para promover o respeito pela diversidade.

Por fim, as crianças são recetoras da diversidade e participantes ativas na construção das relações sociais; observar as suas interações pode revelar como

percecionam, reproduzem ou contestam as normas relativas à diversidade. A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano propõe que o desenvolvimento resulta de interações complexas entre a criança e os sistemas que a rodeiam: família, escola, comunidade e estruturas sociais mais amplas. Estes sistemas influenciam-se mutuamente e são fundamentais nas experiências e oportunidades de aprendizagem; fatores culturais, sociais e económicos podem, assim, influenciar significativamente o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

1.1. Conceito de diversidade e a sua relevância

A diversidade é intrínseca às sociedades contemporâneas e aos contextos educativos. Na educação, refere-se às diferenças culturais, étnicas, linguísticas, sociais e individuais entre alunos que influenciam experiências, trajetórias educativas e formas de participação na escola. Compreendê-la implica reconhecer crianças com histórias, identidades e necessidades distintas, exigindo respostas educativas sensíveis e adaptadas a essa pluralidade (Fonseca, 2022).

Tradicionalmente, a diversidade tem sido frequentemente associada apenas às necessidades educativas especiais ou à deficiência. Contudo, abordagens recentes defendem uma perspetiva ampla e multidimensional, integrando origem, percurso migratório, língua, género, condições socioeconómicas, localização geográfica e condições físicas e cognitivas dos alunos (Fonseca, 2022). Assim, a diversidade resulta da interseção de múltiplos fatores, além de características individuais isoladas, que podem influenciar o percurso educativo e o acesso a oportunidades de aprendizagem.

Nas últimas décadas, o interesse pela diversidade na educação de infância tem crescido, refletindo transformações sociais, culturais e políticas que exigem respostas à heterogeneidade das salas de educação pré-escolar. Segundo Guo (2021), a diversidade na aprendizagem infantil é complexa e multifacetada, abrangendo características das crianças e dos seus contextos sociais e educativos, devendo ser compreendida como um fenómeno dinâmico e contextualizado.

Relativamente à educação pré-escolar, valorizar a diversidade é particularmente relevante, pois o jardim de infância constitui um dos primeiros espaços de socialização. As relações com pares e adultos significativos desenvolvem competências sociais, emocionais e cognitivas fundamentais (Craveiro & Ferreira, 2007). Estudos internacionais em educação de infância mostram que as conceções dos educadores sobre

diversidade influenciam significativamente as práticas pedagógicas e as experiências de aprendizagem proporcionadas (Rosenberg, 2020). A interpretação profissional da inclusão, equidade ou multiculturalismo pode condicionar estratégias e oportunidades para as crianças explorarem e compreenderem a diversidade.

Em suma, responder à diversidade constitui simultaneamente um desafio e uma oportunidade para os sistemas educativos. A escola assume um papel central na promoção de ambientes diversos e inclusivos, capazes de reconhecer e valorizar as diferenças entre os alunos, eliminar barreiras à participação e garantir igualdade de oportunidades de aprendizagem. A valorização da diversidade implica, assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem as necessidades, experiências e potencialidades de cada criança, contribuindo para a construção de contextos educativos mais justos, democráticos e inclusivos.

1.2. Educação intercultural: referencial teórico

A crescente diversidade cultural tem intensificado a atenção ao papel da educação na compreensão entre culturas. A educação intercultural procura promover o respeito pela diversidade e competências para interagir construtivamente com pessoas de diferentes contextos e culturas. Integra conhecimentos, atitudes e capacidades para questionar estereótipos e desenvolver abertura e respeito por outras perspetivas culturais. A escola é fundamental na promoção destas competências, criando ambientes que incentivem diálogo, cooperação e reflexão crítica sobre a diversidade cultural (Barrett et al., 2014).

As crianças desenvolvem precocemente conceções de identidade, diferença e pertença, pelo que importa proporcionar experiências de valorização cultural. O brincar permite explorar o mundo social e cultural (Acevedo, 2017). A educação culturalmente responsiva articula currículo, cultura local e experiências quotidianas, valorizando identidades e fortalecendo a pertença e o respeito pela diversidade (Shih, 2022). Importa também favorecer interações positivas entre crianças de diferentes origens.

As práticas transdisciplinares integram áreas do conhecimento em projetos que promovem colaboração, reflexão crítica e compreensão de outras experiências culturais (Buchmüller et al., 2021). A educação intercultural constitui um processo contínuo, particularmente relevante no pré-escolar, onde as experiências sociais contribuem para atitudes, valores e perceções sobre a diversidade.

1.3. Orientações nacionais e internacionais

Diversos documentos orientadores reforçam a importância da educação intercultural e da inclusão nos sistemas educativos, destacando-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), as Orientações da UNESCO (2009) sobre educação intercultural e a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019). Estes referenciais sustentam práticas que valorizem a diversidade e garantam a todas as crianças uma educação de qualidade.

Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar (Silva et al., 2016) constituem um documento estruturante para a organização das práticas pedagógicas na educação de infância. Estas orientações defendem uma abordagem educativa centrada na criança, reconhecendo-a como sujeito ativo do processo de aprendizagem e valorizando as suas experiências, interesses e contextos socioculturais (Silva et al., 2016). As OCEPE destacam que a educação pré-escolar deve promover contextos educativos inclusivos, nos quais todas as crianças tenham oportunidade de participar e de desenvolver o seu potencial (Silva et al., 2016). Neste sentido, a diversidade presente nos diferentes grupos é entendida como uma oportunidade para promover aprendizagens significativas e desenvolver atitudes de respeito e de valorização da diferença.

O documento enfatiza, ainda, a importância de criar ambientes educativos que respeitem as características individuais de cada criança. Neste processo, o educador assume um papel fundamental na construção de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão, a cooperação e a participação de todas as crianças (Silva et al., 2016).

Por fim, a relação entre a instituição educativa, as famílias e a comunidade é igualmente valorizada, reconhecendo-se que o desenvolvimento das crianças ocorre através de múltiplos contextos socioculturais (Silva et al., 2016). Assim, a valorização das experiências e das suas identidades culturais constitui um elemento essencial para a promoção de práticas educativas inclusivas e interculturais.

A nível internacional, a UNESCO (2009) desempenha um papel central na promoção da educação intercultural, defendendo que a educação deve contribuir para a construção de sociedades mais inclusivas, democráticas e culturalmente diversas. De acordo com suas orientações, a educação intercultural deve ser entendida como uma abordagem transversal ao sistema educativo, abrangendo o currículo, os métodos

pedagógicos, a formação dos professores e a organização das instituições educativas. O objetivo é promover ambientes educativos que favoreçam o diálogo intercultural, o respeito mútuo e a compreensão entre diferentes grupos culturais (UNESCO, 2009).

A UNESCO (2009) identifica, assim, três princípios fundamentais para a implementação da educação intercultural: (a) o respeito pela identidade cultural dos alunos; (b) a promoção da igualdade de oportunidades educativas; e (c) o desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos participar plenamente em sociedades culturalmente diversas. Assim, a educação deve proporcionar oportunidades para que os alunos desenvolvam conhecimentos, atitudes e valores que promovam o respeito pela diversidade e o diálogo entre culturas.

Em suma, estas orientações reforçam a ideia de que a educação desempenha um papel fundamental na promoção da coesão social e na prevenção de conflitos culturais, contribuindo para a construção de sociedades mais inclusivas e democráticas.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, é um dos principais instrumentos internacionais de proteção e promoção dos direitos das crianças. Orienta políticas públicas e práticas institucionais relativas à infância, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e a necessidade de condições para o seu desenvolvimento integral (UNICEF, 2019).

Entre os princípios fundamentais consagrados, destaca-se o da não discriminação, segundo o qual todos os direitos devem ser garantidos a todas as crianças, independentemente da sua origem étnica, cultural, linguística, religiosa ou social. Este assume particular relevância no contexto educativo, uma vez que reforça a responsabilidade das instituições educativas de promover ambientes inclusivos que assegurem igualdade de oportunidades de acesso e de participação na educação. Outro princípio central da Convenção é o interesse superior da criança, segundo o qual todas as decisões que a afetem devem considerar prioritariamente o seu bem-estar e desenvolvimento. Este princípio orienta a construção de políticas educativas e de práticas pedagógicas centradas nas necessidades das crianças, reconhecendo a importância de contextos educativos que promovam o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural.

A CDC estabelece o acesso à educação em igualdade, a universalização progressiva do ensino e a redução das desigualdades, implicando condições de participação e sucesso educativo (UNICEF, 2019; art. 28). Define como objetivos o desenvolvimento da personalidade, dos talentos e das capacidades, respeito pelos direitos humanos, pela identidade e pela diversidade cultural e a preparação para uma vida responsável, tolerante e igualitária numa sociedade livre (UNICEF, 2019; art. 29). Reconhece ainda o direito das minorias à sua cultura, religião e língua, sustentando práticas que valorizem essas identidades (UNICEF, 2019; art. 30).

Neste seguimento, diversos autores sublinham a importância da Convenção como referencial para a promoção de sistemas educativos mais inclusivos e equitativos. Lansdown (2011) enfatiza que a Convenção promove uma mudança paradigmática ao reconhecer as crianças como participantes ativos nos processos que lhes dizem respeito, incluindo o contexto educativo. Por sua vez, Lundy (2007) destaca a importância de garantir a participação das crianças nas decisões que afetam as suas vidas, defendendo que os contextos educativos devem criar oportunidades para que estas possam expressar as suas opiniões e participar ativamente na construção das suas experiências de aprendizagem.

Assim, a CDC reforça a necessidade de desenvolver práticas educativas que respeitem os direitos das crianças, valorizem a diversidade cultural e promovam a participação ativa de todos os alunos no processo educativo, de modo que a diversidade não seja entendida como um desafio, mas sim como um princípio estruturante das práticas educativas.

2. Diversidade como princípio estruturante da educação inclusiva

A educação inclusiva responde às diferentes características, necessidades e ritmos de aprendizagem das crianças. Reconhece o direito à participação plena, independentemente das diferenças individuais, culturais, sociais ou linguísticas, abrangendo todas as crianças e valorizando a diversidade (Odom et al., 2011). Esta constitui um recurso para aprendizagens e competências sociais e interculturais.

A educação inclusiva desloca a atenção do défice individual para as barreiras decorrentes da organização dos contextos, exigindo mudanças pedagógicas, institucionais e culturais (Ainscow, 2020). Booth e Ainscow definem a inclusão como identificação e

remoção contínuas de barreiras à aprendizagem e à participação, através da transformação das culturas, políticas e práticas educativas para responder à diversidade.

As experiências educativas precoces são determinantes para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A participação em contextos inclusivos poderá favorecer relações positivas, pertença e desenvolvimento global, incluindo nas crianças com necessidades educativas específicas (DEC & NAEYC, 2009). Vlachou e Fyssa (2016) salientam a participação ativa e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Florian (2014) defende abordagens flexíveis concebidas desde o início para a diversidade do grupo, evitando exclusão e estigmatização.

A qualidade da inclusão assenta em acesso, participação e apoio. O acesso exige remover barreiras físicas e pedagógicas à aprendizagem; a participação envolve atividades, rotinas e relações entre pares, com adaptações individualizadas quando necessárias; o apoio disponibiliza recursos e condições para sustentar práticas inclusivas e responder às necessidades das crianças (DEC & NAEYC, 2009).

A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (EASNIE, 2017) associa a inclusão à participação ativa, considerando os ambientes social, físico e pedagógico. Defende uma atmosfera acolhedora que promova pertença e valorize crianças e famílias, colaboração entre profissionais, comunidade e recursos representativos da diversidade. A inclusão exige práticas concretas, além das declarações institucionais: materiais culturalmente representativos, valorização das experiências familiares e diálogo quotidiano sobre diferenças permitem explorar identidades e desenvolver respeito (Loveridge et al. 2012).

Em síntese, diversidade, equidade e inclusão articulam-se: a primeira designa diferenças; a segunda garante recursos para desenvolver potencialidades; a terceira assegura acesso, participação e progresso de todas as crianças (Fonseca, 2022). A concretização destes princípios exige articular políticas, formação e práticas pedagógicas.

3. O Contexto Educativo Como Espaço Promotor De Saúde Psicológica

O contexto educativo é fundamental no desenvolvimento psicológico, social e emocional das crianças, particularmente nos primeiros anos, proporcionando interações com pares e adultos significativos e experiências que contribuam para a identidade e as

competências socioemocionais. Os contextos de educação pré-escolar podem, assim, constituir espaços privilegiados de promoção do bem-estar e da saúde psicológica infantil.

Posto isto, a investigação evidencia que ambientes educativos positivos e inclusivos estão associados ao desenvolvimento de sentimentos de pertença, segurança e aceitação, promovendo níveis mais elevados de participação, autonomia e ajustamento socioemocional nas crianças (Denham et al., 2012; Roffey, 2012). Pelo contrário, contextos que não reconheçam ou valorizem a diversidade podem favorecer experiências de exclusão ou discriminação, com impacto negativo no desenvolvimento psicológico (Roffey, 2012).

3.1. O jardim de infância enquanto contexto de socialização

Na perspetiva ecológica, o desenvolvimento resulta da interação entre a criança e os seus contextos (Bronfenbrenner, 1979). O jardim de infância, enquanto microssistema, influencia relações, desenvolvimento emocional e aprendizagem. A criança é simultaneamente vulnerável, dependendo dos adultos para proteção e bem-estar, e competente, capaz de participar, interpretar e agir, sendo agente do seu desenvolvimento (Craveiro & Ferreira, 2007).

Neste seguimento, o jardim de infância deve permitir às crianças expressar opiniões, participar nas decisões do grupo e colaborar nas atividades e projetos educativos. Estas experiências contribuem para desenvolver competências de cidadania, autonomia, cooperação e respeito pelos outros (Craveiro & Ferreira, 2007; Vandenbroeck, 2007). As interações revelam-se centrais na socialização: com os pares, as crianças aprendem a partilhar, negociar, resolver conflitos e compreender diferentes perspetivas, desenvolvendo competências socioemocionais essenciais à convivência em sociedade (Denham et al., 2012).

Em contextos marcados pela diversidade cultural, linguística e social, o jardim de infância assume particular importância, pois a convivência com crianças provenientes de diferentes circunstâncias permite o contacto com múltiplas formas de viver, comunicar e interpretar o mundo, constituindo uma oportunidade para o desenvolvimento de competências interculturais, como o respeito pela diferença, a empatia e a valorização da diversidade (Vandenbroeck, 2007). No entanto, estas experiências dependem da forma

como o contexto educativo reconhece e valoriza essa diversidade, podendo contribuir tanto para processos de inclusão quanto de exclusão.

Deste modo, o jardim de infância pode ser entendido como um espaço privilegiado para a promoção da saúde psicológica, na medida em que proporciona experiências de socialização que favorecem o desenvolvimento emocional, social e identitário das crianças. A criação de ambientes educativos inclusivos, participativos e emocionalmente seguros revela-se, assim, essencial para garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida.

3.2. O papel do educador na mediação intercultural

O educador medeia interações sociais e culturais, promovendo respeito e convivência entre crianças com identidades distintas (Craveiro & Ferreira, 2007). A mediação exige intervenção intencional que valorize e torne compreensíveis as diferenças, favoreça empatia e cooperação e adapte estratégias aos interesses, necessidades e ritmos individuais, assegurando participação (Banks, 2016; Gay, 2018). A pedagogia culturalmente responsiva utiliza experiências culturais como recursos de aprendizagem, promovendo envolvimento e inclusão (Gay, 2018).

A organização do espaço, os materiais e as interações promovem confiança, respeito e pertença. Relações positivas entre educadores e crianças sustentam segurança emocional, envolvimento e aprendizagem (Pianta, 1999). O educador apoia a resolução de conflitos e integra experiências culturais para que todas as crianças se sintam representadas (Vandenbroeck, 2007). Contribui, assim, para contextos democráticos em que a diversidade enriquece a aprendizagem (Nieto, 2010).

Em suma, o papel deste na mediação intercultural está diretamente associado à promoção da saúde psicológica, pois ambientes educativos que valorizam a diversidade e favorecem relações positivas contribuem para o desenvolvimento da autoestima, da confiança e das competências socioemocionais das crianças. Contrariamente, a ausência de práticas inclusivas pode favorecer experiências de exclusão e afetar negativamente o bem-estar psicológico (Roffey, 2012). Assim, o educador de infância assume um papel multifacetado, atuando simultaneamente como facilitador da aprendizagem, mediador intercultural e promotor do bem-estar psicológico. Através de práticas pedagógicas intencionais, reflexivas e culturalmente sensíveis, os educadores contribuem para a

construção de contextos educativos que valorizam a diversidade e promovem o desenvolvimento de várias competências, nomeadamente as sociais, emocionais e interculturais, desde os primeiros anos de vida.

3.3. *Organização do espaço e clima emocional da sala*

A organização do espaço educativo e o clima emocional da sala constituem dimensões fundamentais para a promoção do bem-estar psicológico e do desenvolvimento integral das crianças no contexto da educação pré-escolar. Estes elementos influenciam diretamente as interações sociais, a participação das crianças nas atividades e a forma como se sentem integradas no grupo. Por isso, o ambiente educativo deve ser concebido de forma intencional, de modo a favorecer experiências de aprendizagem positivas, inclusivas e emocionalmente seguras.

O clima de sala resulta das interações entre educador e crianças e entre pares (Khalfaoui et al., 2021). Confiança, respeito, pertença e apoio favorecem envolvimento, autoestima, segurança e competências socioemocionais (Pianta, 1999; Roffey, 2012). A sua qualidade depende de fatores pedagógicos, como interações responsivas, participação ativa e cooperação, e estruturais, como pequenos grupos, materiais acessíveis e espaços diferenciados, que favorecem autonomia e participação (Khalfaoui et al., 2021).

A organização do espaço educativo assume, assim, um papel determinante na promoção de contextos inclusivos, uma vez que ambientes estruturados de forma flexível e acessível permitem que todas as crianças participem nas atividades, respeitando os seus interesses, ritmos e necessidades. Por outro lado, a disponibilização de materiais pedagógicos diversificados e culturalmente representativos contribuiu igualmente para o reconhecimento da diversidade e para a construção de um ambiente em que todas as crianças se sintam valorizadas (Vandenbroeck, 2007).

No brincar, as crianças exploram papéis sociais, negoceiam significados e desenvolvem empatia e compreensão da diferença (Wood, 2022). Espaços para brincar livre e estruturado favorecem interações entre crianças de contextos distintos. Partilhar, negociar regras e resolver conflitos promove relações positivas, aceitação da diversidade e competências de convivência (Denham et al., 2012).

A organização do espaço e o clima emocional da sala estão também diretamente relacionados com a promoção da saúde psicológica, uma vez que ambientes educativos

que proporcionam segurança emocional, previsibilidade e oportunidades de participação contribuem para o desenvolvimento de sentimentos de pertença, confiança e bem-estar. Por outro lado, contextos desorganizados ou marcados por relações negativas podem dificultar a participação das crianças e afetar o seu ajustamento emocional (Roffey, 2012). Deste modo, a construção de um ambiente educativo inclusivo exige a articulação entre a organização do espaço, a qualidade das interações e as práticas pedagógicas adotadas.

3.4. *Recursos pedagógicos e representação da diversidade*

Recursos culturalmente representativos permitem às crianças reconhecer-se e sentir-se valorizadas (Vandenbroeck, 2007). Ao refletirem culturas, idiomas e experiências, favorecem identidade, pertença e respeito; a ausência ou representação estereotipada pode reforçar desigualdades (Gay, 2018). Livros, jogos simbólicos e bonecos de diferentes identidades promovem empatia e compreensão intercultural (Wood, 2022).

Contudo, para além da representação, os recursos pedagógicos devem incentivar o diálogo e a reflexão acerca da diversidade e, neste sentido, a seleção de materiais que desafie estereótipos e promova uma compreensão crítica contribui para o desenvolvimento de atitudes inclusivas desde a infância (Derman-Sparks & Edwards, 2010). Neste processo, o educador desempenha um papel essencial ao selecionar, contextualizar e explorar os materiais de forma intencional, articulando-os com as experiências culturais das crianças (Nieto, 2010).

Método

1. Estudo Empírico

A diversidade cultural, étnica, linguística, familiar e funcional desafia as práticas no pré-escolar, contexto de socialização e participação (Silva et al., 2016). Os referenciais nacionais e internacionais valorizam diferenças e inclusão (Silva et al., 2016; UNESCO, 2009), mas importa compreender a sua concretização quotidiana.

Assim, a investigação pretende compreender como a diversidade é percebida, trabalhada e valorizada no pré-escolar e analisar práticas, estratégias e recursos promotores da inclusão e da educação intercultural, reconhecendo o seu potencial pedagógico e social.

Como objetivos específicos, pretende-se:

- Recolher contributos das educadoras de infância acerca da educação intercultural e compreender como a diversidade é percecionada no quotidiano educativo.
- Compreender de que forma é promovida a educação intercultural no contexto pré-escolar num agrupamento de escolas, e em particular, de que forma esse contexto contempla e está contemplado nos projetos do agrupamento relativos à diversidade.
- Identificar práticas e estratégias pedagógicas promotoras da inclusão e do respeito pela diversidade.
- Compreender os desafios sentidos pelas educadoras e assistentes operacionais no trabalho efetivo com grupos diversos.
- Identificar os recursos pedagógicos disponíveis e utilizados na promoção da inclusão em contexto pré-escolar.

Tendo em conta a informação supramencionada, este estudo tem definidas as seguintes questões de investigação (QI):

1. De que forma a diversidade cultural, étnica, linguística, familiar e funcional é percecionada pelas educadoras e pelas assistentes operacionais?
2. Como é promovida a educação intercultural na valência do pré-escolar?
3. Que práticas e estratégias pedagógicas são utilizadas para promover a inclusão e o respeito pela diversidade?
4. Que desafios são identificados pelas educadoras e assistentes operacionais no trabalho com grupos culturalmente diversos?

5. De que forma os recursos pedagógicos e o ambiente educativo representam e valorizam a diversidade?

2. Enquadramento Metodológico

Esta dissertação apresenta um estudo de natureza descritiva e exploratória, com um desenho transversal, baseado numa amostra de conveniência composta por profissionais e discentes do contexto de educação pré-escolar, de um agrupamento de escolas da região Norte de Portugal.

Para alcançar os objetivos e responder às questões de investigação, adotou-se uma abordagem qualitativa, com uma entrevista semiestruturada, dois grupos focais com educadoras e assistentes operacionais e observação participante. Esta permite aprofundar perceções sobre diversidade, práticas inclusivas, desafios e dinâmicas relacionais no pré-escolar.

3. Participantes

A amostra, selecionada por conveniência e intencionalmente segundo os objetivos, incluiu oito educadoras e oito assistentes operacionais nos grupos focais e um elemento da direção na entrevista. Observaram-se quatro salas com crianças dos 3 aos 5 anos, participantes indiretos em contexto natural, tomando como referência o Inclusive Classroom Profile (ICP; Soukakou, 2012). Não se recolheram dados individuais ou identificativos das crianças.

A caracterização sociodemográfica das participantes encontra-se apresentada na Tabela 1 e na Tabela 2.

Tabela 1

Caracterização das assistentes operacionais

		n	M	DP
Sexo	Feminino	8		
	Masculino	0		
Idade			39.63	13.46
Habilitações	Ensino Secundário	5		
	Curso Técnico Profissional	2		
	Licenciatura	1		
Tempo de experiência			12.73	11.35
Formação especializada	35h	1		
	7h	1		
	72h	1		
	12 meses	1		
	50h	1		
	Não possui	3		

Tabela 2

Caracterização das educadoras

		n	M	DP
Sexo	Feminino	8		
	Masculino	0		
Idade			54.75	7.81
Habilitações	Licenciatura	8		
Tempo de experiência			31.38	7.95
Formação especializada	25h	1		
	Não possui	7		

4. Medidas e Instrumentos de Recolha de Dados

Os instrumentos foram selecionados segundo os objetivos e questões de investigação, para compreender perceções, práticas e dinâmicas de diversidade e inclusão no pré-escolar.

Atendendo à natureza da investigação, utilizaram-se uma entrevista com a direção, um questionário sociodemográfico, dois grupos focais com educadoras e assistentes operacionais e observação participante apoiada no ICP (Soukakou, 2012). Estas fontes favoreceram a triangulação e a compreensão do fenómeno em estudo.

A entrevista semiestruturada permite aprofundar perspetivas com flexibilidade (Flick, 2009). O guião (Anexo 1), baseado nos objetivos, abordou políticas educativas, organização institucional, recursos, formação, relação com famílias e desafios de gestão em contextos diversos.

O questionário sociodemográfico (Anexo 2) caracterizou género, idade, função, estabelecimento, experiência na educação, formação especializada em educação inclusiva e trabalho com crianças abrangidas por medidas educativas.

Realizaram-se grupos focais distintos com educadoras e assistentes operacionais para favorecer a livre expressão, considerando os seus papéis. A interação permite explorar experiências, comparar perspetivas e construir significados que dificilmente emergiriam em entrevistas individuais (Morgan, 1997). O guião semiestruturado (Anexo 3) abordou conceções de diversidade, estratégias inclusivas, recursos, relações e desafios. A técnica permite compreender experiências profissionais e processos coletivos de construção de significados (Silva et al., 2014).

A observação participante permite captar comportamentos, interações e práticas em contexto natural, complementando os discursos (Cohen et al., 2018). Desse modo, observaram-se quatro salas durante atividades orientadas, jogo livre, refeições, transições e interações espontâneas. As notas de campo registaram participação, práticas inclusivas, valorização da diversidade e relações. O ICP (Anexo 4; Soukakou, 2012), originalmente quantitativo, foi usado como guia qualitativo de sistematização, sem produzir pontuações.

4.1 Estrutura do Instrumento

O ICP avalia 12 itens organizados em duas grandes áreas: práticas observadas na sala (itens 1 a 10) e parâmetros avaliados por meio de entrevista e/ou análise documental

(itens 11 e 12). Cada item é pontuado numa escala de 1 a 7, com ancoragem em quatro níveis.

Tabela 3

Caracterização do Inclusive Classroom Profile

N.º	Item	O que avalia	Método
1	**Adaptações do espaço e materiais**	Acessibilidade física e uso intencional do espaço e materiais para crianças com NEE	Observação
2	**Envolvimento do adulto nas interações com pares**	Como o adulto apoia as interações sociais entre a criança e os pares	Observação
3	**Orientação do adulto no jogo das crianças**	Qualidade do envolvimento e apoio durante o jogo livre e atividades escolhidas pela criança	Observação
4	**Resolução de conflitos**	Forma como os adultos gerem conflitos entre pares: prevenção, intervenção, reconhecimento de emoções	Observação
5	**Sentido de pertença ao grupo**	Inclusão real na vida da sala: papéis, responsabilidades, escolhas, celebração da diversidade	Observação + Entrevista
6	**Relações adulto-criança**	Qualidade afetiva e intelectual das interações: responsividade, continuidade, envolvimento cognitivo	Observação
7	**Apoio para a comunicação**	Tentativas de comunicar; uso de meios alternativos; estratégias de desenvolvimento da linguagem	Observação
8	**Adaptação de atividades de grupo**	Inclusão ativa nas atividades de grande e pequeno grupo; diferenciação de objetivos, materiais e apoios	Observação
9	**Transições entre atividades**	Suporte durante as mudanças de atividade: avisos, rotinas, apoio individualizado	Observação
10	***Feedback***	Qualidade do feedback: foco no processo, explicitação, formas não verbais, sensibilidade	Observação
11	**Parcerias família/profissionais**	Políticas, comunicação com as famílias, participação nas reuniões do PEI/PIIP	Entrevista + Documentos
12	**Monitorização da aprendizagem**	Existência e qualidade dos sistemas de monitorização do progresso das crianças	Documentos

Em suma, a articulação da entrevista, dos grupos focais e da observação fortaleceu a credibilidade dos resultados pela triangulação de fontes e contextos (Creswell & Plano Clark, 2018; Denzin, 2017).

5. Procedimento de Recolha de Dados

O projeto de investigação foi submetido à Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, obtendo parecer favorável à sua realização (Ref.ª 2025-12-02b) (Anexo 8).

Após contacto com a direção, realizou-se uma reunião de apresentação dos objetivos, metodologia e procedimentos. Obtida a autorização institucional, articularam-se com a direção e a coordenação pedagógica a entrevista, os grupos focais e a calendarização das observações. A recolha decorreu entre março e abril de 2026, combinando técnicas e fontes para compreender como a diversidade é percecionada, valorizada e operacionalizada no jardim de infância (Flick, 2009).

Primeiro, entrevistou-se a direção sobre inclusão, diversidade, relação escola-família, recursos e desafios organizacionais. Utilizou-se o guião elaborado pela investigadora segundo os objetivos, com gravação áudio mediante consentimento informado (Anexo 5).

Seguiram-se dois grupos focais com educadoras e assistentes operacionais selecionadas por disponibilidade e interesse. O guião da investigadora abordou diversidade, práticas inclusivas, relações, recursos e desafios. As sessões duraram aproximadamente 75 a 90 minutos e foram gravadas mediante autorização prévia (Anexo 6).

Por fim, observaram-se quatro salas em diferentes dias e momentos: atividades orientadas, jogo livre, transições, refeições e interações espontâneas. A observação das dinâmicas e práticas de inclusão e valorização da diversidade apoiou-se no ICP (Soukakou, 2012).

Asseguraram-se a participação voluntária, consentimento informado, confidencialidade e anonimato. Os participantes receberam informação sobre objetivos, procedimentos e direitos e assinaram o consentimento antes da recolha. Atribuíram-se códigos aos intervenientes para proteger participantes e instituições.

6. Procedimento de Análise de Dados

Os dados recolhidos foram submetidos a uma análise de conteúdo temática e categorial, seguindo os princípios propostos por Bardin (2016). A análise assumiu uma orientação simultaneamente dedutiva e indutiva, permitindo articular dimensões previamente sustentadas pelos objetivos da investigação e pelo enquadramento teórico com conteúdos emergentes do discurso das participantes (Elo & Kyngäs, 2008).

Transcreveram-se integralmente os áudios da entrevista e dos grupos focais e organizaram-se os registos de observação. A leitura flutuante e repetida permitiu familiarização, identificação de ideias recorrentes e de dimensões relevantes (Bardin, 2016).

Na fase de exploração do material, a entrevista e os grupos focais foram analisados mediante identificação de unidades de significado e organização dos excertos em categorias e subcategorias (Bardin, 2016; Elo & Kyngas, 2008). Após codificação, reviu-se a coerência interna e a diferenciação das categorias, construindo um sistema hierárquico de primeiro e segundo nível. Cada categoria recebeu uma definição operacional e unidades de registo representativas.

As observações seguiram uma lógica predominantemente dedutiva, baseada nos indicadores do ICP (Soukakou, 2012). Os registos foram codificados por cores e organizados segundo o instrumento, identificando comportamentos, interações e características do contexto que evidenciavam cada indicador. Sistematizaram-se, assim, práticas, recursos e condições relacionadas com inclusão e participação.

A triangulação da entrevista, dos grupos focais e das observações aprofundou a compreensão do fenómeno e a credibilidade interpretativa (Denzin, 2017; Flick, 2009).

Como estratégia de promoção da qualidade da análise, recorreu-se ao *peer debriefing,* discutindo a codificação, a organização das categorias e a sua operacionalização. Na apresentação e discussão dos resultados, excertos representativos dos discursos e registos de observação fundamentaram as interpretações e preservaram a ligação entre resultados e dados empíricos.

Apresentação e Discussão de Resultados

A apresentação e discussão dos resultados integram, na mesma secção, os dados dos grupos focais com educadoras de infância e assistentes operacionais, da entrevista semiestruturada com a direção e das observações em quatro salas de educação pré-escolar, organizados segundo as cinco questões de investigação formuladas no método.

A análise predominantemente indutiva da entrevista e dos grupos focais originou três sistemas de categorias (Bardin, 2016; Elo & Kyngäs, 2008): um relativo às educadoras de infância (Anexo 9) onde foram identificadas sete categorias de primeiro nível (Figura 1) e vinte de segundo nível, outro às assistentes operacionais (Anexo 10) composto por oito categorias de primeiro nível (Figura 2) e vinte de segundo nível e, por fim, um terceiro à direção do agrupamento (Anexo 11) formado por oito categorias de primeiro nível (Figura 3) e dez de segundo nível. As figuras 1 a 3 apresentam apenas as categorias de primeiro nível uma vez que as de segundo nível serão identificadas ao longo da análise na resposta às questões de investigação.

Os registos de observação foram analisados segundo as dimensões definidas pelo instrumento, numa lógica dedutiva, e articulados qualitativamente com os discursos (Anexo 12). Os valores de n indicados representam o número de unidades de registo atribuído a cada categoria.

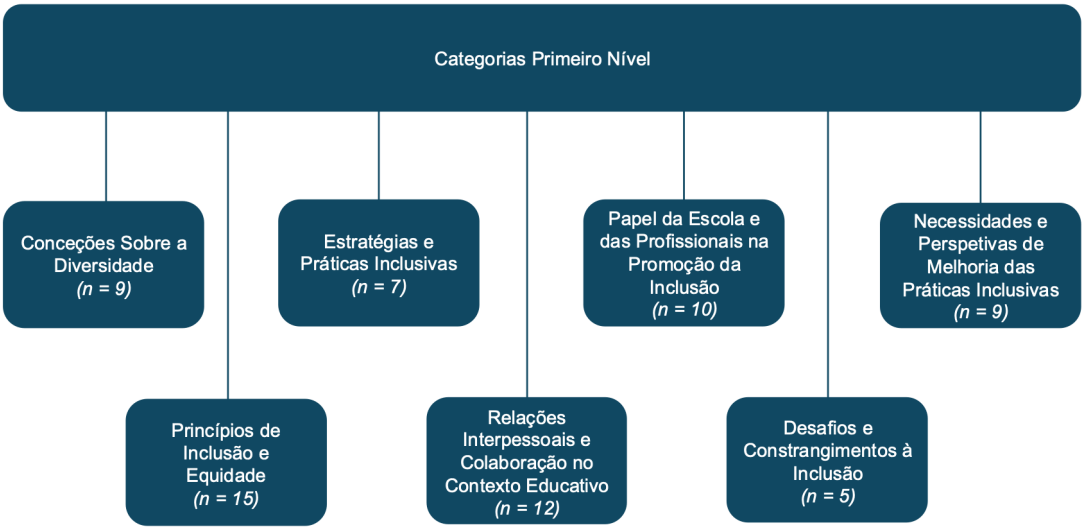


Figura 1: Sistema de Categorias de Primeiro Nível do *Focus Group* com as Educadoras

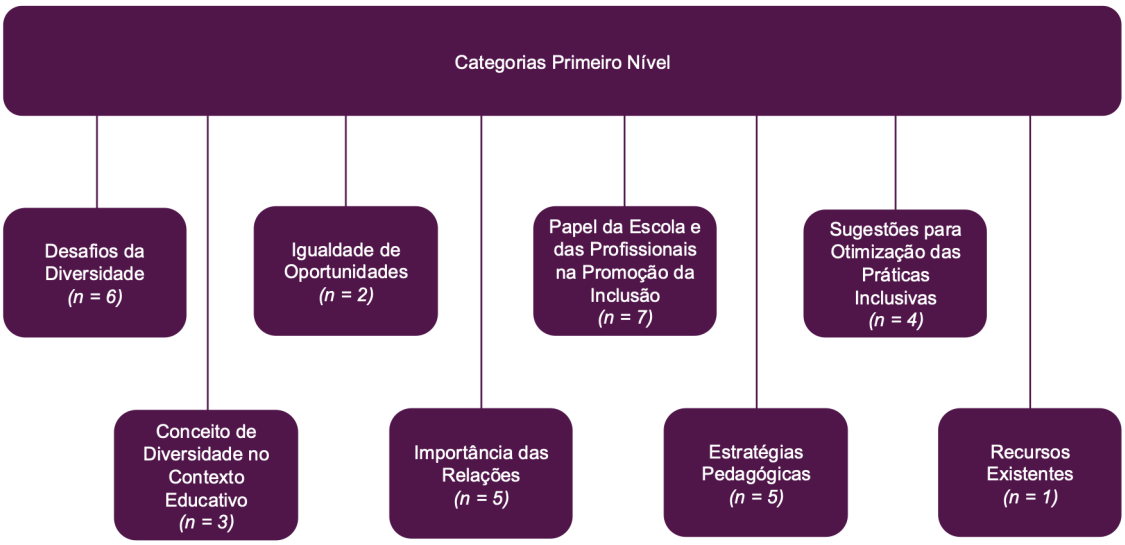


Figura 2: Sistema de Categorias de Primeiro Nível do *Focus Group* com as Assistentes Operacionais

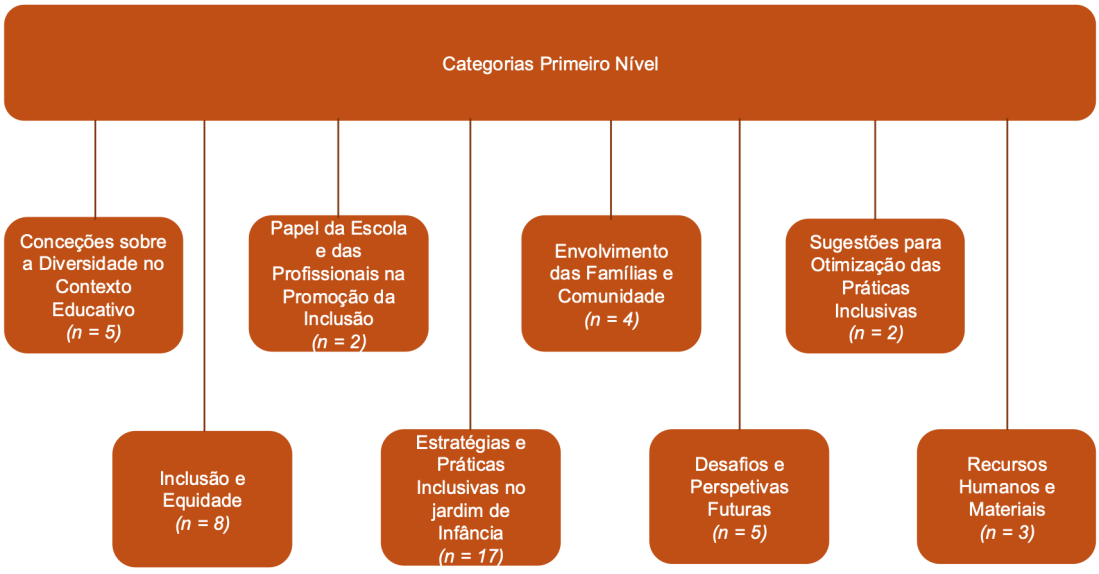


Figura 3: Sistema de Categorias de Primeiro Nível da Entrevista Semiestruturada com a Direção do Agrupamento

1) Perceção das educadoras e assistentes operacionais acerca da diversidade cultural, étnica, linguística, familiar e funcional

Conceções e manifestações da diversidade

Para compreender as práticas inclusivas importa começar pelo modo como as profissionais definem a diversidade. Uma conceção ampla permite reconhecer diferenças presentes em qualquer grupo, contrariamente a uma leitura limitada à nacionalidade ou etnia, que poderia tornar menos visíveis as condições familiares, linguísticas, religiosas e funcionais que também afetam a participação. Nas OCEPE, a construção do currículo parte das características e dos contextos de vida das crianças (Silva et al., 2016). Neste sentido, os três sistemas de categorias permitem observar tanto o reconhecimento comum da diversidade como as dimensões que cada função profissional torna mais salientes.

A este propósito, no sistema de categorias das educadoras, a categoria de primeiro nível "Conceções Sobre a Diversidade" (n = 9) reúne referências à diversidade como sendo indissociável do contexto educativo *"e acho que se não houvesse diversidade, não haveria escola sequer. A diversidade e escola são duas palavras indissociáveis e (...) dois artigos (...) que se complementam um ao outro"*. Estas conceções foram subdivididas pelas categorias de segundo nível "Diversidade de Contextos Familiares" (n = 7) *"e depois a questão dos (...) ambientes familiares, um bocadinho (...) mais desconstruídos chamemos assim. (...) seja ao nível económico, seja ao nível social"*, "Diversidade Étnica e Cultural" (n = 4) *"depois tenho a parte da multiculturalidade, que acaba por no nosso país estar agora muito presente (...) crianças que vieram de outro país e são integradas na sala"*, "Diversidade Religiosa" (n = 3) *"E tenho um menino de religião Jeová, que ele próprio... Nós falamos naturalmente das coisas, mas ele faz questão de dizer que o Jeová não gosta, que o Jeová não quer."*, "Diversidade Associada às NEE" (n = 3) *"eu tenho crianças tanto com necessidades educativas especiais, nomeadamente o autismo. Ah, duas crianças que estão incluídas no grupo e que têm esse tipo de necessidade."* e ao potencial da "Diversidade Enquanto Facilitadora da Aprendizagem e do Desenvolvimento" (n = 4) *"uns têm muito mais experiências do que propriamente aqueles que têm mais dificuldades, acabam por partilhar essas experiências com aqueles que não têm. Apesar de não viverem, conseguem perceber que há outras formas de conhecer as coisas"* bem como "Diversidade Enquanto Realidade Social e Educativa" (n = 7) *"em todos os grupos, possam eles até ser do mesmo nível socioeconómico, são sempre diferentes certo? Porque as famílias são diferentes, por isso a diversidade está*

sempre presente (...) no nosso dia-a-dia, seja com (...) a realidade com a comunidade e mesmo a realidade dentro da sala de aula.". Assim, no *Focus Group* das educadoras tornou-se evidente através do discurso das participantes que a diversidade se trata de uma conceção que não depende exclusivamente da presença de crianças vindas de outros países.

No *Focus Group* das assistentes operacionais surgiu a mesma categoria de primeiro nível "Conceito de Diversidade no Contexto Educativo" (n = 3) com conceções igualmente favoráveis *"Eu acho que todas as diversidades são boas.".* No que concerne às subcategorias, em comparação com as educadoras, estas enalteceram alguns desafios existentes nomeadamente na "Diversidade Cultural" (n = 5) "*a nível de diversidade cultural pode ser mais difícil, quer para a criança integrar-se, porque às vezes a língua não é mesma (...) à parte do resto é bom para os outros, porque também aprendem culturas diferentes."* e na "Diversidade Linguística" (n = 4) *"o tal menino de 3 anos, ele é indiano e... não fala português, não fala inglês".* Já nas restantes subcategorias as conceções continuaram favoráveis como é possível verificar através da "Diversidade Étnica" (n = 6) *"eu tenho um menino de etnia cigana na minha sala, por acaso nunca vi as crianças a rejeitá-lo pela etnia. Ele aparenta muito, é assim escurinho e tudo, mas é um miúdo muito doce (...) nunca vi uma repulsa contra ele, sempre tudo com muito cuidado...",* da "Diversidade das NEE" (n =2) *"Eu tenho outro menino na minha sala também é autista (...) expressa-se muito bem (...) entende perfeitamente, expressa-se perfeitamente, dá para ter uma conversa"*, da "Diversidade Religiosa" (n = 2) *"O porco eu acho que tem a ver com a religião, por isso também não podemos estar a obrigar uma criança a fugir à religião dela."* e, por fim, da subcategoria "Vantagens da Diversidade para as Crianças" (n = 3) em que as assistentes operacionais enaltecem os benefícios *"Então eles acabam por enriquecer nesse sentido, porque eles estão a aprender coisas (...) e eles são muito acolhedores também nisso".*

Na entrevista semiestruturada a direção definiu a diversidade como *"a variedade de características, experiências, culturas, competências e necessidades que as crianças trazem para a escola"*. Deste modo, as três fontes coincidem no reconhecimento de diferenças entre as crianças, embora variem nos exemplos salientados associados às experiências e funções de cada grupo.

As educadoras nomearam, a título de exemplo, crianças brasileiras, chilenas *"Eu tenho um menino chileno, além de brasileiros"* e indianas *"recebemos uma criança que veio há cerca de 3 meses da Índia"*, crianças de etnia cigana *"tenho também um menino de etnia cigana";* estruturas familiares diversas *"são sempre diferentes certo? Porque as famílias são diferentes (...)"* e práticas religiosas diferentes *"tem que se adaptar também a (...) à religião".* Por sua vez, a direção corroborou a existência da diversidade cultural *"Temos crianças e jovens de várias nacionalidades, temos vinte e tal nacionalidades, (...) o maior número de crianças imigrantes (...) vêm do Brasil e angolanos".* As assistentes operacionais realçaram a presença de línguas e etnias diferentes e as suas implicações no contacto diário com as crianças *"no meu caso será a linguística e étnica".* Em suma, estas dimensões não são equivalentes, pois a origem nacional, o idioma, a religião, a estrutura familiar e uma necessidade de apoio devem ser compreendidas nas suas especificidades, evitando reduzir todas as crianças a um mesmo perfil, além de que os excertos mencionados evidenciam que a diversidade é vivida em decisões do quotidiano, desde as palavras utilizadas nas interações até À forma de organizar atividades e refeições. Neste campo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar situam o conhecimento de cada criança e do seu contexto na construção de um ambiente educativo em que todos possam participar (Silva et al., 2016).

Em síntese, os três grupos reconhecem a heterogeneidade. As assistentes salientam respostas imediatas nas rotinas; educadoras e direção relacionam experiências com princípios pedagógicos e organizacionais, segundo os discursos recolhidos (Silva et al., 2016).

Potencial de aprendizagem e respeito pela diferença

As participantes associaram o contacto com diferentes experiências a possibilidades de aprendizagem social, contudo a presença de diferenças num mesmo espaço não produz, automaticamente, relações equitativas. A literatura sobre educação de infância chama a atenção para o modo como os adultos organizam as interações, reconhecem as identidades e enfrentam desigualdades (Vandenbroeck, 2007). Assim, os testemunhos sobre enriquecimento mútuo devem ser lidos juntamente com os relatos de preconceito e com as oportunidades efetivas de as crianças se escutarem.

A diversidade foi, regra geral, descrita pelas participantes como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento. Através do *Focus Group* das educadoras, surgiu

inclusive a categoria de segundo nível "Diversidade Enquanto Facilitadora da Aprendizagem e do Desenvolvimento" (n = 4) que inclui a afirmação "é na diversidade que surge o conhecimento, que se constroem novas, novas aprendizagens." As assistentes operacionais afirmaram, de igual modo, que as crianças "*acabam por enriquecer"* quando conhecem novas experiências. Já a direção valorizou a aprendizagem entre pares numa fase de desenvolvimento da identidade e das competências sociais *"para mim, aqui, (...) é que está os grandes princípios da diversidade, da inclusão (...) de tudo o que promove o desenvolvimento pessoal e social de qualquer criança e jovem".* Estes dados descrevem, assim, diversos benefícios percecionados pelas participantes do efeito da diversidade na aprendizagem.

Por outro lado, o respeito pela diferença surgiu como princípio educativo e objeto de intervenção. No que diz respeito às educadoras, a subcategoria "Respeito, Aceitação e Valorização da Diferença" (n = 4), dentro da categoria de primeiro nível "Princípios de Inclusão e Equidade" (n = 15) inclui a observação *"mas a diversidade é mesmo normal (...) nós somos todos diferentes".* Na mesma fonte, a subcategoria "Combate ao Preconceito" (n = 5) acolhe a ideia de que *"o estigma é dos adultos"*, associada à possibilidade de a escola questionar preconceitos *"nós temos a varinha de condão de poder mudar isso"*. As assistentes operacionais, por sua vez, descreveram situações em que algumas famílias desencorajavam os filhos de brincar com crianças de outras etnias *"às vezes os pais incentivam mesmo os filhos a não fazerem",* porém, este relato refere experiências das participantes e não deve ser generalizado ao conjunto das famílias. A direção destacou ainda a importância de promover, desde o jardim de infância, a compreensão e o respeito pelas diferenças "*No caso do jardim de infância, esta necessidade, porque são crianças pequeninas de acolher e de... e nesse acolhimento fazer com que todos se sintam bem, nós na verdade, mais do que qualquer outro ciclo e todos deviam ser assim, temos que respeitar o ritmo e os interesses de cada criança. E é desta forma que nós promovemos então esta convivência e respeito mútuo.*

Ao situar a diversidade e a equidade nas relações e práticas da educação de infância, o reconhecimento expresso pelos adultos importa, mas a análise deve considerar igualmente as oportunidades concretas para que as crianças manifestem as suas experiências, sejam escutadas e participem no grupo. Assim, a valorização discursiva da diversidade constituiu uma orientação favorável, mas é o modo como as crianças são

envolvidas e como se responde ao preconceito que permite avaliar a sua concretização (Vandenbroeck, 2007). Este resultado converge com a crítica de Vandenbroeck (2007) ao discurso da diversidade como enriquecimento quando não acompanhado de práticas concretas.

Inclusão e equidade

A equidade exige condições de participação, admitindo respostas diferentes para assegurar acesso e pertença. A declaração conjunta da Division for Early Childhood e da National Association for the Education of Young Children (2009) distingue acesso, participação e apoio, orientando a análise dos discursos e observações.

No *Focus Group* das educadoras, estas distinguiram igualdade de oportunidades de tratamento idêntico. Enquanto uma participante explicitou *"eu acho que quando dizem que as crianças devem ser tratadas da mesma forma, eu penso que devem ser dadas as mesmas oportunidades. E depois adequar às necessidades de cada uma das crianças, porque são todos diferentes",* outra retorquiu de forma a garantir a equidade *"garantir a equidade tratando todas da forma como elas vão necessitar naquele momento. E isso pode não ser necessariamente igual para todas"*. Neste seguimento, na entrevista semiestruturada a direção expressou o mesmo princípio: *"Eu para promover a igualdade tenho que me basear na equidade"*. Estas formulações aproximam assim, as categorias de primeiro nível "Princípios de Inclusão e Equidade" (n = 15) nas educadoras, e "Inclusão e Equidade" (n = 8) na direção, sem apagar a autonomia dos dois sistemas.

No que diz respeito às assistentes operacionais, a categoria de primeiro nível "Igualdade de Oportunidades" (n = 2) exprime a intenção de manter as crianças integradas no grupo, independentemente da etnia, da cor da pele ou das suas necessidades. A referência a tratar algumas crianças *"com normalidade"* deve ser interpretada nesse contexto de pertença, sem ser possível concluir que todas recebem os apoios de que necessitam.

A declaração conjunta da Division for Early Childhood e da National Association for the Education of Young Children (2009) distingue acesso, participação e apoio como dimensões da inclusão na primeira infância auxiliando a examinar, separadamente, a presença de uma criança numa atividade, o seu envolvimento efetivo e os recursos mobilizados para o tornar possível. Posto isto, os registos de observação guiados pelo ICP

mostram exemplos de autonomia e entreajuda. A título de exemplo, numa sala, *crianças ajudaram um colega a vestir a bata depois de este ter sido incentivado a tentar sozinho (JIM2)*; noutra, *participaram na definição das tarefas do dia (JB3).* Observaram-se também responsabilidades como arrumar as áreas do jogo livre e a distribuição/arrumação de materiais. Estes episódios são exemplos ilustrativos de oportunidades de participação, todavia não demonstram que todas as crianças participaram com o mesmo grau de apoio em todos os momentos observados.

A comparação dos *focus group* e entrevista semiestruturada sugere uma conceção de equidade assente na adequação das respostas, acompanhada de exemplos observados de autonomia e apoio entre pares. Ao mesmo tempo, os episódios disponíveis só permitem descrever certas oportunidades de participação, logo o quadro de acesso, participação e apoio impede confundir a integração física no grupo com a garantia de uma experiência inclusiva em todas as atividades (Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children, 2009).

2) Promoção da educação Intercultural na valência do pré-escolar

Valorização das culturas de origem e educação intercultural

A promoção da educação intercultural foi descrita de duas formas complementares: nas interações do grupo, em que o conhecimento trazido por uma criança pode ser partilhado com os pares, e nas iniciativas do agrupamento que aproximam as famílias e a escola. Esta distinção é relevante porque a educação intercultural pressupõe diálogo entre experiências e oportunidades regulares de participação. Neste sentido, as OCEPE ((Silva et al., 2016), situam o reconhecimento da identidade e da cultura de cada criança na construção de um ambiente democrático, e as orientações da UNESCO (2006) associam a educação intercultural à interação, ao respeito e à aprendizagem entre grupos.

Dentro da categoria "Estratégias e Práticas Inclusivas" (n = 7), a subcategoria "Valorização da Cultura de Origem" (n = 3), no *focus group* das educadoras, surgiu efetivamente na proposta de transformar os conhecimentos linguísticos de uma criança numa aprendizagem para o grupo *"o meu amigo sabe falar chinês e vamos aprender a falar chinês"*. Já com a direção, a mesma subcategoria (n = 4) descreveu eventos do

agrupamento em que as famílias partilham vivências culturais *"é na verdade nesta troca, nós fazemos muitas vezes espaços culturais de mais diversão e nós temos (...) uma que chama o dia do agrupamento, onde na verdade trazemos várias culturas"*. No *focus group* das assistentes operacionais esta temática emergiu sobretudo através da valorização da convivência entre crianças de diferentes origens. Na subcategoria "Diversidade Cultural" (n = 5) uma participante reconheceu que esse contacto beneficia o grupo referindo que *"é bom para os outros, porque também aprendem culturas diferentes"*. E na subcategoria "Vantagens da Diversidade Para as Crianças" (n = 3) salientou-se que *"eles estão a aprender (...) coisas novas e eles são muito acolhedores também nisso"*. Assim, as Orientações Curriculares (Silva et al., 2016) e as orientações sobre educação intercultural da UNESCO (2006) ajudam a pensar o reconhecimento da cultura das crianças como uma dimensão persistente das práticas, das relações e dos materiais.

Os exemplos evidenciam abertura às vivências infantis e familiares como recursos educativos, mas não documentam a frequência da representação de cada língua e cultura. A distinção entre celebração pontual e integração quotidiana delimita o resultado (Vandenbroeck, 2007). Esta leitura aproxima-se da distinção de Vandenbroeck (2007) entre diversidade aditiva e transformadora, situando-se os dados sobretudo no primeiro polo.

Famílias e comunidade

A relação com as famílias emerge como condição para compreender as experiências das crianças e ajustar práticas do dia a dia. No material recolhido, o envolvimento inclui comunicação sobre rotinas, necessidades e expectativas, bem como a criação de confiança para lidar com diferenças culturais e familiares. Epstein (2011) concebe as parcerias entre escola, família e comunidade como parte da organização da aprendizagem: esta perspetiva ajuda a ler os exemplos encontrados como responsabilidades partilhadas e não apenas iniciativas individuais.

No *focus group* das educadoras, a categoria de segundo nível "Relação Escola – Família" (n = 5), decorrente da categoria de primeiro nível "Relações Interpessoais e Colaboração no contexto educativo" (n = 12), inclui a importância da confiança na comunicação com os pais *"Um bom relacionamento dá-nos confiança"*, afirmou uma das educadoras. Por sua vez, a direção do agrupamento reuniu na categoria de primeiro nível "Envolvimento das Famílias e Comunidade" (n = 4) referências à participação das

famílias no agrupamento e ao contributo da comunidade local para o respeito pelas diferenças *"envolver as famílias e a comunidade local é fundamental para promover o respeito pelas diferenças"*. As assistentes operacionais referiram exemplos de informação partilhada entre as famílias e a escola relativamente a cuidados de saúde e alimentação, para que as profissionais possam agir de forma coerente *"os pais foram lá explicar, nós explicamos também a toda a gente"*.

Em conjunto, os discursos situam a relação escola-família tanto na participação em iniciativas coletivas como na comunicação quotidiana necessária para ajustar os cuidados e as práticas educativas. As educadoras salientam a confiança, a direção destaca a abertura à comunidade e as assistentes operacionais evidenciam a circulação de informação entre os adultos. Estas perspetivas completam-se e aproximam-se da conceção de parceria proposta por Epstein (2011), embora os dados não permitam concluir que todas as famílias disponham das mesmas oportunidades de participação ou que o envolvimento descrito seja igualmente continuado nos diferentes contextos.

3) Práticas e estratégias pedagógicas utilizadas para promover a inclusão e o respeito pela diversidade

Flexibilidade pedagógica, comunicação e valorização cultural

A adaptação pedagógica apareceu como um processo onde os profissionais alteram linguagem, materiais, atividades e organização do grupo em função das crianças concretas. Nas OCEPE, a intencionalidade educativa implica observar, planear, agir e avaliar em continuidade, reconhecendo as experiências e os interesses das crianças (Silva et al., 2016). Por isso, interessa analisar não só a existência de estratégias, mas também a sua adequação a cada situação e a possibilidade de a criança participar numa atividade comum.

No *focus group* das educadoras, surgiu a categoria de primeiro nível "Estratégias e Práticas Inclusivas" (n = 7) que articula a adaptação e implementação de estratégias pedagógicas em função das características e necessidades das crianças, promovendo a inclusão. Neste sentido, uma participante afirmou que *"a plasticidade do educador é fundamental em adaptar-se e em arranjar as estratégias";* outra explicitou que uma atividade comum pode ser diversificada em função da idade e das características das crianças, referindo *"a planificar (...) tenho que ter outra atitude (...) ver as coisas sob a*

perspetiva de vários meninos, aquilo que eu quero para cada idade e a atividade pode ser a mesma (...) e depois pode diversificar". Por sua vez, através da entrevista com a direção emergiu a categoria "Estratégias e Práticas Inclusivas no Jardim de Infância" (n = 17) fazendo referência a ações pedagógicas adaptadas às diferenças individuais, valorizando o ritmo e interesses de cada criança, incluindo a organização flexível dos espaços *"temos, uma valência também de ensino estruturado da autonomia pessoal e social que tem a ver com a multideficiência, com duas salas e, em setembro, vamos abrir mais uma valência do ensino estruturado autismo... portanto, nós respondemos a todos (...) e tentamos criar respostas que os integre a todos"*.

As assistentes operacionais apresentaram exemplos de "Estratégias pedagógicas" (n = 8) que utilizam para responder às características e necessidades das crianças nomeadamente ao nível da aprendizagem da língua portuguesa. Durante a pintura e a brincadeira, associam palavras a objetos e ações, repetem os nomes das cores e incentivam outras crianças a nomear brinquedos quando interagem com uma criança que não saiba falar português, referindo *"Para repetir as palavras, nós falamos em português, falamos e ele não repete, mas (...) nós já reparámos que se ele estiver a brincar ou se tiver numa atividade, aí já vai começando a repetir, então o trabalho que nós temos vindo a fazer e para iniciar é com as cores, por exemplo, uma fruta, e ele pinta a fruta (...) e dizemos a cor repetidamente, para ele começar a dizer."*. Uma educadora relatou ainda o recurso a uma ferramenta de tradução para comunicar inicialmente com uma criança recém-chegada *"se chega um menino que não fala nada português (...) pegam num Google Tradutor para pôr o telefone à frente da criança para dizerem o que querem na língua, no Tamil, por exemplo"*. Os exemplos demonstram, assim, uma preocupação pela procura de soluções por parte das profissionais de modo a colmatar os desafios que vão surgindo.

Através das observações no contexto educativo foi possível verificar igualmente este cuidado, a partir da utilização de uma linguagem ajustada à idade, como a indicação de *inspirar "como se cheirassem uma flor" e expirar "como se soprassem uma vela" num exercício de respiração (JIB2)*. Foi possível assistir também ao *uso de um desenho de uma casa para esclarecer um conceito "animais domésticos" (JIB3)*. Em contraste, durante a descrição de uma atividade, *uma criança indiana que não falava português não a acompanhou e não foi realizada nenhuma adaptação da comunicação naquele*

momento (JIB3). A coexistência destes episódios evidencia, por fim, que a resposta à diversidade variou entre situações concretas, mesmo em contextos onde as profissionais defendem a flexibilidade pedagógica. É possível depreender que há, portanto, indícios de adaptação intencional e de respostas espontâneas às dificuldades de comunicação, mas também um episódio em que a comunicação não foi ajustada de forma visível. Esta discrepância não invalida os princípios enunciados pelas profissionais, porém realça a distância possível entre intenção pedagógica e resposta efetiva num momento concreto, dimensão que a observação acrescenta aos discursos (Silva et al., 2016). Este contraste revela uma distância entre a intencionalidade preconizada pelas OCEPE (Silva et al., 2016) e a sua concretização efetiva.

Relações interpessoais, conflitos e participação das crianças

As práticas inclusivas dependem também da qualidade das relações que sustentam o quotidiano da sala, portanto a colaboração entre os adultos pode favorecer orientações coerentes. Ademais, a interação responsiva com as crianças cria oportunidades para expressão, negociação e pertença. A revisão de Khalfaoui et al. (2021) identifica as interações de apoio entre adultos e crianças, as relações entre pares e a confiança entre profissionais e famílias como dimensões de um clima positivo em contextos multiculturais. Neste sentido, os registos das observações do contexto permitem confrontar estes princípios com episódios concretos, sem os transformar em avaliações globais das profissionais.

As relações entre profissionais foram particularmente valorizadas pelas educadoras e assistentes operacionais. A categoria "Relações Interpessoais e Colaboração no Contexto Educativo" (n = 12) decorrente do *focus group* das educadoras inclui a afirmação *"tudo aquilo que é feito no jardim de infância tem de ser ah... acordado, organizado, pela equipa educativa e quando falo na equipa educativa falo quer nas educadoras, quer nas auxiliares que acompanham os grupos".* Uma educadora resumiu, igualmente, a importância da articulação em *"falarmos a mesma língua"* e *"termos a mesma intenção"* destacando que "*a palavra fundamental é comunicação"*. Entre as assistentes operacionais, através da categoria de primeiro nível "Importância das Relações Interpessoais" (n = 5) ficou evidente a expressão *"é ser equipa"* bem como relatos sobre a coerência das orientações dadas às crianças e da existência de *"uma boa articulação".* As educadoras consideraram ainda que o entendimento entre adultos influencia o ambiente emocional da sala, numa subcategoria denominada "Impacto das

Relações Profissionais na relação Adulto-Criança" (n = 10), verbalizando que "*se as crianças estão num espaço em que educadora e auxiliar estão permanentemente, ou tendem a estar permanentemente numa sala, não se entenderem, não trabalharem em equipa, isso vai se refletir neles"*. Uma outra educadora defendeu que a qualidade das interações e vínculos desenvolvidos com as crianças é igualmente influenciada mencionando *"as relações sejam positivas, seja entre adultos, seja entre os adultos com as crianças, e isto tudo vai fazer com que elas aprendam a saber estar, a saber ser (...) A respeitar e a viver em comunidade"*.

As observações, por sua vez, revelaram interações afetuosas, tais como *numa sala, uma assistente era frequentemente procurada pelas crianças para abraços (JIB2)* e *noutra, uma educadora acolheu um tema introduzido por uma criança e abriu a conversa ao grupo (JIB3)*. Também se *registaram reforços positivos e incentivo durante atividades e brincadeiras*. Contudo, observou-se igualmente uma *resposta depreciativa a uma criança que não participou numa partilha (JIM2)*. Assim, os registos efetuados não permitem quantificar a prevalência destes comportamentos, mas evidenciam variação na responsividade dos adultos.

Relativamente à mediação de conflitos, foi possível verificar diferenças semelhantes. Numa situação específica, a educadora perguntou calmamente *"O que se passa aqui? Partilhem comigo, qual é a discussão?" (JIM2)*; noutro jardim, outra participante *procurou que duas crianças refletissem após uma agressão e retomassem a brincadeira (JIB3)*. Contudo, em contraste, *uma disputa pelo mesmo brinquedo terminou com a sua retirada às duas crianças, sem que fosse efetuada uma exploração das suas perspetivas (JIM3).* Estes episódios permitem analisar a diferença entre interromper um conflito e proporcionar às crianças oportunidades de expressar o sucedido e participar numa solução, o que não se verificou. Além disso, a atenção à voz da criança é coerente com os princípios de participação discutidos por Lundy (2007).

Em resumo, a variação entre os episódios especificados evidencia que um clima acolhedor não é uma propriedade fixa da sala, mas sim que se constrói em respostas sucessivas dos adultos e dos pares. Perguntar às crianças o que aconteceu abre espaço à sua perspetiva, porém retirar imediatamente um objeto pode resolver a disputa sem proporcionar a mesma oportunidade de expressão. Lundy (2007) distingue a mera possibilidade de falar das condições para a voz da criança ser considerada, distinção

pertinente para interpretar estes episódios. À luz de Lundy (2007), este episódio mostra que interromper um conflito garante espaço, mas não necessariamente voz nem influência da criança.

4) Desafios identificados pelas educadoras e assistentes operacionais no trabalho com grupos culturalmente diversos

Desafios de comunicação, recursos e formação vs perspetivas de melhoria

Os desafios identificados não se limitam às características de uma criança ou de uma família. A necessidade de comunicar em diferentes línguas, ajustar rotinas alimentares e oferecer apoio individual articula-se com a dimensão dos grupos, o tempo disponível, a formação e os recursos. Ainscow (2020) situa a inclusão e a equidade em processos coletivos de aprendizagem e colaboração nas escolas. À luz desse enquadramento, os relatos das participantes permitem analisar as condições institucionais que facilitam ou dificultam a concretização dos princípios inclusivos.

O sistema de categorias das assistentes operacionais situa os "Desafios Linguísticos" (n = 5), os "Desafios na Alimentação" (n = 3), a "Falta de Formação Especializada" (n = 10) e a "Falta de Recursos Humanos" (n = 4) entre as dimensões da categoria de primeiro nível "Desafios da Diversidade" (n = 6). A comunicação com crianças que não falam português *"porque até o que nos disseram foi que ele falava inglês, mas ele não fala nada inglês mesmo. Nós tentámos com inglês e acho que só lhe está ali a baralhar o cérebro, falar inglês, fala português"* e com crianças não verbais foi descrita como particularmente exigente. Uma assistente operacional afirmou: *"A minha maior dificuldade é a linguagem não verbal. Eu não sei falar língua gestual"*. A afirmação exprime uma necessidade de apoio e formação sentida pela participante, mas é de ressalvar que não permite concluir que a língua gestual seja o recurso adequado para todas as crianças não verbais mencionadas no *focus group*.

Por outro lado, as restrições alimentares também comportam desafios acrescidos. Foram descritas substituições de refeições por motivos religiosos e cuidados com alergias, incluindo a necessidade de informar todos os adultos que acompanhavam as crianças *"tenho um caso na minha salinha que a menina é alérgica ao ovo e ao peixe, isto desde os três aninhos. A primeira coisa que a educadora decidiu fazer, e eu fiz igual, foi reportar a uma pré inteira, porque ela era muito pequenina ainda não sabia dizer que*

não podia comer". As educadoras referiram ainda que certas diferenças originavam perguntas dos colegas *"pelo facto de ele não poder comer determinadas coisas, por exemplo... porque é que ele não pode comer porco, porque ele não pode comer vaca"*, criando oportunidades para explicar práticas familiares sem desrespeitá-las. A comunicação entre profissionais e famílias torna-se especialmente importante nestas rotinas.

No sistema de categorias referente às educadoras, a categoria de primeiro nível "Desafios e Constrangimentos à Inclusão" (n = 5) reforça *"os grupos extensos.",* e a subcategoria "Insuficiência de Recursos Físicos e Humanos" (n = 10) é das mais prementes na ótica das educadoras sendo que estas consideram *"nós, efetivamente, não temos os recursos"; "é trabalhar sem rede completamente."; "a minha sala não tem área para o número de meninos que eu tenho na sala (...) até falta cadeiras".* Outra subcategoria que emergiu foi a "Falta de Formação Especializada" (n = 11) em que é clara uma perceção de insuficiência de formação especializada para responder adequadamente à diversidade e às dificuldades encontradas *"eu não tenho nenhuma formação em educação especial (...) aquilo que eu sei é daquilo que eu preciso (...) eu é que tenho que ir procurar".* As participantes enumeraram, igualmente, dificuldades sentidas ao nível da comunicação, colaboração e articulação entre a escola e as famílias que foram compreendidas na subcategoria "Desafios na Relação Escola-Família" (n = 9) *"neste momento, eu acho que é uma grande dificuldade (...) as famílias, porque não são só os pais, às vezes são os avós, são as amas, as madrinhas".* Como categoria de segundo nível emergiu também "Desgaste Físico e Psicológico das Profissionais" (n = 6) onde abordaram a sobrecarga associada à exigência da resposta às diferentes necessidades das crianças *"eu deixei de concorrer para a educação especial porque cheguei a um ponto que achei que já estava no meu limite (...) Não aguentava mais (...) é neste estado, depois de exaustão, que se fica."; "é para professores e para auxiliares, porque eu tenho muita pena delas, elas também são altamente sacrificadas".*

No que concerne à direção, quando foram abordados os "Desafios e Perspetivas Futuras" (n = 5) emergiram obstáculos como falta de recursos *"ainda precisamos de mais materiais adaptáveis e acessíveis"*, resistência a práticas inovadoras *"temos algumas vezes dificuldades em mudar práticas tradicionais, incorporar algumas abordagens mais, mais inclusivas ah... especialmente quando os professores e os auxiliares na*

verdade têm pouca formação a este nível" e necessidade de consolidar a cultura *inclusiva "portanto isto, na verdade, é algo que são desafios constantes, por exemplo, para o ano eu vou receber professores novos e educadores novos",* considerando que uma escola inclusiva exige pessoal com formação.

Já as perspetivas relativas aos recursos materiais não foram uniformes. Através do *focus group* das assistentes operacionais surgiu a categoria "Recursos Existentes" (n = 1) que engloba os apoios disponíveis no contexto educativo para responder às necessidades das crianças e promover a sua participação e inclusão, onde uma participante considerou que *"mas agora nós, em termos de material, nós temos uma sala snoezelen e tudo. Nós, neste momento, acho que estamos bem equipados".* Por sua vez, a direção, na categoria de primeiro nível "Recursos Humanos e Materiais" (n = 3) reconheceu esse recurso, porém desejaria que existisse em mais escolas *"temos uma sala snooze, mas o ideal era ter em todas as escolas".* Neste seguimento, surgiu ainda a categoria "Investimento Financeiro Pessoal em Materiais" (n = 5) no conteúdo do *focus group* das educadoras, que mencionaram *"parece que nós às vezes também não compramos materiais do nosso bolso para aquela criança"; "vamos comprar… Olha, porque até este jogo é interessante, já me falaram, não é? E vamos tentando colmatar"* tornando evidente a utilização de recursos financeiros próprios para colmatar necessidades de materiais existentes no contexto educativo.

Ademais, a formação complementar surgiu nos três sistemas como uma necessidade, que será explorada de seguida. As educadoras mencionaram *"lacunas na formação inicial"* e recurso a pesquisas por iniciativa própria cotadas na categoria de primeiro nível "Necessidade e Perspetivas de Melhoria das Práticas Inclusivas" (n = 9). Do mesmo modo, as assistentes operacionais referiram sentir necessidade de formação essencialmente sobre necessidades específicas *"se tivesse mais terapias e nós tivéssemos mais formação"* e alimentação *"mesmo nesta questão alimentar, acho que é preciso aprender muito, porque nós às vezes também ficamos na dúvida. Dá para eles comerem isto? Não dá para comerem? Mas também não há muita explicação sobre isso, nem dos pais*". Em contrapartida, a direção no que concerne à categoria "Sugestões Para a Otimização das práticas Inclusivas" (n = 2) relatou propostas e recomendações apresentadas para reforçar e melhorar a implementação de práticas inclusivas, nomeadamente através de *"ainda há pouco tempo fizemos um curso de formação que*

estava centrado nas estratégias de ensino para atender às diferentes necessidades das crianças, incluindo as adaptações curriculares e as metodologias diferenciadas" e ao mencionar que *"nós também trabalhamos muito através de workshops (...) alguém aqui tem uma formação diferenciada ou traz experiências, nós fazemos dinâmicas internas que uma vez chamamos ações de curta duração, outras vezes chamamos mesmo workshops",* reconhecendo simultaneamente dificuldades em alterar práticas quando a preparação é insuficiente. Por outro lado, as educadoras associaram ainda as exigências do trabalho ao desgaste referindo *"os profissionais saem esgotados, cada vez mais esgotados"*. Estes relatos apontam para a importância das condições institucionais, além do empenho individual. Ainscow (2020) destaca a colaboração, a liderança e os valores partilhados na construção de culturas inclusivas e os resultados aqui apresentados comprovam a necessidade de sustentar esses princípios com apoios efetivos. Os resultados convergem com Ainscow (2020), mas revelam um desfasamento: o esforço é sobretudo individual, não uma resposta institucional planeada.

No conjunto, os obstáculos exigem respostas institucionais. A divergência sobre materiais requer análise situada: os dados não fornecem um inventário dos recursos nem uma medida objetiva das condições de trabalho do agrupamento, mas sustentam, contudo, a importância de ligar formação e apoio a recursos e colaboração organizacional (Ainscow, 2020).

A sustentabilidade da inclusão exige formação, apoio especializado, tempo e recursos: ampliar estratégias requer condições de aplicação. As propostas concretizam a articulação entre valores partilhados, colaboração e liderança (Ainscow, 2020).

As educadoras sugeriram ainda *"redução do número de crianças por grupo", "maior presença de profissionais especializados", "terapeutas e formação mais ajustada às necessidades encontradas"* nas salas. Por sua vez, as assistentes propuseram além do que já foi mencionado, *"melhores espaços e maior articulação com equipas multidisciplinares".* Em suma, estas propostas devem ser lidas como prioridades percecionadas pelas participantes, e não como demonstração de que uma medida isolada produzirá melhores resultados. A sua força reside na convergência entre funções diferentes quanto à necessidade de apoio mais consistente para planear, comunicar e responder às crianças (Ainscow, 2020).

5) Representação e valorização da diversidade através dos recursos pedagógicos e ambiente educativo

Espaços, materiais, brincadeira e mediação do adulto

A representação da diversidade no ambiente educativo deve ser analisada em dois planos: o que o espaço e os materiais tornam acessível e o que acontece quando as crianças os utilizam. As OCEPE atribuem ao ambiente educativo uma função ativa na autonomia, na exploração e nas interações (Silva et al., 2016). A literatura acrescenta que a partilha de materiais e o envolvimento infantil se articulam com a qualidade das relações Khalfaoui et al. (2021). Por isso, uma sala com várias áreas de brincadeira pode oferecer possibilidades importantes sem que a sua simples existência demonstre participação equitativa.

A organização dos espaços surgiu nos diferentes discursos como estratégia e como possível constrangimento. Uma educadora mencionou que *"a minha sala não tem área para o número de meninos que eu tenho na sala (...) Tem uma coisa ótima, que é o espaço exterior. E, portanto, como eu gosto também de fazer atividades cá fora (...) se o tempo permitir, eu estou sempre cá fora".* Por sua vez, a direção destacou a importância dos *"ambientes têm de ser organizados de forma flexível para permitir diferentes configurações e favorecer a inclusão",* de modo a favorecer a exploração e as interações.

No que concerne às observações no contexto educativo, *as crianças acederam autonomamente a diferentes áreas e materiais, incluindo biblioteca, casinha, construções, desenho, jogos, experiências e plasticina (JIM2; JIB3)*. Inclusive, *numa das salas, a educadora informou que poderiam escolher livremente as áreas, e as crianças foram buscar os brinquedos de forma autónoma (JIB3).* Contudo, o acesso aos materiais não foi sempre acompanhado de mediação ativa das interações. *Em alguns momentos, as profissionais supervisionaram o jogo livre enquanto concluíam outras tarefas (JIB2*), e sucedeu *uma criança a brincar com plasticina ao lado de colegas sem interação verbal (JB3).* Noutra observação, *a educadora passou pelas áreas sem grande orientação da brincadeira (JIB3)*. Embora, também se tenham registado intervenções mais próximas, como a *participação de uma educadora numa brincadeira na biblioteca (JIM3).* Por isso, a qualidade da experiência não pode ser inferida apenas pela disponibilidade de áreas ou materiais, uma vez que depende igualmente das oportunidades de interação e do apoio prestado quando necessário.

A revisão de Khalfaoui et al. (2021) identifica interações de apoio entre profissionais e crianças, relações entre pares, envolvimento infantil, partilha de materiais e dimensão dos grupos entre os aspetos associados a um clima positivo em contextos multiculturais de educação de infância. Além do mais, esta literatura ajuda a interpretar, em conjunto, os elementos estruturais da sala e as interações nela observadas, sem converter episódios isolados numa avaliação global de cada contexto.

As observações mostram, assim, oportunidades de escolha e autonomia, mas também momentos de brincadeira paralela e de mediação limitada. Não é possível concluir, apenas a partir desses momentos, que uma criança esteve excluída ou que determinada sala carece de qualidade. O resultado mais sustentado é que o acesso aos espaços precisa de ser considerado em conjunto com as interações, o envolvimento e os apoios concretos (Khalfaoui et al., 2021; Silva et al., 2016). Este padrão confirma Khalfaoui et al. (2021): a qualidade da mediação, mais do que a existência de recursos, sustenta um clima positivo.

Em síntese, os dados mostram reconhecimento da diversidade, respeito declarado, adaptação, autonomia, cooperação e acolhimento, mas também comunicação e mediação limitadas. A observação distingue princípios e concretização em episódios específicos. A inclusão depende da articulação quotidiana entre acesso, participação, apoio, relações e condições organizacionais (Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children, 2009; Khalfaoui et al., 2021).

Limitações do estudo

A interpretação dos resultados deve considerar algumas limitações.

O presente estudo incidiu num único agrupamento de escolas, com participantes selecionadas por conveniência e disponibilidade, pelo que as perspetivas recolhidas podem não abranger toda a diversidade de experiências profissionais existente.

A recolha de dados decorreu num período específico, não permitindo acompanhar a continuidade ou a transformação das práticas ao longo do tempo. Acresce que a presença da investigadora nas salas pode ter influenciado os comportamentos observados, enquanto a dinâmica dos *focus group* poderá ter favorecido a expressão de posições consensuais e condicionado a partilha de experiências potencialmente mais sensíveis.

As perspetivas das famílias e das crianças não foram recolhidas diretamente. Embora as interações infantis tenham sido observadas, o estudo não permite conhecer os significados que as próprias crianças atribuem às suas experiências de participação e pertença.

Finalmente, a interpretação e a categorização dos dados envolvem decisões da investigadora que, apesar da triangulação das fontes e do *peer debriefing*, não eliminam a possibilidade de outras leituras acerca do material recolhido.

Conclusão

O presente estudo procurou compreender como a diversidade é percebida, trabalhada e valorizada no pré-escolar, considerando conceções, práticas, recursos, estratégias e interações. A articulação dos discursos de educadoras, assistentes operacionais e direção com a observação em contexto, permitiu compreender a concretização da inclusão no jardim de infância.

De um modo geral, os resultados evidenciam uma conceção positiva da diversidade enquanto oportunidade de aprendizagem. Identificaram-se práticas de respeito pelas necessidades individuais, valorização das diferenças, promoção da autonomia e participação, relações positivas, colaboração profissional e envolvimento familiar. Contudo, a concretização destes princípios variou entre situações, sendo condicionada por desafios de comunicação, recursos humanos e materiais, formação e relação escola-família.

As implicações práticas apontam para a necessidade de uma formação contínua dirigida tanto às educadoras como às assistentes operacionais, centrada nas situações que enfrentam diariamente. Esta formação poderá privilegiar a comunicação com crianças que não dominam o português ou utilizam outras formas de expressão, a adaptação das atividades, a mediação das interações entre pares e a valorização das experiências culturais e familiares. Ao nível do agrupamento, importa assegurar tempos de articulação entre equipas, acesso a apoio especializado e uma distribuição de recursos ajustada às necessidades dos grupos. A inclusão deverá também traduzir-se na seleção de materiais representativos da diversidade e na criação de oportunidades regulares de diálogo com as famílias, aprofundando a compreensão das experiências de inclusão e valorização da diversidade.

Pelo carácter qualitativo e contextualizado do estudo, os resultados devem ser compreendidos segundo as características específicas do contexto investigado, sem pretensão de generalização. Estudos futuros poderão incluir outros contextos educativos e aprofundar as perspetivas das crianças e famílias, contribuindo para compreender mais amplamente as práticas de valorização da diversidade na educação pré-escolar.

Referências Bibliográficas

Acevedo, M. V. (2017). *Young children playing their way into intercultural understanding*. *Journal of Early Childhood Literacy*, *19*(3), 375–398. https://doi.org/10.1177/1468798417727134

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2017). *Instrumento de auto reflexão para um ambiente de educação pré-escolar inclusiva*.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16.

Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum and teaching* (6th ed.). Routledge.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Edição revista e ampliada). Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/16808ce258

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons.

Buchmüller, S., Malhotra, S., & Bath, C. (2021). Learning how to engage with another's point of view by intercultural, interdisciplinary and transdisciplinary collaborations. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 18*(7), 89–111. https://doi.org/10.53761/1.18.7.7

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). *A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2012). The socialization of emotional competence. *Child Development, 83*(3), 859–874.

Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge.

Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. NAEYC.

Division for Early Childhood, & National Association for the Education of Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_inclusion_dec_naeyc_ec.pdf

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107–115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.

Flavian, H. (2024). Transdisciplinary teaching in intercultural learning communities. In *Transdisciplinary teaching in inclusive schools* (pp. 111–134). Springer.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). Sage.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286–294.

Fonseca, H. (2022). *Diversidade, equidade e inclusão*. Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.

Guo, K. (2021). A systematic review of early childhood research on diversity and difference (1968–2019). *Children and Youth Services Review, 123*, 105882.

Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal, 49*, 71–81.

Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard: A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No. 12*. Save the Children.

Loveridge, J., Rosewarne, S., Shuker, M. J., Barker, A., & Nager, J. (2012). Responding to diversity: Statements and practices in two early childhood education contexts.

Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927–942.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage.

Nieto, S. (2001). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. Routledge.

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 344–356. https://doi.org/10.1177/1053815111430094

Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF Portugal. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Roffey, S. (2012). *Pupil wellbeing: Teacher wellbeing*. Springer.

Rosenberg, A. R. (2020). Social studies in early childhood education and care: A scoping review focusing on diversity. *Contemporary Issues in Early Childhood, 21*(4), 312–324. https://doi.org/10.1177/1463949120953911

Shih, Y.-H. (2022). Designing culturally responsive education strategies to cultivate young children's cultural identities: A case study of the development of a preschool local culture curriculum. *Children, 9*(12), 1789. https://doi.org/10.3390/children9121789

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Silva, I., Veloso, A., & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação, 26*, 175–190. https://hdl.handle.net/1822/32357

Soukakou, E. P. (2012). *Inclusive Classroom Profile (ICP)*. University of North Carolina.

UNESCO. (2006). *Guidelines on intercultural education*.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança*. Comité português para a UNICEF.

Vandenbroeck, M. (2007). Beyond anti-bias education: Changing conceptions of diversity and equity in European early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(1), 21–35.

Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). Inclusion in practice: Programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education, 63*(5), 529–544.

Wood, E. (2022). Play and learning in early childhood education: Tensions and challenges. *Child Studies, 1*, 15–26. https://doi.org/10.21814/childstudies.4124

Anexos

Anexo 1 – Guião de Entrevista Semiestruturada Diretora do Agrupamento

U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE DO PORTO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRETORA AGRUPAMENTO

GUIÃO DA ENTREVISTA
Introdução
▪ Agradecer pela disponibilidade ▪ Apresentação do tema de investigação ▪ Reforço da confidencialidade ▪ Explicitação da possibilidade de interromper ou recusar respostas
Enquadramento e perspetiva geral
▪ O que é para si a diversidade no contexto educativo, e em especial no jardim de infância? ▪ Fale-me da diversidade no contexto do seu Agrupamento. Em que medida recebem crianças com perfis diversos? ▪ De acordo com a Direção Geral da Educação, a criação de escolas inclusivas implica considerar 3 dimensões: a ética, a implementação de medidas de política educativa e as práticas educativas. De que forma estas dimensões são consideradas nas escolas do Agrupamento [redacted] e em particular no jardim-de-infância? ▪ O que é para si a educação intercultural e de que forma é promovida nas práticas pedagógicas no jardim de infância? ▪ Em que medida considera que o Agrupamento [redacted] tem uma estratégia clara relativamente à diversidade? Como é que esta estratégia é transmitida aos profissionais docentes e não-docentes e às famílias? ▪ De que forma a diversidade é valorizada nos princípios orientadores do agrupamento, nomeadamente no Projeto Educativo? ▪ O Decreto-Lei 54/2018 considera a relevância dos espaços, valorizando ambientes físicos acessíveis, flexíveis e adaptáveis. Na sua opinião, a organização dos espaços de aprendizagem pode influenciar a interação entre as crianças e a promoção da diversidade? Existem estratégias para adequação dos espaços e materiais escolares? Quais são?
Práticas pedagógicas e recursos
▪ Quais as iniciativas ou formações internas existentes para apoiar os profissionais no trabalho com a diversidade? ▪ Quais os recursos disponíveis para apoiar a diversidade, nomeadamente motora, sensorial, cognitiva ou outras? Em que medida considera que os recursos pedagógicos atualmente disponíveis são suficientes para apoiar práticas inclusivas?
Desafios e perspetivas futuras
▪ Quais são, na sua opinião, os maiores desafios enfrentados pelas educadoras e assistentes operacionais na promoção da inclusão e respeito pela diversidade?

▪ Considerando a importância da educação intercultural e a diversidade, quais as estratégias ou medidas que gostaria ainda de ver implementadas no agrupamento, especificamente dirigidas ao contexto do jardim de infância? ▪ Existe alguma ação futura planeada para reforçar a atenção à diversidade na educação pré-escolar?
Conclusão
▪ Questão aberta sobre algum tema que não tenha sido abordado e que considere importante ▪ Agradecimento final pela colaboração

Anexo 2 – Questionário Sociodemográfico Educadoras e Assistentes Operacionais

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO EDUCADORAS E ASSISTENTES OPERACIONAIS

1. Género
Escolha uma das seguintes respostas:

- ○ Feminino
- ○ Masculino
- ○ Não-binário ou outro
- ○ Prefiro não responder

2. Idade
Neste campo apenas pode ser introduzido um valor inteiro (em anos): |__|__|

3. Habilitações
Escolha uma das seguintes respostas:
Se selecionar a opção "Outro", por favor especifique a sua resposta utilizando o respetivo campo de texto.

- ○ Curso Técnico Profissional
- ○ Licenciatura
- ○ Mestrado
- ○ Doutoramento
- ○ Outro _____

4. Função que desempenha atualmente

- ○ Educadora de Infância
- ○ Assistente Operacional

5. Estabelecimento de ensino onde exerce funções

_____

6. Número de anos de experiência na área da educação |__|__|

7. Formação na área da Educação Inclusiva

Incluindo necessidades educativas especiais.
Se selecionar a opção "Sim", por favor especifique a carga horária total aproximada, em horas.

- ○ Sim |__|__|
- ○ Não

8. A formação frequentada na área da Educação Inclusiva (inclui necessidades educativas especiais) foi:
Responder apenas no caso da resposta à questão 7 ser afirmativa.

- ○ Relevante
- ○ Pouco relevante
- ○ Insuficiente

9. Trabalha ou já trabalhou com crianças contempladas pelas seguintes medidas (DL 54/2018)
Assinale as opções aplicáveis:

- ○ Medidas universais (inclui adaptações ao processo de avaliação)
- ○ Medidas seletivas (RTP)
- ○ Medidas adicionais (RTP/PEI)
- ○ Não sei responder

10. Considera que o espaço físico do seu jardim de infância está adaptado à diversidade das crianças?
Escolha uma das seguintes respostas:

- ○ Sim
- ○ Parcialmente
- ○ Não
- ○ Não se aplica

11. A diversidade (étnica, cultural, linguística, funcional, familiar, de género...) é valorizada na prática pedagógica do seu contexto de trabalho?
Escolha uma das seguintes respostas:

- ○ Sim
- ○ Parcialmente
- ○ Não
- ○ Não sei responder

MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

Anexo 3 – Guião Grupo Focal Assistentes Operacionais e Educadoras

GRUPOS FOCAIS COM EDUCADORAS E ASSISTENTES OPERACIONAIS

PROBLEMÁTICA

No atual panorama educativo português, reconhece-se a diversidade como uma característica estrutural das comunidades educativas. Contudo, subsistem desafios significativos no que diz respeito à operacionalização de práticas pedagógicas e organizacionais verdadeiramente inclusivas. A legislação vigente, nomeadamente o Decreto-Lei 54/2018, estabelece o direito de todos os alunos à equidade no acesso e sucesso educativo, reforçando a responsabilidade coletiva dos profissionais que integram os contextos escolares.

Neste âmbito, as educadoras de infância e assistentes operacionais desempenham um papel determinante na promoção de ambientes educativos que reconhecem, valorizam e respondem à diversidade, seja ela de ordem étnica, cultural, linguística, funcional, familiar ou de género. Não obstante, as suas vozes permanecem ainda pouco exploradas na investigação nacional, particularmente no que se refere à forma como percecionam e integram a diversidade no quotidiano profissional.

OBJETIVO GERAL

- Compreender as perceções de educadoras de infância e assistentes operacionais relativamente à diversidade no contexto do jardim de infância, mais especificamente no pré-escolar, bem como identificar os fatores que facilitam ou dificultam práticas inclusivas e quais as estratégias mobilizadas no exercício das suas funções para o efeito.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Analisar as conceções das participantes sobre o conceito de diversidade no contexto educativo
- Identificar os aspetos-chave que os participantes consideram mais relevantes na perceção de práticas inclusivas
- Identificar as manifestações de diversidade percebidas no quotidiano profissional
- Compreender os desafios e constrangimentos experienciados na gestão da diversidade
- Conhecer as estratégias existentes para promover a inclusão e equidade
- Recolher sugestões que permitam a melhoria das condições institucionais e das práticas educativas face à diversidade

PARTICIPANTES

- Dois grupos com 8 participantes cada:

  - Grupo 1: 1 educadora do JI [redacted] + 1 educadora do JI [redacted] + 1 educadora do JI [redacted](grupo misto) + 1 educadora do JI [redacted] + 1 educadora do JI [redacted] (grupo misto) + 1 educadora do JI [redacted] + 1 educadora do JI [redacted] (grupo misto) + 1 educadora do JI [redacted]

  - Grupo 2: 1 assistente operacional do JI [redacted] + 1 assistente operacional do JI [redacted] + 1 assistente operacional do JI [redacted](grupo misto) + 1 assistente operacional do JI [redacted] + 1 assistente operacional do JI [redacted](grupo misto) + 1 assistente operacional do JI [redacted] + 1 assistente operacional do JI [redacted] (grupo misto) + 1 assistente operacional do JI [redacted]

As participantes serão selecionadas, após terem demonstrado o interesse em colaborar neste segundo momento da recolha de dados.

PLANO ORIENTADOR DOS GRUPOS FOCAIS

ITENS	PLANO
	• Acolhimento e apresentação da investigadora: Bom dia/Boa tarde. Gostaria, antes demais, de agradecer a vossa disponibilidade e participação neste grupo de discussão. Eu chamo-me Cátia Oliveira e sou estudante do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, na FPCEUP. • Recolha do consentimento informado e do questionário sociodemográfico: Ler/Entregar o documento inerente ao consentimento informado e autorização de gravação áudio e solicitar o preenchimento do questionário sociodemográfico.
INTRODUÇÃO **(10 MIN)**	• Explicitação dos objetivos e do funcionamento da sessão: A finalidade desta sessão será conhecer as vossas perceções sobre a diversidade no contexto do jardim de infância, mais precisamente na valência do pré-escolar. Essencialmente, pretendo conhecer os vossos pontos de vista sobre a perceção de práticas inclusivas e os desafios/constrangimentos com que se deparam na vossa prática profissional, relativamente à promoção de ambientes educativos mais inclusivos. • Reforço dos princípios éticos: As vossas opiniões são valiosas, e não existem respostas certas nem erradas, mas sim diferentes pontos de vista. Sintam-se, por favor, à vontade para partilharem a vossa opinião, porque todas elas serão válidas. Agradeço que

	ouçam e respeitem a opinião dos outros participantes, bem como que falem um de cada vez, pois é de considerar a relevância de cada ponto de vista. Gostaria apenas de reforçar que a sessão será gravada, de forma a não perdermos nenhuma informação relevante, porém não será feita qualquer menção aos vossos nomes aquando da transcrição. • Breve explicação do funcionamento: O meu papel nesta sessão será mediar a discussão, colocar-vos algumas questões e escutar-vos. Eu não vou participar na discussão, mas gostava que se sentissem à vontade para debaterem os temas uns com os outros. Eu vou introduzir alguns temas durante o decorrer da sessão, e apesar de poderem existir pessoas que se sintam mais à vontade para falar do que outras, é importante dar espeço e ouvirmos a opinião de cada um, pois todos possuem experiências diferentes. Peço também, por favor, que não produzam conversas paralelas e privadas. Por fim, nestes cartões estão os nomes de todos os participantes, para nos ajudar a recordar, e neste seguimento, eu gostava que se apresentassem (nome e jardim ao qual pertencem).
AQUECIMENTO **(15 MIN)**	• Dinâmica de aquecimento: as participantes serão convidadas a refletir acerca de três frases estímulo, de forma a fomentar o envolvimento, promover a escuta e iniciar a reflexão sobre a temática. Vou apresenta-vos umas frases-estímulo e gostaria que refletissem sobre as mesmas, dando a vossa opinião (de forma breve). **Frase-estímulo 1:** "A diversidade enriquece o processo educativo." **Frase-estímulo 2:** "Todas as crianças devem ser tratadas da mesma forma para garantir equidade." **Frase-estímulo 3:** "O espaço educativo é um reflexo das relações humanas que ali acontecem."
ENTREVISTA	• **Questões principais:** a) <u>Conceções acerca da diversidade</u> (10 Min) ▪ O que significa, para cada um de vocês, trabalhar com a diversidade no jardim de infância? ▪ Que dimensões da diversidade da diversidade (cultural, funcional, linguística, familiar...) estão mais presentes no vosso contexto? b) <u>Prática e experiência profissional</u> (15 Min) ▪ De que forma respondem, na prática às necessidades de crianças diversas? ▪ Como se articula o trabalho entre educadoras e assistentes operacionais na promoção da inclusão? c) <u>Desafios e constrangimentos</u> (15 Min)

(60 MIN)	▪ Que dificuldades enfrentam na gestão da diversidade no dia-a-dia profissional, com grupos diversos? ▪ Consideram que dispõem dos recursos humanos, físicos e formativos adequados para lidar com essa diversidade? d) <u>Estratégias e respostas</u> (10 Min) ▪ Quais as estratégias que utilizam para ultrapassar os desafios/constrangimentos mencionados anteriormente? ▪ Como é feita a adaptação do espaço, das rotinas e das interações? e) <u>Perspetivas e sugestões</u> (10 min) ▪ Que sugestões gostariam de partilhar para a otimização das práticas inclusivas no jardim de infância? ▪ Que tipo de apoio, nomeadamente formação, recursos, condições, é que consideram ser essencial? E porquê? ▪ Gostariam de acrescentar algo que não tenha sido ainda referido?
CONCLUSÃO **(5 MIN)**	• Agradecimento sobre a disponibilidade e colaboração de todas as participantes, reforçando a confidencialidade no tratamento da informação fornecida. • Disponibilização para eventuais esclarecimentos de dúvidas ao longo do projeto de investigação. • Informação acerca da possibilidade de acesso aos resultados deste estudo, após a conclusão do projeto de investigação.

Anexo 4 – *Inclusive Classroom Profile* (ICP)

1. Adaptações do espaço e materiais/equipamentos (O)

1	2	3	4	5	6	7
Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1.1 **A maior parte das áreas da sala não são acessíveis** (e.g., escadas, vários níveis de solo, brinquedos ocupam grande parte da sala e impedem o acesso) **e as crianças não são ajudadas** a aceder às áreas da sala. **(O)**		3.1 **Algumas áreas da sala são acessíveis às crianças** e, quando necessário, os adultos geralmente ajudam as crianças a aceder ao espaço (e.g., uma rampa está disponível para crianças com incapacidade física; andador, etc.) **(O)**		5.1 **A maior parte das áreas da sala podem ser acedidas de forma independente** pelas crianças (e.g., as crianças movimentam-se entre as várias de forma independente, as áreas estão bem definidas, as áreas de actividade estão rotuladas com imagens, palavras ou sinais de acordo com as necessidades individuais dascrianças) . **(O)**		7.1 Os adultos **organizam intencionalmente o espaço físico e os materiais ao longo do dia para acomodar necessidades individuais e/ou encorajar a interacção entre pares** (e.g., o adulto reposiciona a criança em cadeira de rodas para que fique de frente para os pares; adulto muda os materiais de arte colocados na mesa de actividade para junto da criança para promover o trabalho independente; adulto arruma os brinquedos do chão para permitir o fácil acesso a uma criança especifica). **(O)**
1.2 **Materiais/equipamentos não estão acessíveis às crianças** (e.g., a maior parte dos materiais estão colocados em áreas longe do alcance das crianças; equipamento/materiais não estão adaptados para permitir o acesso) **e as crianças não são ajudadas** a aceder a eles. **(O)**		3.2 **Alguns materiais/equipamentos estão acessíveis** às crianças e, quando necessário, os adultos geralmente ajudam as crianças a aceder aos materiais que precisam (e.g., os adultos ajudam a criança a alcançar um brinquedo numa prateleira, o adulto coloca tesouras adaptadas numa mesa próxima da área onde a criança está a trabalhar). **(O)**		5.2 **Os adultos monitorizam a utilização dos materiais/equipamentos pelas crianças e ajudam** as crianças que têm dificuldades em **usar os materiais com intencionalidade** (e.g., o adulto ajuda a criança a usar a tesoura para cortar o papel, o adulto oferece assistência física para ajudar uma criança a fazer um puzzle; o adulto modela a forma de segurar o lápis, adulto orienta a criança como utilizar a cola num projeto de arte). **(O)**		7.2 As crianças têm **acesso a uma variedade de brinquedos, materiais e equipamentos cuidadosamente seleccionados para acomodar necessidades individuais e para promover o seu uso independente.** Ao longo do dia**, os adultos encorajam as crianças a usar muitos materiais diferentes de forma adequada e criativa. (O)**
		3.3 Há pelo menos **alguns materiais/equipamentos** que as crianças podem **usar de forma independente**. **(O)** *NA permitido*		5.3 Na maioria das áreas da sala, há **muitos materiais/equipamentos** que a criança **utiliza independentemente**. **(O)**		

2. Envolvimento do adulto nas interacções com pares (O)

1	2	3	4	5	6	7
Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1.1 As crianças **são excluídas de** participar na maior parte das actividades e rotinas com os seus pares. **(O)**		3.1 **É permitido que as crianças participem** em **muitas** actividades e rotinas da sala com os seus pares (e.g., as crianças podem brincar juntas em muitas áreas de actividades). **(O)**		5.1 Os adultos **ajudam activamente as crianças a iniciar** interacções com os seus pares, **e/ou respondem** às iniciativas dos pares, quando necessário (e.g., o adulto solicita a criança a responder aos seus pares durante a hora do lanche; o adulto fornece um modelo sobre a forma de pedir um brinquedo a um par; o adulto ajuda uma criança a atirar uma bola para o seu par). **(O)**		7.1 Os adultos, consistentemente, ajustam o seu envolvimento para ajudar as crianças a envolverem-se em **muitas interacções sociais, positivas e sustentadas, com os seus pares** durante o dia. **(O)**
1.2 **Não são feitas tentativas para incentivar, reconhecer ou responder às interacções das crianças com os seus pares** (e.g., os adultos constantemente ignoram os esforços das crianças para interagir com os seus pares). **(O)**		3.2 **Algumas tentativas para incentivar, reconhecer ou responder às interacções das crianças com os seus pares** (e.g., o adulto encoraja a criança que está sozinha a juntar-se aos pares na área dos blocos; o adulto comenta positivamente a forma como duas crianças lêem um livro em conjunto). **(O)**		5.2 Os adultos **encontram um equilíbrio entre envolverem-se em** interacções com os pares **e o permitirem o desenvolvimento de interacções naturais e espontâneas entre as crianças** (e.g., os adutos evitam interromper as conversações entre as crianças; os adultos deixam as crianças brincar livremente; os adultos constroem as interacções entre as crianças). **(O)**		7.2 Os adultos **facilitam, activamente, a colaboração** entre as crianças e os seus pares **na resolução de problemas** (e.g., o adulto junta-se à construção de blocos e ajuda a criança a trabalhar em conjunto na formulação de hipóteses, resolução de problemas e tomada de decisão). **(O)** *NA Permitido*
1.3 Os adultos **consistentemente controlam e restringem as interacções sociais espontâneas** entre pares (e.g., os adultos interrompem as conversas das crianças; desencorajam as trocas sociais espontâneas entre pares). **(O)**				5.3 Os adultos intencionalmente **incentivam os pares a interagir com** crianças que demonstram dificuldades em envolver-se em interacções sociais, **ou ajudam a criança, quando necessário**, nas actividades, rotinas e tarefas. Os adultos facilitam a interacção entre pares ao longo do dia(e.g., o adulto incentiva um par a convidar uma criança que está sozinha a brincar com ele; o adulto mostra a um par como modelar uma actividade de movimento para a criança; o adulto seleciona, intencionalmente, duas crianças para uma actividade). **(O)**		

NÃO COPIAR
NÃO COPIAR

3. Orientação dos adultos no jogo das crianças (O)

1 2	3 4	5 6	7
Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
1.1 **Não há tempo livre** no horário diário para a criança brincar. **(O)**	3.1 As crianças têm algumas oportunidades para **decidir o tema do jogo, actividades, colegas, e explorar brinquedos** que mais gostam durante o jogo livre e jogo nas áreas. **(O)**	5.1 Os adultos **mostram prazer quando estão envolvidos com as crianças** no jogo livre e nas várias actividades que estas escolhem. **(O)**	7.1 A disponibilidade, o prazer e o envolvimento dos adultos **permitem, que a maior parte das crianças, mantenha o jogo e as actividades que escolheram** (individuais e/ou sociais) . **(O)**
1.2 As crianças **não têm permissão para escolher** o tema do jogo, colegas para a actividade, ou explorar os brinquedos à sua escolha durante o jogo livre e tempo nas áreas. **(O)**	3.2 **O ambiente da sala é organizado de forma a promover o jogo social e actividades** (e.g., a organização da sala inclui canto para faz de conta; o adulto providencia brinquedos que provam a socialização e acessórios/adereços). **(O)**	5.2 Os adultos **encorajam activamente o jogo social e actividades** usando estratégias para iniciar jogos sociais e actividades (e.g., o adulto inicia jogo de dança durante o jogo livre); sugerindo à criança várias actividades sociais nas quais se podem envolver (e.g., no início do jogo livre nas áreas, o adulto relembra a criança dos vários jogos sociais em que se pode envolver); ou convidando a criança para actividades sociais. **(O)**	7.2 Os adultos apoiam de forma **consistente (scaffold) servem como "andaime"** no jogo da criança e actividades de cada criança (individuais e/ou sociais) adaptado ao nível de desenvolvimento de cada criança**.** **(**Considerar as práticas recomendadas de apoio (scaffolding) recomendadas no item 5.4). **(O)**
1.3 Os adultos **não fazem quaisquer tentativas para se envolverem** no jogo e nas actividades das crianças (e.g., os adultos estão demasiado preocupados com a gestão da sala e com a preparação das rotinas seguintes e ignoram o jogo das crianças). **(O)**	3.3 Os adultos **monitorizam o envolvimento** das crianças durante o jogo e, quando necessário, **ajudam-nas a envolver-se** (e.g., o adulto ajuda a criança que vagueia pela sala a juntar-se a uma área de jogo; adulto sugere actividades à criança; adulto redirecciona o comportamento de auto-estimulação da criança para um jogo mais intencional). **(O)**	5.3 Os adultos apoiam (**scaffold) o seu jogo social e actividades de cada criança** utilizando estratégias como: **(a) sugerir/colocar questões** sobre o seu jogo; (b) **modelar** (e.g., o adulto mostra modelos à criança sobre a utilização simbólica de materiais); (c) **utilizar suportes visuais** (e.g., o adulto trabalha com a criança na área de construção de blocos usando um modelo de uma torre de blocos e providencia a ajuda física necessária para ajudar a criança a construir a sua própria torre). **(O)**	

4. Resolução de conflitos (O) NA Permitido

1 2	3 4	5 6	7
Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
1.1 Os adultos **não intervêm para parar comportamentos que magoam/ofensivos** entre as crianças**. (O)** NA Permitido	3.1 Os adultos **intervêm no sentido de** prevenir **comportamentos prejudiciais/ofensivos** entre as crianças**. (O)** NA Permitido	5.1 As **intervenções** com o intuito de resolver os conflitos com os pares **focam – se em ajudar a criança a encontrar formas alternativas e mais apropriadas** de interagir com os pares, em vez de se focarem exclusivamente no que a criança não deve fazer (e.g., educador mostra modelos utilizando carícias suaves como alternativa a bater; após afirmar "não se pode bater", o professor/educador relembra à criança a forma como deve pedir um brinquedo ao seu par). **(O)**	7.1 **Regras claras e expectativas acerca dos comportamentos são, consistentemente, aplicadas e comunicadas** às crianças ao longo do dia, conforme necessário, para encorajar comportamentos de jogo apropriados e interacções positivas, e **prevenir** conflitos (e.g., os adultos observam cuidadosamente a forma como as crianças se envolvem nas actividades sociais e em interacções com os pares e encontram oportunidades, durante o dia, conforme necessário, para relembrar as crianças como partilhar os materiais, interagir e brincar em conjunto; os adultos continuam a observar as interacções apóso conflito com os pares e intervêm, conforme necessário, para apoiar as interacções das crianças. **(O)**
1.2 **Não são colocados limites ou definidas expectativas** acerca dos comportamentos de jogo e interacções, resultando frequentemente em comportamentos caóticos, e conflitos perigosos entre os pares. **(O)**	3.2 **Existem algumas regras básicas e expectativas** acerca dos comportamentos de jogo e interacções para encorajar interacções seguras e apropriadas**. (O)**		
1.3 Os adultos **praticamente só utilizam meios severos** para redirecionar os conflitos entre a criança e os pares (e.g., as crianças constantemente são forçada a time-out, os adultos falam com as crianças usando um tom duro e insensível). **(O)**	3.3 Os adultos **utilizam estratégias não severas quando intervêm** no sentido de ajudar a criança a resolver os conflitos com os seus pares. **(O)**		

NÃO COPIAR

5. Sentido de Pertença ao Grupo (O) (E)

1	2	3	4	5	6	7
Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1.1 **Não há oportunidades para a criança assumir papéis e responsabilidades** na sala (e.g. ajudar os outros, preparar uma actividade de grupo) **e, Não há oportunidades para a criança fazer escolhas** acerca das rotinas e/ou da aprendizagem. **(O)**		3.1 São possibilitadas às crianças **algumas oportunidades para assumir papéis e responsabilidades** na sala (e.g., ajudar na hora do lanche; arrumar os brinquedos depois de brincar; preparar a mesa para uma actividade; quadro de ajudante afixado na sala). **(O)**		5.1 São possibilitadas às crianças **muitas oportunidades de fazer escolhas, incluindo as suas actividades de aprendizagem e**, quando é preciso, **os adultos dão o apoio necessário para as crianças fazerem as suas escolhas** (e.g., a criança decide quais os materiais que vai usar para a actividade artística; a criança escolhe um livro de histórias para ser lido; o adulto utiliza símbolos pictóricos com a criança para ajudá-lo/a a escolher uma actividade). **(O)**		7.1 São possibilitadas a todas as crianças as mesmas **oportunidades de assumir papéis sociais e responsabilidades mais intencionais**, tais como tomar uma decisão pelo grupo, ou participar numa tomada de decisão em grupo (e.g., a criança escolhe a actividade musical para o grupo todo, a criança vota para escolher a próxima visita de estudo.) **(O, E)**
1.2 Bullying **frequente** e/ou provocações persistentes na sala em relação às crianças. **(O)**		3.2 São possibilitadas às crianças **as mesmas oportunidades de escolha em relação às rotinas diárias ou actividades de aprendizagem** (e.g., a criança pode escolher ao lado de quem se querem sentar durante a Hora do Conto; a criança pode escolher entre dois tipos de lanche.) **(O)**		5.2 Os pares **mostram compreensão e respeito pelas diferenças individuais das crianças** (e.g., as crianças podem colocar questões sobre porque é que alguns meninos fazem algumas coisas diferentes mas as suas questões, respostas e atitudes mostram compreensão e respeito em relação às diferenças individuais; os adultos intervêm, quando necessário, para responder a comentários insensíveis dos pares, de forma apoiante e construtiva) **(O)**		7.2 **As diferenças individuais são aceites e celebradas** através de discussões de grupo e actividades planeadas (e.g., os adultos utilizam a Hora do Conto para discutir diferenças individuais; os adultos conversam com a criança acerca da incapacidade de forma positiva; os adultos envolvem-se em faz-de-conta usando personagens com pontos fortes e necessidades diversificados.) **(O, E)**
1.3 Os adultos **não intervêm para parar o bullying** ou as provocações persistentes em relação às crianças. **(O)**		3.3 Os adultos intervêm **quase sempre** para parar o bullying ou as provocações persistentes entre as crianças na sala. **(O)** *NA permitido*		5.3 As fotografias pessoais/familiares das crianças, o trabalho realizado, ou fotografias do trabalho realizado são **representados** na sala. **(O)**		

6. Relações entre adultos e crianças (O)

1	2	3	4	5	6	7
Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1.1 A maioria das interacções adulto-criança é **negativa** (e.g., os adultos estão constantemente em lutas de poder com as crianças). **(O)**		3.1 A maioria das interacções adulto criança é pelo menos neutra (e.g., os adultos raramente estão em lutas de poder com as crianças). **(O)**		5.1 A maioria das interacções sociais é **positiva** (e.g., os adultos e as crianças partilham um afecto caloroso e feliz). **(O)**		7.1 **Em períodos de interacções mais desafiantes com as crianças** (e.g., interacções adulto-criança focadas em redireccionar a criança do comportamento desadequado), **os adultos mantêm um tom sensível e não-ameaçador** (e.g., os adultos evitam comentários sarcásticos ou expressões não-verbais negativas**. (O)** *NA é permitido*
1.2 A maioria das interacções é **sobretudo não- verbal, envolvendo rotinas de prestação de cuidados** (e.g., os adultos alimentam as crianças sem troca de gestos ou palavras; passam-lhes os guardanapos etc.) **(O)**		3.2 Algumas **interacções sociais simples** com as crianças acontecem ao longo do dia. Os adultos podem **responder brevemente aos pedidos das crianças** (e.g., o adulto responde com "está certo"), **dar instruções** (e.g., põe a comida no cesto), **ou fazer perguntas simples** (e.g., "onde está o teu saco?") sem, necessariamente, fazer elaborações a partir das respostas da criança. **(O)**		5.2 Os adultos envolvem-se em **muitas interacções** sociais (verbais ou não-verbais) **recíprocas e continuadas** com as crianças individualmente (e.g., o adulto faz uma pergunta, ouve a resposta da criança e elabora a partir dela; a criança dá um brinquedo ao adulto, o adulto comenta o brinquedo, entrega-o de novo à criança e encoraja a criança a responder). **(O)**		7.2 Propositadamente, os adultos **elaboram a partir dos interesses e/ou preocupações das crianças de modo a dar continuidade às suas ideias, desafiar o conhecimento existente e apoiar o pensamento emocional**. Isto é feito através de interacções responsivas, continuadas e recíprocas (e.g., o adulto elabora o interesse da criança num insecto encontrado no recreio e despende tempo a ouvir os seus comentários, colocar questões e elaborar a partir das suas ideias. **(O)**
1.3 Os adultos **ignoram constantemente** os pedidos, comentários, sentimentos e/ou preocupações da criança (e.g., a criança é deixada sozinha a chorar por um longo período de tempo). **(O)**				5.3 Os adultos são altamente **responsivos aos interesses e preocupações das crianças** (e.g., o adulto conversa com a criança sobre o seu animal de estimação favorito; o adulto valida os sentimentos da criança quando está aborrecida; o adulto mostra grande interesse na viagem de família da criança e despende tempo a conversar sobre isto com ela). **(O)**		
				5.4 Muitas interacções são **intelectualmente envolventes**: Os adultos dão continuidade ao pensamento e ideais da criança, através da apresentação de problemas e desafios ao conhecimento existente (e.g., os adultos pedem à criança para descrever como é que ela construiu a torre; o adulto desafia a criança a pensar porque é que o seu gelado pode derreter; o adulto ajuda a criança a resolver um problema). **(O)**		

NÃO COPIAR

7. Apoio para a comunicação (O)

1	2	3	4	5	6	7
Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1.1 Os adultos **ignoram as tentativas das crianças para comunicar ou não despendem tempo nem esforço para compreendê-las** (e.g., o adulto ignora a persistência da criança em apontar para um brinquedo específico; a criança é deixada a chorar por um longo período de tempo). **(O)**		3.1 **Ocasionalmente, os adultos reconhecem e respondem às tentativas da criança para comunicar** (e.g., o adulto reconhece o gesto de apontar da criança e olha para ver para onde aponta; o adulto comenta o esforço da criança para verbalizar algo; o adulto repete as palavras da criança num esforço de compreendê-la). **(O)**		5.1 Os adultos **parecem bastante atentos ao que as crianças comunicam** e a maior parte das vezes **respondem-lhes em relação ao conteúdo e função da comunicação** (e.g., o adulto reconhece os sinais de frustração da criança e modifica a comunicação; a criança tapa os ouvidos em resposta a um som alto e o adulto responde de forma contingente "Ouviste aquele barulho tão alto. Assustaste-te?"). **(O)**		7.1 Os adultos criam muitas oportunidades para **facilitar a comunicação entre as crianças** usando várias estratégias e meios alternativos de comunicação (e.g., o adulto encoraja TODAS as crianças a usar gestos durante uma actividade de grupo se uma criança utiliza língua gestual para comunicar: o adulto clarifica a outra criança aquilo que um colega disse; o adulto repete os comentários de uma criança ao seu par com atraso no discurso; o adulto ajuda o par a usar imagens para comunicar com uma criança não-verbal). **(O)**
1.2 Os adultos **não fazem tentativas de adaptar a sua comunicação** a crianças individuais (e.g., os adultos conversam com todas as crianças da mesma forma, confundem a criança com um discurso ou gestos demasiado complexos para o seu nível desenvolvimental; as crianças não têm acesso a meios alternativos de comunicação). **(O)**		3.2 Os adultos **fazem alguns esforços de ajustar as suas interacções comunicacionais** ao nível de compreensão das crianças (e.g., os adultos geralmente falam com a criança num nível que estas compreendem; os adultos evitam frases demasiado longas e complexas com a criança que tem atraso de linguagem; o adulto volta-se face-a-face com a criança com deficiência auditiva quando fala com ele/ela). **(O)**		5.2 Os adultos **incorporam meios alternativos de comunicação** em actividades e interacções com as crianças para promover a comunicação (e.g., os adultos usam símbolos pictóricos para ajudar as crianças a fazer pedidos; os adultos apontam para o objecto enquanto o descrevem a uma criança; O adulto enfatiza propositadamente o uso de gestos e expressões faciais enquanto lêem uma história para apoiar a compreensão; o adulto usa gestos com crianças individuais). **(O)**		7.2 Os adultos **incorporam estratégias** recomendadas para apoiar o desenvolvimento da linguagem e da comunicação numa **variedade de contextos** (e.g., no grupo alargado, nas rotinas, nas diferentes áreas). As estratégias incluem: 1. Repetição; 2. Comentários e; 3. Expansões (ver notas de clarificação). **(O)**
		3.3 Os adultos **usam algumas estratégias** para apoiar o desenvolvimento da linguagem e da comunicação: 1. Repetições; 2. Comentários e; 3. Expansões (ver notas de clarificação). **(O)**		5.3 Os adultos **usam, regularmente, estratégias** para apoiar a linguagem e comunicação, tais como: repetição; 2. Comentários e; 3. Expansões. **(O)**		

8. Adaptação de actividades de grupo (O) *NA Permitido*

(Actividades planeadas de grande e pequeno grupo, como a Hora do Conto, tempo de círculo, actividades/intervenções de linguagem/ literacia em pequeno grupo)

1	2	3	4	5	6	7
Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1.1 As crianças **são excluídas** de todas as actividades de grupo planeadas (e.g., crianças sempre retiradas do grupo durante a Hora do Conto, na roda, no lanche e no recreio). **(O)**		3.1 As crianças **participam em algumas actividades de grupo** com os seus pares (e.g., os adultos evitam retirar as crianças de cada vez que há uma actividade de grupo planeada; a criança senta-se no projecto de culinária com outros mas pode estar a pintar em papel). **(O)**		5.1 Na maioria das actividades de grupo, as crianças envolvem-se **no mesmo tipo de actividade que os seus pares, embora possam estar a trabalhar em objectivos individuais** (e.g., enquanto as crianças participam no projecto de culinária, uma criança trabalha próxima do professor/a a interagir com os ingredientes de culinária). **(O)**		**Os adultos usam estratégias específicas, consoante a necessidade, para apoiar diferenciadamente as necessidades comportamentais e de aprendizagem de <u>cada criança</u>, e usam consistentemente estratégias para assegurar o envolvimento activo das crianças** (e.g., durante uma actividade planeada de escrita em pequeno-grupo, o adulto usa desafios concretos e trabalha com a criança no reconhecimento de letras; durante uma actividade de grupo artística, o adulto divide a tarefa em passos concretos e modelo para a criança como desempenhar cada passo da actividade). **(O)**
1.2 Os adultos **não fazem esforços para adaptar as actividades de grupo** para apoiar as necessidades individuais das crianças (e.g., a todas as crianças são apresentados sempre os mesmos materiais, são estimuladas ao mesmo ritmo, ou o trabalho é feito para os mesmos objectivos). **(O)**		3.2 As crianças **interagem com materiais e/ou outros em conformidade com as exigências gerais da actividade de grupo** (e.g., a criança fica silenciosamente atenta na Hora do Conto; a criança rabisca no papel durante a actividade escrita de grupo). **(O)**		3.2. Os adultos **usam algumas estratégias para apoiar** as necessidades individuais das crianças e para promover a participação (e.g., o adulto lê uma história mais pequena para a criança com dificuldades de leitura; o adulto posiciona a criança com défice visual na frente do grupo; o adulto apoia a criança pegando na sua mão para apoiar o desempenho de movimentos durante a canção). **(O)**		7.2 Durante as actividades de grupo, **todas as crianças** (crianças com e sem incapacidades) **são activamente envolvidas (O)**.
1.3 Durante as actividades de grupo, a maioria das crianças, ou: a) **não tem qualquer interacção** com materiais e/ou outros (e.g., as crianças estão dispersas; as crianças são deixadas sozinhas e não sabem o que devem fazer) **OU**, b) as crianças **interagem com os materiais, e/ou outros de formas que perturbam significativamente a actividade de grupo** (e.g., as crianças são forçadas a participar numa actividade apesar de expressarem frustração significativa; as crianças distraem os pares e não estão a ser apoiadas pelos adultos). **(O)**				5.3 As crianças **estão activamente envolvidas** nas actividades de grupo a maioria do tempo (e.g., a criança faz digitinta mostrando interesse e motivação; a criança segue activamente os ritmos da canção em grupo; a criança traça o seu nome em papel activamente). **(O)**		

NÃO COPIAR

9. Transições entre actividades (O)

1	2	3	4	5	6	7
Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1.1 **Não são dadas disposições** para ajudar a transição das crianças entre as actividades de sala de aula resultando em frustração e confusão (e.g., as crianças parecem angustiadas/aflitas ou confusas durante as transições, as crianças esperam durante longos períodos de tempo não envolvidas entre as actividades e rotinas; as crianças correm sem rumo). **(O)**		3.1 Os adultos **dão antecipadamente aviso verbal sobre as próximas actividades (para toda a classe ou individualmente)** (e.g., os adultos recordam que as crianças têm 5 minutos para brincar antes de iniciar o tempo para arrumar; os adultos anunciam ao grupo o que vai ser aos próxima actividade). **(O)**		5.1 Os adultos **utilizam vários avisos/sugestões e / ou actividades para ajudar todo o grupo** na transição entre as actividades (e.g., os adultos marcam o início e o fim das actividades utilizando músicas, como canções de *boas-vindas* ou para *arrumar*; ligar - desligar as luzes ou tocar um sino durante as transições; indicam na programação diária, para as crianças possam ver o que está programado a seguir etc.) **(O)**		7.1 Está afixado na sala **um horário das rotinas** ao nível dos olhos das crianças. **(O)**
1.2 Os adultos **não permitem que as crianças utilizem o tempo** que necessitam para completarem as tarefas ou se prepararem para as actividades (e.g., é exigido que todas as crianças iniciem e terminem o seu trabalho, ao mesmo tempo, os adultos não permitem tempo extra para que algumas crianças para terminem os seus projectos). **(O)**		3.2 **Por vezes, os adultos dão tempo extra** para que as crianças completem as tarefas e / ou para prepararem as actividades. **(O)**		5.2. Os adultos **partilham responsabilidades** com o objectivo de preparar as actividades diárias (e.g., um adulto faz a limpeza com crianças enquanto outro é responsável por preparar a mesa para o lanche ou por levar um grupo de crianças à casa de banho). **(O)**		7.2 Os adultos **apoiam consistentemente e de forma individual**,as crianças que têm dificuldade na transição entre actividades utilizando uma variedade de sugestões e estratégias (e.g., o adulto olha para a programação das actividades com as crianças para indicar o que se segue; o adulto dá à criança um brinquedo de transição; o adulto utiliza ajudas concretas para ajudar a criança a entender a sequência de actividades, e.g.,, "Primeiro vais escovar os dentes, em seguida, lavar as mãos e então podes jogar no computador "; o adulto canta uma canção de "arrumação" para uma criança). (O) NA Permitido
1.3 As crianças que lutam durante as transições **são punidas ou são excluídas do grupo** (e.g., as crianças são colocadas imediatamente em "time out"). **(O)**				5.3 Os adultos **fazem alguns esforços para apoiar individualmente as crianças** que têm dificuldades na transição entre as actividades (e.g., o adulto reconhece a dificuldade da criança na arrumação dos seus brinquedos e explica-lhe o que deve fazer a seguir). **(O)** NA Permitido		

10. Feedback (O)

1	2	3	4	5	6	7
Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1.1 **Não é dado qualquer feedback positivo** às realizações e experiências de aprendizagem das crianças **(O)**		3.1 Algum feedback é utilizado para **apoiar o comportamento positivo** (e.g., o adulto comenta de forma positiva o esforço da criança aguardar por uma actividade futura; o adulto redirecciona verbalmente a criança para brincar com pares; o adulto comenta a criança que ajuda um par). **(O)**		5.1 A maioria do feedback do adulto **focaliza-se no processo de aprendizagem da criança** em vez de focalizar no seu produto (e.g., os adultos comentam os esforços da criança, as estratégias de resolução de problemas; os adultos encorajam a persistência das criança). **(O)**		7.1 As experiências de aprendizagem, os esforços e progressos **de cada criança** são reconhecidos e reforçados múltiplas vezes durante o dia. **(O)**
1.2 O **feedback negativo** predomina na sala de actividades. **(O)**		3.2As crianças recebem algum feedback **acerca das suas experiências de aprendizagem**. (e.g., o adulto comenta, de forma positiva, o esforço de uma criança para completar um puzzle). **(O)**		5.2. Quando fornecem feedback, os **adultos são explícitos sobre o que comunicam** (e.g., "Eu gosto realmente da forma como tu partilhas o teu livro com a Joana"). **(O)**		7.2 Os adultos são **sensíveis no feedback que dão relativamente às fragilidades** das crianças e procuram formas de fornecer o feedabck de forma apoiante e encorajadora (e.g., o adulto limpa gentilmente uma criança que baba o desenho de um par e relembra à criança a estratégia que poderia ajudá-la a controlar de forma independente. **(O)** *NA Permitted*
		3.3 As crianças experimentam algum **feedback positivo** sobre o seu trabalho, comportamento e/ou esforços (por exemplo, "Eu gosto da forma como estás a usar cores diferentes para desenhar a tua imagem!"). (O)		5.3 Os adultos **utilizam diferentes formas de feedback** (incluindo o não-verbal) contingente ao nível de desenvolvimento da criança (e.g., com as crianças pequenas ou não-verbais o adulto pode utilizar gestos, como "dá cá 5" , sorriso, smiles, palmadinha nas costas, ou abraço). **(O)**		
				5.4 As crianças experimentam **frequentemente feedback positivo** sobre o seu trabalho e esforço. **(O)**		

NÃO COPIAR

11. Parcerias Família-Profissionais (I, DR)

1	2	3	4	5	6	7
Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1.1 O programa **não possui políticas escritas sobre a inclusão que seja partilhada com as famílias. (DR)**		3.1 O programa **tem políticas escritas sobre inclusão que é partilhada com as famílias**. (DR)		5.1 O programa **requer cópias dos PEI e dos PIIP das crianças, resultados das avaliações e de outras informações pertinentes sobre a família**. **(I)**		7.1 O programa permite que os **elementos da equipa compareçam nas reuniões do PEI / PIIP** de modo a participarem nos esforços de planificação com prestadores de serviço e com as famílias. **(I)**
1.2 O programa **não possui políticas escritas sobre a comunicação com a família** relativamente às preocupações, prioridades, recursos da família e/ou progressos da criança. **(DR)**		3.2 **O programa tem políticas escritas sobre a comunicação com a família relativamente às** preocupações, prioridades, recursos da família e/ou progresso da criança**. (DR)**		5.2. O programa tem procedimentos **formais e informais para comunicar regularmente com as famílias** sobre as preocupações, prioridades, recursos da família e/ou progresso da criança (os procedimentos formais podem incluir registos diários/semanais logs, e-mail, quadros de comunicação, notas sumárias das reuniões com os pais. Procedimentos informais podem incluir tempo e espaço para reuniões informais, conversas informais durante tempos de chegada e de saída). **(I, DR)**		7.2 O programa **partilha frequentemente com as famílias informação sobre o progresso da criança** baseado em avaliações realizadas pelos elementos do programa. **(DR)** *NA Permitted*
						7.3 O programa cria, de forma intencional, **muitas oportunidades para identificar as preocupações, as prioridades e os recursos**, para responder e ir de encontro às necessidades das crianças. **(DR)**

12. Monitorização da aprendizagem da criança (DR)

1	2	3	4	5	6	7
Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1.1 O programa **não possui um sistema de monitorização** no local para avaliar os progressos das crianças relativamente aos objectivos individuais. **(DR)**		3.1 O programa **tem algum sistema de monitorização** no local para avaliar os progressos das crianças relativamente aos objectivos individuais. **(DR)**		5.1 O programa **utiliza múltiplos métodos para monitorizar os progressos das crianças** nos objectivos individuais. **(DR)**		7.1 O programa *reúne* informações sobre **o progresso de monitorização que descreve claramente como as crianças abordam várias actividades, e / ou responde às intervenções e apoios ao longo do tempo** (e.g., os dados incluem mudanças no nível de competência ou comportamento ao longo do tempo; os adultos documentam o nível de apoio necessário para que a criança execute certas actividades). **(DR)**
				5.2. Alguns **dados do progresso são monitorizados pelos menos semanalmente** (e.g., utilização de registos diários; notas das reuniões semanais da equipa; gráficos da participação semanal da criança em actividades particulares). **(DR)**		

NÃO COPIAR

Anexo 5 – Consentimento Informado da Entrevista Semiestruturada

CONSENTIMENTO INFORMADO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Informações e Consentimento Informado – Diretora do Agrupamento [redacted]

Título do Projeto de Investigação:

A diversidade no contexto do jardim de infância

Investigadora: Cátia Alexandra Monteiro da Silva Oliveira

Orientadora: Professora Doutora Catarina Grande

Enquadramento do projeto de investigação:

A presente entrevista insere-se no âmbito de uma investigação académica conducente à obtenção do grau de mestre, cujo objetivo central é compreender de que forma a diversidade — nas suas múltiplas expressões (cultural, linguística, funcional, familiar, de género, entre outras) — é considerada nas práticas, orientações e estratégias institucionais do Agrupamento [redacted] com especial incidência no contexto da educação pré-escolar.

A entrevista será realizada com a Direção do Agrupamento, nomeadamente com a Drª [redacted], e incidirá sobre a forma como a diversidade é operacionalizada nos documentos orientadores, nos projetos pedagógicos em curso e nas estratégias institucionais adotadas para a promoção de ambientes educativos inclusivos e equitativos.

O estudo adotará uma metodologia mista, e a entrevista será um dos instrumentos qualitativos fundamentais para compreender as dinâmicas institucionais no que concerne à promoção de ambientes educativos inclusivos e equitativos.

Condições de participação:

- A entrevista será gravada em áudio, mediante consentimento, com o exclusivo objetivo de permitir a sua transcrição e análise.
- A participação é expressamente voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem necessidade de justificação.
- Os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial e anónima. Não serão divulgados nomes ou qualquer informação que permita a identificação pessoal ou institucional.

- A informação obtida será utilizada exclusivamente para fins académicos e científicos, no âmbito da dissertação de mestrado em questão.
- O conteúdo da entrevista poderá integrar partes citadas na dissertação, sempre com o devido respeito pelas normas éticas e pela confidencialidade.

Declaração de Consentimento Informado:

Declaro que, fui devidamente informada sobre os objetivos, natureza e procedimentos do projeto de investigação acima descrito, bem como sobre os meus direitos enquanto participante.
Autorizo, assim, a realização da entrevista gravada com a investigadora Cátia Oliveira, no âmbito do seu projeto de dissertação de mestrado em Psicologia clínica e da Saúde, da FPCEUP.

Gostaria de ter acesso/conhecimento dos resultados deste estudo? □ Sim □ Não

Data: _____/_____/_____

A participante: _____

A investigadora: _____

Agradecemos a sua participação.

Anexo 6 – Consentimento Informado dos Grupos Focais

Informações e Consentimento Informado – Grupos Focais Educadoras e Assistentes Operacionais

Título do Projeto de Investigação:

A diversidade no contexto do jardim de infância

Investigadora: Cátia Alexandra Monteiro da Silva Oliveira

Orientadora: Professora Doutora Catarina Grande

Enquadramento: A presente investigação insere-se no âmbito de uma dissertação de mestrado desenvolvida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, cujo tema é a diversidade no contexto do jardim de infância.

Esta, abrange dimensões culturais, linguísticas, funcionais, familiares, de género, entre outras, e neste sentido, é relevante compreender de que forma os profissionais das instituições educativas — nomeadamente as educadoras de infância e as assistentes operacionais — percecionam e respondem à diversidade nas suas práticas quotidianas, contribuindo para contextos educativos mais inclusivos e equitativos.

Objetivos do projeto de investigação: (1) Compreender as perceções e experiências de educadoras de infância e assistentes operacionais relativamente à diversidade no contexto do jardim de infância; (2) explorar os desafios, recursos e estratégias mobilizados na resposta à diversidade; (3) identificar condições facilitadoras e constrangimentos referentes às práticas inclusivas; (4) recolher contributos no que concerne à melhoria das práticas e políticas educativas em contextos de educação pré-escolar.

Explicação do projeto de investigação: A recolha de dados será realizada através da dinamização de um grupo focal (*Focus Group*), com uma sessão de discussão em grupo, com duração prevista de aproximadamente 90 minutos. A sessão será conduzida pela investigadora e decorrerá presencialmente, em espaço previamente acordado. Durante a sessão, os participantes serão convidados a refletir e a partilhar as suas opiniões e experiências.

Para facilitar a recolha e a análise da informação, pedimos a sua autorização para proceder à gravação do áudio da sessão, com o exclusivo objetivo de permitir a transcrição e posterior análise dos dados. Ademais, é de ressalvar que a informação recolhida é confidencial, sendo os nomes ou dados identificativos salvaguardados, bem como todos os dados recolhidos, que serão utilizados exclusivamente para fins académicos e de investigação, no âmbito da presente dissertação. Da mesma forma, solicitamos que se comprometa a garantir a confidencialidade da identidade dos restantes participantes bem como das informações por eles partilhadas.

Direitos e garantias éticas:

- A participação é inteiramente voluntária, logo não há qualquer remuneração ou benefício financeiro
- Os participantes podem recusar responder a qualquer questão ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. E em caso de desistência, se preferir, a informação já recolhida será destruída
- Os dados serão tratados com confidencialidade, respeitando o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD – Regulamento (UE) 2016/679)
- Toda a informação recolhida será armazenada em ficheiros protegidos e acessível apenas à equipa de investigação, durante o período de vigência do projeto
- Os resultados da investigação poderão ser utilizados para fins de publicação académica, sempre garantindo o anonimato dos participantes e da instituição envolvida

Declaração de Consentimento Informado

Declaro que:

1) Recebi uma cópia deste documento.

2) Li e compreendi a informação que consta neste documento e que fui devidamente informada e esclarecida acerca dos objetivos e das condições de participação neste estudo.

3) Não terei nenhum custo e nem serei remunerada pela minha participação.

4) Tive oportunidade de realizar perguntas e de ser esclarecida acerca de outros aspetos.

5) E que, como tal, aceito participar voluntariamente neste estudo.

Gostaria de ter acesso/conhecimento dos resultados deste estudo? □ Sim □ Não

Data: _____/_____/_____

A participante: _____

A investigadora: _____

Agradecemos a sua participação.

Anexo 7 – Consentimento Informado Relativo à Observação em Salas de Jardim de Infância

Informações e Consentimento Informado – Observação do Contexto

Título do Projeto de Investigação:

A diversidade no contexto do jardim de infância

Investigadora: Cátia Alexandra Monteiro da Silva Oliveira

Orientadora: Professora Doutora Catarina Grande

Enquadramento: A presente investigação insere-se no âmbito de uma dissertação de mestrado desenvolvida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, cujo tema é a diversidade no contexto do jardim de infância.

A diversidade é compreendida como um conceito plural, que abrange múltiplas dimensões da identidade e do desenvolvimento das crianças — incluindo aspetos culturais, linguísticos, funcionais, familiares, de género, entre outros. E, desse modo, além das perceções das educadoras e assistentes operacionais, torna-se relevante observar diretamente o contexto educativo, considerando a organização do espaço, as práticas pedagógicas e as interações que ocorrem no quotidiano da sala de jardim de infância.

Objetivos do estudo: (1) Compreender de que forma é que a diversidade é reconhecida e operacionalizada no contexto da educação pré-escolar; (2) observar a qualidade das práticas inclusivas em salas de jardim de infância; (3) recolher dados que contribuam para a melhoria das condições educativas em ambientes marcados pela diversidade.

Explicação do procedimento de observação: A observação será realizada em contexto natural, numa ou mais salas de educação pré-escolar do Agrupamento [redacted], com autorização prévia da direção e das respetivas educadoras e assistentes operacionais.

Para o efeito, será utilizada a escala de observação estruturada *Inclusive Classroom Profile* (ICP), desenvolvida por *Elena P. Soukakou* (2012). Trata-se de um instrumento padronizado que permite avaliar a qualidade do ambiente inclusivo, com base em 12 indicadores, abrangendo dimensões

como: estratégias pedagógicas, acessibilidade do espaço, interações sociais, envolvimento das famílias, entre outras.

A observação será não intrusiva, uma vez que não serão recolhidos dados individualizados sobre crianças ou profissionais, não será feita qualquer gravação de vídeo ou áudio e os dados observados serão registados em grelha e tratados de forma anónima, minimizando potenciais riscos e salvaguardando os princípios éticos da investigação.

Direitos e garantias éticas:

- A observação será realizada com o conhecimento e autorização da Direção do Agrupamento, bem como das educadoras e assistentes operacionais envolvidas
- Nenhuma criança será identificada ou individualmente descrita
- Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a fins académicos e de investigação, no âmbito da presente dissertação de mestrado
- Serão respeitados os princípios do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD, Regulamento (UE) 2016/679), bem como as normas éticas de investigação em contexto educativo
- Os dados serão armazenados de forma segura e estarão acessíveis apenas à equipa de investigação, durante o período de vigência do projeto

Declaração de Consentimento Informado

Declaro que:

1) Recebi uma cópia deste documento.

2) Li e compreendi a informação que consta neste documento e que fui devidamente informado/a e esclarecido/a acerca dos objetivos e das condições de participação neste estudo.

3) Tive oportunidade de realizar perguntas e de ser esclarecido/a acerca de outros aspetos.

4) E que, como tal, autorizo a observação natural do contexto.

Gostaria de ter acesso/conhecimento dos resultados deste estudo? □ Sim □ Não

Data: _____/_____/_____

A Direção: _____

A Educadora de Infância: _____

A Assistente Operacional: _____

A investigadora: _____

Agradecemos a sua participação.

Anexo 8: Parecer Favorável da Comissão de Ética

U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER (Ref.ª 2025-12-02b)

A Comissão de Ética (CdE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, tendo reapreciado os documentos do projeto de investigação denominado **"A diversidade no contexto do jardim de infância, mais precisamente na valência do pré-escolar",** submetidos para apreciação ética por **Cátia Alexandra Monteiro da Silva Oliveira** e com orientação da **Profª Doutora Catarina Grande,** emitiu um **Parecer Favorável** à realização da pesquisa.

Parecer Favorável
Com a recomendação de incluir explicitamente procedimentos para garantir o assentimento das crianças.

Parecer favorável A CdE é favorável à realização do projeto tal como apresentado.

FPCEUP, 09 de março de 2026

Pel'o Presidente da CdE,

Prof. Doutor Rui Alexandre Alves

Rua Alfredo Allen – 4200-135 – Porto – Portugal - TEL.: 351 226079700 – FAX: 351 226079725 –URL: www.fpce.up.pt

Anexo 9: Sistema de Categorias das Educadoras, com a Respetiva Operacionalização e Exemplos Ilustrativos

Sistema de Categorias – Grupo Focal Educadoras

Categoria 1º nível	Categoria 2º nível	Citações Representativas	Nº Citações
Conceções Sobre a Diversidade Perceções das educadoras acerca da diversidade, das diferentes formas em que esta de manifesta e da sua importância no contexto educativo.		"Eu acho que quem já tem determinados estímulos ajuda a quem não os tem" / "E aqui a diversidade pode ser várias coisas, não é? Pode ser a diversidade familiar, a diversidade menino-menina, não é, a diversidade de culturas" / "Mas eu acho que a diversidade está sempre presente, porque nós somos 8, 9, 10... e somos todas diferentes, não é" / "e acho que se não houvesse diversidade, não haveria escola sequer. A diversidade e escola são duas palavras indissociáveis e dois... dois artigos completamente, que se complementam um ao outro."	9
	Diversidade Enquanto Realidade Social e Educativa Reconhecimento da diversidade como uma realidade presente na sociedade e consequentemente no contexto educativo.	"E se, em todos os grupos, possam eles até ser do mesmo nível socioeconómico, são sempre diferentes certo? Porque as famílias são diferentes, por isso a diversidade está sempre presente (...) no nosso dia-a-dia, seja com com... a realidade com a comunidade com e mesmo a realidade dentro da sala de aula." / "Não pode haver escola sem haver diversidade. É na diversidade que surge o conhecimento, que se constroem novas, novas aprendizagens." / "quanto mais experiências eles tiverem, não é, tiverem contacto com o diferente, com o outro, mais... acho que mais preparados eles vão tar para a realidade, não é... Porque a realidade que eles vão encontrar é essa, não é, o mundo é, é diverso..."	7
	Diversidade Enquanto Facilitadora da Aprendizagem e do Desenvolvimento	"Eu acho que quem já tem determinados estímulos ajuda a quem não os tem, ah... que é um facilitador. Ah... portanto, concordo com essa, acho que enriquece." / "É na diversidade que surge o conhecimento, que se constroem	4

Reconhecimento da diversidade como oportunidade de aprendizagem, desenvolvimento, partilha e enriquecimento das experiências educativas, contribuindo para atitudes de respeito e valorização das diferenças.	novas, novas aprendizagens." / "uns têm muito mais experiências do que propriamente aqueles que têm mais dificuldades, acabam por partilhar essas experiências com aqueles que não têm. Apesar de não viverem, conseguem perceber que há outras formas de conhecer as coisas." / "Para haver crescimento, tanto ao nível pessoal, como social."	
Diversidade de Contextos Familiares Identificação de diferentes estruturas, características e realidades familiares entre as crianças.	"E aqui a diversidade pode ser várias coisas (...) Pode ser a diversidade familiar" / "são sempre diferentes certo? Porque as famílias são diferentes (...)" / "e depois a questão dos ambientes... ambientes familiares, um bocadinho (...) mais desconstruídos chamemos assim. Ahm... seja ao nível económico, seja ao nível social"	7
Diversidade Associada às NEE Identificação das diferentes necessidades educativas específicas e particularidades das crianças.	"também quando temos meninos que são com necessidades especiais" / "especificamente, nós, eu tenho crianças tanto com necessidades educativas especiais, nomeadamente o autismo. Ah, duas crianças que estão incluídas no grupo e que têm esse tipo de necessidade." / "duas crianças autistas num grupo (...) duas crianças diferentes que têm as tais necessidades diferentes"	3
Diversidade Étnica e Cultural Reconhecimento da presença de diferentes origens étnicas, culturas e tradições no contexto educativo.	"a questão das famílias, a questão do tom de pele, as etnias, é tanta coisa!" / "Depois tenho a parte da multiculturalidade, que acaba por no nosso país estar agora muito presente, tem a ver com... a nacionalidade, neste caso é brasileira. Portanto (...) crianças que vieram de outro país e são integradas na sala" / "tenho também um menino de etnia cigana" / "recebemos uma criança que veio há cerca de 3 meses da	4

		Índia” / “Eu tenho um menino chileno, além de brasileiros, também tenho dois brasileiros e um chileno.”	
	Diversidade Religiosa Referência a diferentes crenças e religiões entre as crianças e famílias.	“Tem que se adaptar também a esse... à religião.” / “E tenho um menino de religião Jeová, que ele próprio... Nós falamos naturalmente das coisas, mas ele faz questão de dizer que o Jeová não gosta, que o Jeová não quer.” / “quando foi a altura do Natal, ele não veio (...) e ele tem muita necessidade, muitas vezes, de dizer “o Jeová não gosta disso”.”	3
Princípios de Inclusão e Equidade Reconhecimento do direito de todas as crianças a iguais oportunidades (participação, aprendizagem e desenvolvimento), através da adequação das práticas e respostas às suas características e necessidades individuais.		“Eu acho que quando dizem que as crianças devem ser tratadas da mesma forma, eu penso que devem ser dadas as mesmas oportunidades. E depois adequar às necessidades de cada uma das crianças, porque são todos diferentes.” / “garantir a equidade tratando todas da forma como elas vão necessitar naquele momento. E isso pode não ser necessariamente igual para todas.” / “E em momentos diferentes precisam de coisas diferentes.” / “cada uma tem de ser tratada de acordo com as suas características, é assim, com a sua faixa etária, com com as especificidades de cada criança.” / “Sim, dar as mesmas possibilidades” / “Nós temos que adequar (...) Temos que adequar o fato de acordo com a criança.”	15
	Respeito, Aceitação e Valorização da Diferença Reconhecimento e promoção do respeito, aceitação e valorização das diferenças individuais entre as crianças.	“Porque vivendo na diversidade (...) o viver, a realidade, passa a ser natural.” / “Mas a diversidade é mesmo normal (...) Nós somos todos diferentes” / “Nós não somos iguais” / “Na parte, por exemplo, na religiosa, é o respeitar, não é?”	4

	Combate ao Preconceito Promoção de atitudes e práticas destinadas à desconstrução de preconceitos e estereótipos.	"O estigma é dos adultos, não é." / "O estigma não nasce com ninguém... O preconceito não nasce." / "Na minha perspetiva, vejo mais como uma quebra de preconceito... porque muitas crianças (...) vêm de outra realidade familiar, às vezes com muito preconceito (...) quer socioeconómico, quer étnico, quer religioso." / "nós temos a varinha de condão de poder mudar isso..."	5
Estratégias e Práticas Inclusivas Desenvolvimento, adaptação e implementação de estratégias pedagógicas em função das características e necessidades das crianças, promovendo a inclusão.		"A plasticidade do educador é fundamental em adaptar-se e em arranjar as estratégias" / "a planificar (...) tenho que ter outra atitude (...) ver as coisas sob a perspetiva de vários meninos, aquilo que eu quero para cada idade e a atividade pode ser a mesma (...) e depois pode diversificar" / Com muita imaginação, às vezes." / "E tentando ser o mais plástico possível." / "se chega um menino que não fala nada português (...) pegam num Google Tradutor para pôr o telefone à frente da criança para dizerem o que querem na língua, no Tamil, por exemplo" / "nós vamos criando estratégias com os outros meninos, fazendo-os compreender que temos duas crianças diferentes que têm as tais necessidades diferentes, fazendo-os incluí-las no grupo"	7
	Organização e Adaptação dos Espaços Organização e adaptação dos espaços educativos em função das características e necessidades das crianças.	"a minha sala não tem área para o número de meninos que eu tenho na sala (...) Tem uma coisa ótima, que é o espaço exterior. E, portanto, como eu gosto também de fazer atividades cá fora (...) se o tempo permitir, eu estou sempre cá fora" / "a organização do espaço educativo, a organização do espaço de sala (...)quando tenho três anos, eu quero uma sala ampla para eles se movimentarem à vontade"	2

	Valorização da Cultura de Origem Integração e valorização das culturas de origem das crianças e das suas famílias nas práticas educativas.	"Olha que giro, o meu amigo sabe falar chinês e vamos aprender a falar chinês e ensinar aos pais alguma palavra chinês." / "arranjar estratégias para se trabalhar diferentes temas (...) Haver a parte positiva, até a partilha, olha a minha religião faz isto" / "por exemplo o Natal, mas sem ir de encontro a não, a tua religião é que está mal, não"	3
Relações Interpessoais e Colaboração no Contexto Educativo Qualidade e importância da comunicação, cooperação e articulação entre educadoras e assistentes operacionais na resposta às ncessidades das crianças.		"Tudo aquilo que é feito no jardim de infância tem de ser ah... acordado, organizado, pela equipa educativa e quando falo na equipa educativa falo quer nas educadoras, quer nas auxiliares que acompanham os grupos." / "todo o trabalho que é planeado tem que ser dado conhecimento a todas as pessoas que trabalham lá dentro e normalmente o trabalho é feito todo em conjunto" / "é preciso partilhar com elas e explicar-lhes um bocadinho o porquê que vamos fazer aquele trabalho" / "a partilha é fundamental (...) falarmos a mesma língua não é, e termos a mesma intenção." / "Tem que haver comunicação dentro da sala." / "A palavra fundamental é comunicação." / "E o respeito, isso é fundamental."	12
	Impacto das Relações Profissionais na Relação Adulto-Criança Influência das relações estabelecidas entre as educadoras e assistentes operacionais na qualidade das interações e vínculos desenvolvidos com as crianças.	"se as crianças estão num, num espaço em que educadora e auxiliar estão permanentemente, ou tendem a estar permanentemente numa sala, não se entenderem, não trabalharem em equipa, isso vai se refletir neles." / "a parte do trabalho colaborativo entre educadores, entre auxiliares, portanto, entre os adultos de um espaço educativo vão refletir isto, muito disto nas crianças" / "se andasse toda a gente ali em discussões e tudo mais, o ambiente não ia ser um ambiente propício ao crescimento (...) À aprendizagem, tanto a nível de competências, como a nível emocional." / "As relações	10

		sejam positivas, seja entre adultos, seja entre os adultos com as crianças, e isto tudo vai fazer com que elas aprendam a saber estar, a saber ser (...) A respeitar e a viver em comunidade."	
	Relação Escola-Família Construção de relações de confiança, segurança, comunicação e colaboração entre as profissionais e as famílias.	"um bom relacionamento dá-nos confiança (...) vai passar para as crianças e que depois sucessivamente vai passar para os pais, que também vão estar mais confiantes (...) no espaço educativo." / "este ambiente (...) também lhes dá a segurança e dá a segurança aos pais (...) de que estão bem, não é?" / "é como se fosse um ambiente familiar, porque praticamente toda a gente conhece toda a gente." / "há dias o menino esmorrou-se numa brincadeira e a mãe vinha toda preocupada (...) foi preciso estar ali a explicar-lhe que são coisas que acontecem (...) ela riu-se, percebeu onde eu queria chegar."	5
Papel da Escola e das Profissionais na Promoção da Inclusão Reconhecimento da responsabilidade da escola e das profissionais na criação de condições, práticas e relações promotoras da participação, respeito pela diversidade e inclusão.		"Eu acho que nós aí temos um papel fundamental (...)temos 25 pequeninos que podem aprender connosco (...) A ver a diversidade de outra forma que os pais, os avós, os tios não o vêem" / "mas vai alguém especificamente para ajudar a trabalhar com aquelas crianças? Não. Portanto, vai acontecendo, a educadora, auxiliar, com o trabalho de equipa, vão fazendo e levando o barco." / "se eu tenho a criança na sala eu tenho que trabalhar com ela, eu tenho que dar o meu melhor" / "acabamos por não nos focar nas dificuldades, mas automaticamente focarmos nas soluções e ir encontrando forma de levar a bom porto"	10
	Recursos Disponíveis no Contexto Escolar	"aqui neste agrupamento, há pessoas com formação." / "a F. tem formação em educação inclusiva (...) E se calhar outras colegas, não é? E eu pergunto porque é que ela não	3

	Identificação dos recursos humanos, materiais e apoios existentes no contexto escolar que contribuem para responder às necessidades das crianças e promover práticas inclusivas.	poderia estar, não poderia ser um recurso, uma mais-valia, noutras salas" / "há um jogo ou dois (...) gastamos os míseros 150 euros ou 165 ou lá o que é, que vem da verba do ministério"	
Desafios e Constrangimentos à Inclusão Dificuldades, limitações e obstáculos identificados pelas educadoras na resposta à diversidade e na promoção de práticas inclusivas.		"Os grupos extensos." / "E ainda por cima com idades díspares (...) Porque é assim, nós não temos sete olhos, eu pelo menos só tenho dois (...) E também só tenho dois ouvidos, duas mãos, que às vezes pedem tudo ao mesmo tempo (...) eu gostava de ser um polvo, mas olha não tenho mais mãos, só tenho duas" / "a minha sala é demasiado pequena" / "nós usamos a sala, mas às vezes é impossível estar lá, por exemplo, no verão, a sala é demasiadamente quente e torna-se muito complicado estar lá dentro" / "as turmas vão sendo cada vez, às vezes, maiores e os espaços não correspondem."	5
	Desafios Linguísticos, Culturais e Alimentares Dificuldades sentidas na resposta à diversidade linguística, cultural e alimentar presente no contexto educativo.	"recebemos uma criança que veio há cerca de 3 meses da Índia. Portanto, veio para cá ainda com um mês só de residência e não tinha qualquer ligação (...) De 3 anos, com a língua portuguesa." / "Sim, ele não pode comer carne de porco, nem vaca" / "nos dias da carne de porco e de vaca, ele come outro tipo de comida. Normalmente ou é frango, ou é ovos" / "até na própria cantina tivemos que adaptar novas estratégias para conseguir acolher" / "A mãe diz que está muito disponível para que o filho participe em todas as atividades, mas a verdade é que quando foi a altura do Natal, ele não veio"	8

Insuficiência de Recursos Físicos e Humanos Perceção de insuficiência de espaços, materiais e profissionais para responder adequadamente à diversidade.	"Faltam os recursos." / "Faltam muitos recursos." / "Faltam recursos humanos, técnicos, pessoais." / "Faltam salas!" / "Nós, efetivamente, não temos os recursos" / "é trabalhar sem rede completamente." / "Não há professores especializados nas escolas, não há." / "E o 910 tem falta de pessoal. Não há pessoas suficientes" / "a minha sala não tem área para o número de meninos que eu tenho na sala (...) até falta cadeiras" / "gostávamos de sair mais vezes com os meninos, não há verbas"	10
Investimento Financeiro Pessoal em Materiais Utilização de recursos financeiros próprios pelas educadoras para colmatar necessidades de materiais no contexto educativo.	"não havia material específico para a educação especial, os colegas compravam, o material com que andavam de escola em escola era deles, os jogos, as luzes *snoezelen*, tudo isso era comprado pelos colegas." / "Parece que nós às vezes também não compramos materiais do nosso bolso para aquela criança..." / "Para trabalhar aquela especificidade. Achamos que temos poucos jogos sensoriais, então a criança precisa de estímulos sensoriais." / "Vou comprar com o nosso dinheiro..." / "Vamos comprar… Olha, porque até este jogo é interessante, já me falaram, não é? E vamos tentando colmatar."	5
Desafios na Relação Escola-Família Dificuldades sentidas ao nível da comunicação, colaboração e articulação entre a escola e as famílias.	"Eu acho que há outra dificuldade que ainda não foi referida, (...) que é a dificuldade de lidar com os pais" / "há a questão dos pais, às vezes que não são tão (...) Permeáveis como poderiam ser para determinadas situações e põe aqui oposições" / "neste momento, eu acho que é uma grande dificuldade (...) as famílias, porque não são só os pais, às vezes são os avós, são as amas, são as madrinhas" / "às vezes a coisa resolvia-se de uma forma muito simples, e é um diálogo, perceberem	9

	o que aconteceu, qual é a perspetiva da educação”	
Falta de Formação Especializada Perceção de insuficiência de formação especializada para responder adequadamente à diversidade e às dificuldades encontradas.	“eu não tenho nenhuma formação em educação especial (...) aquilo que eu sei é daquilo que eu preciso (...) eu é que tenho que ir procurar.” / “eu não sei linguagem gestual (...)porque eu não tenho formação em linguagem gestual.” / “nós também não temos formação disso para estar a trabalhar com o menino.” / “todas estas questões são muito abordadas pela rama na formação inicial de professores” / “só tenho formação até ali (...) A gente vai pesquisar, vai tentar fazer formações para dar resposta.”	11
Desgaste Físico e Psicológico das Profissionais Sobrecarga das educadoras e assistentes operacionais associada à exigência da resposta às diferentes necessidades das crianças.	“E os profissionais saem esgotados, cada vez mais esgotados” / “eu conheço colegas que tiveram que meter atestado porque foram empurradas e caíram desamparadas” / “E o desgaste psicológico” / “Pernas pisadas (...) um peito mordido, com um bocado de carne arrancada, braços mordidos, etc., quem esteve num CAA, toda a gente tem histórias destas” / “Eu deixei de concorrer para a educação especial porque cheguei a um ponto que achei que já estava no meu limite (...) Não aguentava mais (...) é neste estado, depois de exaustão, que se fica.” / “isto é uma profissão de alto desgaste” / “É para professores e para auxiliares, porque eu tenho muita pena delas (...) elas também são altamente sacrificadas”	6
Aumento do Número de Crianças com NEE Perceção do aumento do número de crianças com NEE e das	“cada vez há mais meninos autistas” / “antigamente nós tínhamos um ou dois casos (...) Numa escola e noutra não tínhamos nenhum, e agora parecem cogumelos.” / “É preocupante.”	3

	consequentes exigências colocadas à organização e resposta educativa.	
Necessidade e Perspetivas de Melhoria das Práticas Inclusivas Identificação de necessidades, sugestões e propostas apresentadas pelas educadoras para melhorar as práticas educativas, reforçando a capacidade e resposta à diversidade e a promoção da inclusão.	"A formação era incidir na linguagem gestual" / "A formação passava logo pela formação inicial" / "cada vez há mais meninos autistas (...) E acho que a formação inicial também já tem que se começar a debruçar sobre isso" / "Redução de turma, pessoal mais especializado" / "Mais terapeutas ocupacionais e de fala" / "as crianças do pré escolar terem direito a estarem contempladas na educação inclusiva que não estão." / "ter um profissional de educação especial que possa dar apoio nas salas diariamente."	9

Anexo 10: Sistema de Categorias das Assistentes Operacionais, com a Respetiva Operacionalização e Exemplos Ilustrativos

Sistema de Categorias – Grupo Focal Assistentes Operacionais

Categoria 1º nível	Categoria 2º nível	Citações Representativas	Nº Citações
Desafios da Diversidade Dificuldades sentidas na resposta às diferentes características, necessidades e contextos das crianças, que podem condicionar a sua inclusão e participação no contexto educativo.		"Vou falar no caso de um menino que nós temos não verbal, autista não verbal. Ele... nós não sabemos língua gestual..." / "É a minha maior dificuldade, é a linguagem não verbal. Eu não sei falar língua gestual. É, para mim é maior, embora consiga compreender tudo o que ele quer, porque neste caso ele não fala mas é extremamente inteligente e percebe-nos. Nós temos vários não verbais, mas alguns... O caso que eu estou a falar na pré, é a minha maior dificuldade, é não saber falar com ele, embora eu falo e ele perceba, mas acho que é uma grande lacuna a língua gestual." / "Tínhamos 3 especiais não é, depois muitas fraldas, para além dos especiais ainda tínhamos outros, não comiam, é que não comiam mesmo. Era muito complicado porque eles são um bocadinho seletivos." / "Se calhar, nestes casos, lá está, eu vou especificar mais o autismo que é o que eu tenho mais, se calhar a nossa sala não está tão adaptada, porque nos 3 anos era assim, eles passavam e ia tudo pelo ar."	6
	Desafios Linguísticos Dificuldades de comunicação e compreensão associadas às diferenças linguísticas entre crianças, famílias e profissionais.	"É assim**,** eu acho que a nível de diversidade cultural pode ser mais difícil, quer para a criança integrar-se, porque às vezes a língua não é mesma, pronto, é um bocadinho por aí." / "Ah, o tal menino de 3 anos, ele é indiano e... não fala português, não fala inglês, então é uma barreira linguís... a barreira linguísti... linguística é muito difícil." / "Da Ucrânia! Não	5

	falava nada português, não comia a nossa comida...” / “, neste caso do menino que tem na minha sala, indiano, ele às vezes diz qualquer coisa e eles dizem assim “ele fala”, e nós “ele fala, ele não sabe é falar português” / “Porque até o que nos disseram foi que ele falava inglês, mas ele não fala nada inglês mesmo. Nós tentámos com inglês e acho que só lhe está ali a baralhar o cérebro, falar inglês, fala português...”	
Desafios na Alimentação Dificuldades relacionadas com necessidades e restrições alimentações específicas (como intolerâncias, alergias, ou particularidades étnicas/religiosas).	“pelo facto de ele não poder comer determinadas coisas, por exemplo... porque é que ele não pode comer porco, porque ele não pode comer vaca” / “Por exemplo, se for massa com carne de porco, elas fazem massa com frango, porque não é só ele, depois ele tem um irmão que está no primeiro ciclo, é para ele também.” / “Tenho um caso na minha salinha que a menina é alérgica ao ovo e ao peixe, isto desde os três aninhos. A primeira coisa que a educadora decidiu fazer, e eu fiz igual, foi reportar a uma pré inteira, porque ela era muito pequenina ainda não sabia dizer que não podia comer”	3
Preconceito das Famílias Atitudes, crenças ou comportamentos manifestados pelas famílias perante diferentes características ou condições das crianças.	“Às vezes os pais incentivam mesmo os filhos a não fazerem.” / “Porque há pais que não querem mesmo que os filhos brinquem com miúdos de outras etnias e eu acho que é errado e é por isso que eles depois acabam por não brincar na escola.”	2

Falta de Formação Especializada Insuficiência de formação específica das profissionais para responder adequadamente à diversidade e às necessidades das crianças.	“Eles tem, eles têm uma linguagem específica. Nós, na quem está na pré, quem está com os meninos não tem essa formação... E devia ter, isso é é uma lacuna. Devia ter, devia haver mais formação.” / “Nós não temos base nenhuma.” / “**:** Sim, sim, sim... Às vezes não estamos preparadas. Não é?” / “Eu não falo por mim, porque tenho alguma formação na área (do ensino especial), mas as colegas que não têm formação fazem o melhor, mas... devia haver formação para quem tem meninos, neste caso autistas, ou com outro problema qualquer.” / “Nunca tivemos formação.”	10
Falta de Recursos Humanos Número reduzido de profissionais para assegurar uma resposta adequada às necessidades e características das crianças.	“Na minha opinião, 20, porque nós chegamos a um ponto que... são tantos meninos, até mesmo elas na escola, são assim “eles ainda não passaram todos?”, é muito complicado trabalhar com 25 crianças, muito complicado. E temos lá crianças também ah... que não estão diagnosticadas de nada, mas que têm ali alguns problemas e não é nada fácil.” / “Eu senti muita dificuldade nos 3 anos e a turma que nós tínhamos já ia com redução, que eles já iam encaminhados com RT’s e essas coisas todas. Senti muita dificuldade...”	4
Desafios dos Espaços Físicos Limitações na organização, dimensão ou adequação dos espaços que dificultam a resposta às necessidades das crianças.	“Deviam ser mais amplas as salas, mas depois lá está os outros têm que ter com o que brincar.” / “É as salas também são antigas…” / “Os espaços não vão evoluindo consoante as nossas necessidades do dia-a-dia.” / “A minha, a primária não está (adaptada a cadeira de rodas), a R., porque já é uma escola que já tem mais de 50 anos.” / “Se tivéssemos alguém,	7

	tinha que se adaptar ao espaço a construir, neste caso, a pôr uma rampa e tinha que ficar no piso de baixo, ou se fosse para o piso de cima, tinha que ter o tal elevador. Mas os espaços também não são..."	
Falta de Recursos Materiais/Físicos Insuficiência de materiais ou outros recursos necessários para responder à diversidade e necessidades existentes.	"Em termos de materiais, por exemplo, há materiais, não sei que materiais é que se refere, mas assim os materiais mais específicos os pais também levam. Tipo aquela coisinha de pôr na beira do prato para eles comerem e a comida não sair, como a J. tem. Os pais também vão sabendo as necessidades que os meninos têm e acabam por colmatar algumas dificuldades que a escola tem."	1
Investimento Financeiro por Parte das Educadoras Referências à utilização de recursos materiais pessoais por parte das educadoras no desenvolvimento das atividades.	"Mesmo as educadoras, professoras, se conseguirem algum material, levam. Lá esta, é tudo é todo um trabalho de equipa."	1
Estratégias das Assistentes Operacionais para Ultrapassarem os Desafios Formas de atuação e soluções utilizadas pelas assistentes operacionais para lidar com as	"Nós ano passado chegámos a fazer não era uma sala, mas metemos uma mesa no corredor em frente à sala e fizemos uma mesa snoezelen." / "Por exemplo, na parte da comida, que ele não comia mesmo nada. Eu cheguei a tentar-lhe dar e ele quase que me partia... Partiu um dente, porque ele deu-me com o copo. E eu, o que é que eu fiz? Eu nunca, e já tinha outros meninos assim, não era só ele	6

dificuldades sentidas.	que não comiam quase nada. Eu nunca menti, por exemplo, é peixe, e eu dizer assim, olha, isto é... É carne, ou não é nada peixe." / "Eu punha sempre, todos os dias, igual. Claro que depende dos casos não é, tem outros meninos que não pus e agora ponho e pronto, isso já depende dos casos. Mas eu pus sempre e disse-lhe sempre o que era, tentei sempre que ele experimentasse, todos os dias, todos. Fui, fui, até ele começar a comer e depois eu dizia, "boa E." e bato-lhe palmas, pronto." / "O que eu também faço muitas vezes é "não gostas de cenoura, mas tu já experimentastes? Ora vamos experimentar, se não gostares, não comes mais". E alguns, vão e experimentam, ohhh realmente eu, "estás a ver como é bom", amanhã se vier cenoura tu tornas a experimentar e é sempre assim um bocadinho. Algumas crianças não gostavam de cenoura, não gostavam de feijão, não gostavam de alface, não gostavam disto e agora vou comendo. "S., olha, acabei o meu prato, olha, não tenho nada". E eu "estás a ver, que boa, dá cá cinco." / "E esse menino, eu tinha que, por exemplo, a massa tinha um bocadinho de molho do frango, por exemplo, eu tinha que pegar no guardanapo e limpar massa a massa e ele comia com a mão, a massa tinha que ser seca..."	
Desafios na Relação Escola-Família Dificuldades na comunicação, colaboração e articulação entre a	"No contexto escolar o mais difícil é aturar os pais." / "E cada vez pior. Isto cada vez até mete mais medo." / "Os pais cada vez são mais permissivos, não dizem que não, fazem as vontadinhas todas." / "Há muita proteção de parte dos pais em alguns	6

	escola e as famílias.	sentidos, que até parece que desconfiam do nosso trabalho, "se estiver doente ligue", ou seja, parece que nós não ligamos quando as crianças estão doentes ou "se estiver a tossir mais um bocadinho ligue logo". Nós temos regras, não é?" / "Nós é ao contrário, se não ligarem melhor..." / "Até que naquele dia o menino fez febre e eu lhe liguei para a mãe o para vir buscar. "A sério, A.? Mas ele estava tão bem", eu disse "olhe mãe, peço desculpa mas ele já a alguns dias eu noto que ele não anda muito bem, só que não tenha motivo nenhum para lhe estar a ligar". Foi embora, estava com a Gripe A."	
Conceito de Diversidade no Contexto Educativo Conceção das diferenças entre as crianças, considerando as suas características, necessidades, origens, contextos e valorização dessas diferenças no contexto educativo.		"Ganham um bocadinho com isso, enriquecem." / "Eu acho que todas as diversidades são boas."	3
	Diversidade Cultural Presença de diferentes culturas, costumes e tradições entre as crianças.	"É assim**,** eu acho que a nível de diversidade cultural pode ser mais difícil, quer para a criança integrar-se, porque às vezes a língua não é mesma, pronto, é um bocadinho por aí. Ah... à parte do resto é bom para os outros, porque também aprendem culturas diferentes." / "Venezuelanos... Ucranianos..."	5
	Diversidade Linguística Diferentes línguas e formas de comunicação presentes no	"Se calhar, se calhar nem será a mais, é mais a linguística, temos meninos brasileiros meninos, já tivemos..." / "o tal menino de 3 anos, ele é indiano e... não fala português, não fala inglês"	4

contexto educativo.		
Diversidade Étnica Referência a crianças e famílias com diferentes origens e pertenças étnicas.	"No meu caso será a linguística e étnica" / "Por acaso, enquanto à etnia, eu tenho um menino de etnia cigana na minha sala, por acaso nunca vi as crianças a rejeitá-lo pela etnia. Ele aparenta muito, é assim escurinho e tudo, mas é um miúdo muito doce, que acaba por ser bem entregue, nunca vi uma repulsa contra ele, sempre tudo com muito cuidado..." / "E também tem os brasileiros..." / "É aceitar bem, mesmo as diversidades do que propriamente o adulto. Mesmo seja raça cigana, seja preto, seja branco, seja, eles aceitam muito bem..." / "Por acaso, na minha sala tenho um brasileiro que é assim mais pro pretinho... Não é mesmo aquele escurinho, mas um tom mais castanho e tem outro que é venezuelano e também é assim um tom mais pro castanhinho, mas é castanhinho já mais escuro um bocado, não aquele mesmo escurinho. E eles nunca se opuseram em nada, nunca questionaram ah... em nada nada disso. Já o ano passado também 5 anos, tinha uma menina brasileira com um tom de pele mais escuro e eles questionavam muito "mas ela é preta?" e nós falávamos muitas vezes "não é preta, o preto, onde é que está o preto?" e eles iam buscar o preto "e que cor era, era igual a esta cor?" e eles "não", "então não é preto, a cor dela é castanha" / "este ano, por acaso, entrou uma menina etnia cigana."	6
Diversidade das NEE	"A nível de ensino especial, também temos bastantes	2

Reconhecimento das diferentes necessidades educativas específicas das crianças e das suas particularidades.	meninos que, que têm ensino especial." / "Eu tenho outro menino na minha sala também é autista, de uma forma completamente diferente, expressa-se muito bem, tem outras características mais teimosia, pronto o outro já não é tanto, mais sensível, mais chorãozinho, pronto o outro é mais casmurro gosta mais de fazer birra. Mas entende perfeitamente, expressa-se perfeitamente, dá para ter uma conversa, enquanto o outro miúdo... Sim ele vai soltando frases, vai, mas não dá para conversar com ele, "olha foste às comprinhas com a mãe?", coisas completamente naturais."	
Diversidade Religiosa Existência de diferentes crenças, religiões e práticas religiosas entre as crianças e as famílias.	"Mas eu acho que isso aí já é uma questão de religião, não é uma questão de não comem porque nós não lhes damos, eu acho que é uma questão mesmo da religião, ah do país, por exemplo, ele vem da Índia, sabemos que na Índia as vacas são sagradas, por exemplo." / "O porco eu acho que tem a ver com a religião, por isso também não podemos estar a obrigar uma criança a fugir à religião dela."	2
Vantagens da Diversidade para as Crianças Benefícios decorrentes do contacto com a diversidade para o desenvolvimento e construção de atitudes de respeito e aceitação das diferenças.	"Então eles acabam por enriquecer nesse sentido, porque eles estão a aprender coisas... coisas novas e eles são muito acolhedores também nisso" / "E quanto mais cedo eles tomarem conhecimento, melhor, melhores cidadãos serão no futuro. Eles sabem acolher e integrar muito bem o que é diferente. Conseguem perceber muito melhor e interpretar muito melhor as crianças do que às vezes nós, os adultos, às vezes	3

		são eles que nos ajudam." / "E isso vai tornar uma sociedade, acho eu, mais funcional."	
Igualdade de Oportunidades Garantia de que todas as crianças têm acesso às mesmas oportunidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento, independentemente das suas características, necessidades ou contextos.		**"**Seja a etnia, a cor... Seja autista... até tentamos torn... essas crianças são especiais, mas tentamos torná-los o mais normal possível..." / "No enquadramento da escola, claro que eles têm necessidades especiais, mas tentamos tratá-los sempre com normalidade..."	2
Importância das Relações Interpessoais Todas as relações estabelecidas entre todos os intervenientes do contexto educativo.		**"**Mas muitas das vezes o... o que acontece na.. nas escolas e no espaço educativo é um reflexo até do que os miúdos têm casa, da relação das relações que existem dentro de casa, fora da escola." / E acho que se nós mostrarmos isso eles também vão ficar mais, ahm... mais à vontade, vão se sentir mais acolhidos, ou seja, é todo um processo de harmonização digamos, que funcionando bem no pré-escolar vai funcionar bem no resto, porque quando começa mal no pré-escolar, quando não há integração, depois vai-se refletir..." / "Há uma boa articulação." / "É ser equipa." / "E acho e também sinto que há um reforço, por exemplo, "se a F. te disse isto, tens que fazer o que a F. diz"."	5
	Relação entre Educadoras e Assistentes Operacionais Qualidade das interações, comunicação e articulação entre educadoras e assistentes	**"**Por acaso, estes dias estávamos a falar assim em conjunto e a minha educadora até deu um exemplo interessante, que é, isto é como uma equipa de futebol, ou seja, tem que haver o treinador e tem que haver… Exatamente, os adjuntos, estava-me a falhar a palavra. E então elas são as treinadoras, são as que têm ali mais pulso não é,	4

	operacionais no contexto educativo.	como elas dizem “nós somos as mais mazinhas”, as auxiliares são mais mimosas, metem a regra mas de forma diferente... Ela diz “precisamos de todas umas das outras”, é muito importante isso. Por acaso, gostei muito... Gostei muito da abordação dela.” / “por acaso, tenho tido muita sorte, incluem-me para tudo, coisas que até são mesmo elas que deveriam fazer e passam-me também o papel e isso é muito bom. Ter uma boa harmonia…”	
	Trabalho Colaborativo Cooperação e partilha de responsabilidades entre as profissionais para responder às necessidades das crianças e promover o seu bem-estar e inclusão.	“Falta uma, nós sabemos que é que eles têm que tomar as medicações e aquelas coisas todas.” / “Os pais foram lá explicar, nós explicámos também a toda a gente...” / “E temos, assim, bem aponte na porta, medicação L., que é para se acontecer imediatamente alguém agir.”	3
Papel da Escola e dos Profissionais na Promoção da Inclusão Papel da escola e das profissionais na criação de condições, práticas e relações que promovam a participação, o respeito pelas diferenças e a inclusão de todas as crianças.		“eu penso que o jardim de infância é a base de todo, de tudo o que é escolar, então acho que é uma parte muito importante. Eu acho que há certos miúdos que também não percebem muito bem o que é que é a diversidade, tem... cabe-nos a nós tentarmos mostrar isso, mas o facto de ser no jardim de infância, eu acho que é um lançamento para o que vai acontecer no primeiro ciclo, os próximos ciclos...” / “Por acaso, a minha educadora e eu estamos sempre muito atentas, quando vemos que estão a ser mauzinhos com os outros, seja por ciúmes ou qualquer coisa, tentámos perceber e fazer ali	7

	demonstrar que eles estão incorretos e explicar as coisas, mas é uma coisa que eu tenho notado muito, os bens materiais, a maneira como se vai vestido, hoje é..." / "Vou aprendendo e aprendo muito com a educadora e então alguma situação que eu tenha receio de não agir bem, falo com a educadora, "educadora, estou a perceber que passa-se ali qualquer coisinha com aquela criança, ela está a ser mazinha porque está com ciúme da outra coleguinha, então é pá estão as duas", e então sentámo-nos na mantinha, conversámos todos em grupos e tentámos perceber e explicar aos meninos que estão a ser assim, que não devem ser assim. Ah… então tentámos sempre resolver o problema em sala." / "Eu acho que também é importante esta… reportarmos às nossas educadoras até para o nosso discurso coincidir de alguma maneira, porque eu não vou dizer uma coisa a uma criança e depois vem a educadora e diz uma coisa completamente diferente, não faz sentido. Temos de estar as duas em sintonia." / "Mas a nível da inclusão, ah... inclusão não é fácil. Se calhar isso tem que ser mais a perspetiva dada pelas educadoras..."	
Estratégias Pedagógicas Ações, métodos e práticas utilizados pelas profissionais para responder às características e necessidades das crianças, promovendo a aprendizagem, a participação e a inclusão.	"Para repetir as palavras, nós falamos em português, falamos, falamos e ele não repete, mas se... nós já reparámos que se ele estiver a brincar ou se tiver numa atividade, aí já vai começando a repetir, então o trabalho que nós temos vindo a fazer e para iniciar é com as cores, por exemplo, uma fruta, e ele pinta a fruta e	8

	pomos e dizemos a cor repetidamente, para ele começar a dizer.” / “Então o trabalho que estamos a fazer é ele está a fazer a atividade e nós estamos a dizer “olha isto é vermelho vermelho” e ele repetir... Ahm... também tentamos muito que e ainda hoje falamos isso com os outros miúdos, sempre que estiverem a brincar com ele, com um carro, repetir “carro carro”, para ver se ele começa a dizer. Ahm... é mais na parte... é o trabalho que fazemos na parte linguística, pelo o menos na minha sala é a única barreira que temos agora, é a única diversidade que temos assim... E é assim que estamos a trabalhar.” / “A primeira coisa que a educadora decidiu fazer, e eu fiz igual, foi reportar a uma pré inteira, porque ela era muito pequenina ainda não sabia dizer que não podia comer ovo, nem peixe, nem nada. Hoje já tem quatro aninhos, já sabe dizer, eu não posso comer isso.”	
Combate ao Preconceito Práticas e ações educativas destinadas a prevenir e desconstruir preconceitos, promovendo o respeito, a aceitação e a valorização das diferenças.	“Uma parte boa deste assunto... Um menino chegou à escola e disse que tinha lido uma notícia... já não me lembro o que era, mas sei que era uma pessoa negra que tinha sido ou morta, alguma coisa assim. E a professora estava a explicar que é por causa do racismo, eles perguntaram o que era e ela estava a explicar o que é racismo. E eu fiquei muito feliz porque eu tenho uma menina brasileira que é mulatinha e ela disse “o que é isso? E gozam com as pessoas e me maltratam porque são mais escuras? Nunca me aconteceu nada disso.”	2

Sugestões para Otimização das Práticas Inclusivas Propostas e necessidades identificadas pelos profissionais para melhorar as práticas educativas e reforçar a inclusão de todas as crianças no contexto educativo.		"Em questão do espaço, acho que realmente os espaços também deviam ser... mais adaptados..." / "Para mim é a formação às assistentes operacionais a nível do ensino especial." / "Havia de haver, se calhar, uma equipa multidisciplinar, os terapeutas irem à escola, explicarem-nos..."	4
	Formação Complementar Necessidade de formação adicional das profissionais para desenvolver conhecimentos e competências que permitam responder melhor à diversidade e promover práticas inclusivas.	**"**É a formação." / "Mesmo nesta questão alimentar, acho que é preciso aprender muito, porque nós às vezes também ficamos na dúvida. Dá para eles comerem isto? Não dá para comerem? Mas também não há muita explicação sobre isso, nem dos pais." / "Mesmo a formação é importante, mas eu acho que cada criança é um caso." / "Se tivesse mais terapias e nós tivéssemos mais formação."	7
Recursos Existentes Recursos materiais e apoios disponíveis no contexto educativo para responder às necessidades das crianças e promover a sua participação e inclusão.		"Mas agora nós, em termos de material, nós temos uma sala snoezelen e tudo. Nós, neste momento, acho que estamos bem equipados."	1

Anexo 11: Sistema de Categorias da Direção, com a Respetiva Operacionalização e Exemplos Ilustrativos

Sistema de Categorias – Entrevista Direção

Categoria 1º nível	Categoria 2º nível	Citações Representativas	Nº Citações
Conceções sobre a diversidade no contexto educativo Reconhecimento das diferenças entre as crianças (étnicas, culturais, sociais, linguísticas, físicas, cognitivas) e valorização dessas diferenças para igualdade de oportunidades.		"A diversidade no contexto educativo tem a ver com a variedade de características, experiências, culturas, competências e necessidades que as crianças trazem para a escola." / "Nenhuma delas é igual uma à outra e por isso temos de ter, isto é que é a diversidade no contexto educativo."	5
	Organização física dos espaços Referências à organização e adaptação dos espaços das instituições como forma de responder à diversidade existente.	"Por norma, numa turma onde na verdade haja maior diversidade e precisemos de... digamos que um tempo e um espaço diferente para promover essa tal partilha de culturas, e na última foi um séti... um oitavo ano e... teve uma semana numa dinâ... fora da escola, aqui no centro cultural, uma dinâmica completamente diferente" / "Os ambientes físicos ah... e tenta que eles sejam flexíveis e adaptados, ah... e eu subscrevo, pronto." / "A organização dos espaços como acabamos de dizer ah... tem um papel enquanto estratégia de, de, de aprendizagem e é fundamental para a interação das crianças, certo?" / "No jardim de infância tu fazes reunião de grupo, eles escolhem para que espaços querem ir trabalhar porque também tem que ter alguma organização e eles depois ah... brincam e aprendem uns com os outros e com os... e com os passos, por isso, este é o primeiro princípio para onde os passos têm que ser flexíveis, acessíveis, flexíveis e adaptados, independentemente das características de cada uma das crianças, certo?" / "Pronto, todos os dias tentamos garantir que os espaços de aprendizagem são ambientes acolhedores, inclusivos e que são estimulantes para todas as crianças, promovendo desta forma a diversidade e a participação de todos!"	12
	Diversidade enquanto facilitador de aprendizagem	"No caso específico do jardim de infância, este reconhecer e valorizar toda esta diversidade é especialmente importante, exatamente como estamos a falar, porque estamos perante uma fase de crescimento em que as crianças estão a desenvolver as suas	4

Referências à diversidade como um elemento que enriquece as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.	identidades e competências sociais" / "A aprendizagem entre pares é muito importante principalmente quando estamos a falar de formação pessoal e social portanto é, quando nós respeitamos e valorizamos cada uma das suas características e necessidades que automaticamente nós criamos um ambiente saudável de aprendizagem..." / "Para mim esta, aqui, é que está ah ah... é que está os grandes princípios da diversidade, da inclusão de todas, de tudo o que promove o desenvolvimento pessoal e social de qualquer criança e jovem."	
Diversidade cultural Referências à presença e valorização de diferentes culturas no contexto educativo.	"Desde crianças que vêm de outros países" / "Temos crianças e jovens de várias nacionalidades, temos vinte e tal nacionalidades, mas, o maior número de crianças imigrantes é, são... vêm do Brasil e angolanos."	2
Diversidade étnica Referências à diversidade de origens étnicas e à sua valorização.	"Temos também crianças ciganas, nomeadamente em B., porque há um bairro ali que tem muitas famílias ciganas"	2
Diversidade NEE Referências às crianças com necessidades educativas especiais e às formas de responder às suas necessidades no contexto educativo.	"Crianças que têm deficiências sejam físicas ou problemas a nível mental, portanto... ahh, e por isso é que nós temos que criar um ambiente onde cada uma, cada uma das crianças se sinta acolhida e respeitada." / "Temos muitas crianças com, com problemas específicos, nomeadamente ah... do espectro autista." / "Eu acho que em quase todos os grupos nós temos meninos autistas, pronto. Aham, por isso, temos aqui uma especificidade de acolher ah... estas deficiências ou estas condições específicas digamos assim porque, no Jardim de infância eles são integrados logo de imediato, embora possam ter em graus mais profundos, estão nos próprios jardins."	3

Inclusão e Equidade Garantir que todas as crianças têm sucesso no seu percurso educativo, baseando-se na equidade (dar a cada um o que precisa).		"Somos uma escola em que acolhe e dá resposta a todos os que nos procuram. De, dentro do princípio da equidade..." / "O agrupamento de escolas de campo tem a responsabilidade de dar uma resposta educativa de qualidade às crianças e jovens da sua comunidade educativa." / "Eu para promover a igualdade tenho que me basear na equidade." / "Não há inclusão se nós não aceitarmos a diversidade." / "A importância do contexto educativo é reconhecer e valorizar essa diversidade com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todas as crianças tenham oportunidades iguais de desenvolvimento e sucesso." / "Diariamente as atividades têm de ser adaptadas ah... de acordo com as características e as necessidades das crianças, para quê? Porque é desta forma que nós promovemos uma com... uma convivência saudável..." / "No caso do jardim de infância, esta necessidade, porque são crianças pequeninas de acolher e de... e nesse acolhimento fazer com que todos se sintam bem, nós na verdade, mais do que qualquer outro ciclo e todos deviam ser assim, temos que respeitar o ritmo e os interesses de cada criança. E é desta forma que nós promovemos então esta convivência e respeito mútuo"	8
Papel da escola e dos profissionais na promoção da inclusão Contributo da escola e dos profissionais na criação de um contexto educativo inclusivo, através de práticas, princípios e ações que promovem a participação e o desenvolvimento de todas as crianças.		"Acho que isso é o papel da escola e isto acho que está na dimensão ética. Enquanto medidas de política educativa, no meu entender, significa que as escolas implementam ações estratégias específicas também para garantirem a inclusão, e que especif... que, que ações específicas são estas, não é? Os princípios são estes, mas quais são as ações específicas? Ah, temos questões de adaptações curriculares, temos o recurso a apoio educativos no sentido de responder individualmente mais a uns do que outros..."	2
	Promoção da aceitação da diferença Referências a estratégias desenvolvidas	"Por isso, no jardim de infância é, a nível escolar ou a nível educativo é, o primeiro ah... patamar digamos, onde nós temos que promover a compreensão e o respeito pela diferença e desde aí começar a trabalhar então para aquilo que todos nós queremos que é formar cidadãos mais tolerantes e empáticos."	3

	para promover o respeito, a valorização e a aceitação das diferenças entre as crianças.	/ "Tem que promover o respeito pela diversidade e pela inclusão de todas as crianças, independentemente das suas diferenças. Nas escolas e jardins de infância isto acontece quando promovemos um ambiente acolhedor em que todas as crianças se sintam bem e, desta forma, também estamos a sensibilizar toda a comunidade educativa, porque a escola não, não forma só crianças, a escola também tem que ser promotora do desenvolvimento local..."	
	Fundamentos da educação inclusiva na escola Referências aos princípios e valores que orientam a implementação da educação inclusiva.	"E e, pronto, na verdade há projetos mais direcionados, mas para mim, ah... estas dimensões quer seja a ética, a implementação das medidas de política educativa e as práticas educativas, são os pilares de uma escola! Portanto são, pilares da educação inclusiva e de uma escola de qualidade. Se nós queremos ah... quando se fala da escola para todos, é para todos e para cada um, certo?" / "Onde todos eles, independentemente do percurso educativo que possam fazer não é, que eles não têm que seguir todos uma escola, aquele percurso mais formal... Hoje em dia, as escolas têm autonomia para criar percursos diferentes..." / "Ah... e eu até estive aqui a pensar um bocadinho, e até foi importante esta entrevista porque nos obriga a pensar... Por exemplo, a dimensão ética, é o compromisso moral de uma escola, pronto no meu entender. Ah... E, em que a escola obrigatoriamente com base neste compromisso, tem que promover a igualdade e a equidade."	5
Estratégias e Práticas Inclusivas no Jardim de Infância	Ações pedagógicas adaptadas às diferenças individuais, valorizando o ritmo e interesses de cada criança, incluindo a organização flexível dos espaços.	"Aqui na EBS temos, uma valência também de ensino estruturado da autonomia pessoal e social que tem a ver com a multideficiência, com duas salas e, em setembro, vamos abrir mais uma valência do ensino estruturado autismo... portanto, nós respondemos a todos ah... e tentamos criar respostas que os integre a todos" / "Ah, temos a formação dos profissionais, sejam do pessoal docente como não docente, e as parcerias que estabelecemos com as famílias e com a comunidade local, portanto, isto é, dentro da política educativa são os princípios que a escola ah... deve promover. No caso dos jardins de infância, isto pode incluir também a disponibilização de	17

	materiais adaptados, enquanto que, no ensino básico há adaptações que nós até fazemos em locais mais específicos, onde depois todos passam por lá, no caso do jardim de infância o ambiente de sala...” / “Quanto às práticas educativas, na verdade, são as ações concretas que são realizadas pelas educadoras no dia a dia, com ao fazerem o seu plano de trabalho diário tem que ter em conta todas as crianças, por isso, as atividades obrigatoriamente têm que ser inclusivas...” / “Tem que disponibilizar materiais diversificados que atendam às diferentes formas de expressão e aprendizagem... não é?”	
Organização dos espaços Organização e adaptação dos espaços educativos para responder às necessidades e promover a participação das crianças.	“Depois, no primeiro ciclo e na escola do O. temos uma valência do ensino estruturado do autismo, ou seja, os alunos estão também nas turmas mas depois têm atividades específicas numa sala toda ela montada e criada para responder a determinadas necessidades.” / “A organização dos espaços como acabamos de dizer ah... tem um papel enquanto estratégia de, de, de aprendizagem e é fundamental para a interação das crianças, certo?” / “este é o primeiro princípio para onde os espassos têm que ser flexíveis, acessíveis, flexíveis e adaptados, independentemente das características de cada uma das crianças, certo?” / “Para que as crianças possam experimentar diferentes ambientes e recursos estimulando a criatividade e a inclusão, portanto, nós temos que garantir que conseguimos isto numa sala de jardim de infância.”	4
Educação intercultural Práticas que promovem o conhecimento, o respeito e a valorização da diversidade cultural.	“a educação intercultural, na minha opinião, é um conceito que visa promover o respeito, a valorização e a compreensão das diferentes culturas que estão presentes na nossa sociedade.” / “A sociedade vai mudando, tem culturas diferentes e ah... a educação intercultural acho que é mesmo isso. Ah... Portanto, por isso, é a educação intercultural que reconhece a diversidade cultural como uma riqueza, como, portanto, eu acho que, em qualquer contexto, mais uma vez, sendo formal ou informal, ah... a interculturalidade é uma riqueza.” / “e é neste diálogo com diferentes culturas que a gente acaba por nos	8

		enriquecer, ah... sempre um bocadinho e a cada dia. Portanto, ah... e é, não só pelo diálogo, mas pela troca de experiências e, a única coisa que aqui é exigida na verdade é o respeito mútuo entre todos." / "No caso específico do jardim de infância, a educação intercultural é promovida através das práticas pedagógicas que, como eu já te disse à bocado, valorizam as diferenças culturais das crianças e das suas famílias... Portanto, isto pode incluir atividades que exploram as tradições, as histórias, as músicas, as comidas e os costumes de diferentes culturas, depende das crianças que temos lá..."	
	Valorização da cultura de origem Reconhecimento e integração das culturas de origem das crianças e das suas famílias nas práticas educativas.	"Portanto, é na verdade nesta troca, nós fazemos muitas vezes espaços culturais de... de mais... de diversão e nós temos, com os pais temos ah… uma que se chama o dia do agrupamento, onde na verdade trazemos várias ah... várias culturas..." / "Com base neste campo, com barraquinhas, onde temos o rancho, onde temos o grupo de teatro, a música, tudo isso. Mas que depois também abrimos espaço para que outras culturas se promovam!" / "E depois há na própria localidade e as escolas também participam, por exemplo, há uma semana que se chama "semana das coletividades"!"	4
Envolvimento das famílias e comunidade Participação ativa de famílias, autarquia e associações locais na promoção da cultura inclusiva.		"No projeto educativo do agrupamento temos um conjunto de valores e de princípios que são a base da nossa ação, e da nossa ação não é só dos professores e do pessoal não docente, é da comunidade educativa...." / "Nós dizemos que somos um agrupamento de afetos, porque ninguém aprende se não criar uma boa relação pedagógica." / "Envolver as famílias e a comunidade local é fundamental para promover o respeito pelas diferenças."	4
Desafios e Perspetivas Futuras Obstáculos como falta de recursos, resistência a práticas inovadoras e necessidade de consolidar a cultura inclusiva.		"Ainda precisamos de mais materiais adaptáveis e acessíveis." / "temos algumas vezes dificuldades em mudar práticas tradicionais, incorporar algumas abordagens mais, mais inclusivas ah... especialmente quando os professores e os auxiliares na verdade têm pouca formação a este nível...." / "Portanto isto, na verdade, é algo que são desafios constantes, por exemplo, para o ano	5

	eu vou receber professores novos e educadores novos.	
Sugestões para a otimização das práticas inclusivas Propostas e recomendações apresentadas para reforçar e melhorar a implementação de práticas inclusivas.	"Ainda há pouco tempo fizemos um curso de formação que estava centrado nas estratégias de ensino para atender às diferentes necessidades das crianças, incluindo as adaptações curriculares e as metodologias diferenciadas." / "nós também trabalhamos muito através de workshops, por exemplo, alguém aqui tem uma formação diferenciada ou traz experiências, nós fazemos dinâmicas internas que uma vez chamamos ações de curta duração, outras vezes chamamos mesmo workshops..."	2
Recursos Humanos e Materiais Disponibilidade de profissionais especializados, apoio educativo e materiais adaptados/ambientes acessíveis.	"Uma escola inclusiva exige muito mais professores coadjuvantes e pessoal auxiliar com formação a este nível." / "Temos uma sala snoozel, mas o ideal era ter em todas as escolas." / "Os ambientes têm de ser organizados de forma flexível para permitir diferentes configurações e favorecer a inclusão."	3

Anexo 12: Registos das Observações no Contexto Educativo

RaObservações no Contexto Educativo
Perfil de Salas Inclusivas (PSInc)
Elena P. Soukakou

1. Adaptações do espaço e materiais/equipamentos (O)

Cotação	Exemplos
Bom	
5.1 **A maior parte das áreas da sala podem ser acedidas de forma independente** pelas crianças (e.g., as crianças movimentam-se entre as várias de forma independente, as áreas estão bem definidas, as áreas de atividade estão rotuladas com imagens, palavras ou sinais de acordo com as necessidades individuais das crianças). **(O)**	- "Espaços e materiais adequados: crianças brincam distribuídas pelas diferentes áreas com supervisão pontual, sem grande intervenção do adulto" → JIB3 - "Educadora informa crianças que se podem distribuir livremente pelas áreas da sala e elas vão autonomamente buscar os brinquedos" → JIB3
5.2 **Os adultos monitorizam a utilização dos materiais/equipamentos pelas crianças e ajudam** as crianças que têm dificuldades em **usar os materiais com intencionalidade** (e.g., o adulto ajuda a criança a usar a tesoura para cortar o papel, o adulto oferece assistência física para ajudar uma criança a fazer um puzzle; o adulto modela a forma de segurar o lápis, adulto orienta a criança como utilizar a cola num projeto de arte). **(O)**	- "Assistente Operacional presta apoio e supervisiona crianças que estão a brincar livremente pelas diferentes áreas" → JIM3 - "Educadora e Assistente Operacional distribuem-se pelas diferentes áreas e interagem com as crianças (educadora lê história na biblioteca) → JIM3 - "Educadora e Assistente Operacional supervisionam o jogo livre" → JIB2 - "Educadora divide crianças pelas diferentes áreas e mais tarde passa por todas elas observando as interações entre os pares" → JIB2
5.3 Na maioria das áreas da sala, há **muitos materiais/equipamentos** que a criança **utiliza independentemente**. **(O)**	- "Crianças brincam pelas diferentes áreas autonomamente (recortes, plasticina, desenhos, puzzles, experiências, casinha, garagem, fantoches, jogos de mesa, legos no tapete, biblioteca, mesa de luz)" → JIM2

2. Envolvimento do adulto nas interações com pares (O)

Cotação	Exemplos
Inadequado	
1.2 **Não são feitas tentativas para incentivar, reconhecer ou responder às interações das crianças com os seus pares** (e.g., os adultos constantemente ignoram os esforços das crianças para interagir com os seus pares). **(O)**	- "Crianças brincam com supervisão, mas sem envolvimento do adulto" → JIB2 - "Educadora e Assistente Operacional concluem trabalhos enquanto as crianças estão distribuídas pelas áreas" → JIB2 - "O X. não acompanhou atividade nem houve esforço nesse sentido" → JB3 - "Enquanto o X. dormia no colo da Educadora outra criança tentou dar-lhe mimos na mão e Educadora não permitiu" → JB3 - "Enquanto brincam livremente ouve-se uma mistura de idiomas (português e brasileiro) bem como, cantarem músicas brasileiras, embora sem envolvimento do adulto" → JB3 - "X. brinca com plasticina numa mesa com outras crianças, mas sem qualquer tipo de interação verbal" → JB3 - "Crianças estão distribuídas pelas áreas, mas Assistente Operacional e Educadora não promovem as interações entre si, supervisionam apenas" → JIM3
Mínimo	
3.1 **É permitido que as crianças participem** em **muitas** atividades e rotinas da sala com os seus pares (e.g., as crianças podem brincar juntas em muitas áreas de atividades). **(O**	- "Educadora define em conjunto com as crianças as tarefas do dia, promovendo constantemente o seu envolvimento" → JB3 - "Crianças brincam pelas diferentes áreas autonomamente (recortes, plasticina, desenhos, puzzles, experiências, casinha, garagem, fantoches, jogos de mesa, legos no tapete, biblioteca, mesa de luz)" → JIM2

3. Orientação dos adultos no jogo das crianças (O)

Cotação	Exemplos
Inadequado	
1.3 Os adultos **não fazem quaisquer tentativas para se envolverem** no jogo e nas atividades das crianças (e.g., os adultos estão demasiado preocupados com a gestão da sala e com a preparação das rotinas seguintes e ignoram o jogo das crianças). **(O)**	- "Enquanto a Assistente Operacional supervisiona, Educadora constrói projeto na parede. Posteriormente passa pelas diferentes áreas e visualiza apenas as interações entre os pares" → JIB2 - "Educadora e Assistente Operacional concluem trabalhos enquanto crianças estão distribuídas pelas diferentes áreas" → JIB2 - "Educadora passa pelas diferentes áreas, sem grande intervenção ou orientação no jogo das crianças" → JIB3 - "Enquanto Educadora prepara atividade do dia seguinte, a Assistente Operacional supervisiona as crianças que brincam calmamente" → JIM2
Mínimo	
3.2 **O ambiente da sala é organizado de forma a promover o jogo social e atividades** (e.g., a organização da sala inclui canto para faz de conta; o adulto providencia brinquedos que provam a socialização e acessórios/adereços). **(O)**	- Espaços e materiais adequados em todas as salas
3.3 Os adultos **monitorizam o envolvimento** das crianças durante o jogo e, quando necessário, **ajudam-nas a envolver-se** (e.g., o adulto ajuda a criança que vagueia pela sala a juntar-se a uma área de jogo; adulto sugere atividades à criança; adulto redireciona o comportamento de autoestimulação da criança para um jogo mais intencional). **(O)**	- "Crianças brincam desadequadamente na biblioteca e Educadora intervém reprendendo-as. Depois envolve-se na brincadeira. → JIM3
Bom	
5.1 Os adultos **mostram prazer quando estão envolvidos com as crianças** no jogo livre e nas várias atividades que estas escolhem. **(O)**	- "Quando permanecem em estátua a Educadora interage e envolve-se frequentemente com as crianças" → JIM3

4. Resolução de conflitos (O) NA Permitido

Cotação	Exemplos
Mínimo	
3.1 Os adultos **intervêm no sentido de** prevenir **comportamentos prejudiciais/ofensivos** entre as crianças**. (O)** NA Permitido	- "Educadora aborda com o grupo estratégias alternativas aos comportamentos inadequados do recreio (ex: bater – comunicar) → JIM2 - "Assistente Operacional intervém em disputa pelo mesmo brinquedo, retirando o brinquedo a ambas as crianças (fraca mediação) → JIM3 - "Educadora ouve queixa e devolve "se voltar a acontecer sentam-se os dois" → JIB2
3.2 **Existem algumas regras básicas e expectativas** acerca dos comportamentos de jogo e interacções para encorajar interacções seguras e apropriadas**. (O)**	- "Educadora repreende num tom moderado "eu disse arrumar, não disse atirar com as peças" → JIM2
3.3 Os adultos, **ocasionalmente, ouvem e/ou reconhecem** os sentimentos, respostas e perspectivas das crianças relativamente ao conflito com os pares (e.g., o adulto reconhece a frustração da criança sobre o conflito; o adulto solicita que a criança explique o incidente e ouve atentamente). **(O)**	- "Educadora media desentendimento de forma calma "o que se passa aqui? Partilhem comigo, qual é a discussão?" → JIM2 - "Assistente Operacional intervem na resolução de conflitos, tentando perceber o sucedido" → JIB3 - "Educadora explora comportamentos desajustados do recreio, embora não explore alternativas" → JIM3
Bom	
5.1 As **intervenções** com o intuito de resolver os conflitos com os pares **focam – se em ajudar a criança a encontrar formas alternativas e mais apropriadas** de interagir com os pares, em vez de se focarem exclusivamente no que a criança não deve fazer (e.g., educador mostra modelos utilizando caricias suaves como alternativa a bater; após afirmar "não se pode bater", o professor/educador relembra à criança a forma como deve pedir um brinquedo ao seu par). **(O)**	- "Após criança se queixar de agressão, Educadora promove reflexão e entendimento para brincarem novamente sem aquele tipo de comportamento" → JIB3

5. Sentido de Pertença ao Grupo (O) (E)

Cotação	Exemplos
Mínimo	
3.1 São possibilitadas às crianças **algumas oportunidades para assumir papéis e responsabilidades** na sala (e.g., ajudar na hora do lanche; arrumar os brinquedos depois de brincar; preparar a mesa para uma actividade; quadro de ajudante afixado na sala). **(O)**	- "Cada subgrupo de crianças arrumou a área em que esteve a brincar" → JIB2 - "Educadora faz o registo das atividades do dia envolvendo as crianças (...) registo dos comportamentos e autoavaliações" → JIM3 - "Definição dos chefes de mesa e dos chefes dos lápis + Educadora pede que arrumem as diferentes áreas" → JIM3 - "Meninos! 1, 2, 3... Vamos arrumar" → JIM2 - "Educadora destaca duas crianças para tomarem conta do recreio" → JIM2 - "Plantação das sementes de flores no jardim da escola" → JIM2
Bom	
5.2 Os pares **mostram compreensão e respeito pelas diferenças individuais das crianças** (e.g., as crianças podem colocar questões sobre porque é que alguns meninos fazem algumas coisas diferentes mas as suas questões, respostas e atitudes mostram compreensão e respeito em relação às diferenças individuais; os adultos intervêm, quando necessário, para responder a comentários insensíveis dos pares, de forma apoiante e construtiva) **(O)**	- "Numa atividade estava um menino português que só fala brasileiro e Educadora corrige frequentemente as suas intervenções: neste seguimento as restantes crianças justificam a sua linguagem com visualizações de vídeos de teor brasileiro, evidenciando compreensão" → JIB3 - "Jogo livre – variedade de nacionalidades: compreensão e respeito independentemente das diferenças" → JIM3 - "Menino com dificuldade em vestir a bata é incentivado pela educadora a fazê-lo sozinho. Como não conseguiu, restantes crianças acabam por auxiliá-lo: uma criança veste e pede-lhe que o copie + outra chega-lhe o braço certo da bata" → JIM2
5.3 As fotografias pessoais/familiares das crianças, o trabalho realizado, ou fotografias do trabalho realizado são **representados** na sala. **(O)**	- Todas as salas evidenciam trabalhos expostos das crianças

6. Relações entre adultos e crianças (O)

Cotação	Exemplos
Bom	
5.1 A maioria das interações sociais é **positiva** (e.g., os adultos e as crianças partilham um afeto caloroso e feliz). **(O)**	- "Enquanto estão na atividade física, Educadora interage com as crianças frequentemente" → JIM3 - "Nem sempre a Educadora dava resposta às necessidades das crianças (ex: "quando mexo aqui dói" ; "então não mexas") → JIM3 - "Assistente Operacional interage – faz trança enquanto criança desenha" → JIM3 - "Assistente Operacional evidencia grande envolvimento com as crianças e é muito afetuosa – crianças procuram-na com frequência para dar abraços e beijinhos" → JIB2 - "Reforço positivo frequente "uau!" → JIM2
5.2 Os adultos envolvem-se em **muitas interações** sociais (verbais ou não-verbais) **recíprocas e continuadas** com as crianças individualmente (e.g., o adulto faz uma pergunta, ouve a resposta da criança e elabora a partir dela; a criança dá um brinquedo ao adulto, o adulto comenta o brinquedo, entrega-o de novo à criança e encoraja a criança a responder). **(O)**	- "Educadora explicita atividade e tipo de materiais utilizados" → JIB3 - "Explicar o que é o álcool (tema trazido pelas crianças) e quais os perigos e efeitos subjacentes – ouviu a criança e elaborou" → JIB3 - "Criança traz tema da morte e Educadora abriu a questão ao grupo, explorando-o" → JIB3 - Educadora: "A nossa manhã como correu? Porquê? Interações e reforços positivos" → JIB2 - "Diálogo com a Educadora e Assistente Operacional acerca de uma pesquisa sobre abelhas e função do apicultor – Educadora pesquisa, projeta dúvidas e esclarece-as; promove interação e exploração conjunta" → JIB2 - "Enquanto concluem os trabalhos mantêm a interação com as crianças (ex: questões acerca da música que estavam a cantar + mantiveram-se atentas às necessidades) - Assistente Operacional auxilia na execução dos exercícios e utiliza com frequência o reforço positivo (ex: conseguimoooos) + crianças procuram-na com frequência para interagir e dançar" → JIM2

7. Apoio para a comunicação (O)

Cotação	Exemplos
Inadequado	
1.2 Os adultos **não fazem tentativas de adaptar a sua comunicação** a crianças individuais (e.g., os adultos conversam com todas as crianças da mesma forma, confundem a criança com um discurso ou gestos demasiado complexos para o seu nível desenvolvimental; as crianças não têm acesso a meios alternativos de comunicação). **(O)**	- "Criança não partilhou e foi avançada (ex: Educadora verbaliza "é o costume" de forma depreciativa e avança-o" → JIM2 - "O menino que teve dificuldades com a bata apenas acenava com a cabeça às questões da Educadora e não foi fomentada a comunicação verbal" → JIM2 - "Na descrição de uma atividade criança indiana que não fala idioma português foi avançada; criança não acompanhou nem houve esforço nesse sentido" → JIB3
Mínimo	
3.2 Os adultos **fazem alguns esforços de ajustar as suas interações comunicacionais** ao nível de compreensão das crianças (e.g., os adultos geralmente falam com a criança num nível que estas compreendem; os adultos evitam frases demasiado longas e complexas com a criança que tem atraso de linguagem; o adulto volta-se face-a-face com a criança com deficiência auditiva quando fala com ele/ela). **(O)**	- "Após os ciclos de respiração até sentirmos o coração a bater devagarinho" → JIB2 - "Utilização de linguagem adaptada à faixa etária (ex: "inspiram como se cheirassem uma flor" / "expiram soprando o ar devagarinho, como se soprassem uma vela" → JIB2 - "Utilização de linguagem adaptada à faixa etária referente ao relaxamento" → JIB3 - "Ed. chama criança de 3 anos indiana que está a adormecer falando em inglês, e faz gesto não verbal com a mão para o chamar"; posteriormente acorda-a falando apenas português → JIB3 - "Ed. promove exercício de respiração guiado – linguagem ajustada à faixa etária" → JIM3 - "Exploração do 25 de abril: esclarecimento de dúvidas e expansão de temas que foram surgindo" → JIM3
3.3 Os adultos **usam algumas estratégias** para apoiar o desenvolvimento da linguagem e da comunicação: 1. Repetições; 2. Comentários e; 3. Expansões (ver notas de clarificação). **(O)**	"Educadora ajustou temática e termos à faixa etária; Expandiu exploração (ex: favo de mel – colmeia – forma geométrica)" → JIB2 - "Numa explicação elaborada para a faixa etária, Educadora ajusta recursos de comunicação fazendo um desenho de uma casa e crianças foram capazes de identificar o significado de animais domésticos" → JIB3

9. Transições entre atividades (O)

Cotação	Exemplos
Mínimo	
3.1 Os adultos **dão antecipadamente aviso verbal sobre as próximas atividades (para toda a classe ou individualmente)** (e.g., os adultos recordam que as crianças têm 5 minutos para brincar antes de iniciar o tempo para arrumar; os adultos anunciam ao grupo o que vai ser a próxima atividade). **(O)**	- "Transição refeitório: crianças são avisadas anteriormente para formarem fila indiana e assim seguirem para o refeitório"; O mesmo para a transição para o exterior → JIM2 / JIB2 / JIB3 / JIM3 - Transição prolongamento: Educadora pede que arrumem as respetivas áreas e que sentem no tapete de modo a preparar a transição para o exterior" → JIM2 / → JIB2 / JIB3 / JIM3 - "Transição wc: são eleitas pela Educadora 2 crianças de cada vez" → JIM2 - "Está tudo pronto para ir almoçar?" → JIM2 - "Educadora informa que irão assistir a um projeto da sala ao lado e posteriormente seguem a Educadora em fila indiana e Assistente Operacional segue atrás do comboio" → JIM2 - "Transição do exterior para as salas: Educadoras dão indicação para formarem fila indiana e cada criança arruma os brinquedos com o auxílio das Assistentes Operacionais" → JIB2 / JIB3 - "Transição das salas para o prolongamento: vêm mais 2 Assistentes Operacionais à sala auxiliar a organizar crianças" → JIB2 / JIM3 - "Educadora toca um sino e dá indicação para organizarem um comboio de modo a irem lavar as mãos ao wc" → JIB3 - "Transição para atividade de sala: Educadora coloca música e dá indicação que o barulho não se pode sobrepor à música" → JIM3
3.2 **Por vezes, os adultos dão tempo extra** para que as crianças completem as tarefas e / ou para prepararem as atividades. **(O)**	- "Assistente Operacional relembra que faltam 10 minutos para a hora do prolongamento" → JIB2 - "Educadoras anunciam frequentemente a atividade seguinte e explicam-na" + "Assistentes Operacionais dão indicação antecipadamente quando outro professor vem buscar as crianças à sala" → todas as salas

10. Feedback (O)

Cotação	Exemplos
Bom	
5.1 A maioria do feedback do adulto **focaliza-se no processo de aprendizagem da criança** em vez de focalizar no seu produto (e.g., os adultos comentam os esforços da criança, as estratégias de resolução de problemas; os adultos encorajam a persistência da criança). **(O)**	- "Utilização de reforço positivo e de incentivo "veem como conseguem, nunca podemos dizer que não conseguimos sem tentar" → JIM2 - "Frequente utilização de reforços positivos (ex: boooa! + bater palmas)" → JIM2 - "Durante o jogo livre crianças recorrem muitas vezes ao adulto para mostrarem o que estavam a fazer e elas "uau!" → JIM2 - Presença de feedbacks e correções por parte da Educadora (ex: uma mão no garfo e outra na faca, sff)" → JIB2 - Correções por parte da Assistente Operacional a um pedido de água (ex: palavra mágica?) + utilização de reforços positivos a crianças que comem tudo → JIB2 - "Educadora: muito bem D., quem te viu e quem te vê!" → JIM3 - "Jogo livre nas áreas: Educadora questiona criança como vai a atividade e dá feedback "muito melhor, sim senhora!" → JIM3
5.2. Quando fornecem feedback, os **adultos são explícitos sobre o que comunicam** (e.g., "Eu gosto realmente da forma como tu partilhas o teu livro com a Joana"). **(O)**	- "Na atividade de ginástica, Assistente Operacional dá feedback de crianças a dançarem" → JIM2 - "Conversarem acerca das atividades realizadas" → JIB2 - Correções de postura durante atividade (ex: mãos pousadas nos joelhos, costas direitas, levantar braços e descer lentamente – espreguiçar) → JIB2
5.3 Os adultos **utilizam diferentes formas de feedback** (incluindo o não-verbal) contingente ao nível de desenvolvimento da criança (e.g., com as crianças pequenas ou não-verbais o adulto pode utilizar gestos, como "dá cá 5" a *high five*, sorriso, *smiles*, *pat on the back* palmadinha nas costas, ou abraço). **(O)**	- "Promoção de sistema de recompensas: "os melhores trabalhos hoje terão direito a um carimbo!" → JIM3