



**UNIVERSIDADE
FERNANDO
PESSOA**

O PAPEL DOS EDUCADORES NA PROMOÇÃO DA RESILIÊNCIA NA INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE INTERVENÇÃO PRECOCE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

[The role of educators in promoting resilience in childhood: A study on early
intervention and inclusive education]

Dissertação de Mestrado

Ana Carla Pinto Gouveia Barbosa

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Antunes Alves

Agosto 2024

**O PAPEL DOS EDUCADORES NA PROMOÇÃO DA
RESILIÊNCIA NA INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE
INTERVENÇÃO PRECOCE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

[The role of educators in promoting resilience in childhood: A study on early
intervention and inclusive education]

Dissertação de Mestrado

Ana Carla Pinto Gouveia Barbosa

Orientadora: Professora Doutora. Ana Paula Antunes Alves

Agosto 2024

“Dez vezes ao dia deves saber vencer-te a ti mesmo; isto cria uma fadiga considerável e esta é a dormideira da alma.

Dez vezes deves reconciliar-te contigo mesmo, porque é amargo vencermo-nos, e o que não está reconciliado dorme mal.

Dez verdades hás de encontrar-te durante o dia; se assim não for, ainda procurarás verdades durante a noite e a tua alma estará faminta.

Dez vezes ao dia precisas rir e estar alegre, senão incomodar-te-á de noite o estômago, esse pai da aflição.”

– Assim falava Zaratustra - Friedrich Nietzsche (1883)

Agradecimentos

Aqui expresso a minha imensa gratidão acima de qualquer pessoa: Eu mesma. Agradecer por minimamente ter acreditado em mim e ter feito o meu melhor para continuar em frente, mesmo que, às vezes, parecesse que não seria possível, ou que achasse que eu não seria capaz.

À professora que cativou o meu coração desde a primeira aula, agradeço à minha orientadora, Doutora Ana Paula Antunes Alves, que, com todas as adversidades, se fez presente quando necessário, que sorriu, se preocupou, ouviu as minhas inseguranças e deu tudo o que tinha para ser a melhor orientadora que as possibilidades deixavam.

Gostava de agradecer imensamente a todas as educadoras que me trouxeram até ao presente momento, desde o meu estágio na formação inicial em Psicologia no Brasil, até às educadoras entrevistadas. Foram essas educadoras que tornaram essa pesquisa possível, porque, sem a paixão que elas demonstravam ter pela profissão, eu igualmente não me teria apaixonado, agradeço pelas risadas, pela troca de experiência, pelas lágrimas, pelos sorrisos e indignações, sem vocês esse trabalho não seria possível.

Ao homem que está ao meu lado desde 2013, agradeço ao meu marido, que segurou minha mão durante toda a minha trajetória, me incentivou a voar quando precisei pular de locais mais altos, que me carregou quando caí e que nunca duvidou das minhas capacidades.

Aos amigos que sei que tenho, e que acompanharam a minha caminhada durante anos. Aos novos amigos que fiz, que ouviram quando precisei ser ouvida, que estiveram quando precisei que estivessem. Ao Jojo, que me ensinou a amar a educação inclusiva. Aos meus amados pais, que nunca me deixaram faltar absolutamente nada.

Resumo

Este estudo teve como objetivo compreender o papel dos educadores de infância na promoção da resiliência infantil, considerando o contexto da educação inclusiva e da intervenção precoce. Para isso, foi realizada uma abordagem teórica sobre educação inclusiva, o seu desenvolvimento em Portugal, o papel da intervenção precoce e sua relação com a inclusão. Adicionalmente, explorou-se a estrutura do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) e o funcionamento das Equipas Locais de Intervenção (ELI).

Seguindo essa linha de investigação, o estudo também analisou a construção social do educador de infância, destacando a sua evolução histórica e a forma como as questões de género influenciam essa profissão. Foi evidenciado que, apesar da crescente valorização da educação infantil, os educadores ainda enfrentam desafios relacionados com a desvalorização da sua profissão, especialmente quando comparados a outros níveis de ensino.

No aprofundamento teórico, abordou-se o conceito de inteligência emocional e sua evolução ao longo do tempo, relacionando-o com a resiliência infantil. A literatura demonstra que a inteligência emocional favorece a autorregulação emocional, a empatia e o desenvolvimento de habilidades sociais, fatores essenciais para a promoção da resiliência. Assim, estabeleceu-se uma relação entre esses conceitos, evidenciando como educadores emocionalmente preparados podem contribuir para o fortalecimento da resiliência das crianças.

Para responder à questão central da investigação, foram realizadas entrevistas com educadoras de infância e educadoras técnicas em intervenção precoce, cujas narrativas forneceram uma visão detalhada sobre os desafios da profissão e a importância das relações afetivas na educação infantil. Os resultados demonstram que, embora os educadores tenham um papel fundamental no desenvolvimento emocional e social das crianças, ainda enfrentam dificuldades relacionadas com a formação, a implementação de práticas inclusivas e a valorização profissional.

A pesquisa também destacou que a inclusão não depende apenas da legislação existente, mas da sua efetiva implementação, garantindo que os educadores tenham suporte adequado para desempenhar suas funções. A formação contínua revelou-se essencial para que os educadores consigam trabalhar de forma eficaz com crianças em diversos contextos, adaptando estratégias e promovendo um ambiente mais inclusivo.

Diante dessas conclusões, sugere-se que futuras investigações ampliem a amostra e incluam a perspectiva de cuidadores e famílias, a fim de compreender de que forma a relação entre educadores e responsáveis pode contribuir para o fortalecimento da resiliência infantil. Além disso, recomenda-se a análise do impacto de formações específicas em inteligência emocional e resiliência na prática pedagógica dos educadores.

Espera-se que este estudo contribua para a valorização do educador de infância e para a criação de políticas educacionais que fortaleçam a sua formação e o seu reconhecimento, promovendo práticas mais eficazes na educação inclusiva e na intervenção precoce.

Palavras Chave: Inclusão, Educador de Infância, Necessidades Educativas Específicas, Resiliência, Intervenção Precoce.

Abstract

This study aimed to understand the role of early childhood educators in fostering resilience in children, considering the context of inclusive education and early intervention. To achieve this, a theoretical discussion was conducted on inclusive education, its development in Portugal, the role of early intervention, and its relationship with inclusion. Additionally, the structure of the National Early Intervention System (SNIPI) and the functioning of Local Intervention Teams (ELI) were examined.

Following this line of investigation, the study also analyzed the social construction of early childhood educators, highlighting their historical evolution and the influence of gender issues on the profession. Despite the growing recognition of early childhood education, educators continue to face challenges related to the undervaluation of their profession, especially in comparison to other levels of education.

In the theoretical framework, the concept of emotional intelligence and its evolution over time were explored, establishing its connection with childhood resilience. The literature demonstrates that emotional intelligence fosters emotional self-regulation, empathy, and social skills development, all of which are essential factors in promoting resilience. Consequently, a relationship was established between these concepts, emphasizing how emotionally prepared educators can contribute to strengthening resilience in children.

To address the central research question, interviews were conducted with early childhood educators and technical educators working in early intervention. Their narratives provided a detailed perspective on the challenges of the profession and the significance of affective relationships in early childhood education. The results revealed that, although educators play a crucial role in children's emotional and social development, they still face difficulties related to training, the implementation of inclusive practices, and professional recognition.

The study also highlighted that inclusion does not solely depend on existing legislation but on its effective implementation, ensuring that educators receive adequate support to fulfill their roles. Continuous professional development was identified as essential for educators to work effectively with children in diverse contexts, adapting strategies and fostering a more inclusive environment.

Based on these findings, future research should expand the sample and incorporate the perspectives of caregivers and families to better understand how the relationship between educators and guardians can contribute to strengthening childhood resilience. Furthermore, investigating the impact of specific training programs in emotional intelligence and resilience on educators' pedagogical practices would be a valuable avenue for further study.

It is hoped that this research will contribute to the recognition of early childhood educators and the development of educational policies that enhance their training and professional acknowledgment, ultimately fostering more effective practices in inclusive education and early intervention.

Keywords: Inclusive Education, Early Childhood Educator, Specific Educational Needs, Resilience, Early Intervention.

Índice Geral

Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
Lista de abreviaturas.....	XVII
Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico	7
Capítulo I – Educação Inclusiva	7
1. Educação Inclusiva.....	7
1.1. Educação inclusiva em Portugal	8
1.2. Intervenção Precoce.....	11
1.2.1. Educação Inclusiva e Intervenção Precoce.....	14
1.3. Sistema Nacional de Intervenção Precoce	15
1.3.1. Equipas Locais de Intervenção	17
Capítulo II – Educador de infância	19
1. A construção social do educador de infância	19
1.1. Educação de infância e questões de gênero.....	22
Capítulo III – Inteligência emocional e Resiliência	25
1. Dá Inteligência à inteligência emocional	25
2. Resiliência.....	26
3. Inteligência Emocional VS Resiliência.....	28
Parte II- Metodologia	31
Capítulo IV – Metodologia	31
1. Questão de investigação	31
2. Objetivos	31

3. Metodologia.....	31
4. Participantes	32
5. Instrumentos e Procedimentos.....	32
6. Análise dos dados	34
Capítulo V – Resultados e discussões.....	35
1. Formação Inicial.....	36
2. “É no fundo, amar conforme eles são”	41
3. “Fala-se muito em inclusão, mas não se pensa muito no como”.....	44
4. “Que ninguém venha dizer que na creche não se faz nada!”	48
Conclusão	51
Referências bibliográficas.....	55
Anexos.....	63
Anexo A: Questionário no Google Forms, Educadores de Infância.....	65
Anexo B: Questionário no Google Forms, Educadores de Infância – ELI.....	67
Anexo C: Roteiro de perguntas para as entrevistas com Educadoras em sala e ELI..	69
Anexo D: Transcrição da entrevista Educadora A.....	71
Anexo E: Transcrição da entrevista Educadora B	79
Anexo F: Transcrição da entrevista Educadora 1.....	85
Anexo G: Transcrição da entrevista Educadora 2.....	91
Anexo H: Transcrição da entrevista Educadora 3.....	99
Anexo I: Transcrição da entrevista Educadora 4..	111

Índice de figuras

Figura 1 - <i>Representação visual das práticas de exclusão, segregação, integração e inclusão</i>	10
Figura 2 - <i>A criança como problema VS o sistema como problema</i>	17

Lista de abreviaturas

NEE: Necessidades educativas específicas

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

PT: Portugal

ONU: Organização das Nações Unidas

PP: Páginas

P: Página

ELI: Equipa Local de Intervenção

IP: Intervenção Precoce

IPI: Intervenção Precoce na Infância

Introdução

É sabido que os acontecimentos dos anos iniciais da vida de uma criança reverberam por toda a vida, pois é nessa fase da vida que, de acordo com Guerreiro (2013), “se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral” (p.1). Estando presentes durante todo o percurso académico, autores como Lipp et al. (1991), Vilela (1995), Reinhold (1996) e Tricoli (1997, 2000, 2002) (citados por Rosi 2003), reiteram que “os professores são modelos importantes no desenvolvimento bio-psico-social da criança” (p.1). A escolha deste tema veio de experiências de trabalho e estágios da autora do presente projeto, em escolas, creches e pré-escolas durante a licenciatura no curso de Psicologia no Brasil, nas quais o foco eram crianças com Necessidades Educativas Específicas. Era perceptível a importância não somente do trabalho profissional da presente autora e das colegas de estágio e trabalho, mas também do papel do educador de infância e professores. Lidar com crianças com necessidades específicas e as suas famílias era um desafio constante, no qual todos os dias a aprendizagem era sucessivamente posta à prova e os paradigmas eram constantemente renovados.

Deste modo, a intenção da elaboração do presente estudo é apresentar uma investigação que procurou identificar o papel dos educadores na promoção da resiliência na infância cruzando a matriz conceptual da intervenção precoce e educação inclusiva numa investigação de cunho qualitativo. Foram realizadas entrevistas direcionadas a educadores de infância e profissionais pertencentes a uma Equipa de Intervenção Precoce.

Este trabalho foi estruturado em duas partes, sendo a primeira o enquadramento teórico no qual este projeto se baseou, seguida da metodologia utilizada na presente pesquisa. O enquadramento teórico está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo inicia discorrendo sobre o que é entendido por educação inclusiva a nível mundial, tendo como base declarações históricas que deram início a mudanças a nível internacional no que diz respeito à educação inclusiva, como por exemplo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a reunião da UNESCO (1990) e a mais conhecida, Declaração de Salamanca (1994), e por seguinte, e dividido em três secções.

Na primeira secção diz respeito a educação inclusiva em Portugal. Leva-se em consideração a Revolução dos Cravos (1974) como marco inicial, e movimentos internacionais como o Relatório Warnock (1978). Aborda-se a criação de novos Decretos-Lei e a defesa dos direitos das pessoas que possuem todo e qualquer tipo de deficiência,

princípios presentes na Constituição da República (1976). No que diz educação inclusiva em Portugal e melhorias subsequentes, citam-se os principais decreto-lei, por exemplo a Lei nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo), o Decreto-Lei 319/91, o Despacho nº 105/97, Lei nº 5/97 (Lei de Quadro da Educação Pré-escolar), Decreto-Lei nº 3/2008, e o Decreto-Lei nº 54/2018 (posteriormente sendo melhorado para o Decreto-Lei nº 116/2019).

Dando seguimento, inicia-se a segunda secção, na qual explica-se sobre a Intervenção Precoce na infância (IPI), o seu surgimento a partir dos programas de Intervenção Precoce dos Estados Unidos na década de 60 e objetivos. Fazendo uma contextualização com a educação compensatória, aborda-se sobre as três gerações de IPI. A primeira sendo de natureza biomédica, e posteriormente, surgindo a Teoria Geral dos Sistemas de Bertalanffy (1967-1968), dando início a segunda geração no início da década de 80, com a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, e posteriormente, a criação do Modelo bioecológico do desenvolvimento humano, e por último, Sameroff e o Modelo Transaccional. Os avanços da segunda geração foram decisivos para que Carl Dunst pudesse contribuir para a chegada na atual terceira geração de IPI. Dunst definiu a intervenção precoce e desenvolveu o modelo de Apoio Social Centrado na Família, o que foi crucial para os inovadores Programa Portage para os Pais e o Projeto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra.

Finalizando o primeiro capítulo, a terceira secção, aborda-se a construção do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), inspirado nos princípios vertidos na Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Crianças (1989) e no I Plano de ação para a integração das pessoas com deficiência. O SNIPI é criado e estruturado a partir do Decreto-Lei nº 281/2009, fazendo um breve apanhado histórico sobre a sua estruturação e, por fim, a configuração das Equipas Locais de Intervenção (ELI), os seus objetivos e funcionamento.

O capítulo II trata do educador de infância divididas em duas secções. Na primeira aborda-se a construção social do educador de infância. O capítulo inicia-se com a contextualização da educação de infância em Portugal, e o porque dessa profissão ser ocupado em larga escala por mulheres, bem como abrange sobre a criação da educação pré-escolar pública, a partir da 1ª República, com Decreto de 29 de março de 1911. Explica-se a importância da educação na primeira infância e a necessidade de constante atualização nas metodologias de ensino. É citado o Decreto-Lei 542/79 para abordar a

regulamentação da profissão de educador de infância, citando direitos e deveres dos profissionais, bem como o Decreto-Lei nº 241/2001, na qual assegura-se que os educadores tenham formação adequada para o exercício da profissão. Esta secção se encerra abordando a questão da desvalorização da educação na primeira infância, para dar início a secção seguinte. Na segunda secção, abordam-se sobre as questões de gênero e a profissão Educador de infância. Sendo uma profissão ligada ao feminino, alguns autores são essenciais para que se possa compreender o papel designado as Educadoras, o chamado “dom maternal”, e sobre a baixa representatividade masculina na profissão.

Finalizando o enquadramento teórico, o capítulo III, que discorre sobre Inteligência emocional e resiliência. Este capítulo é dividido em três secções. Na primeira secção, faz-se um breve apanhado do conceito de inteligência até a inteligência emocional. Primeiramente é retratado a conceituação teórica de inteligência e principais teóricos, como por exemplo, Herbert Spencer e Francis Galton, que foram os principais autores para o surgimento das primeiras teorias. A seguir, é abordado sobre as evoluções conceptuais, dando início as primeiras teorias sobre inteligência emocional, a chamada Inteligência Social de Thorndike (1936), passando para Thurstone, e chegando em Gardner (1983), com a teoria das Inteligências Múltiplas. A secção se encerra abordando o início do interesse acadêmico pelo estudo da emoção, e ao famoso livro Inteligência Emocional de Daniel Goleman, 1995.

Na segunda secção, explora-se o conceito de resiliência, iniciando com uma breve explicação da Psicologia Positiva e seu idealizador, Martin Seligman, que questionava abordagens patologizante e incentivava as capacidades que os indivíduos possuem, entre outros autores que citam diversos estudos em relação a Psicologia Positiva. O final da secção levanta diversos conceitos sobre o que seria a Resiliência, e encerra com o questionamento sobre a relação entre Inteligência emocional e Resiliência, para iniciar a secção final.

A terceira secção aborda a relação existente entre Inteligência emocional e Resiliência, nesta secção, alguns autores fazem relações favoráveis entre Inteligência emocional e Resiliência, através do suporte empírico em suas pesquisas. Bem como foi possível encontrar autores que relacionassem uma boa inteligência emocional com maiores habilidades em resiliência. Aumentando a compreensão de que, tanto a inteligência emocional quanto a resiliência são fundamentais para a adaptação psicológica e o bem-estar do indivíduo e que apesar de serem conceitos comumente utilizados no meio

organizacional e empresarial, é possível generalizar a relação entre eles para outros âmbitos da vida, como por exemplo, a autora Branco (2015) em sua pesquisa, explicita a importância que a escola tem no papel de cooperar e desenvolver práticas que resultem no sucesso de toda e qualquer criança.

A segunda parte do presente documento é o capítulo IV, a metodologia, dividida em 5 secções. A primeira secção inicia com as questões de investigação, seguido da segunda secção com os objetivos gerais e específicos, que irão nortear a presente pesquisa. De seguida, a terceira secção, é explicada a metodologia utilizada para a investigação, salientando a abordagem qualitativa e de caráter exploratório. A recolha de dados foi feita a partir da técnica conhecida como História de vida, na qual o pesquisador pode assumir uma postura empática perante o ambiente que o cerca, utilizando de entrevistas individuais. As recolhas dos dados foram feitas em dois momentos distintos, sendo o primeiro momento através de questionários feitos no Google Forms, aqui foram colhidos dados sociodemográficos. O segundo momento foram as entrevistas individuais. Um guião foi elaborado conforme os objetivos da presente pesquisa, estando disponível no Anexo C, p. 69. A análise dos dados recolhidos durante as entrevistas individuais foi feita através da técnica de análise de conteúdo, na qual Bardin (1997) “propõem tornar-se desconfiado” (p.28), possibilitando classificar qualquer assunto. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. As transcrições estão disponíveis nos Anexos D, E, F, G, H e I (pp. 71-111),

Logo após, à quarta secção, estão os participantes da presente pesquisa. No total foram 6 educadoras de infância entrevistadas, sendo duas educadoras pertencentes a Equipa Local de Intervenção (ELI) - Porto Ocidental, que fazem parte do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, e quatro educadoras ativas em salas de aula, que tinha em suas salas de aula crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

Na quinta secção são explicados os instrumentos utilizados e os procedimentos necessários para a recolha dos dados e como foram feitas as análises. O acesso aos participantes deu-se através de uma listagem de emails, tendo sido solicitado à Direção do Agrupamento o envio de mails aos profissionais educadores de infância. Nestes emails foi feita uma apresentação inicial da presente investigadora, convidando os profissionais a participarem do estudo em causa. Foram apresentados os objetivos e a proposta do estudo, bem como disponibilizado o endereço de email da investigadora, para que os profissionais possam responder ao convite feito. Foram recolhidos dados

sociodemográficos das seis participantes, e feito o agendamento das entrevistas individuais. As perguntas elaboradas foram divididas por temas, sendo 4 blocos de perguntas contendo 1-3 perguntas; ao todo foram 15 perguntas, sendo 3 delas específicas para os educadores de infância dentro da equipa de ELI. É explicado sobre a documentação: “Termo de Consentimento Informado e Livre para investigação Científica”, e todos os procedimentos éticos para resguardar os direitos e privacidade das participantes envolvidas na presente pesquisa.

O capítulo V apresenta os resultados e discussões, nos quais a autora identifica as educadoras como Educadoras A e B para as pertencentes a ELI, e Educadoras 1, 2, 3 e 4 para as ativas em salas de aula. Expõe as categorias elencadas a partir da técnica análise de conteúdo, levando em consideração os dados obtidos através das entrevistas. Estes dados refletem sobre os objetivos da pesquisa, apresentando novas argumentações quando necessário, confirmando ou refutando argumentações anteriores. Os resultados estão dispostos em quatro categorias, correspondendo a metodologia de análise de dados escolhida para a presente pesquisa.

Na primeira categoria, tratar-se-á da formação inicial das educadoras, incluindo os seus sentimentos e inseguranças, experiências em estágio e no trabalho após a formação.

Na segunda categoria, contemplou-se o envolvimento das educadoras com as crianças e suas famílias, considerando a resiliência desenvolvida pelas profissionais ao longo do percurso académico e laboral, sob o título: “É no fundo, amar conforme eles são”.

Na terceira categoria, abordar-se-á a perceção dos profissionais sobre a educação inclusiva e a construção da competência social resiliência nas crianças, intitulado: “Fala-se muito em inclusão, mas não se pensa muito no como”.

Na quarta categoria, falar-se-á sobre a valorização da educação na primeira infância, da intervenção precoce e da educadora de infância: “Que ninguém venha dizer que na creche não se faz nada!”.

Na conclusão é feita uma reflexão sobre os resultados obtidos pela autora da presente dissertação. O afeto, o amor, a empatia são ferramentas importantíssimas para manter o bom relacionamento não somente entre as educadoras, mas delas com os pais e com as crianças, mas ainda assim, são necessárias estratégias, investimento em formações, atualizações em técnicas, e não somente direcionados às crianças, mas igualmente para os seus cuidadores, pois não se pode ver a criança de forma isolada, tudo o que está ao

seu redor importa para o seu desenvolvimento. Foi apresentando algumas dificuldades encontradas, como por exemplo, a escassez de artigos científicos que explorassem de forma qualitativa os sentimentos das educadoras, e que fossem recentes. Foi muito mais fácil encontrar pesquisas no âmbito quantitativo.

Conclui-se que o objetivo desta pesquisa foi atingido, na medida que ao longo do referencial teórico e dos resultados foi-se possível perceber a importância dos educadores de infância, da educação inclusiva, da intervenção precoce, e, também, da necessidade de jogar luz sobre agentes que se sentem invisíveis perante o estado e aos cuidadores dessas crianças. Foi possível, através da literatura e das entrevistas, perceber o quão importante o educador de infância é na construção da habilidade social resiliência nas crianças, sejam elas com NEE ou não, crianças resilientes tem mais capacidade de superar as adversidades e dificuldades da vida, do que crianças que não tiveram essa habilidade exercitada.

Finalizando este documento, encontram-se os referenciais teóricos de toda a pesquisa bibliográfica que serviu de base para esta dissertação, e para as argumentações feitas ao longo deste documento. Todos os autores utilizados estão organizados em ordem alfabética, seguido dos Decretos-Lei e Despacho Conjunto.

Por último encontram-se os anexos, divididos entre Anexo A até o Anexo I. O Anexo A e B (pp. 65-67) são referentes aos questionários criados na plataforma Google Forms, sendo o A direcionado às Educadoras de Infância em salas de Aula, e o B às educadoras pertencentes a ELI. O Anexo C (p. 69) contém o guião utilizado para fazer as entrevistas individuais, tendo no total de 15 perguntas, sendo 12 dessas perguntas direcionadas a todas as educadoras, e 3 específicas para as educadoras em ELI. A partir do Anexo D (p. 71) estão as transcrições das entrevistas individuais, sendo a última transcrição disposta no Anexo I (p. 111).

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo I – Educação Inclusiva

1. Educação Inclusiva

Fala-se muito sobre a inclusão, mas onde de facto surgiu a necessidade de se debater sobre o direito à educação? Tendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), como possível marco inicial desse debate, cito o artigo 26.º, incisos I e II:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (p13).

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (p.13).

No ano de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reuniu-se para memorar sobre a importância da educação para o desenvolvimento do ser humano, proclamando o bordão: educação para todos. Cito aqui o artigo 3º inciso V:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (p.4).

Com a premissa básica da inclusão de uma escola para todos, e de acordo com as citações anteriores, é perceptível que o aluno deve ter igualdade de acesso à educação e participação em diversos ambientes e contextos não segregadores (Capitão, 2010). Mas foi em 1994, com a Declaração de Salamanca, que foi assinada por diversos representantes governamentais e organizações internacionais, que os princípios que conduziram para a

Escola Inclusiva puderam ser clarificados (Ribeiro, 2014, p. 22). Entre os princípios orientadores, destaco a importância das escolas regulares na educação inclusiva:

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes mais discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p.ix).

A seguir será apresentado um breve histórico sobre o surgimento da educação inclusiva em Portugal, abordando os principais Decretos-Lei, e movimentos em prol da inclusão.

1.1. Educação inclusiva em Portugal

Tendo como marco significativo o fim da ditadura fascista e a instauração da democracia, chamada de “Revolução dos Cravos” em 25 de Abril de 1974, a educação especial começou a desenvolver-se com mais afinco. Houve um amplo aumento do trabalho de integração de alunos com necessidades educativas específicas (NEE) nas escolas regulares. Esse desenvolvimento foi influenciado por movimentos internacionais, nos quais diversos princípios e diretrizes foram sendo desenvolvidos.

Um dos movimentos internacionais mais impactantes e com efeitos imediatos no mundo foi o *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, conhecido como Relatório Warnock, publicado no Reino Unido em 1978. Este relatório introduziu conceitos importantes, como o de necessidades educativas especiais, que se referem a alunos que poderiam apresentar, durante seu percurso escolar, dificuldades de aprendizagem, englobando alunos com deficiências ou não (Coelho & Santos, 2007). Diversos movimentos a favor da inclusão, fortalecidos por associações científicas e por familiares que conviviam com crianças e adolescentes com NEE, deram notoriedade ao tema (Soares, 2019). A legislação de Portugal passou a abranger os direitos de toda e qualquer criança à educação e à igualdade de oportunidades, princípios esses presentes na Constituição da República (1976), artigos 71º a 74º (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Os autores Correia e Fernandes (2019) explicam que os serviços de educação especial organizado em equipes educativas se iniciou entre os anos de 1975-1976. Desde então, diversos decretos-lei foram criados e aprimorados para implementar melhorias na educação de alunos com NEE e na própria escola inclusiva. A seguir veremos algumas dessas mudanças até a situação atual.

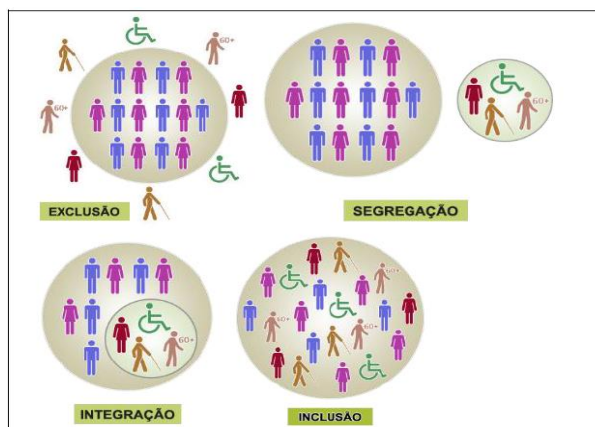
Em 14 de outubro de 1986, surge a Lei nº 46/86, chamada Lei de Bases do Sistema Educativo, que proclama diretrizes para a inclusão. Por exemplo, no Artigo 2º nº 2, que delega ao Estado a principal responsabilidade por promover e implementar a democratização do ensino, garantindo equidade de oportunidades no alcance para o sucesso escolar, o Artigo 2º nº 4 garante que o sistema educativo levará em conta a realidade social daquele aluno, para que ele possa ter um desenvolvimento que permita a formação da própria personalidade, incentivando a responsabilidade cívica, e especificamente, sobre a educação pré-escolar: Artigo 5º nº 1ª, na qual estimula o desenvolvimento das potencialidades de cada criança.

Em 23 de agosto de 1991, foi estabelecido o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais, com o Decreto-Lei 319/91. Esta legislação estabeleceu a presença dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, vale salientar que atualmente não se usa mais a nomenclatura “portadores”.

Soares (2019) explica que, apesar de o ensino regular e de o ensino especial obterem respostas educativas dentro da instituição escolar, a teoria e a prática funcionavam de forma diferente. Segundo a autora, as crianças identificadas com NEE estavam regularmente nas escolas, mas não estavam inseridas no mesmo contexto educativo que os outros alunos, estando em locais à parte com docentes especializados em ensino especial.

Como demonstra a figura 1, o aluno estava na escola, mas excluído do convívio educacional com outros alunos (Integração), de toda forma, ele não está incluso.

Figura 1 - Representação visual das práticas de exclusão, segregação, integração e inclusão



Nota: Representação visual das práticas de exclusão, segregação, integração e inclusão (p.6). Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Bueno, J, J.; Bueno, S.; Portilho, E, M, L. (2023). DOI: <https://doi.org/10.21723/riae.v18i00.17822> Reproduzido com permissão.

Sendo considerado mais um marco fundamental para a educação inclusiva, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, onde foi aprovada a chamada Declaração de Salamanca sobre Princípios e Práticas em Educação de Necessidades Especiais e Enquadramento da Ação na área das NEE (Soares, 2019). Diversos participantes, incluindo representantes de governos e organizações internacionais, reuniram-se com a intenção de promover a educação para todos. A declaração de Salamanca (1994, p. viii) fez diversas afirmações essenciais, como o direito à educação, valorização das características únicas de cada criança e a importância da escola regular no combate à discriminação, entre outros. A influência da Declaração de Salamanca em Portugal foi significativa, reforçando a necessidade de garantir apoio adequado a todo e qualquer aluno, independentemente de possuir alguma deficiência ou não. A orientação inclusiva promoveu contextos educativos onde todos os alunos podem aprender juntos, respeitando as possibilidades de cada indivíduo.

Ao longo do tempo, foram estabelecidas várias mudanças e melhorias. Em 1997, foi aprovado o Despacho nº 105/97, colocando as escolas como responsáveis por atender às necessidades educativas dos alunos. No mesmo ano, surgiu a Lei nº 5/97, Lei Quadro da Educação Pré-escolar, na qual se elabora o plano curricular da educação infantil e se apresenta o conceito “Educação para Todos”.

Quando tratamos de seres humanos, teoria e prática estão sempre ligadas, necessitando de mudanças constantes, atualizações e novos recursos. Novas experiências requerem novos saberes, e é nesse contexto de necessidade de abranger os novos desafios da educação que surge o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Este decreto valoriza a educação e promove a melhoria da qualidade do ensino, orientando-se para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens: “A educação inclusiva visa a equidade educativa”, (p.154), ou seja, a igualdade, garantindo o acesso e os resultados a todos os alunos. Mesmo tendo sido o primeiro diploma estabelecendo o enquadramento normativo específico para a inclusão escolar, o Decreto-Lei 3/2008 ainda classificava os alunos em categorias, baseadas em diagnósticos clínicos. Visando a adoção de um paradigma mais inclusivo e seguindo as recomendações internacionais, o Decreto-Lei 54/2018 surge para implementar uma visão mais ampla e flexível, norteia-se no princípio de que todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade e inclusiva. Baseando-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ONU (2006), e reafirmando o compromisso com o desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU (Decreto-Lei nº 54/2018, p. 2918), o referido Decreto estabelece princípios e normas que visam garantir a inclusão: “enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (p. 2919).

O referido Decreto-Lei está em vigor, posteriormente sendo alterado pelo Decreto-Lei nº 116/2019, no que diz respeito a melhorar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

1.2. Intervenção Precoce

É nesse contexto de educação inclusiva, mudanças quanto as dinâmicas educativas e criação/melhoramento de Decretos-Lei, que Soares (2019) argumenta que houve a necessidade de intervir ainda mais cedo. Em contraste com os programas de Intervenção Precoce (IP) nos anos 1960 nos Estados Unidos da América, com filosofias de educação compensatória, as práticas de IP em Portugal podem ser divididas em três momentos. O primeiro momento centra-se na criança como o foco do problema, direcionando as intervenções apenas para ela; o segundo momento considera tanto a criança quanto a família como alvos das intervenções; e o terceiro momento vê a criança e a família em

sua totalidade, incluindo processos psicológicos e a comunidade na qual estão inseridos, entre outros fatores. Define-se a Intervenção Precoce na Infância (IPI) como um conjunto integrado de medidas que visam realizar ações preventivas e reabilitativas nos setores da educação, saúde e assistência social, de acordo com o Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro.

A seguir, serão explicadas, por ordem, as três gerações da IPI, sendo a terceira a atual.

Considerado o berço das práticas e das conceituações ideológicas iniciais que deram origem à intervenção precoce nos anos 60, os Estados Unidos tiveram um papel fundamental no que hoje se entende por IP (Carvalho et al., 2018). Predominantemente de natureza biomédica, a chamada “primeira geração da IP” tinha como objetivo principal proporcionar, para crianças em desvantagem social ou com deficiência, programas focados em evitar que se agravem os défices, amenizá-los ou, se possível, a sua eliminação, “numa abordagem monodisciplinar” (Bairrão & Almeida, 2003, citados em Carvalho et al., 2018, p. 31).

Nesse contexto, conforme explicam as autoras Pereira e Serrano (2010), as intervenções eram centradas apenas na criança, delegando à sua família um papel secundário, e até mesmo patologizante, reduzindo a uma perspetiva diagnóstica (Pereira & Serrano, 2010). No entanto, contrapondo-se às tendências cartesianas mecanicistas da época, o biólogo Ludwig Von Bertalanffy, entre os anos 1967 e 1968, publicou a Teoria Geral dos Sistemas, também conhecida por Teoria Sistémica, inspirado pela ideia central de que “o todo é maior do que a soma das partes” (Gomes, Bolze, Bueno & Crepaldi, 2014, p. 1).

Segundo a Teoria Geral dos Sistemas de Bertalanffy, o conceito de sistema está num constante estado de interação, corroborando com Capra (2006), que igualmente a Teoria Geral dos Sistemas, percebe que os principais problemas sociais não devem ser entendidos de forma isolada, “estão interligados e são interdependentes” (p. 13). Foi nesse contexto que a dinâmica familiar passou a ser contemplada pelo pensamento sistémico, o que implica no entendimento de que a família é um sistema complexo que interage mutuamente, ressaltando a interação positiva dentro do ambiente familiar como um papel importante no desenvolvimento infantil (Kreppner, 2000).

A segunda geração da IPI surgiu num contexto de diversos avanços científicos no final da década de 70 e início dos anos 80. Entre eles, destaco um marco importante para a compreensão do desenvolvimento humano: a Abordagem Ecológica do

Desenvolvimento, proposta por Urie Bronfenbrenner no seu livro intitulado *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, de 1979. Nesse livro, Bronfenbrenner não só explicita uma forma ecológica de pensar o desenvolvimento humano, levando em consideração a relação que a criança tem com a sua família e o ambiente em que estão inseridos, como também faz críticas às formas de pesquisa que não consideram o ambiente natural. Nas suas palavras:

The researcher has available a rich array of personality typologies, developmental stages, and dispositional constructs . . . On the environmental side, however, the prospect is bland by comparison, both in theory and data. The existing concepts are limited to a few crude and undifferentiated categories that do little more than locate people in terms of their social address - the setting from which they come (p.16-17).

Em relação ao segundo contributo de Bronfenbrenner para o desenvolvimento humano, a professora de psicologia aplicada, Pamela A. Morris-Perez, vem ter um papel importante com as suas contribuições, elas são encontradas no capítulo intitulado: *The Bioecological Model of Human Development*, presentes na edição de 2006 do livro *Handbook of child psychology: Vol 1*. Conhecido como modelo bioecológico do desenvolvimento humano, é um aperfeiçoamento da abordagem ecológica do desenvolvimento, que considera não somente a inter-relação da criança e sua família com os contextos sociais na qual estão inseridos, como também aspectos biológicos, psicológicos e comportamentais, delegando às interações pessoais uma importância central no processo, e salienta-se “o papel que os indivíduos desempenham na modificação dos contextos nos quais participam” (Carvalho et.al, 2018, p.47).

Outro autor de grande destaque para a elucidação das práticas de IPI na segunda geração foi Sameroff. Segundo o seu modelo transaccional, a criança é o resultado das interações dinâmicas de suas experiências, as experiências vividas com os familiares e o contexto na qual está inserida, segundo Sameroff e Fiese, 2000:

What is innovative about the transactional model is the equal emphasis placed on the effects of the child and the environment so that the experiences provided by the environment are not viewed as independent of the child . . . developmental outcomes cannot be systematically described without an analysis of the effects of the environment on the child (p. 142).

Os avanços da segunda geração foram decisivos para que Carl Dunst, um psicólogo americano, tivesse um contributo determinante para a IPI na sua chegada a terceira e atual geração. Em 1985, Dunst viria a definir intervenção precoce como: “uma forma de apoio prestada pelos membros de redes sociais de suporte formal e informal, dirigidas às famílias de crianças em idades precoces” (citado por Carvalho et al., 2018, p.32). Dunst também desenvolveu o modelo de Apoio Social Centrado na Família, que tornar-se ia um novo paradigma para pensar e fazer a IPI. Nesse novo paradigma, é enfatizado a importância da participação familiar juntamente aos profissionais de IPI, pois é a partir dessa parceria que se desenvolverá uma intervenção eficaz, já que, como vimos anteriormente, o contexto social na qual se encontra aquela família deve ser levado em consideração, e é a partir dessa interação que haverá o desenvolvimento adequado daquela criança.

Ainda na década de 80, dois programas foram considerados inovadores para as práticas de IPI: O Programa Portage para os pais, e o Projeto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra (Carvalho et al, 2018).

O Programa Portage para os pais inovou no que diz respeito à participação dos pais no processo de intervenção. O programa se caracterizou por incorporar-se nas práticas atuais, tais como: planificação individualizada, modelo de coordenação em serviços em pirâmide, e modelo de visita domiciliária, colaborando para interação interdisciplinar (Felgueiras & Breia, 2005, citados por, Carvalho et al, 2018).

O Projeto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra assumiu-se como um programa de base comunitária, que objetivava realizar intervenções individualizadas em crianças com idade pré-escolar com NEE e seus familiares, “envolvendo formalmente as áreas da saúde, educação e segurança social” (Boavida e Borges, 1990, 1994, citados em, Carvalho et al, 2018, p. 60). Este modelo foi o mais importante para o desenvolvimento conceptual da IP em Portugal, sendo baseado num modelo ecológico e centrado na família, na qual eram atendidas por todos os três níveis (saúde, educação e segurança social).

1.2.1. Educação Inclusiva e Intervenção Precoce: Uma Perspetiva Complementar

A educação inclusiva e a intervenção precoce são conceitos interligados, pois ambos visam garantir o acesso equitativo à educação para todas as crianças, independentemente das suas condições individuais. A Declaração de Salamanca (1994), afirma que “o êxito

da escola inclusiva depende muito da identificação precoce” (p.33), na mesma declaração, também é proclamado que cada criança tem direito fundamental a educação, e que cada sistema educativo deve ser planeado tendo em vista a diversidade e as necessidades de todo e qualquer aluno. Contudo, a efetivação de políticas inclusivas e educativas não se fazem por si sós, elas dependem de agentes, e no caso, dos professores educadores de infância, que precisam estar preparados para exercerem a inclusão de todo e qualquer aluno.

Como visto anteriormente, a intervenção precoce na infância surge num contexto de necessidade de incluir, tornando-a complementar à educação inclusiva, tendo em vista que a IP visa melhorar, fortalecer e promover políticas de saúde e educação, no intuito de minimizar ou até mesmo extinguir prejuízos no pleno desenvolvimento de crianças dos 0 aos 6 anos de idade e suas famílias, tendo como referência o modelo bioecológico de Brofenbrenner (1979). Diante do exposto, é imprescindível que o educador de infância esteja atento, pois é a partir de sua referenciação que o profissional de IPI pode agir, o educador é a ponte que ligará a criança e sua família às práticas de IPI, bem como, é o agente que irá identificar e implementar estratégias que irão promover o desenvolvimento infantil em sala de aula.

1.3. Sistema Nacional de Intervenção Precoce

Sendo inspirado nos princípios vertidos na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança (1989), e no I Plano de ação para a integração das pessoas com deficiências ou incapacidades (2006/2009), o Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro declara a criação de um sistema que está em concordância com as políticas de promoção de inclusão: o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

O SNIPI teve como base o modelo de IPI desenvolvido no Projeto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra e a experiência do despacho conjunto nº 891/99, publicado no Diário da República, 2ª série, nº 244, de 19 de outubro, experiência essa que determinou mudanças significativas (Carvalho et al, 2018), de acordo com o Decreto-Lei nº 281/2009, a atuação que antes era focada na criança e em seus problemas passou a abranger as famílias em seus contextos sociais, levando em consideração a comunidade na qual está inserida, conforme a figura 2. E ao SNIPI cabe: “Garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções e/ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a idade, bem

como das crianças com risco grave de atraso de desenvolvimento” (Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro, Artigo 1º).

Tendo como público alvo famílias com crianças de 0 aos 6 anos de idade que tenham qualquer alteração nas estruturas ou funções do corpo no que diz respeito ao seu desenvolvimento (Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro, Artigo 2º), o SNIPI busca cumprir o princípio da universalidade de acesso aos serviços de Intervenção Precoce, de forma que todos os serviços necessários sejam acionados o mais rápido possível, pelas famílias e instituições, obtendo assim, uma grande capacidade dar resposta a todos os casos acionados.

Em relação à sua estruturação, Carvalho et al. (2018) explicam que o SNIPI é dividido em dois níveis: um de coordenação intersectorial, representado pela Comissão Nacional e pelas cinco Subcomissões Regionais, e um nível de intervenção propriamente dita, de base comunitária, constituída pelas Equipas Locais de Intervenção (ELI)” (p.64).

Existe ainda uma rede de supervisão técnica (NST), que faz ligação entre o nível coordenativo e as ELI. De acordo com o artigo 5º do decreto-lei, o SNIPI é uma articulação entre os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, que tem colaboração e envolvimento direto com as famílias e comunidade na qual estão inseridos.

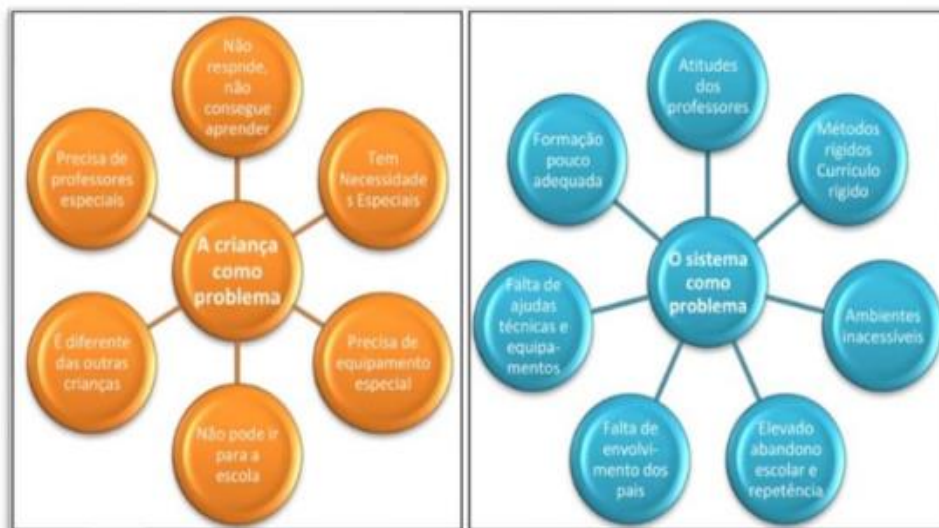
É coordenada pela Comissão de Coordenação do SNIPI, liderada por um representante do Ministério do Trabalho e da Segurança Social e integra dois representantes de cada ministério, que tem por objetivo assegurar a articulação das acções desenvolvidas em cada ministério, é também de sua competência: “a) Articular as acções dos ministérios através dos departamentos designados responsáveis para o efeito, entre outros (Artigo 6º).

Cada uma das estruturas que compõem o SNIPI é responsável por diferentes competências, entre essas atribuições estão, de acordo com o artigo 5º: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social: “i) Promover a cooperação activa com as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e equiparadas, de modo a celebrar acordos de cooperação para efeitos de contratação de profissionais de serviço social, terapeutas e psicólogos” (p. 7299).

Entre outras atribuições, compete ao Ministério da saúde: Detetar e acionar o processo de IPI, bem como, encaminhamento das crianças para consultas. Ao Ministério da Educação cabe organizar uma rede de agrupamentos de escolas de referência, que irão ser

frequentados pelos docentes de intervenção, e pelas crianças que fazem parte daquela área.

Figura 2 - A criança como problema VS o sistema como problema



Nota. Figura comparativa com diferentes focos: A criança VS O sistema, em Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel (p.17), Vasconcelos 2012. <http://hdl.handle.net/10284/3664> Reproduzido com permissão

1.3.1. Equipas Locais de Intervenção

As práticas Intervenção Precoce (IP) são baseadas numa abordagem transdisciplinar, levando em consideração o que Serrano e Boavida (2011) argumentam sobre a facilidade na partilha de informações, ou seja, baseando-se no que Bruner (1991, p. 6, citado por Carvalho et.al, 2018) chama de colaboração: “um processo para alcançar objetivos que não podem ser atingidos quando se atua de forma isolada ... ou de forma tão eficiente” (p. 232).

As Equipas Locais de Intervenção são constituídas por diversos saberes, envolvendo diversos profissionais da saúde e da educação, que têm como função identificar as crianças e famílias que são elegíveis para o SNIPI (Carvalho et al, 2018).

De acordo com o Decreto-lei nº 281/2009, entre outras atribuições, às ELI s compete:

- “Assegurar a vigilância às crianças e famílias que, embora não imediatamente elegíveis, requerem avaliação periódica, devido à natureza dos seus fatores de risco e probabilidades de evolução;
- Encaminhar crianças e famílias não elegíveis, mas carenciadas de apoio social;
- Elaborar e executar o PIIP, em função do diagnóstico da situação;
- Articular, sempre que se justifique, com as comissões de proteção de crianças e jovens, com os núcleos da saúde de crianças e jovens em risco ou outras entidades com atividades na área da proteção infantil;
- Certificar, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos;
- Articular com os docentes das creches e jardins-de-infância em que se encontrem colocadas as crianças integradas em IP” (p.7300).

A saúde é a porta de entrada do sistema (Carvalho et.al 2018). Segundo o decreto-lei, as ELI encontram-se sediadas nos centros de saúde, “em instalações atribuídas pela comissão de coordenação regional de educação específica, ou em Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS) convencionadas para o efeito” (p.7300). Podem ser elegíveis para o apoio no âmbito do SNIPI crianças entre 0 e os 6 anos de idade, que apresentem “condições de alteração nas funções ou estruturas do corpo, ou, alto risco de atraso no desenvolvimento” (Carvalho et.al, 2018, p.68).

Capítulo II – Educador de infância

1. A construção social do educador de infância

De acordo com Silva (2011), o desenvolvimento da educação infantil em Portugal esteve intimamente ligada com a evolução do papel social que a mulher exerce, ou seja, sua entrada no mercado de trabalho, sendo ela (a mulher) associada ao bom desempenho no desenvolvimento da criança.

Aspirando ultrapassar o atraso em relação aos outros países do continente europeu, a educação pré-escolar pública foi criada, de acordo com Silva (2011), na 1ª República, a partir do Decreto de 29 de março de 1911, visando a preparação para o ingresso na escola primária. Ainda de acordo com a autora: “Foi um período de valorização do papel da família na educação das crianças, enfatizando-se o papel da mãe que, conjuntamente com a professora deveriam educá-las” (p.34), e de acordo com Cardona (1997, citada por Silva, 2011), a formação das educadoras de infância eram feitas nas mesmas escolas que as educadoras de ensino primário, com duração de quatro anos, logo após, realizavam-se dois anos de formação específica.

De acordo com Branco (2015): “o professor é essencial na vida de um aluno, deixando uma marca que pode influenciá-lo ao longo da vida” (p. 10). Sobre o papel fundamental dos educadores de infância, Morais 1995 (citado por Guerreiro 2013) diz que esse educador tem a responsabilidade de assumir o papel como mediador no desenvolvimento dessa criança, e deixa claro que o profissional deve sempre ter em mente a fronteira entre: “Intervenção e invasão” (p.4), corroborando com Morais, Pires (2007) afirma que: “nada, na educação, exerce maior influência do que a personalidade do educador” (p.75).

De acordo com o Decreto-Lei 542/79 de 31 de dezembro, que regulamenta a profissão de Educador de infância: “os jardins-de-infância são constituídos por auxiliares de apoio e por educadores.” (Capítulo XI, artigo 44º).

Esses educadores além de terem cursos acreditados para exercer (artigo 45º), têm vários deveres, e entre eles, de acordo com o artigo 46º:

- a) Exercer a ação educativa de acordo com as necessidades de cada criança e do grupo;
- d) Detetar e fornecer os elementos necessários à despistagem das deficiências das crianças;
- e) Participar e colaborar, em trabalho de equipa, nas reuniões de pais e nas e programação, organização e distribuição das actividades

dos jardins-de-infância; g) Colaborar, a nível do conselho pedagógico, nas acções de aperfeiçoamento profissional (Artigo 46º).

Diante do exposto, fica evidente que os professores são chamados para serem proficientes, atualizados, busquem estratégias, desenvolvam técnicas, usem as TIC, promovam equidade social, inclusão e busquem o sucesso de todo e qualquer estudante (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Estamos diante de um enorme desafio e toda essa solicitação provoca o questionamento sobre quais as competências e os conhecimentos que o professor deve deter para acompanhar e enfrentar esse desafio imposto pela constante mudança da sociedade e em como a educação se dá. Ser professor é, de acordo com Rosi 2003: “participar de um universo novo que exige domínios de tecnologias avançadas e de conhecimentos inter e transdisciplinares que os mesmos não têm condição de adquirir. Isso favorece a tensão e o *stress*” (p.3).

Em relação à formação dos docentes, Ribeiro 2014 consagra diversos autores que discorrem sobre a importância desse processo de preparação, como bem dito por Alarcão 2001 (citado por Ribeiro 2014): “esta questão da formação dos docentes deve ter como objetivo o desenvolvimento de competências que auxiliem na prática/ação educativa, sendo também uma fonte de partilha de percursos e processos com os outros” (p.34), Alarcão (2001) continua a sua argumentação afirmando que o professor deve ser um formador de opinião, crítico a ideias, e não um simples cumpridor de currículos pré estabelecidos pela instituição da qual faz parte. Tendo em vista o carácter dinâmico do sistema educacional, torna-se essencial que os professores atualizem seus conhecimentos e adotem novas práticas pedagógicas. A formação contínua capacita os educadores a inovar e incluir todos os alunos, reforçando sua autoconfiança no papel de agentes da mudança. (Vieira, 2003).

O Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto de 2001 surge para assegurar que os docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários tenham formações adequadas, para que a excelência e a qualidade da educação não sejam prejudicadas. A partir do Anexo I do Decreto-Lei, é estabelecido o perfil do educador de infância, na qual são listados diversos deveres. Sendo assim, é perceptível que existe uma exigência cada vez maior para o docente estar alinhado à novas metodologias e tecnologias, enfatizando essa necessidade, Roldão 2001 (citado por Ribeiro 2014) explica que a formação do docente “deve ser vista como uma construção social num processo de desenvolvimento contínuo e de contextualização” (p.35), evitando o que Flores 2006 e

Flores e Day 2006 (citados por Ribeiro 2014) chamam de insegurança e argumentam que os docentes não encontram relação da teoria aprendida nas universidades e formações superiores com o contexto do dia-a-dia na sala de aula.

Embora a existência de legislações que suportem a inclusão seja fundamental, por si só não garantem a sua implementação, já que, a inclusão depende de mudanças a nível de práticas pedagógicas, organização e gestão escolar. Todos os alunos dentro do ambiente escolar são de responsabilidade da escola, logo, é de sua alçada a adaptação e implementação de medidas que abarquem todo e qualquer aluno, não ficando a cargo somente dos docentes de educação especial, visto que se trata de inclusão, e não de integração. Gerir uma sala de aula inclusiva, que envolva alunos com e sem NEE's, representa um desafio considerável. A identificação e adaptação de metodologias adequadas às necessidades dos alunos, em especial daqueles com NEE permanentes, exige do educador uma formação sólida e contínua. (Silva, 2010)

Com base na ênfase sobre a formação dos educadores e na educação inclusiva, é de se imaginar que a inclusão é para todas as pessoas sem exceção, logo, o professor deve estar preparado para aceitar as diferenças individuais, respeitando a diversidade humana e promovendo a aprendizagem baseada na cooperação dos vários agentes educativos. Mas, de acordo com os autores Almeida et al. 2013, existem entraves para que haja uma escola inclusiva, e estes entraves se baseiam em práticas autoritárias, preconceito, carente de informações, medo e sentimentos de incapacidade.

A formação contínua não apenas capacita os docentes no domínio de estratégias pedagógicas inclusivas, mas também reduz inseguranças e mitiga preconceitos que podem comprometer a implementação eficaz da inclusão, “um professor não pode ser um especialista em todos os domínios da educação inclusiva. O conhecimento básico é fundamental para todos os que entram na profissão, mas a aprendizagem contínua é essencial” (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012, p. 19). A operacionalização da escola inclusiva perpassa pelas práticas pedagógicas dos professores, que devem ser dirigidas a todos os alunos, e se torna complexa sempre que se fala em alunos com necessidades específicas permanentes ou transitórias, bem como perpassa pela gestão escolas. A escola inclusiva se constrói no dia a dia, mas a inclusão não se restringe à formação dos professores apesar de ela ser fundamental (Silva, 2010), como dito anteriormente, alguns docentes não encontram relação entre teoria e prática em contextos de sala de aula, porém, é através dá formação que os educadores poderão expor

dificuldades, e aprender novas práticas que levarão ao melhor exercício profissional. (Silva, 2010).

Formosinho (2008) relata que, apesar das semelhanças, o exercício laboral dos educadores da primeira infância é muito diferente em relação ao exercício profissional dos outros professores, e é exatamente nesses aspectos diferenciadores que se irá configurar a especificidade do trabalho exercido pelo educador de infância, já que a criança pequena exige diferentes contextos educativos devido ao seu estágio de desenvolvimento, como afirmado por Formosinho 2008: “A globalidade da educação da criança pequena reflete a forma holística pela qual a criança se desenvolve” (p.135). Durante anos, as educadoras de infância foram colocadas no papel que Roca 2010 chamou de: “tarefas maternas, propriamente femininas” (p.38), sendo essas tarefas constituídas por cuidados básicos como higienização e alimentação, não se via a necessidade de conhecimento científico para cuidar de uma criança, já que era somente ter paciência ou sensibilidade, o “dom maternal” (Roca, 2010), visão essa que se estende até aos dias de hoje.

1.1 Educação de Infância e questões de gênero

Como dito anteriormente, a profissão de educadores de infância só começou a ter visibilidade em Portugal a partir dos anos 50, e ainda assim, tendo esse papel atribuído ao universo feminino, até 1974 o curso de educador de infância era vedado aos homens (Silva, 2011), corroborando com Cardona (1997, citado por Seco, 2015), afirmando que no ano de 1896, existia um decreto que afirmava a proibição de pessoas que não fossem do sexo feminino dentro das escolas infantis/jardins.

O conceito de maternidade e educação é sustentada por um conservadorismo, e essa “pressão” social ocasiona na difícil adesão dos homens na profissão, já que, uma das exigências do educador de infância é o cuidado e o desenvolvimento infantil, atributos esses que são delegados ao papel feminino (Sarnento 2004, citada por Silva, 2011). A entrada das mulheres e crianças como sujeitos sociais tornou-se uma questão pública, na qual a sociedade começou a interrogar-se qual seriam as representações do feminino e masculino perante a instituição família (Dias et al. 2013).

Historicamente falando, a criança dos 0 aos 2 anos estava associada aos cuidados no âmbito privado, e associado a mulheres. Em casa: Mãe, avós, vizinhas, empregadas, e nos

casos de abandono e orfandade, o acolhimento era feito por instituições sejam religiosas ou filantrópicas, igualmente sendo delegados a mulheres. Portanto, esta era a dinâmica social existente até metade do século XX (Dias et al. 2013).

Diversas pesquisas como a de Gusmão (2019), revelam resultados quantitativos sobre existir uma associação entre profissões vistas como tipicamente femininas e as profissões ligadas ao cuidado com crianças. A autora consegue concluir que existe um estereótipo associado a posições femininas no mercado de trabalho, na qual o trabalho com crianças está presente, mas, em relação a as profissões tipicamente ligadas ao masculino, estão posições de liderança ou dominância. Sobre a presença masculina exercendo o papel de Educador de Infância, Silva (2011, p. 34) afirma que: “O papel da figura masculina não era considerado relevante na educação das crianças, tanto na escola como na família, sendo o próprio curso só para raparigas.”

Em um estudo intitulado Gênero e Pré-escola: Experiências e estratégias de homens educadores de infância, os autores Santos et al. (2022) abordam algumas teorias de o porque a ocupação de educador de infância é uma profissão maioritariamente feminina: “vários estudos concluem que as causas se prendem com o baixo salário, a falta de estatuto social da profissão, o receio de alegações de abuso infantil e a falta de camaradagem masculina no contexto” (Klecker & Loadman, 1999, citados por Santos et al. 2022, p. 3), e ainda mais, Santos et al. (2022) afirmam que existe falta de informações no que diz respeito a homens como educadores de infância, o que impede a reflexão acerca da profissão, resultando em alta visibilidade, devido a baixa representatividade, o que acarreta numa pressão para comprovar as competências que possuem. O estudo proposto por Santos et al. (2022) deixa claro que “nessa profissão, os homens são, praticamente em todo o mundo, uma minoria numérica e o exercício da educação de infância está socialmente associado e dominado por mulheres” (e.g., Alves, 2012; Cortez, 2015; Lam, 2014; OECD, 2014; Peeters et al., 2015; Santos & Amâncio, 2018; Sullivan et al., 2020, citados por Santos et al. 2022, p. 13).

O papel dos educadores na promoção da resiliência na infância: um estudo sobre intervenção precoce e educação inclusiva

Capítulo III – Inteligência emocional e Resiliência

1. Da Inteligência à Inteligência emocional

Em busca da compreensão sistemática das capacidades humanas, o século XIX abriu portas para o conceito de inteligência. De acordo com Woyciekoski e Hutz (2009), dois autores foram importantes para o surgimento dos primeiros conceitos, Herbert Spencer e Francis Galton, sugerindo que o ser humano seria dotado de uma capacidade superior, sendo um “reflexo de habilidades sensoriais e perceptivas que são transmitidas geneticamente” (Woyciekoski & Hutz, 2009, p. 1).

O conceito de inteligência sofreu progressivas evoluções à medida que aumentava o interesse acadêmico pelo assunto. Proposto por Thorndike em 1936, o conceito de inteligência para além das capacidades em competências acadêmicas ganha um novo foco, consolidando a chamada Inteligência Social como sendo a “capacidade de perceber os estados emocionais próprios e alheios, além da capacidade de agir com base nestas informações” (Woyciekoski & Hutz, 2009, p. 1). Em 1938, Thurstone postula que a inteligência seria a capacidade de realizar múltiplas análises fatoriais, identificando sete desses fatores: “compreensão verbal, fluência verbal, aptidão numérica, visualização espacial, memória, raciocínio e velocidade perceptiva” (Woyciekoski & Hutz, 2009, p. 1).

Em 1983 Gardner cria a teoria das inteligências Múltiplas. Opondo-se a medição de inteligência através de testes, Howard Gardner, psicólogo norte-americano, revolucionou o entendimento sobre inteligência, de acordo com sua teoria, o “como se é inteligente” é mais importante do que a medição “quanto se é inteligente” (Branco, 2019, p. 431). Com Gardner fala-se de sete tipos de inteligências sendo elas independentes umas das outras, nomeadamente: Linguística, matemática, musical, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal, posteriormente sendo acrescentada mais duas: a inteligência naturalista e a existencial (Laruccia & Cosmano, 2012). A inteligência emocional surge como um conceito que integra emoção e cognição. Segundo Mayer e Salovey (1997 citados por Trindade, 2011), a Inteligência Emocional consiste na aptidão “para perceber, reconhecer e gerar emoções, de modo a apoiar o pensamento, levando o indivíduo à compreensão dessas emoções e do pensamento baseado nelas, e para regular as emoções de modo reflexivo para promover o desenvolvimento emocional e intelectual” (p.1).

O estudo da emoção recebeu investimento a partir da neurociência, especificamente com Damásio e LeDoux, demonstrando que os sistemas emocionais e cognitivos estão interligados. Damásio defende que “a emoção precede o ato de decisão” (Branco, 2019, p. 427), e LeDoux corrobora, reconhecendo que a emoção precede, em alguns casos, a cognição: “os sinais emocionais são determinantes para o processo de raciocínio, ao ser a experiência emocional em si mesma, e de forma rápida” (Branco, 2019, p. 427), e foi a partir dessas descobertas que a emoção assume um patamar científico.

Todavia, o conceito de Inteligência emocional ganhou notoriedade em 1995, com o psicólogo Daniel Goleman, autor da obra intitulada *Inteligência Emocional*. Goleman apresenta e organiza a inteligência emocional em 5 capacidades específicas com diferentes objetivos, já que são de diferentes dimensões, três a nível intrapessoal: autoconsciência, autorregulação, automotivação, e duas a nível interpessoal: empatia e habilidade social” (Araújo et.al., 2024, p.104). Segundo os autores Araújo et al., 2024, a inteligência emocional para Goleman:

é a capacidade da própria pessoa se motivar e persistir a despeito das frustrações, de controlar os impulsos e adiar recompensa, de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar, de sentir empatia e ter esperança (p.103).

Quando falamos de Inteligência Emocional, falamos, também, de um conjunto de competências, e, dentro da mesma linha da Inteligência Emocional, podemos encontrar o conceito de Resiliência, que será explorado no tópico seguinte.

2. Resiliência

De acordo com Trindade (2011), o conceito de resiliência surge a partir da junção da Psicologia Positiva e da dinâmica de promoção da saúde mental. A Psicologia Positiva enfatiza o desenvolvimento de forças e virtudes humanas, propondo que a resiliência não é apenas uma capacidade inata, mas um recurso que pode ser cultivado ao longo da vida por meio de práticas que estimulam a inteligência emocional, a autocompaixão e o engajamento em experiências positivas.

Segundo a autora, a Psicologia Positiva teve suas primeiras abordagens no ano de 1998, com Martin Seligman presidiando a *American Psychological Association* (APA). Seligman argumentava que “a ciência psicológica tinha vindo a esquecer aspectos positivos, saudáveis e virtuosos do ser humano” (Yunes, 2023, citado por Trindade, 2011,

p. 23), o que tornava a abordagem psicológica patologizante. Seligman (2002, citado por Paludo & Koller, 2007) afirma que o papel da psicologia é a de aperfeiçoamento humano, o que também envolve reconhecer e consolidar o que é benéfico para aquele indivíduo em questão, ou seja, apreciação das potencialidades humanas, incentivo as capacidades que ele possui (Sheldon & King, 2001, citados por Trindade, 2011), “felicidade, da resiliência, do contentamento, otimismo, da gratidão e da qualidade de vida” (Ferraz et al. 2007, citados por Trindade, 2011, p. 39). Tais constructos iniciam o movimento da Psicologia Positiva. Os autores Paludo e Koller (2007) citam que Seligman identificou três pilares a serem investigados dentro do movimento científico da Psicologia Positiva, são eles: “a experiência subjetiva, as características individuais/forças pessoais e virtudes, e as instituições e comunidades” (p.1).

As experiências subjetivas referem-se a experiências positivas ocorridas no passado do indivíduo, levando em consideração emoções positivas, felicidade, esperança e ligados ao bem-estar subjetivo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

As características individuais/forças pessoais e virtudes, estão relacionadas às capacidades de afeto, perdão, espiritualidade, talento e sabedoria (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

E em relação ao funcionamento dos grupos, instituições e comunidades, leva-se em consideração as virtudes cívicas, altruísmo, ética e tolerância (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Tendo em vista as perspectivas dos diferentes autores, diversos estudos foram desenvolvidos objetivando a prevenção de comportamentos problemáticos, segundo Trindade (2011, p. 24): “para que haja sucesso na prevenção, é necessário conhecer-se devidamente”, no entanto, Paludo e Koller (2007) esclarecem que reconhecer as fragilidades não é o suficiente para que a prevenção seja possível.

Ryff e Singer (2003, citados por Trindade, 2011, p. 25), afirmam que “o funcionamento positivo do sujeito é mais evidente quando este se apresenta em contextos de vida adversos ou em situações de risco, isto é, a capacidade de resiliência tem, nesse momento, a possibilidade de expor e atuar”, ou seja, entram em ação as forças pessoais e habilidades daquele indivíduo. Masten (2001) afirma que a resiliência é encontrada no desenvolvimento de qualquer ser humano, porém, só é percebida quando o indivíduo tem a compreensão de suas habilidades.

Vários são os estudos acadêmicos entre artigos, livros e revisões bibliográficas, que buscam entrar em consenso sobre o que é a resiliência, entretanto, a maioria dos conceitos parece seguir para um mesmo caminho de definição (Righi, 2011, citado por Mendonça & Magalhães, 2021), e de acordo com Mendonça e Magalhães (2021), a resiliência é sobre apresentação de habilidades para resistir às adversidades, dificuldades, corroborando com os autores citados anteriormente. Masten (2001) define resiliência como uma atitude positiva perante as ameaças ao próprio desenvolvimento pessoal, já os autores Araújo, et al. (2024) definem resiliência como “o processo e o resultado de se adaptar com sucesso a experiências de vida difíceis ou desafiadoras, especialmente por meio da flexibilidade mental, emocional e comportamental, e do ajuste às demandas internas e externas” (p.103).

É importante destacar que a autora Castanheira (2013, citada por Pestana, 2018) deixa claro que a resiliência não deve ser considerada uma característica inerente/natural do ser humano, ou seja, não é possível nascer sendo resiliente, e sim ser tratada como uma competência social. Tendo em vista as argumentações sobre Inteligência Emocional e Resiliência, qual seria, então, a relação entre esses dois conceitos?

3. Inteligência emocional VS resiliência

Como visto anteriormente, a psicologia positiva enfatiza a importância das emoções positivas, como felicidade, satisfação e otimismo, que estão intimamente relacionadas à inteligência emocional. Esta última envolve a capacidade de reconhecer, entender e gerenciar as próprias emoções e as dos outros (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Diversos estudos apontam para uma relação significativa entre inteligência emocional e resiliência, embora essa conexão nem sempre seja apresentada de forma direta (Trindade, 2011).

Trindade (2011) sugere que o desenvolvimento da inteligência emocional ao longo da vida pode potencializar a resiliência, afirmando: “poder-se-á considerar que se a Inteligência Emocional for desenvolvida e trabalhada de forma positiva ao longo do crescimento e da formação do sujeito, esse investimento pode, nesse caso, dar origem a uma potencialização da própria Resiliência” (p. 66). Essa ideia é corroborada por Besio et al. (2013), cujos estudos encontraram correlações positivas entre inteligência emocional e resiliência. Segundo os autores, “é de se esperar que aquelas pessoas que têm

a capacidade de perceber, assimilar e gerenciar suas próprias emoções e detectar e interpretar as emoções dos outros, apresentem um nível mais alto de resiliência” (p. 363).

Pesquisas como as de Zeidner et al. (2012) indicam que indivíduos com maior inteligência emocional demonstram maior capacidade de resiliência, pois estão mais aptos a regular suas emoções em momentos de adversidade. Esses indivíduos tendem a perceber dificuldades como oportunidades de crescimento pessoal, utilizando estratégias de *coping* adaptativas e reduzindo o impacto do estresse em seu bem-estar. Assim, a inteligência emocional pode ser considerada um fator protetor na saúde mental e emocional, facilitando a adaptação a circunstâncias adversas.

Essa relação entre inteligência emocional e resiliência aproxima-se dos princípios da psicologia positiva, que se debruça sobre os aspectos positivos do ser humano, como a felicidade e o bem-estar subjetivo. Ferraz et al. (2007) definem felicidade como “um estado emocional positivo, com sentimentos de bem-estar e prazer” (p. 236). Trindade (2011) complementa que, na psicologia positiva, o conceito de bem-estar subjetivo engloba não apenas aspectos cognitivos, mas também afetivos e a satisfação com a vida.

Apesar de serem conceitos amplamente utilizados no meio organizacional, sua aplicação pode ser generalizada para outros âmbitos da vida. Soares et al. (2024) afirmam que “a resiliência e a inteligência emocional são habilidades fundamentais no ambiente de trabalho, pois capacitam os profissionais a enfrentar obstáculos com eficácia” (p. 134). No contexto educacional, Branco (2015) destaca o papel da escola no desenvolvimento de práticas que promovam o sucesso das crianças. Segundo Pires (2007), “a pedagogia do ideal permite compatibilizar e integrar mutuamente pessoa e comunidade” (p. 110), ou seja, a construção de sentimentos positivos em relação à escola pode contribuir para o desenvolvimento da resiliência, preparando as crianças para superar adversidades tanto no ambiente escolar quanto na vida.

Em síntese, a resiliência pode ser entendida como a capacidade de adaptação e superação de desafios, enquanto a inteligência emocional permite que o indivíduo reconheça e gerencie suas próprias emoções e as dos outros. Juntas, essas competências possibilitam que os indivíduos enfrentem adversidades com maior assertividade e alcancem resultados positivos em suas atividades (Soares et al., 2024). Essa conexão reforça a importância de ambas as habilidades para a adaptação psicológica e o bem-estar, alinhando-se aos princípios da psicologia positiva.

Qual seria, então, o papel dos educadores de infância, quando se trata de famílias com suas crianças? Que competências um educador deve ter para promover a resiliência, que, como vimos anteriormente, é tão importante para a vida de qualquer ser humano?

Os educadores de infância não são apenas facilitadores do conhecimento acadêmico, mas também agentes fundamentais no desenvolvimento sócio emocional das crianças. Estudos indicam que o vínculo estabelecido entre educadores e crianças pode ser um fator determinante para a construção da resiliência (Masten & Reed, 2005), e tendo em vista o conceito de resiliência, entende-se que esta habilidade pode ser trabalhada desde a primeira infância. Dunst et al. (1988) refere que a IP deve proporcionar às famílias apoios e recursos, sendo estes formais ou informais, que irão influenciar direta ou indiretamente o funcionamento da criança, da sua família como um todo, isto é a abordagem centrada na família, e que deve ser incorporada nas práticas pedagógicas dos educadores, isso significa que estratégias como o fortalecimento da autoestima, a promoção da autonomia e a criação de um ambiente seguro e acolhedor são fundamentais para que as crianças desenvolvam a resiliência. Além disso, a inteligência emocional, tal como proposta por Goleman (1995), surge como uma competência essencial para os educadores, pois permite-lhes gerir melhor as emoções no ambiente escolar e ajudar as crianças a fazerem o mesmo.

Parte II- Metodologia

Capítulo IV – Metodologia

1. Questão de investigação

- I. Qual o papel das educadoras na promoção da resiliência na infância?

2. Objetivos

Geral:

Compreender o papel dos profissionais educadores de infância na promoção da resiliência nas crianças.

Específicos:

- I. Compreender qual a importância da intervenção precoce;
- II. Entender a importância dos educadores da infância;

3. Metodologia

O presente documento centrou-se na identificação da perceção dos educadores de infância, sendo assim, a metodologia selecionada é de abordagem qualitativa, sendo que, de acordo com Gonzáles (2020), a pesquisa qualitativa envolve diversas “perspetivas, modalidades, abordagens” (p.156), visando a obtenção de dados sobre pessoas, tendo interação direta do pesquisador com a situação pesquisada (Godoy, 1995), sendo ela a mais indicada para a investigação. Em relação ao tipo de pesquisa, encaixa-se como um estudo exploratório, no qual, dentro da proposta de investigação, buscar-se-á, de acordo com Gil (2008): “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (p.28), tornando o tema da presente pesquisa mais fácil de ser familiarizado.

A recolha dos dados foi feita pela técnica história de vida. De acordo com Chizzotti (2003), essa técnica permite ao pesquisador assumir uma postura de empatia perante aquele ambiente que o cerca, busca-se “um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo” (Chizzotti, 2011, p. 101), objetivando, de acordo com Gil (2008), resenificar conceitos ou até mesmo modificá-los.

Por meio de entrevistas não estruturadas, busca-se ouvir o relato da história de outra pessoa, no caso, o entrevistando. A escuta ativa é oferecida para que a pessoa possa relatar com sua própria interpretação as experiências vividas, sendo criado “um vínculo de

confiança mútua” (Nogueira et al, 2017). De acordo com Chizzotti (2003), essa técnica permite ao pesquisador assumir uma postura de empatia perante aquele ambiente que o cerca, buscando um relato baseado em suas experiências vividas, memórias significativas e acontecimentos.

Em relação à análise de dados, optou-se pelo uso da técnica de análise de conteúdo, pois os autores Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021) ressaltam que:

Enquanto procedimento de pesquisa, desempenha um importante papel nas investigações no campo das pesquisas sociais, já que analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. O que não a descredencia no aspeto da validade e do rigor científicos, já que tem status de metodologia, com princípios e regras bastante sistematizados. (p. 100)

De acordo com Bardin (1997), as análises de conteúdo pressupõem “tornar-se desconfiado” (p.28), ou seja, olhar para além do que está posto, podendo classificar diversos assuntos, reduzindo-as a palavras-chave, fornecendo meios para descrever o conteúdo de qualquer tipo de comunicação. A análise dos dados será explorada mais a frente.

4. Participantes

Através de uma lista de escolas de referência em intervenção precoce disponível no site do Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI), foi possível selecionar possíveis agrupamentos localizados no norte de Portugal, especificamente no concelho do Porto. Foi feito contacto via email da direção do Agrupamento, disponível no site do mesmo, obtendo assim a autorização para a realização da pesquisa.

O estudo desenvolveu-se com um grupo de educadores/as de infância pertencentes a Equipa Local de Intervenção - Porto Ocidental, que fazem parte do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, e com educadores de infância que tinham em suas salas de aula crianças com NEE, numa instituição de creche e pré-escolar.

5. Instrumentos e Procedimentos

O acesso aos participantes deu-se através de uma listagem de emails, tendo sido solicitado à Direção do Agrupamento o envio de mails aos profissionais educadores de infância. Nestes emails foi feita uma apresentação inicial da presente investigadora, convidando os

profissionais a participarem do estudo em causa. Foram apresentados os objetivos e a proposta do estudo, bem como disponibilizado o endereço de email da investigadora, para que os profissionais possam responder ao convite feito.

Dados sócio-demográficos foram recolhidos através de questionários criados com a ferramenta Google Forms, tais como: nome, formação de base, tempo em exercício da profissão e especializações, tanto os educadores pertencentes a Equipa Local de Intervenção, quanto os educadores em sala tiveram seu próprio questionário. Esses dados foram necessários para que a autora conheça melhor os participantes, bem como para compreender possíveis diferenças de interpretação das situações entre pessoas com diferentes anos de serviço, idade, especializações. As respostas obtidas sobre o tempo de exercício da profissão e especializações são importantes para se ter uma compreensão sobre as experiências que esse profissional já teve, se o profissional tem experiências com crianças ou se apenas trabalhou com outras idades, por exemplo, alunos do secundário. Os dados foram recolhidos pela plataforma do Google Forms, e só podem ser acedidos através do endereço de email seguido de senha de acesso da investigadora em questão, não sendo possível o vazamento de dados e/ou acesso de terceiros, que não a própria investigadora, uma vez que o questionário criado no Google Forms foi feito através da conta de email da presente investigadora.

Após a primeira recolha de dados, a investigadora agendou com as educadoras em ELI que aceitaram participar os dias e horas para as entrevistas individuais. O local escolhido para a realização das entrevistas foi uma sala de reuniões desocupada na sede da ELI do Porto Ocidental 1. As entrevistas com as educadoras em ELI foram feitas individualmente e em dias diferentes, tendo um roteiro pré-estabelecido disposto no Anexo C (p. 69) com perguntas evocativas criado pela autora do presente projeto, que, igualmente aos questionários criados no Forms, tem seu próprio roteiro. Já as entrevistas com as educadoras ativas em sala de aula foram feitas num único dia, numa sala de aula que estava sem utilização nos horários das entrevistas.

As perguntas elaboradas foram divididas por temas, sendo 4 blocos de perguntas contendo 1-3 perguntas; ao todo foram 15 perguntas, sendo 3 delas específicas para os educadores de infância dentro da equipa de ELI. As entrevistas não seguiram de forma estruturada, dando espaço para o que o filósofo Husserl (1859-1938) chama de método fenomenológico, que diz: “avançar para as próprias coisas”, ou seja, uma análise do

fenômeno como ele se apresenta, suspender os a priori, mostrar e esclarecer o que é dado, não procura leis para explicar, nem deduzir com base de princípios (Gil, 2008).

Como já explicado sobre a metodologia de recolha de dados, o autor Meneghel, 2007 (citado em Araújo et al. 2016) afirma que a postura do investigador deve ser de empatia, demonstrando capacidade de ouvir e compreender, tendo flexibilidade para lidar com a entrevista caso ela se desvie do roteiro, por exemplo.

No início de cada entrevista individual, a investigadora apresentou-se formalmente e elucidou novamente sobre a proposta de investigação, nomeadamente: compreender o papel destes profissionais (educadores de infância) na promoção da resiliência em crianças com necessidades específicas. Foi apresentada a documentação: "Termo de Consentimento Informado e Livre para investigação Científica", assinada pela autora do presente projeto.

Caso houvesse possíveis dúvidas em relação à proposta do projeto e/ou objetivos, a autora disponibilizou-se para responder a quaisquer questões, fornecendo todas as informações possíveis, dentro do âmbito da proposta de pesquisa, para que os convidados se sentissem seguros e confortáveis com a sua possível participação. Uma vez que a documentação foi assinada, o convidado confirma a sua participação nas entrevistas. Apesar do Termo de Consentimento Informado e Livre para investigação Científica necessitar da assinatura do convidado para validar sua participação, a pesquisadora do presente projeto não utilizou os nomes dos participantes na transcrição das entrevistas e apresentação do projeto final. As documentações assinadas estão sob os cuidados da presente investigadora e serão resguardadas até à apresentação final deste projeto e destruídas a seguir.

6. Análise dos dados

Bardin (1977) descreve diferentes fases para a análise de conteúdo, são eles: pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A seguir serão exploradas as três fases da análise de acordo com a proposta do presente documento, seguido dos resultados que darão início as discussões.

A pré-análise refere-se à organização do material coletado, no caso da presente dissertação, das entrevistas coletadas por meio da gravação, e da transcrição das mesmas. Após a transcrição das entrevistas, afim de obter a compreensão geral do conteúdo escrito,

elencou-se ideias que foram recorrentes ao longo do discurso de cada uma das entrevistadas.

Após a leitura inicial, vem a segunda fase, exploração do material. Realizou-se a codificação dos dados, estabelecendo unidades de significado e identificando categorias temáticas emergentes. As categorias foram definidas tanto a priori, com base nos objetivos da investigação, quanto a posteriori, a partir das regularidades observadas nos depoimentos dos entrevistados. Essa abordagem híbrida garantiu que a análise contemplasse tanto os referenciais teóricos previamente estabelecidos quanto as percepções genuínas dos participantes.

A última fase consistiu na interpretação dos dados categorizados, relacionando-os à literatura existente e aos objetivos do estudo. A análise foi conduzida de forma indutiva e comparativa, buscando compreender como as percepções dos educadores sobre a resiliência e a inteligência emocional se conectam com práticas inclusivas e intervenção precoce.

Utilizando a categorização temática, os temas emergentes foram agrupados de acordo com a frequência e relevância nos discursos, respeitando a proposta metodológica de Bardin (1977) para a sistematização dos dados qualitativos, e serão apresentados no capítulo V.

Capítulo V – Resultados e discussões

Os resultados e as discussões que se sucederão neste capítulo estão baseados em seis entrevistas. Duas educadoras pertencentes a ELI, e quatro educadoras de infância ativas em salas de aula. As educadoras serão identificadas como: Educadora A e Educadora B para as pertencentes a ELI, e as educadoras em sala de aula serão identificadas por números, respectivamente: Educadoras 1, 2, 3 e 4.

Os relatos das entrevistadas estão devidamente referenciados contendo seu Anexo e página, e serão feitos conjuntamente às argumentações apresentadas na primeira parte deste projeto, a fim de corroborar com o que já se sabe, e acrescentando novas argumentações de acordo com as entrevistas feitas. Os resultados estão dispostos em quatro categorias, correspondendo à metodologia de análise de dados escolhida para a presente pesquisa.

Na primeira categoria, trataremos da formação inicial das educadoras, será abordada sobre os seus sentimentos e inseguranças, experiências em estágio e laboral pós formação.

Na segunda categoria, abordar-se-á sobre o envolvimento das educadoras com as crianças e suas famílias, levando em consideração a resiliência desenvolvida pelas profissionais ao longo do percurso académico e laboral (é, no fundo, amar conforme eles são).

Na terceira categoria, serão contempladas a percepção dos profissionais sobre a educação inclusiva, e a construção da competência social resiliência nas crianças (fala-se muito em inclusão, mas não se pensa muito no como).

Na quarta categoria será incluída a valorização da educação na primeira infância, da intervenção precoce, e da educadora de infância (Que ninguém venha dizer que na creche não se faz nada!). De entre todas as entrevistadas, a Educadora 2 e Educadora 4 (entre 39-45 anos) são as mais novas, o restante das entrevistadas tem entre 49-61 anos.

1. Formação Inicial

A formação inicial das educadoras entrevistadas foi acompanhada de muita prática seguida de teorias, e somente uma delas não teve nenhum contacto com crianças com NEE (que ela soubesse identificar na época). Serra (2013), em seu relatório de estágio intitulado: “De 1983 a 2013. Mudanças e Desafios no percurso profissional de uma Educadora de Infância”, faz reflexões sobre o próprio percurso académico, e que é bastante semelhante com a fala das entrevistadas.

A autora cita que, no seu primeiro ano como educadora, teve um grupo de 20 crianças, na qual uma delas tinha síndrome de Down, e explica que, na época, existiam instituições que eram próprias para aquelas crianças, e que em seu curso como educadora não existia, em sua grade curricular, uma disciplina que fosse específica para o trabalho com crianças com NEE, e corrobora com as educadoras quando indagadas sobre a existência de alguma disciplina sobre educação inclusiva na formação inicial, a Educadora 1 afirma:

Nessa altura, já há muitos anos, não tínhamos uma cadeira específica para isso. Era psicologia infantil, era pedagogia, a metodologia. E não se abordou. Esse assunto não era muito, como é que está a falhar a palavra? Não havia tantos casos assim, não era comum (Anexo F, p. 85, 2024)

Concordando com a entrevistada anterior: “Nós tínhamos uma pequena abordagem (...) Quando tirei o meu curso inicial, era só um bacharelato, eram só 3 anos, com muita

prática. E havia aí sim, na disciplina de psicologia, pequenas abordagens a esses assuntos” (Anexo G, p.91), “Necessidades educativas, sim. Inclusão, na altura, abordava-se assim muito a flor, pronto” (Anexo H, p. 101), “Tive, quando fiz a especialização em apoio educativo, falamos um bocadinho na educação inclusiva” (Anexo I, p. 112), “Naquela época, ainda não tínhamos a consciência e os recursos que temos hoje para lidar com as crianças com necessidades específicas” (Anexo D, p. 71), “Tivemos, mas não foi assim tão grande, houve umas pinceladas, se assim se possa dizer, dentro de todas as áreas, mas não foi como a pós-graduação realmente” (Anexo E, p. 80).

Em relação às educadoras em ELI, igualmente não tiveram base para lidar com crianças com NEE: “Um dos que eu me lembro foi um surdo que eu tive (...) foi o que mais me marcou. Eu não tinha ainda, também, bases para lidar com a criança, não é? E ele parecia um bicho meio assustado” (Anexo D, p. 71), “Deixa-me recordar, mas eu acho que não. Enquanto estágio, não. Enquanto estágio não tive nenhuma criança com necessidades especiais. Já foi há uns aninhos, mas lembro, não me recordo perfeitamente, mas não, não tínhamos” (Anexo E, p. 81).

A falta de uma base teórica para lidar com crianças com necessidades específicas pareceu afetar, de alguma forma, todas as educadoras, e apesar de ter uma criança com necessidade específica na família, a Educadora 1 relata como foi seu contacto com crianças com NEE's fora da própria família:

Assim eu gostava, é engraçado, eu gostava, mas assustava-me ao mesmo tempo. Tinha muito medo de não saber perceber, de não saber entender, apesar das bases que nós tínhamos, não é? Psicologia. Mas eu sempre senti que era preciso ter mais do que isso para lidar com essas crianças (Anexo F, p. 85, 2024).

Segundo as falas das entrevistadas, a formação inicial da época em que estudaram eram muitas aulas práticas seguidas de teoria, então algumas delas, antes de saberem qualquer teoria sobre crianças com necessidades educativas específicas, agiam por intuição, e apesar de sempre estarem acompanhados de um educador cooperante e um finalista do curso, a Educadora 2 relata: “Pronto, era um bocadinho mais por intuição, que havia um pequeno contacto com essa criança. Depois, quando chegávamos às aulas, colocava dúvidas, pedia ajuda em termos de estratégias e depois aplicava” (Anexo G, p. 91).

De acordo com Rodrigues e Medeiros (2022), uma das formas de se entender a educação inclusiva, é compreender que a presença dos alunos num ambiente escolar regular não é tudo, a educação inclusiva busca o pleno desenvolvimento desses alunos, de modo que ele possa viver de forma mais autônoma possível em sua vida social, sem sofrer nenhum tipo de preconceito ou exclusão social. Nesse contexto, tem-se percebido que o número de crianças com NEE's vem aumentando, a demanda pela escolarização dessas crianças cresce, e a necessidade de novas metodologias de ensino e estratégias precisa acompanhar.

Como citado pela Educadora 2, “agir por intuição” não é o suficiente para crianças com algum diagnóstico ou não, por exemplo, a Educadora 2 chega a recusar as formas que eram entendidas como educação da época das aulas práticas da formação, inclusive, em suas próprias palavras: “na altura, fui acusada de não ser boa educadora nessa área” (Anexo G, p. 67), um exemplo que a entrevistada trouxe foi sobre o ato de forçar uma criança a comer: “tive uma criança e, na altura, a forma de lidar com essas crianças (autistas), para mim, não eram as mais corretas (...) E, na altura, à recusei (...) Eu disse sempre que não, que não fazia. Que não fazia, pronto, e recusei-me, determinantemente. Disse que assim não fazia, que não dava para mim” (Anexo G, pp. 91-92), já a Educadora A teve de intervir prontamente com outra educadora, pois, segundo ela: “deparei-me com a situação daquela criança amarrada, e amordaçada, ela deveria ter uns sete oito anos (...) fiquei completamente congelada no sitio” (Anexo D, p. 76).

De acordo com os autores Rodrigues e Medeiros (2022), a formação permite com que os profissionais de educação possam exercer a inclusão de forma mais certa, e foi pensando não somente no amor que à própria profissão, mas pela necessidade de fazer um bom trabalho como educadoras, que as quatro educadoras em sala de aulas foram buscar formações, buscaram conhecer outras estratégias e melhorá-las, estudar teorias, praticá-las, e abraçaram a pedagogia Reggio Emilia, e de acordo com Malaguzzi, 2016, (citado por Pereira, 2021, p. 8):

Essa Pedagogia coloca crianças, pais e professores como os três protagonistas, ou seja, como partes essenciais da Educação Infantil, tendo em vista a compreensão de que considerar a criança como sujeito central da educação é importante, mas que isso não é suficiente para manter consistentes relações de cooperação e troca. Assim, é necessário que os professores e as famílias também sejam sujeitos centrais da Educação Infantil (p.8).

Ainda sobre a necessidade de formação dos educadores e inovações em técnicas e metodologias, os autores Pachêco et al., 2024, abordam sobre a importância da integração de novas tecnologias para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. O uso da tecnologia é uma maneira lúdica e interativa de aprendizagem, e os educadores podem acompanhar as dinâmicas atuais da sociedade, na qual as crianças com NEE ou não, podem ser beneficiadas com novas formas de aprender, de acordo com os autores:

A importância das inovações na educação infantil é significativa, dada a capacidade que estas tecnologias têm de transformar o ensino e aprendizagem. A integração de ferramentas como a robótica e a realidade aumentada cria oportunidades para que as crianças desenvolvam habilidades essenciais de maneira eficaz e engajadora (p.6).

Todavia, ainda existem desafios não somente a nível de implementação das infraestruturas tecnológicas adequadas, como, também, existe o grande desafio que diz respeito a formação dos educadores. Os autores Pereira e Santos (2021, citados por Pereira et al. 2024, p. 17) afirmam que: “a falta de capacitação adequada dos educadores para utilizar novas tecnologias pode resultar em uma aplicação ineficiente e em oportunidades perdidas para enriquecer o ensino”.

Fica claro que a formação e atualização de técnicas e metodologias deve ser uma prioridade para os professores, mas especificamente, para as educadoras em questão, o investimento despendido para exercer com excelência a profissão deveria vir não somente na formação inicial, acompanhando cada época, não se poderia pedir que as educadoras que fizeram formação a 30 anos atrás já tivessem os mesmos conhecimentos que se tem atualmente, mas, para essas professoras, as formações contínuas são essenciais, como argumenta Vieira (2003, p. 91): “os professores precisam de formação continuada que lhes permita apropriarem-se das diretrizes da reforma ou da mudança e, por conseguinte, adoptar, adaptar e alterar as práticas pedagógicas.”

Tencionando a formação contínua de educadores de infância em Portugal (0 a 6 anos de idade), a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) foi criada em 1981, e tem seu prédio administrativo localizado em Lisboa.

Esta associação tem por objetivo promover, desenvolver e estimular práticas educativas e formação de educadores de infância, para garantir que estes estejam sempre atualizados

de novas técnicas, pedagogias e tendências educativas (APEI, 2025), de acordo com o site oficial da associação:

Contribuir para a formação e informação na área da Educação de Infância, para a identidade e o desenvolvimento profissional e ético, para a inovação nas práticas educativas e nas políticas educativas para crianças dos 0 aos 6 anos, obtendo a confiança e o compromisso dos nossos associados, colaboradores e parceiros, criando valor para os associados e para o país.

Organizar e realizar serviços de formação contínua e informação, participando no debate, assegurando consultoria, em todo o país, ser reconhecida pela sua qualidade, criatividade e eficácia (p. 1).

O site da APEI disponibiliza um documento oficial chamado de Estatutos da APEI, redigido no ano de 2022, e nele é reconhecido a importância e o papel fundamental dos profissionais, visto que, contribuem para o desenvolvimento dos primeiros anos de vida de futuros cidadãos, que irão formar uma sociedade mais justa, livre e solidária (APEI, 2022), bem como, tem como missão, de acordo com o Artigo 2º, inciso 2: “ser um espaço de participação e de apoio sustentado ao desenvolvimento dos educadores de infância e outros profissionais de educação de infância, contribuindo para a construção da sua identidade profissional e o desenvolvimento de uma profissionalidade reflexiva e eticamente situada” (APEI, 2022, p. 1).

O web site também contém diversas ofertas de formações, cursos, seminários, workshops, sendo online ou presencial, com certificação, e inclusive ofertas de empregos. Alguns seminários são, inclusive, dentro da pedagogia das Educadoras 1-4, Reggio Emilia, bem como formações sobre novos métodos de articulação entre a creche e a família na sociedade atual, formações de educação inclusiva, já tiveram oferta para formações ligadas a inteligência emocional, entre outras que são de grande valor para aprimoramento dos educadores.

Cabe então aos profissionais a busca pela atualização e aprimoramento de técnicas, no sentido de oferecer não somente às crianças um bom desempenho, como também o autoaperfeiçoamento, e satisfação para com seu trabalho de educador e currículo.

2. “É no fundo, amar conforme eles são”

De acordo com a autora Nunes (2021, p. 23): “O educador deve assim ser uma forte motivação para estas crianças, sendo que a sua relação deve primar pelo afeto, confiança e respeito”, as crianças quando se sentem valorizadas aumentam sua confiança, o que promove aprendizagem. Corroborando com Nunes, Tavares (1996, p.65, citado por Serra, 2013, p.13): “acredito que só tocando o self chegamos à Pessoa, de modo a fazer a diferença no seu desenvolvimento, na construção e formação da sua personalidade”. Algumas das educadoras entrevistadas têm a mesma visão em relação que o amor, o acolhimento e o respeito são necessários para o desenvolvimento das crianças, sendo elas com NEE’s ou não: “quando a gente faz as coisas com amor e com gosto e acolhe, estes meninos também se sentem acolhidos e desabrocham um bocadinho” (Anexo F, p. 87), “Esta é a criança que nós temos, são estas as suas características. Vamos respeitá-las e trabalhar sobre elas. É, no fundo, amar conforme eles são” (Anexo G, p. 95), “O educador não pode ser só técnico. Se não tiver desde o acolhimento, o acolhimento dos pais, o acolhimento das crianças/Eu tenho de respeitar a criança para que ela me respeite a mim também” (Anexo H, p. 108).

Nenhuma criança deve ser vista de forma isolada, como já foi explicado no decorrer desta pesquisa, devem-se levar em consideração os cuidadores, a cultura na qual está inserida, a comunidade onde vive, entre outros fatores. Esse olhar holístico é de fundamental importância para o educador, pois é a partir dela que se pode trabalhar para o desenvolvimento saudável das crianças, sendo elas com NEE’S ou não. Todas as entrevistadas tiveram, num primeiro momento de exercício da profissão, dificuldade em lidar com os cuidadores das crianças, mas a experiência trouxe a essas educadoras estratégias, desenvolvimento da habilidade social resiliência e empatia, por exemplo, Educadora A:

Eu acho que também não depende só da formação inicial académica, acho que também tem muito a ver com a pessoa, as características das pessoas, não é? Muito desta sensibilidade não se aprende só pelos livros, nos livros e com os professores. Há que ter uma componente de empatia e disponibilidade para aceitar, para ver o outro, para compreender o outro. Isto não se aprende só nos livros. (Entrevista, Anexo D, p.72, 2024).

Apesar do contacto das educadoras ser na maior parte do tempo com as crianças que estão sob os seus cuidados, as aprendizagens que a criança faz na escola precisam estender-se ao lar, e a escuta é sempre necessária. Para a Educadora 4, trabalhar a resiliência com os cuidadores das crianças tem sido cada vez mais difícil: “Já trabalhei mais. Neste momento, os pais procuram muito pouco, o contacto connosco é mais deixam um menino, levam um menino, bom dia, boa tarde” (Anexo I, p. 120), e além do pouco contacto, a Educadora 1 percebe que os pais “fogem”, na sua fala: “temos as reuniões de informação normais, mas depois temos temáticas que vemos, já falamos da inteligência emocional, e o que eu noto é que os pais fogem muito, acham que não precisam, eu vi que é perda de tempo” (Anexo I, p. 120). Como podem, as educadoras, manejar um diálogo com os cuidadores das crianças, se estas não estão alinhadas com as dinâmicas familiares atuais, em específico, com os pais que, segundo ela, fogem? O olhar holístico precisa ser sempre posto a prova, visto que não se pode trabalhar com a criança de forma isolada, mais uma vez batendo de frente com a necessidade de novas estratégias que sejam condizentes com as dinâmicas sociais atuais.

Como falado anteriormente, as educadoras buscaram uma formação em pedagogia Reggio Emilia, e valorizam bastante a escuta para lidar com os cuidadores e com as crianças, de acordo com a Educadora A: “É muito importante a parte emocional dos pais saberem lidar com, e gerir esta situação de frustração, etc” (Anexo D, p. 73), e como pontua a Educadora 2:

E é sempre a escuta. Os pais muitas vezes ficam muito preocupados. E nós temos aquele cuidado. De os escutar. Também de ver como é que está. Fazer até uma pequena avaliação. Ver em que ponto estamos. O que podemos fazer mais. O que está a melhorar. O que é que não está. É uma relação até bastante próxima (Anexo G, p. 93 2024).

A Educadora B reforça:

Nós temos de saber escutar os pais, ouvir os pais, não fazer juízos de valor a o que os pais nos admitem e acreditar nos pais, porque eu acho que eles se sentindo valorizados e sentindo-se que confiam em nós, nós depois conseguimos trabalhar todas essas questões (Anexo E, p. 80, 2024).

Mas, mais uma vez, como podem as educadoras promoverem um diálogo com os cuidadores das crianças, sem estarem alinhadas as dinâmicas familiares atuais? Perceber os estados emocionais dos outros, faz parte do nível interpessoal de inteligência emocional, abordado no capítulo três da presente dissertação, sendo eles: empatia e habilidade social. Faz parte do papel das educadoras perceberem o entorno daquela criança que está em sua sala de aula, e faz parte do processo de aumento da habilidade resiliência não somente para a educadora, mas para os cuidadores e para a própria criança.

Já se sabe que a resiliência é, de acordo com Mendonça e Magalhães (2021), sobre a apresentação de habilidades para resistir às adversidades, e que não se trata de uma habilidade inata, os seres humanos precisam aprender a habilidade social resiliência, e ao que tudo indica, essa habilidade social não adveio de nenhuma formação contínua, ou, da formação inicial de nenhuma das educadoras entrevistadas, e sim de experiências de vida, e é por meio dessas experiências de vida que algumas das entrevistadas puderam aumentar o repertório de estratégias quando foram atrás de formações contínuas. Por exemplo, a Educadora 3, segue a mesma linha intuitiva: “Eu acho que se calhar de uma forma mais intuitiva, se calhar do que... Eu acho que é um bocadinho na relação e na forma” (Anexo H, p. 108), já a Educadora 4 utiliza de estratégias para trabalhar a resiliência nas crianças:

Os teatros são uma boa forma de trabalhar isso. Há crianças que não gostam de se expor, têm medo de errar e se aqui começamos a fazer teatros e se errar, erramos, olha, não faz mal, vamos fazer de novo, toda a gente vai experimentar, acho que isso vai ajudá-los depois quando mudam e quando, para a vida toda, no fundo é um bocadinho isso (Anexo I, pp. 19-120, 2024).

Sabendo então que a resiliência é uma habilidade social aprendida, os benefícios das formações vão para além do que diz Vieira (2003, p. 91): “trata-se de mudar e (re)estruturar as perspectivas e atitudes antigas”, ao por a prova as próprias dificuldades e adversidades perante o fazer profissional, as educadoras aprimoram a resiliência que já possuem, como defendem Herderson & Milstein (19996, citados por Gil & Diniz, 2006), o conceito de resiliência é entendido como um processo que busca minimizar os riscos, ou seja, como dito anteriormente, superação de dificuldades e adversidades, o que é fator motivador para que essas profissionais evoluam do agir por “intuição”, em ordem de agir através da ciência: “possibilidade de qualquer reforma educativa não ficar apenas no papel, materializando-se ao nível da produção de mudanças e inovações na escola, em geral, e na sala de aula” (Vieira, 2003, p. 91).

3. “Fala-se muito em inclusão, mas não se pensa muito no como”

A educação inclusiva é um tema amplamente discutido, mas muitas vezes carece de práticas efetivas, destaco a Educadora 3: “E essa inclusão tem apenas uma salvaguarda. Porque acho que se fala muito em inclusão, mas não se pensa muito no como” (Anexo H, p. 102). Não é incomum que se defenda a ideia “somos todos iguais”, mas a realidade é que não somos, defender que somos todos iguais provavelmente cause o efeito contrário do que se quer pregar, por exemplo, negando ao outro a possibilidade de aprender de formas diferentes das convencionais, e no caso das crianças, com NEE’s ou não: “Esta é a criança que nós temos, são estas as suas características. Vamos respeitá-las e trabalhar sobre elas” (Anexo G, p. 95).

De acordo com a Declaração de Salamanca, toda e qualquer criança tem o direito de estar em escolas regulares e ter as suas características valorizadas. No entanto, a Educadora A faz uma observação pertinente: “a teoria existe toda, está toda muito bem descrita. Depois cabe aos profissionais levar isso para a frente ou não” (Anexo D, p. 76), se cabe ao profissional decidir se irá fazer ou não, então há “falsas inclusões”. Tendo em vista o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, a escola tem o dever de reconhecer a diversidade de cada aluno “encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno” (p.2918), ou seja, ao que parece, não cabe ao professor “decidir se irá fazer ou não”, cabe ao professor mobilizar os meios disponíveis para a inclusão, bem como ter total apoio da instituição em questão.

A Educadora 4 compartilhou um caso prático, lembrou sobre uma criança autista que vinha de outra escola: “a educadora não o aguentava na sala e o punha no corredor a correr de um lado para o outro. O menino não tinha estimulação nenhuma, andava sempre no corredor” (Anexo I, p. 114). A fala da educadora ilustra a falha de implementação das práticas inclusivas naquela escola, que causam impacto negativo não somente no menino em questão, como em todas as crianças que estivessem em sala de aula com ele. Se os educadores não tomam a iniciativa de incluir, é improvável que as outras crianças ou o sistema escolar o faça. O Decreto-Lei 54/2018 afirma que o Governo pretende criar condições para elevar o padrão de qualidade e ofertas de educação e formação para os profissionais existentes nas escolas, mas, de acordo com a fala anterior da Educadora 4, esta professora em questão, aparentemente, não possuía os conhecimentos necessários

para a inclusão, e nem a instituição em questão, visto que, a criança corria nos corredores da escola sem nenhuma intervenção.

Apesar da falta de disciplinas específicas que abordassem a inclusão na formação inicial, as atitudes dessas educadoras, perante essas crianças, sempre foi, efetivamente, de inclusão, e posteriormente, a busca pelas formações contínuas apareceu. É perceptível que as quatro educadoras ativas em sala, tem uma relação de ajuda mútua, como bem diz a Educadora 2:

E aliás, aqui nesta casa, nós primamos pelo respeito e por grande aceitação que temos com essas crianças. Nós construímos em conjunto, em equipa. Normalmente, dialogamos sobre o assunto. Fazemos um reconhecimento da criança. Estabelecemos estratégias comuns para lidar. Acabamos por dar até formação aos auxiliares e a todos os cuidadores daqui. De forma a respeitar o ritmo de cada uma delas. E onde é que podemos ajudar a evoluir. Assim como as famílias (Anexo G, p. 92, 2024).

As características individuais, experiências e vivências parecem ser fundamentais na construção de um ambiente inclusivo e resiliente. Sabe-se que a resiliência é uma competência humana que é aprendida, não nascemos sabendo como superar adversidades, e essas educadoras, ao que parece, trabalham a resiliência da forma que aprenderam, com as vivências, não somente entre elas, mas com as crianças e também com os pais/cuidadores, a Educadora 1 aborda a resiliência como uma “mãe”: “Eu nas crianças, aquilo que eu faço foi aquilo que eu fiz com os meus filhos, é aquilo que eu acho, é o que eu faço com a vida fora, eu não faço a papinha toda, não faço, exijo” (Anexo F, p. 90), e destaca a importância de não desistir. No entanto, ela também reconhece que: “a resiliência está em desuso”, e que a geração atual enfrenta menos desafios: “dão um pontão a pé e conseguem o que querem, não precisam de batalhar por nada” (Anexo F, p. 90), e isso levanta questões pertinentes. Ao que parece, a Educadora 1 se encontrava numa colisão de gerações. Geração alguma é igual a anterior ou será igual a posterior, bem como não são piores e nem melhores, se tratam apenas de dinâmicas diferentes que envolvem a comunidade na qual aquela criança está inserida. A resiliência está em desuso, ou falta repertório para aprender sobre as novas formas de existir no mundo? Como os educadores podem promover a resiliência e a inclusão sem uma formação sólida e contínua? Os educadores têm a responsabilidade de criar ambientes que promovam o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Isso inclui promover a Autoconsciência, ajudando as crianças a reconhecer e expressar suas emoções, ensinar estratégias de regulação emocional, oferecendo ferramentas para lidar com frustrações e desafios. Fomentar relacionamentos positivos, estimulando a empatia e a cooperação entre as crianças. Criar ambientes seguros e acolhedores, onde as crianças se sintam confiantes para explorar e aprender. Corroborando com a importância de formações sólidas e contínuas, a Educadora B afirma que houveram disciplinas que abordavam sobre socialização com as famílias, sobre como manter uma boa relação com esses cuidadores, mas afirma que foi mais por vivência no trabalho do que por formação, e afirma: “se calhar era importante. Eu acho que sim, era importante porque ajudava-nos também a ter outras ferramentas, se calhar não temos, não é?” (Anexo E, p. 81)

Ao desenvolver essas competências, os educadores não apenas contribuem para o bem-estar emocional das crianças, mas também as preparam para enfrentar adversidades com resiliência e assertividade.

Para que os educadores possam efetivamente trabalhar a inclusão, é essencial que tenham acesso a formação continuada e recursos adequados. Sem essas bases, a resiliência tanto dos educadores quanto das crianças é comprometida. A inclusão real exige não apenas a presença das crianças com NEE nas escolas regulares, mas também estratégias eficazes, apoio constante, e participação de todos os envolvidos, educadores, comunidade e cuidadores. Um bom exemplo está na fala da Educadora A, que trata a inclusão como essencial e obrigatório, e apesar de serem quase cem crianças no pré-escolar: “sempre tentamos incluí-las em tudo, não havia para sair que fôssemos, que fizéssemos, atividades que fizéssemos em grupo, escola inteira ou ir a outras escolas, em que elas ficassem para trás, nunca, em tempo algum” (Anexo D, p. 76), e é através do exemplo dos educadores que as crianças aprendem, e tornam-se resilientes, de acordo com a Educadora 3: “Depois é muito engraçado porque... E entre eles... Eles seguem muito o nosso modelo. E entre eles também há uma inteira ajuda. E então acabam até por ajudar essas crianças. Também nas necessidades mais específicas que eles têm” (Anexo G, p. 93).

Já dizia um ditado popular: “Os costumes de casa vão a praça”, e são essas atitudes inclusivas e resilientes que as educadoras tentam fazer com que os cuidadores das crianças repitam em casa, como pontua a Educadora 4: “Há pais que vem as reuniões, nós apresentamos nossos projetos e que até começam a conhecer nosso trabalho, e a valorizar e a fazer também em casa” (Anexo I, p. 122), e igualmente, a Educadora 2 teve boas experiências com os pais: “E tive a situação de pais que vieram porque se aperceberam

em casa. E também houve esse trabalho em cooperação” (Anexo G, p. 93), chegando até a mandar artigos científicos sobre determinados assuntos: “Se não lerem, leem comigo nas reuniões. Se você não lê em casa, você vai ler aqui comigo. E é assim que se cria laços, não é?” (Anexo G, p. 96).

A autora Branco (2015), realizou um estudo intitulado: Relatório Final: Reflexão do papel da escola/educador na construção da resiliência. Neste relatório, a autora se propôs a compreender o papel do educador na construção da resiliência, especificamente, numa escola de jardim de infância e primeiro ciclo, num bairro social, na qual as crianças pertencem a uma classe social baixa. Para os autores Papalia et al. (2001, citados por Branco, 2015), as crianças que possuem a habilidade de resiliência, são as que conseguem gerir bem as suas emoções diante de acontecimentos desafiadores ou ameaçadores. É muito mais provável que as crianças que possuem pais e educadores engajados com seu processo educacional, sejam mais resilientes. Um bom exemplo dessa teoria aliada a prática, advém do relato da Educadora A, na qual ela relata que nas 20 famílias que ela trabalhava (na época da entrevista), a principal questão era a resiliência:

Como nós temos muitas crianças do espectro, esse é um dos aspectos da interação. É onde elas têm maior dificuldade de interagir com os pais, com as crianças e com os adultos. É um dos aspectos mais importantes e a frustração, lidar com a frustração, o aspecto emocional é muito importante trabalhar com os pais e com os técnicos, os educadores que estão com eles. Para que ele aprenda a expressar a emoção que tem (Anexo D, p. 72, 2024).

Mas infelizmente nem sempre é possível ter a cooperação dos pais, na experiência da Educadora 1, em seu grupo de crianças ela percebe que existe um desajuste nas relações familiares, e que isso afeta a criança como um todo: “devia ser o que lhes devia dar o conforto, a segurança, muitos sentem-se felizes aqui, porque aqui eles sentem isso, sentem o não, sentem o sim, sentem o mimo, sentem a disciplina” (Anexo F, p. 89). Trabalhar a resiliência nas crianças requer o envolvimento cooperativo de seus cuidadores, mas, como trabalhar com os cuidadores, se não existe abertura para manejar? Existe um limite que a educadora nunca vai conseguir transpassar, e esse limite é da porta da instituição de ensino para fora, o que corrobora com o que foi dito no capítulo II da presente dissertação sobre os limites entre intervir e invadir, dito por Morais 1995 (citado por Guerreiro 2013).

De acordo com Freud em seu livro *Análise terminável e interminável* 1973, um dos ofícios impossíveis é o ato de educar. Para onde vai a educação (resiliência) que foi trabalhada naquela criança, quando os cuidadores não dão continuidade?

Como afirma a Educadora 1:

Acho que nosso papel é esse, fazer com as crianças e com os pais, mostrar o que é feito, mas, na hora de eles fazerem o papel deles, muitos nem sabem o que se passa, não aparecem nas reuniões, não veem a plataforma que lá está, é difícil, é muito difícil (Anexo F, p. 90, 2024).

4. “Que ninguém venha dizer que na creche não se faz nada!”

Apesar de toda a argumentação sobre a importância do papel de educadores de infância, apesar de Decretos-Lei afirmando direitos e deveres enquanto profissionais responsáveis pelo desenvolvimento saudável das crianças, infelizmente o que se entende comumente pelo seu trabalho ainda é, como já foi dito no capítulo II, a construção social do educador de infância, especificamente, na seção sobre educação de infância e questões de gênero, Roca 2010: “tarefas maternas, propriamente feminis” (p.38), ligados diretamente aos cuidados básicos, por exemplo, alimentação ou higienização. Reforçando o que já foi dito, à mulher foi dado a oportunidade de trabalhar fora de casa, através da educação de infância, ao homem era delegado o papel de figura de autoridade, e sua ligação com crianças não era bem vista socialmente (Seco, 2015), e ao que parece, estigma social que perdura até os dias atuais.

A maioria das educadoras entrevistadas tem falas sobre a desvalorização que sentem enquanto profissionais, reforçando a fala dos autores citados anteriormente, por exemplo, Educadora 4:

Por pais já me senti desvalorizada, por falta de conhecimento deles, por acharem que nós já estamos aqui para limpar o rabinho, limpar o nariz e brincar, tomar conta. Há pais que não percebem todo o trabalho que é feito com as crianças (Anexo I, p. 121, 2024).

Mas também existe um outro ponto de vista, a Educadora 3 fala sobre um tempo no qual a profissão “não tinha grande visibilidade (...) não ser nada especial” (Anexo H, p. 109), fala sobre as mudanças que ocorreram num período de 30/20 anos, e encerra: “Eu acho

que a desvalorização é sobre os profissionais, acho que também é sobrevalorizada. Porque também depende da forma como nós nos afirmamos (...) Eu não valorizo a desvalorização” (Anexo H, p. 109-110), e corrobora com a Educadora 2: “Portanto, nunca me senti desvalorizada, eu acho que isso também depende um bocadinho de nós, a gente também precisa acreditar naquilo que faz” (Anexo G, p. 97). Apesar de a Educadora 2 manter uma autoafirmação para com sua profissão na escola em que atua, ela fala sobre a desvalorização da profissão educador de infância não por parte dos pais, e sim a desvalorização por parte do Ministério.

De acordo com ela, até pouco tempo atrás os anos de serviço em creche não eram contabilizados como serviço docente: “Não contarem anos de serviço em creches isso eu acho que é a maior vergonha que pode existir” (Anexo G, p. 97) , e sobre a mesma situação, a Educadora 4 se questiona:

Porque que uma educadora de creche não conta anos de serviço, se numa creche é exigido uma educadora? Porque que o ordenado de uma educadora de creche é mais baixo que uma educadora de pré-escolar, se uma educadora de creche tem a mesma formação que uma educadora de pré-escolar? (Anexo I, p. 122, 2024).

A Federação Nacional dos Professores (FENPROF), esteve a frente na luta por esse reconhecimento, várias ações foram tomadas para que houvesse o reconhecimento do tempo de serviço em creche, como afirma uma reportagem no site da Federação. E a partir do ano de 2023 o Ministério da Educação reconheceu o serviço dos educadores em creche por meio do Decreto – Lei n.º 32-A/2023, de acordo com o artigo 11.º, n.º2:

Para efeitos de graduação de docentes, considera-se tempo de serviço o prestado como educador de infância ou professor dos ensinos básico e secundário, sem prejuízo do disposto no artigo 39.º do ECD, o tempo de serviço prestado por educadores de infância em creches e o tempo de serviço prestado no ensino superior público, independentemente do ciclo ou nível de ensino a que se pretenda aceder (p.9- (8)).

Esse reconhecimento também inclui o tempo de serviço passado, desde que façam a certificação do tempo de serviço na plataforma do Sistema Interativo de Gestão de Recursos Humanos da Educação. De acordo com o artigo 54.º do referido decreto-lei, este reconhecimento é aplicável a partir de 1 de janeiro de 2024. Precisou de todo esse tempo para se ter o reconhecimento de que as educadoras são educadoras.

Como já dito por Cardona (1997, citada por Silva, 2011), no capítulo II da presente dissertação, e corroborando com a fala anterior da Educadora 4, a formação das educadoras de infância é a mesma da de uma educadora de pré-escolar, mas, ainda assim, existem diferenças sociais quando se trata da mesma profissão, mas que se diferencia pela sua especificidade. Gusmão (2019) em sua dissertação de mestrado, fez uma pesquisa intitulada: “Serão as profissões relacionadas com crianças desvalorizadas socialmente?”, e uma das reflexões da autora é no sentido das comparações entre os diversos tipos de professores, entre os de ensino primário até os professores universitários.

A autora cita Heilman, 2001 (citado por Gusmão, 2019), sobre a desvalorização da mulher no trabalho, “por serem consideradas menos adequadas do que os homens para muitos trabalhos (p.17), corroborando com Roca 2010, citada anteriormente, a mulher é comumente vista como possuidora de habilidades inatas para o cuidado infantil.

Gusmão, 2019 usa Portugal como exemplo, dizendo que a maioria das educadoras de crianças são mulheres, e que essa tendência passa a ser diferente à medida que a criança se torna mais velha, ou seja, os alunos passam a ter mais professores homens, o que coincide com as entrevistadas para a presente pesquisa, as educadoras eram sempre mulheres. É sabido que os primeiros anos são significativos para o desenvolvimento infantil, de acordo com Neto (2023, p. 11): “Trata-se de uma janela de oportunidade durante a qual a experiência tem uma influência particularmente forte na formação dos circuitos neuronais”, quanto mais cedo uma criança for referenciada para o SNIPI, maior é a probabilidade de que as crianças tenham condições para desenvolverem o que as limita, sejam estruturas corporais ou condições de vulnerabilidade sociais na qual ela e sua família se encontram, e para ser um profissional de Intervenção Precoce, as Educadoras A e B tem formação específica:

Nós somos todos técnicos aqui e temos formação específica de intervenção precoce, porque a intervenção precoce exige, independentemente da origem da nossa formação, como se é terapeuta da Fala ou psicóloga ou educador, nós temos que ter uma formação depois sobre o que é um técnico de intervenção precoce (Anexo D, p. 77 2024).

É perceptível que as educadoras têm bastante amor e carinho pela profissão e pelas crianças que acompanham, mas, será o bastante para manterem-se exercendo-o com excelência? A perpetuação de visões machistas e desvaloriza a profissão, a falta de conhecimento e

envolvimento da sociedade perante a educação na primeira infância, tornam essas profissionais invisíveis perante os mesmos. De acordo com a fala da educadora 2: “Não precisamos que ninguém nos valorize mais a não ser as crianças” (Anexo E, p. 84), até quando apenas a valorização proveniente das crianças será o suficiente para essas educadoras?

Conclusão

Foi em 1949 que a obra intitulada “A educação e a paz” foi publicada pela primeira vez, sua autora é Maria Montessori. Nesta obra, Montessori defendia a ideia de uma paz que seria diferente de uma inexistência de guerras, pois, segundo a autora, a paz é uma construção, construção essa que é duradoura, com a capacidade de cooperar com o outro, aceitação da diversidade do mundo. Décadas após a publicação deste livro, a paz que Montessori idealizava ainda parece distante, e sem previsão para ser alcançada, mas, será possível algum dia ser alcançada?

Não é incomum que o discurso sobre deixar um mundo melhor para as crianças seja utilizado, ou, as crianças são a esperança do futuro. Todas as pessoas desejam um mundo melhor, um mundo mais justo, uma sociedade mais igualitária, mais inclusiva, com menos violência, e depositam todas as esperanças nos pequenos seres em formação: as crianças. Depositar a esperança de um futuro melhor nas crianças, parece retirar um pouco a responsabilidade que os adultos têm para com a realidade que os cerca.

Enquanto ouvia as educadoras pode-se perceber o amor que elas têm pelas funções que ocupam, sejam sendo educadoras em sala de aula, ou educadoras técnicas em intervenção precoce pertencentes a uma ELI, o amor às crianças era um sentimento compartilhado por todas elas. Mas somente o amor não é suficiente para se lidar com o desenvolvimento de uma criança, seja ela com NEE ou não.

Apesar de que, como afirma Pires (2007, p. 76): “É a relação afetiva, estabelecida entre professor/aluno, que fará com que o aluno queira aprender e seguir aquilo que o educador lhe transmite, não só em termos cognitivos, mas também na sua formação pessoal, enquanto futuro cidadão exemplar”. São necessárias estratégias, investimento em formações, atualizações em técnicas, e não somente direcionados às crianças, mas igualmente para os seus cuidadores. Em *Análise terminável e interminável* (Freud, 1937), ele diz que um dos ofícios impossíveis, é o ato de educar. Percebe-se que a

impossibilidade de educar, na qual Freud falava, se trata de que o educador tem um limite na qual não irá transpassar, e esse limite chega quando aquelas crianças já não estão mais com eles. Cabe aos cuidadores estender, por exemplo, a habilidade de resiliência em suas crianças, e como foi relatado pelas entrevistadas, muitas vezes isso não acontece, então, para onde vai a educação que foi posta naquela criança?

Ao longo deste estudo encontraram-se dificuldades em localizar trabalhos científicos que explorassem os sentimentos dos educadores, mas havia, sem dúvidas, uma variedade de artigos na qual suas metodologias eram em forma de questionários, percebeu-se que os diversos artigos sobre a desvalorização do educador de infância não eram tão atuais, e muitos eram relatórios de estágio, sobre uma abordagem pedagógica específica, ou sobre a percepção do educador sobre alguma técnica. É perceptível que existe muita valorização da educação quando ela é voltada para o ensino pré-escolar, ao que parece, ler e escrever é mais importante do que o desenvolvimento emocional, afetivo, habilidades sociais e motoras, como disse a Educadora 4: “Há outros pais que “eu vou pra reunião pra que? Ele não vai pra brincar?”, não valoriza todo o trabalho que... agora há uns que valorizam, mas a outros que não, nós somos cuidadoras, infelizmente. As outras são senhoras professoras” (Anexo I, p. 122).

A presente pesquisa procurou compreender o papel dos educadores na promoção da resiliência na infância, bem como os desafios que enfrentam na prática profissional. Durante as entrevistas, ficou evidente o profundo envolvimento emocional dessas profissionais com as crianças e a centralidade da relação professor-aluno no processo de desenvolvimento infantil. No entanto, verificou-se que o reconhecimento social e institucional da profissão ainda é insuficiente, o que impacta diretamente a motivação e a valorização dos educadores de infância.

Os achados desta investigação podem ter implicações diretas na formação inicial e contínua dos educadores, destacando a necessidade de preparar esses profissionais não apenas para o ensino de conteúdos pedagógicos, mas também para o desenvolvimento socio emocional das crianças. A inteligência emocional e a resiliência mostraram-se competências essenciais para a atuação desses profissionais, sendo necessário um investimento em formações que contemplem essas dimensões. Além disso, os resultados apontam para a importância de repensar as políticas públicas relacionadas à inclusão e à intervenção precoce, garantindo condições para que os educadores desempenhem suas funções de maneira eficaz.

A educação na primeira infância tem o papel de mediar o desenvolvimento das crianças pequenas, e é muitas vezes o primeiro contacto que aquela criança tem com a escola, o primeiro contacto para desenvolver habilidades sociais, e para crianças com NEE, o primeiro contacto com uma profissional que, em tese, irá conseguir proporcionar estratégias para o desenvolvimento saudável, dentro das possibilidades, daquela criança, e mesmo assim, as educadoras sentem-se mais valorizadas pelas crianças, e pelo desenvolvimento delas, do que necessariamente com a sociedade perante sua profissão: “Não precisamos que ninguém nos valorize mais a não ser as crianças” (Anexo E, p. 84), “Podem dizer que eu faço um trabalho fantástico, fico contente, nós gostamos de elogios, mas para mim o verdadeiro reconhecimento é quando eu vejo as crianças e continuo a me encher bastante” (Anexo I, p. 115).

A conclusão que se chega ao final dessa dissertação é que esse pequeno recorte da percepção de seis educadoras não é o suficiente para abarcar toda uma classe trabalhadora, que tem diferentes opiniões entre si, mas pode ser, sem dúvidas, o início para que outras pesquisas possam levar em consideração essa profissão tão importante: Educador de Infância. E é por isso que esta pesquisa não pode ser encerrada aqui, pois é um tema complexo, e que joga luz sobre atores que se sentem invisíveis perante o Estado, a escola e os cuidadores daquela criança. O papel da mulher na sociedade atual vem sofrendo mudanças que transformaram as dinâmicas familiares para sempre, bem como, o papel do homem vem se alterando, numa perspectiva menos conservadora e mais progressista.

Os artigos científicos que abordaram as questões de gênero na profissão foram bastante valorosos, e muitos relatam o desejo do homem por mudanças, pois acreditam que pensamentos advindos do Estado Novo não cabem mais na sociedade atual.

Embora esta pesquisa tenha trazido contribuições relevantes, há espaço para aprofundamento em futuros estudos. Recomenda-se que novas investigações ampliem a amostra, incluindo educadores de diferentes regiões e contextos educacionais, permitindo um panorama mais abrangente. Além disso, seria pertinente explorar a perspectiva dos cuidadores e das famílias, analisando como percebem a relação com os educadores e de que forma podem contribuir para o fortalecimento da resiliência infantil. Outra possibilidade para investigações futuras seria a análise do impacto de formações específicas em inteligência emocional e resiliência na prática pedagógica dos educadores. Seria interessante verificar se programas estruturados de desenvolvimento emocional

para educadores resultam em mudanças significativas nas suas práticas e no desenvolvimento das crianças.

Por fim, espera-se que esta dissertação possa contribuir para o avanço das discussões sobre o papel do educador de infância, reforçando a necessidade de políticas educacionais que valorizem e qualifiquem esses profissionais. Como afirmava Freud (1937), a educação é um ofício impossível, pois seus efeitos são limitados ao tempo de convivência entre educadores e crianças. No entanto, ao preparar melhor os profissionais, oferecer suporte adequado e garantir que sejam reconhecidos, é possível transformar significativamente a experiência educacional e o desenvolvimento infantil.

Referências bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. [Formação de Professores para a Inclusão PERFIL DE PROFESSORES INCLUSIVOS](#)
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino Superior* (pp. 1–14). Porto Editora. <https://www.yumpu.com/pt/document/read/14405644/professor-investigador-que-sentido-que-formacao1/12>
- Almeida, J. P., Chaleta, E., & Oliveira, V. (2013). A formação docente para a prática da educação inclusiva no curso de pedagogia da universidade federal de alagoas. In E. Chaleta (Ed.), *Orquestração da aprendizagem no ensino superior* (pp. 65-79), Pedagogo. [\(PDF\) A formação docente para a prática inclusiva no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas](#)
- Alves, D. A. M. (2016). *Intervenção precoce em contextos naturais: uma revisão sistemática da literatura* [Mestrado em Reabilitação Psicomotora, Universidade de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana]. <http://hdl.handle.net/10400.5/11982>
- Araújo, D. P., Galvão, L. C., M. C., Melo, M. C. R. C., Castro, R. A. de ., & Almeida, T. M. (2024). Resiliência e inteligência emocional . *Revista Amor Mundi*, 5(1), 101–110. <https://doi.org/10.46550/amormundi.v5i1.391>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2022, Abril 28). *Estatutos da APEI*. APEI|Associação de Profissionais de Educação de Infância. [APEI | Associação de Profissionais de Educação de Infância](#)
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. https://www.academia.edu/40820250/BARDIN_L_1977_Análise_de_conteúdo_Lisboa_edições_70_225
- Besio, C, V. Peralta, A, C., Saguez, I, A., Robledo, A., Soto, L, F. (2013). Relação entre inteligência emocional com satisfação vital, felicidade subjetiva e resiliência em funcionários da educação especial. *Estudios Pedagógicos*. 39(2), (pp.355-366).
- Branco, M. A. V. (2019). Inteligência Emocional. In J. Jardim & J. E. Franco (Orgs.), *Empreendipédia - Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp. 424–431). Gradiva. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/19296/3/Inteligência%20emocional.pdf>
- Branco, V, C. (2015). *Relatório Final: Reflexão do papel da escola/educador na construção da resiliência*. [Relatório Final elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré- Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico] Repositório comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/12307>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbos-z1.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbos-z1.pdf

content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbos-z1.pdf

- Bueno, J. J., Bueno, S., & Portilho, E. M. L. (2023). Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 18(00), 1-20. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17822>
- Capitão, P. A. C. S. (2010). *Concepções dos professores face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/2937>
- Capra, F. (2006). *A teia da vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos* (N. R. Eichenberg, Trad.). Cultrix. <https://pt.slideshare.net/slideshow/fritjof-capra-a-teia-da-vida-pdf-24458538/24458538>
- Cardoso, M. R. G., Oliveira, G. S. d., & Ghelli, K. G. M. (2021) Análise de conteúdo: Uma metodologia de pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*. 20(43), 98-111. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347>
- Carvalho, L., Almeida, I. C. d., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., Serrano, A., Brito, A. T., Lança, C., Pimentel, J. S., Pinto, A. I., Grande, C., Brandão, T., & Franco, V. (2018). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: Um guia para profissionais* (2ª ed.). ANIP.
- Chagas, P. V. (2017). *A importância da intervenção precoce na reorganização das famílias de crianças com NEE* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa <http://hdl.handle.net/10284/6619>
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. 16(2), 221–236. <https://doaj.org/article/473ae4009b674c8fb363c5b4a89f590b>
- Chizzotti, A. (2011). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (4ª ed.). Vozes.
- Coelho, C. M., Izquierdo, T., & Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. 2). <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/RELATORIO-WARNOCK.pdf>
- Correia, A. M., & Fernandes, P. (2019). A educação especial e Inclusiva em Portugal. In L. C. d. Silva, C. F. d. Reis & W. F. d. Silva (Orgs.), *Educação especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores* (pp. 9–23). <https://hdl.handle.net/10216/125798>
- Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. (1979). Diário da República: 1ª Série, n.º 300/1979, 12º Suplemento. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/542-1979-230889>
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). Diário da República: 1ª Série, n.º 237. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_milo=
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. (1991). Diário da República: 1ª- A Série, n.º 193/1991. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>

- Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. (1997). Diário da República: 1ª- A Série, n.º 34/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (2001). Diário da República: 1ª- A Série, n.º 201/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (2008). Diário da República: 1ª Série, n.º 4. <https://files.dre.pt/1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>
- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. (2009). Diário da República: 1ª Série, n.º 193/2009. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/281-2009-491397>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho. (2018). Diário da República: 1ª- Série, n.º 129. [Decreto-Lei n.º 54/2018 | DR](#)
- Decreto – Lei n.º 32-A/2023. (2023). Diário da República: 1ª Série, n.º 88/2023, 1º Suplemento. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/32-a-2023-212770101>
- Despacho Conjunto 105/97, de 1 de Julho. (1997). Diário da República: 2.ª Série, Nº 149. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/despacho-conjunto/105-1997-3269719>
- Dias, R. C., Pereira, F., Correia, J. A. (2013). Creche, Igualdade de Género e o Direito das Crianças à Educação. *Revista portuguesa de pedagogia*, 42(2), 21-42. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-2_2
- Dunst, C. J. Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge Brookline Books. [Enabling and empowering families : principles and guidelines for practice : Dunst, Carl J : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#)
- Federação Nacional dos Professores. (2023, 24 de outubro). DGAE divulga modelo de certificação do tempo de serviço docente em creche. <https://www.fenprof.pt/dgae-divulga-modelo-de-certificacao-do-tempo-de-servico-docente-em-creche>
- Ferraz, R. B., Tavares, H., Zilberman, M. L. (2007). Felicidade: uma revisão. *Revista Psiquiátrica Clínica*. 34(5). (pp 234-242). scielo.br/j/rpc/a/C9mmJsMKqzypbHLqv8vn4Gw/?format=pdf&lang=pt
- Formosinho, J. O. (2008). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. L. d. A. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em Educação Infantil* (pp. 133–167). Cortez. https://www.researchgate.net/publication/299512788_O_DESENVOLVIMENTO_PROFSSIONAL_DAS_EDUCADORAS_DE_INFANCIA_ENTRE_OS_SABERES_E_OS_AFFECTOS_ENTRE_A_SALA_E_O_MUNDO [Encontros e desencontros em Educacao Infantil Maria Lucia de A Machado organizadora Sao P](#)
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas S.A. <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57–63. <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>

- Gomes, L. B., Bolze, S. D. A., Bueno, R. K., & Crepaldi, M. A. (2014). As origens do pensamento sistêmico: das partes para o todo. *Pensando Famílias*, 18(2), 3–16. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2014000200002&lng=pt&tlng=pt.
- González, F. E. (2020). Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(17), 155–183. <https://doi.org/10.33361/rpq.2020.v.8.n.17.322>
- Guerreiro, F. M. F. (2013). *Os contributos da ação do Educador de Infância na sala de creche* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja]. Repositório IPBeja. <https://repositorio.ipbeja.pt/server/api/core/bitstreams/59015426-4ff0-40c3-beed-9020b013955b/content>
- Gusmão, M. B. (2019). *Serão as profissões relacionadas com crianças desvalorizadas socialmente?* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/41618>
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, special section family & development issues*, 16(1), 11-22. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000100003>
- Laruccia, M. M., & Cosmano, S. R. (2012). As inteligências múltiplas: Uma análise de conteúdo de pesquisa. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, 1(9), 148-156. https://www.researchgate.net/publication/277993549_As_Inteligencias_Multiplas_Uma_Analise_de_Conteudo_de_Pesquisa
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: resilience process in development. *American Psychological Association*, 56(3), 227-238. https://ocfcpacourts.us/wp-content/uploads/2020/06/Ordinary_Magic_Resilience_Process_000935.pdf
- Mendonça, F. A. F., & Magalhães, M. T. Q. (2021). A palavra é Resiliência. In 9º Congresso Luso-Brasileiro para o Planeamento Urbano, Regional, integrado e Sustentável (PLURIS 2021 DIGITAL) Pequenas cidades, grandes desafios, múltiplas oportunidades, apresentação digital. <https://pluris2020.faac.unesp.br/Paper887.pdf>
- Neto, E. L. M. (2023). *A importância da implementação dos serviços de intervenção precoce na infância em Angola: Um estudo de caso na província da Huila*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/86059>
- Nogueira, M. L. M., Barros, V. A., Araújo, A. D. G., & Pimenta, D. A. O. (2017). O Método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(2), 466-485. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200016&lng=pt&tlng=pt.
- Nunes, S. P. C. R. (2021). *A relação entre os intervenientes em intervenção precoce: o olhar dos profissionais e da família*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve <http://hdl.handle.net/10400.1/18344>
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>

- Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
- Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais*. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- Pachêco, R, M., Vinco, A, G, M., Alves, D, L., Monteiro, G, C, S., Gomes, I, A., Amaral, R, S., Brito, R, M, G., Souza, S, V. & Santos, S, M, A, V. (2024). Inovações na educação infantil: estudos de caso de tendências emergentes. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 16(6) 1-22. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-057>
- Paludo, S, S., & Koller, S, H. (2007). Psicologia positiva: Uma nova abordagem para antigas questões. *Pesquisas Teóricas: Paidéia (Ribeirão Preto)*. 12(36). <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100002>
- Pereira, A. P., & Serrano, A. M. (2010). Abordagem centrada na família em intervenção precoce: Perspectivas históricas, conceptual e empírica. *Revista Diversidades*, 27, 4-11. https://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/dwn_pdf_A_Crescer_27.pdf#page=4
- Pereira, J. R. (2021). A abordagem educacional de Reggio Emilia para a primeira infância: Uma visão de pedagogia participativa e da escuta. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 55, 1-18. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_3
- Pestana, D. F. J. (2018). *Resiliência em contexto ou contexto da resiliência: Resolução de problemas em estudantes universitários*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa] Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/37625>
- Pires, M. I. V. . (2007). Os valores na família e na escola. *Celta*. <http://hdl.handle.net/10362/1994>
- Ribeiro, S. A. S. (2014). *Perfil profissional do docente de educação especial*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus] Repositório Comum <http://hdl.handle.net/10400.26/14390>
- Roca, M, E, C, L. (2010). *Trajelórias de formação do educador de infância: Brasil e Portugal*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/3834>
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores. *Educar em Revista*, (41), 41-60. <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fm5pTfbN5j3QG6VRwSgZJM/?format=pdf&lang=pt>
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal: Fatos e Opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(1), 97-109. [Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e opções | Rodrigues | Revista de Educación Inclusiva](http://www.fct.unl.pt/~educacao_inclusiva/revista/revista31.pdf)
- Rodrigues, J. S., & Medeiros, P. I. S. (2022). A importância da formação docente em educação inclusiva para o atendimento de alunos com NEE. *Revista Paradigma*,

LXIV(1), 1–22. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p01-22.id1189>

- Rosado, M. S. C. (2016). *O desenvolvimento profissional do educador de infância: A entrada na profissão docente*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/6820>
- Rosi, K. R. B. S. (2003). *O stress do educador infantil: sintomas e fontes*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco]. Repositório UCDB. <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7820-o-stress-do-educador-infantil-sintomas-e-fontes.pdf>
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Orgs.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). Cambridge University Press.
- Santos, C. M. C. F. S. (2013). *Vulnerabilidade ao stress, coping e burnout em educadores de infância da ilha da Madeira*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira] Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/661>
- Santos, M, H., Cruz, E, F., & Marques, A, M. (2022). Gênero e pré-escola: experiências e estratégias de homens educadores de infância. *Cadernos de pesquisa*. 52. <https://doi.org/10.1590/198053148974>
- Seco, T, M, V, C. (2015). *O papel do homem na educação de infância: construção de uma identidade profissional no masculino*. [Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Repositório científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/5674>
- Seligman, M, E, P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*. (55)1, 4-14. [\(PDF\) Positive Psychology: An Introduction](#)
- Serra, C. M. A. M. (2013). *De 1983 a 2013: Mudanças e desafios no percurso profissional de uma educadora de infância*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1284>
- Serrano, A. & Boavida, J. (2011). Early childhood intervention: The portuguese path-way towards inclusion. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 2-19. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15769/1/Serrano%20%26%20Boavida%20%282011%29.pdf>
- Silva, L, J, F, L, R. (2011). *Ser educador de infância numa profissão eminentemente feminina*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório científico digital da Universidade da Madeira]. <http://hdl.handle.net/10400.13/370>
- Soares, T. (2019). *Potenciar a intervenção precoce na infância através do trabalho colaborativo do educador de infância*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2778>
- Soares, L., Rodrigues, J, S., & Araújo, L. (2024). A resiliência e inteligência emocional: Os pilares do sucesso organizacional na era da adversidade. *Infinitum: Revista multidisciplinar*. 7(12). 131-146. <https://doi.org/10.18764/2595-9549v7n12.2024.7>

- Torres, D. S. O. (2020). *A importância da formação de educadores de infância em educação especial em contexto de creche e pré-escolar*. [Pós Graduação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti] Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2955>
- Trindade, F, M. (2011). Inteligência emocional e resiliência: Um estudo exploratório junto de uma população universitária. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/3217>
- Vasconcelos, C. R. M. (2012). *Formação de professores e educação inclusiva: Uma perspectiva de docentes do 1.º ciclo do ensino básico na ilha de S. Miguel*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa] Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/3664>
- Vieira, R, M. (2003). Formação Continuada de Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico Para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC. [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro] [\(PDF\) Formação continuada de professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico para uma educação em ciências com orientação CTS/PC](#)
- Woyciekoski, C., & Huntz, C, S. (2009). Inteligência emocional: Teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexão crítica*, 22(1). [SciELO Brasil - Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias](#)
[Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias](#)
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R, D. (2012). The Emotional Intelligence, Health, and Well-Being Nexus: What Have We Learned and What Have We Missed? *Applied Psychology Health and Well-Being*. 4(1). (pp 1-30). [10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x](https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x)

Anexos

Anexo A: Questionário no Google Forms, Educadores de Infância



Educadores de infância

Olá, tudo bem contigo? Espero que sim! Sou a Ana Carla Barbosa, estudante de mestrado na Universidade Fernando Pessoa, campus do Amial, no Porto. Neste momento me encontro na fase de escrita do meu projeto, intitulado: **O papel dos educadores na promoção da resiliência na infância: Um estudo sobre intervenção precoce e educação inclusiva**, sob orientação da Professora Doutora Ana Paula Antunes Alves. O objetivo do meu trabalho é compreender o papel dos educadores de infância na promoção da resiliência nas crianças, e para isso, preciso de sua colaboração. Minha coleta de dados se dará em dois momentos:

1. Recolha de seus dados através deste questionário,
2. Entrevista individual, que será agendada consigo, de acordo com as possibilidades.

Seu consentimento é importante, antes de darmos início as entrevistas individuais, será apresentado o

Termo de Consentimento Informado e Livre para investigação Científica, e sua participação será formalizada perante assinatura. Todos os dados recolhidos pela plataforma Google Forms só serão acessados pela presente pesquisadora, através de e-mail seguido de senha.

Agradeço o tempo que se dispôs a ler.

Nome *

Sua resposta

Idade *

Sua resposta

Formação de base *

Sua resposta

Possui formação em educação inclusiva ou intervenção precoce? *

Sua resposta

tempo de atuação na área *

Sua resposta

Anexo B: Questionário no Google Forms, Educadores de Infância – ELI



Educadores de infância - ELI

Olá, tudo bem contigo? Espero que sim! Sou a Ana Carla Barbosa, estudante de mestrado na Universidade Fernando Pessoa, campus do Amial, no Porto. Neste momento me encontro na fase de escrita do meu projeto, intitulado: **O papel dos educadores na promoção da resiliência na infância: Um estudo sobre intervenção precoce e educação inclusiva**, sob orientação da Professora Doutora Ana Paula Antunes Alves.

O objetivo do meu trabalho é compreender o papel dos educadores de infância na promoção da resiliência nas crianças, e para isso, preciso de sua colaboração. Minha coleta de dados se dará em dois momentos:

1. Recolha de seus dados através deste questionário,
2. Entrevista individual, que será agendada consigo, de acordo com as possibilidades.

Seu consentimento é importante, antes de darmos início as entrevistas individuais, será apresentado o Termo de Consentimento Informado e Livre para investigação Científica, e sua participação será formalizada perante assinatura. Todos os dados recolhidos pela plataforma Google Forms só serão acessados pela presente pesquisadora, através de e-mail seguido de senha.

Agradeço o tempo que se dispôs a ler.

Nome *

Sua resposta

Idade *

Sua resposta

Formação de Base *

Sua resposta

Possui alguma especialização em Educação Inclusiva? *

Sua resposta

Tempo de atuação na área *

Sua resposta

Anexo C: Roteiro de perguntas para as entrevistas com Educadoras em sala e ELI

Bloco de perguntas I - Percepção do educador sobre si mesmo: É importante perceber o que o profissional entende sobre ser educador como ele se posiciona nessa função bem como compreender a influência de experiências prévias e motivações.

- 1- Como considera o papel do educador de infância face ao percurso educativo da criança?
- 2- O que considera importante realçar face às experiências profissionais que já vivenciou?
- 3- Teve experiência ou contato prévio com crianças com necessidades específicas ou pessoas com deficiência? Se sim, que aprendizagens retirou?

Bloco de perguntas II- Percepção do educador sobre as crianças: Neste bloco o foco das perguntas versa sobre o que o educador vê naquelas crianças, tais como as potencialidades e áreas em desenvolvimento, ao mesmo tempo que compreendemos quais as ações que esse educador toma para incentivar e ajudar no desenvolvimento das crianças.

- 4- Na sua opinião, o que considera fundamental para realçar sobre o processo de aprendizagem das crianças?
- 5- Que atitudes e abordagens um educador deve ter para contribuir e promover a adaptabilidade das crianças?
- 6- Quais os procedimentos que promove para avaliar a progressão do desenvolvimento individual de crianças com necessidades específicas?

Bloco de perguntas III- Percepção dos educadores sobre as famílias: Tendo em vista que a criança jamais deve ser desassociada da família, é importante que neste bloco o educador demonstre conhecimento sobre as famílias daquelas crianças, objetivando a participação dos mesmos na vida escolar, bem como, incentivar a continuação do desenvolvimento daquela criança em suas próprias casas.

- 7- Como educador, qual considera o seu papel junto das famílias? Que estratégias utiliza para promover a participação das famílias no desenvolvimento dos seus filhos?
- 8- “A resiliência é sobre apresentação de habilidades para resistir às adversidades, dificuldades, Mendonça e Magalhães (2021), e Masten (2001) define resiliência como uma atitude positiva perante a ameaças ao próprio desenvolvimento pessoal. Considerando esse conceito de resiliência: Qual o papel do/a educador/a na promoção dessa competência?
- 9- E qual o papel da ética na intervenção quotidiana do/a educador/a?

Bloco de perguntas IV- Educador e a Instituição: Neste bloco é importante compreender como o educador/a vê instituição da qual ele faz parte como um parceiro nos projetos de educação inclusiva, bem como, um apoio para a melhor compreensão sobre seu papel enquanto educador.

- 10- A sua organização tem um papel ativo no compromisso em implementar políticas inclusivas?
- 11- Quais ações ou iniciativas específicas você acredita que as escolas poderiam implementar para apoiar os profissionais na promoção efetiva da educação inclusiva? Por exemplo, como incentivar a autonomia das crianças?
- 12- De que maneira as escolas podem oferecer suporte mais eficaz aos profissionais no auxílio às famílias com crianças que possuem necessidades específicas?

Roteiro de perguntas específicas para as entrevistas com Educadoras de infância na ELI

- 1- Qual o papel do educador de infância numa equipa de intervenção precoce?
- 2- Que atitudes e abordagens um educador dentro de uma equipa de intervenção deve ter para contribuir e promover a adaptabilidade das crianças?
- 3- De que maneira a equipa pode oferecer suporte mais eficaz no auxílio às famílias com crianças que possuem necessidades específicas?

Anexo D: Transcrição da entrevista Educadora A

Entrevistador: Você está há 9 anos atuando na intervenção precoce?

Educadora A: Sim, há 9 anos na intervenção precoce. Mas já sou educadora há 33 anos. Quase 34.

Entrevistador: Então, vou anotar 34 anos como educadora. Por que escolheu ser educadora na infância?

Educadora A: Ui! Olha, isso é preciso recuar muitos anos. Na altura, eu tentei outros cursos que não têm nada a ver, como Agricultura e Informática. Mas ambos eram fora do Porto, e minha família não tinha possibilidade de me mandar para lá. Então, acabei me inscrevendo na escola onde uma grande amiga minha estava, e foi assim que comecei e nunca mais parei. E, entretanto, eu tinha priminhos pequenos, já tinha alguma experiência de crianças, porque, como era a mais velha, ficava, portanto, com a minha irmã, como com um primo, volta e meia.

Entrevistador: E quando você entrou em contato com as crianças pela primeira vez, qual foi o seu sentimento?

Educadora A: Ah, é igual aos meus primos, mas um bocado diferente. No meu curso, a teoria era acompanhada de prática desde o início. No primeiro ano, comecei a fazer estágio num jardim de infância em Vila Nova de Gaia. Adorei estar com a educadora, a auxiliar e com as crianças. Tínhamos grupos de vinte e tal crianças, e a experiência foi muito enriquecedora. Era uma IPSS, com uma população mista de crianças de cariz social e classe média.

Entrevistador: Alguma dessas crianças que teve contato, tinha alguma com Necessidades Educativas Específicas?

Educadora A: Ah, tinha várias. Era uma escola muito grande. Eu ainda não tinha a consciência que tenho hoje destas questões todas, que agora há outra forma de ver aqueles meninos que têm sensibilidades auditivas ou sensibilidades do olfato, enfim, que agora chamamos, damos nomes, do espectro que do autismo ainda não existia muito, essa consciência. Mas existiam crianças com problemas de síndromes, não é? Um dos que eu me lembro foi um surdo que eu tive, que não era só surdo vendo à distância, mas foi o que mais me marcou, era assustado e só gritava, o que foi um grande desafio para mim como estagiária. Naquela época, ainda não tínhamos a consciência e os recursos que temos hoje para lidar com crianças com necessidades específicas.

Entrevistador: E foi o primeiro que teve contato?

Educadora A: Sim, sim, foi o que mais me marcou. Porque eu não conseguia, eu não tinha ainda, também, bases para lidar com a criança, não é? E ele parecia um bicho meio assustado. Se calhar não percebi que era tão grave, mas a criança estava, pela primeira vez, estava a frequentar uma escola, e com 4 ou 5 anos, mais ou menos, e nunca tinha estado em contato com outras crianças, com outros adultos diferentes, foi um caso social. Foi retirado de casa para... devia estar mesmo escondido, eu não sei bem o contexto disto, mas foi uma situação grave. E era difícil de lidar com a criança, porque ele era muito assustado, só gritava, assim, não foi fácil.

Entrevistador: Você recebeu algum apoio da escola ou dos professores para lidar com essa criança surda?

Educadora A: A responsável era a educadora, que tentava ajudar, mas não tenho muitas memórias detalhadas de como lidamos com aquilo. Lembro-me do impacto inicial e de como era difícil comunicar com ela, estamos a falar de uma criança surda e assustada.

Entrevistador: Como foi sua evolução na abordagem com crianças com necessidades específicas ao longo dos anos? Teve algum momento que você percebeu que era preciso ter alguma coisa a mais?

Educadora A: Com o decorrer da vida e da experiência, percebi que era necessário adquirir mais conhecimentos em várias áreas, percebi que se calhar poderia ter feito muito mais do que se fez, não é? Até porque eu era mesmo estagiária e o conhecimento ainda era muito relativo. Ainda era muito pouco e muito relativo, não é? Hoje em dia não tem nem comparação.

Entrevistador: Para aquela época, na qual era estagiária, eu acho que ainda existiam crianças que eram, pelo menos no Brasil, ainda eram assim, crianças amarradas em casa, chamadas de loucas, etc.

Educadora A: Em casa e nas escolas. E depois eram apelidadas de mal comportadas, e dos pais, maus pais, que não davam educação aos filhos, havia muito este estigma. Eles são mal educados, os pais não sabem ser pais, dar educação aos filhos e tal. Estamos a falar de problemas neurológicos muito complicados. Mas eram vistos como crianças difíceis, mal comportadas. Agora as coisas são um bocadinho diferentes.

Entrevistadora: Se na época já não tinha o preparo, apesar de hoje já estar mais aberto, mas ainda existe a falta de preparo, o quanto alguns educadores podem acabar adoecidos em relação a isso. De não ter o preparo, ter que lidar, não saber como lidar, e se sentir incompetente, talvez.

Educadora A: Eu acho que também não depende só da formação inicial académica, acho que também tem muito a ver com a pessoa, as características das pessoas, não é? Muito desta sensibilidade não se aprende só pelos livros, nos livros e com os professores. Há que ter uma componente de empatia e disponibilidade para aceitar, para ver o outro, para compreender o outro. Isto não se aprende só nos livros.

Entrevistadora: Vou ler um trecho: “Resiliência é sobre a apresentação de habilidades para resistir à adversidade e dificuldades”. Enquanto eu escrevo a minha dissertação, muitas das coisas que eu vejo também sobre resiliência estão muito ligadas à inteligência emocional, à Daniel Goleman, Gardner, entre outros. A resiliência em uma das definições, ela é uma habilidade socialmente aprendida, você não nasce com resiliência. Você acha que a inteligência emocional ela deveria ser estudada assim, numa formação de base, como sendo algo essencial ou obrigatório?

Educadora A: Este ano eu tive 36 famílias, ou 37. Agora neste momento, não, já foram algumas saindo. Nós temos 20. E tenho muitas famílias onde essa questão é a principal. Como nós temos muitas crianças do espectro, esse é um dos aspectos da interação. É onde elas têm maior dificuldade de interagir com os pais,

com as crianças e com os adultos. É um dos aspectos mais importantes e a frustração, lidar com a frustração, o aspecto emocional é muito importante trabalhar com os pais e com os técnicos, os educadores que estão com eles. Para que ele aprenda a expressar a emoção que tem. Porque é que não gosta, porque eles demonstram, às vezes, de uma forma muito desadequada. Tiram objetos ao chão, batem com eles próprios, batem nos outros. Como preocupa mesmo é quando eles batem com a cabeça na parede ou batem no salão, saltam ou gritam. Ou gritam, que transforma o ambiente, fica mais tenso. Porque uma criança numa sala a gritar desalmadamente, perturba tudo e todos. E em casa também. É muito importante a parte emocional dos pais saberem lidar com, e gerir esta situação de frustração, etc. E é um dos objectivos que nós temos no PIPE, com objectivos perante as necessidades e prioridades, um dos que eu mais trabalho.

Usar imagens para que eles percebam que podem, quando não têm expressão verbal, apontar para o menino zangado, o menino triste, nós fazermos a legenda, uma tentativa de ajudá-lo a expressar-se. Porquê é que estás triste? Porquê é que estás zangado? E tentar nos lançar algumas hipóteses. Há crianças que não são por mais. Estás zangado porque querias o jogo ou não podes ter. Ou estás zangado porque não está aqui a mãe. Ou estás triste porque estás doente. Temos várias imagens e trabalhamos muito isto com a família e com os educadores para tentar que ele se expresse a nível emocional, em vez de gritar, de se atirar para o chão, de se bater. E isto resulta com a existência dos adultos a trabalhar no mesmo sentido, pais e educadores. Não pode ser feito por um técnico que vai lá uma vez por mês ou por semana. O técnico vai uma vez por mês, faz um trabalho ótimo ali com a criança e com os pais. Mas como é que o técnico lida com os pais? Porque ser pai não é fácil, ser pai e ser mãe não é fácil.

Entrevistadora: Como é que, eu creio que depende de qual profissional que vai ao domicílio, mas como é que o educador lidaria com os pais?

Educadora A: O que nós fazemos é encontros com os pais, seja em casa, seja na escola ou aqui, onde der mais... onde é mais funcional para os pais. Eles partilham conosco quais são as prioridades, o que é que gostariam que acontecesse, quais são as situações em que se sente mais aflição, mais dificuldade de contornar. E nós tentamos pensar com eles quais as estratégias que eles podem usar, porque nós temos alguns conhecimentos a nível de estratégias e de explicações para aquilo que está a acontecer. Às vezes, por tentativa e erro chegamos à hora. Eles estão a fazer isto, será que é por causa disto? Será que é por causa daquilo? Querem experimentar usar esta estratégia, esta ferramenta, para ver se resolve a vossa questão, porque nós queremos tentar resolver os problemas que eles têm. Quais são as prioridades? Isto sempre levando ao desenvolvimento da criança, não é? Removendo o desenvolvimento da criança. É neste conhecimento que se vai construindo, não é? E vamos proporcionando algumas estratégias e eles vão aplicando para ver se funciona e é assim que a gente tenta resolver estas questões muito difíceis.

Eu tinha uma criança de uma família brasileira, ainda tenho, bem agora para outra escola, mas ainda tenho que tinha que fazer um trajeto muito longo de Gaia para o Porto numa escola e quando chegava à escola vinha completamente desajustada, só que estava a hora e meia nos transportes públicos. Eu demorei um ano para consciencializar esta família de que efetivamente era importante

mudar para mais perto de casa. E eles não tinham mudado porque sentiam muita confiança na escola onde estavam, mas depois eu consegui que durante um ano eles percebessem que se calhar que esta dificuldade em ser assíduo à escola e pontual tinha a ver com a hora e meia no transporte público e a criança chegava completamente desajustada, chateada desorganizada desequilibrada e agora eles perceberam que efetivamente era importante e bom mudar a aula entretanto, trabalharam-se outras coisas relativamente por exemplo, o desfraldo ou dormir bem muitas outras coisas que eram as prioridades da família. Eu desejei sempre um trabalho que exige reuniões, exige muita comunicação ir com eles ir aos médicos de desenvolvimento, e partilhar com eles e com os médicos de desenvolvimento também o que é que podemos fazer para que ele durma melhor, ou para que ele desfralde ou para que ele coma, que há muitos problemas de alimentação e de sono, muitos, e é assim que a gente tenta levar para a frente, e ajudar as famílias.

Entrevistadora: Então essas estratégias elas são muito famílias com famílias compartilhando também alguma coisa ou é mais individual? Ou é tipo um grupo?

Educadora A: Não, não temos grupos de famílias às vezes conhecem-se, tem muita escola, mas nós atuamos para uma família de cada vez, não temos grupos de famílias, mas é incapaz de ser interessante. Eu tenho uma mãe que também partilhou, não é deste ano já foi há algum tempo, que conheceu outra família com o mesmo problema que o dela e que partilhava tudo online, nem sequer se conhecia fisicamente porque eram cidades distintas e se criaram ali uma relação, uma empatia de mães que estavam no mesmo, porque digamos assim, com os mesmos problemas, aparentemente nós aqui não atuamos em grupos, agora é uma ideia que já nos passou pela cabeça, fazer grupos de pais, já tivemos esse projeto, pode ser que agora nestes tempos que vêm damos-lhe tempo para fazer isso, porque acho que é um projeto interessante trazer pais aqui, que já são nossos, não pode ser de outra forma e por exemplo planejar uma atividade conjunta com eles, como, sei lá, lidar com as imagens aumentativas que a gente usa muito na comunicação aumentativa para crianças não verbais, fazer um grupo de pais que precisam de usar esse sistema, como é que devemos fazer e fazer com eles uma brincadeira, ou por exemplo atividades para a motricidade fina, como é que devemos desenvolver a motricidade fina que há crianças que têm muitas dificuldades, e fazer mesmo aqui com eles as atividades temos esse projeto e não tivemos tempo para o por em prática.

Entrevistadora: No meu estágio com crianças pequenas, na escolinha que eu estava tinha um flanelógrafo mesmo grande, desse em que tinha uma parte para o corpo docente e funcionários da escola, e uma parte para os cuidadores, para os pais avós, etc, com aulas abertas, como por exemplo “quer aprender mais sobre autismo, quer aprender mais sobre não sei o que” eu achei que é uma estratégia bem bacana.

Educadora A: Nossa ideia é mais pela prática até porque somos docentes somos mais pragmáticos mas era fazer mesmo coisas concretas, jogos com os pais ainda não sabemos se só pais e crianças, porque tinha que ser já grupos mais pequenos que se trouxessem crianças, mas coisas mais pragmáticas, mais diretas mais concretas, fazer as coisas e não tanto pela teoria, mas nós quando temos formações, porque estamos sempre a ter muitas formações pelos médicos da maternidade, do desenvolvimento, outras que nos chegam, partilhamos com

os pais para quem quiser ir, partilhamos essas formações. No outro dia na maternidade houve uma formação, uma pequena formação que versava o autismo e eu convidei duas ou três mães, uma que tinha disponibilidade e foi e gostou muito, tinha uma com os ecrãs que é uma lastima, nos tempos que correm está a ser muito complicado as crianças ficam, quando estão em casa, estão sempre ligadas com telemóveis ou tablets ou televisões, a gente tem que montar estratégias para não é nem retirar, mas botar um tempo mais útil nos ecrãs, porque retirar você vai desorganizar a criança, não estamos a pensar nem a retirar porque é uma coisa que existe que não vale a pena estarmos a ir por esse caminho mas efetivamente controlar o tempo da antena.

Entrevistadora: Em relação a ética, até onde um educador pode ir numa intervenção? Acontece que somos humanos, a gente acaba tendo um pouco de empatia algumas vezes a gente se apega, mas tem um limite até onde podemos agir, que limite é esse que um educador não pode passar em uma intervenção?

Educadora A: A gente só vai até onde os pais querem, só até onde os pais querem. Eu só vou ao domicílio se o pai me convidar ou a mãe me convidar, eu tenho uma família que é mesmo vizinha, não é no mesmo prédio, mas é no prédio ao lado, são de origem diferente, não são portugueses, mas falam muito bem português, são muçulmanos. Eu falo imensas vezes com essa família, ela está sozinha, tem muitos filhos cá, o marido está a trabalhar fora, então vamos, quer conversar eu moro mesmo pertinho podemos nos encontrar, e ela sabe onde eu moro e eu sei onde ela mora e ela diz-me sempre que é no café ao lado, nunca me convidou para entrar, e eu não me faço convidada, e falamos lá, e partilhamos as coisas, claro que é importante eu ver a criança dentro do domicílio para saber o que mais ajuda, mas se não sou convidada não entro, esse é o meu limite. “Mas eu preciso mesmo de ir aí” nunca me saí dessa palavra da boca, “preciso mesmo de ir à sua casa” não, não me saí dessa palavra da boca, é difícil segurar, eu preciso ver como é que as coisas se dizem, eu pergunto sempre como é que ela faz, como é que ela se senta à mesa, e o banho corre bem, e nunca surgem grandes problemas. Eu tenho outra mãe que a escola é perto do domicílio, a escola do menino é aqui e o domicílio é três casas acima, e a mãe diz “quando sair passo aqui e dou-lhe um cafezinho à brasileira e venha cá tomar um café” convidou e eu fui, agora faz parte, sempre que vou à escola passo pela casa ou antes ou primeiro ou depois e sou sempre bem-vindas, e no outro dia cheguei lá ela tinha sido operada ainda estava em pantufas e camisa porque não podia vestir-se tinha sido operada, mas é descontraída, eu gosto, eu sou de sua casa está muito bem assim, está ótimo e estava lá a fazer um bolo. Depende de família para família, umas não me deixam entrar outras agradecem que a gente entre e que falo lá, sento-me à mesa e as pessoas vão lá aos papéis e então como é que vamos fazer isto e o que é que acha disto e é assim. Agora as prisões domiciliárias é um bocadinho distinto, prisão domiciliária neste caso que eu tenho é um pai e mãe ela está em prisão domiciliária, nem sequer posso visitá-la no domicílio, é ela que vem ao nosso encontro, há um protocolo de pedir à instituição que autoriza a deslocação à escola para fazermos a reunião, e é o contato que eu tenho com a mãe ou nas terapias, porque ela também tem autorização para ir às terapias com a criança, porque tem muitas necessidades, e eu encontro-me com a mãe nas terapias e falo-lá. Agora, nem que ela quisesse eu podia ir ao domicílio.

Entrevistadora: Chegou a presenciar alguma violência contra crianças advinda de suas famílias ou da escola?

Educadora A: Eu não tenho nenhum caso específico, mas nós sabemos que eles existem. Normalmente essas crianças já estão referenciadas à CPCJ. Eu só tive um caso, sim. Mas há muitos. Nunca assistimos a nenhuma agressão, espero nunca assistir a isso. Nem tenho nenhum caso aqui de risco social e de vida de crianças. porque a porta estava fechada, mas a ouvi, começou a sussurrar, a criança a gritar e um educador a bater-lhe, um profissional, e fomos fazer queixa, não é, e eu era a primeira vez que estava a entrar naquela instituição, e saí de lá traumatizada, e saí de lá a dizer isto não pode acontecer, não posso ver isto e ficar indiferente. Pronto, e fizemos uma queixa. Porque nós temos uma entidade com a qual nos reunimos mensalmente, que é a Reunião de Núcleo, onde está um representante do Ministério da Saúde, da Educação e da Segurança Social. E foi aí que falamos abertamente sobre isto e eles tiveram uma inspeção, que não resolveu aí nada, porque não havia propriamente, mas resolveu no sentido de perceberem que não podiam fazer tudo, mas não havia, eu não diria, vitórias, não é? É, porque na hora da situação a gente não pensa bem, vou fotografar, vou filmar, não podia fazer isso porque... Tinha menores de idade também e não podia... Estava a porta fechada, nem sequer estava a porta aberta. Só se ouvia, não é? Eu não sei. Foi muito mal, muito mal. Uma das situações mais más que eu assisti foi numa escola, num refeitório, já foi há mais de 20 anos, e ele (a criança) estava amarrado à cadeira e com um lenço na boca para não gritar. E eu, não era a minha instituição, nós estávamos a ocupar aquele refeitório provisoriamente porque a nossa escolinha, que era uma salinha de uma instituição específica de surdos, estava sem refeitório porque estava com obras e cederam-nos aquela sala ali perto ao lado, para dar as refeições às crianças e eu fui buscar um tabuleiro com coisas ao balcão e de regresso deparei-me com a situação daquela criança amarrada e amordaçada, ela deveria de ter uns sete, oito anos, e eu só não deixei cair o tabuleiro porque estava a comida, porque eu fiquei completamente congelada no sítio. Fui pousar aquilo no sítio, vim cá para, vim outra vez para o sítio, procurei um responsável e disse-lhe, vai, sobre ele, vai imediatamente tirar aquilo, aquela criança, a mordaza e a amarra, tratá-la como um ser humano, mas imediatamente ela deve ter visto que a minha cara estava, tipo, “vou desganar se não fizer disso”, e foi imediatamente, “e que se não acontecer isto, eu vou já imediatamente falar ao vosso superior”, isto era uma auxiliar que tinha feito aquilo, “ah porque” ainda tentam justificar-se, “Porque está a portar-se muito mal e não sei o quê”. Isto não é forma. Não há justificação para aquilo. “Faça imediatamente o que eu lhe estou a dizer”. De qualquer das formas eu, efetivamente, voltei mais à reunião de folga e com a responsável, porque eu nunca, eu fiquei tão escandalizada.

Entrevistadora: Em relação às escolas que já trabalhou como educadora, tinha um papel ativo para a inclusão?

Educadora A: Olha, relativamente aos papéis, relativamente aos papéis, aí sim, uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática e depende muito do técnico, porque a escola faz, são os professores que falam em escola. A teoria existe toda, está toda muito bem descrita. Depois cabe aos profissionais levar isso para a frente ou não, mais ou menos. Posso dizer que quando eu fiquei efetiva foi em Ovar, que é aqui perto, eram 4 salas de jardim de infância e eram 4 docentes que se entendiam muito bem. Foi uma felicidade de 4 anos. Tínhamos muitas crianças com problemas diferentes, com síndromes diferentes, eram 4 salas, era imensa gente, eram quase cem crianças do pré-escolar e sempre tentámos incluí-las em tudo, não havia para sair que fôssemos, que fizéssemos, atividades que fizéssemos em grupo, escola inteira ou ir a outras escolas, em que elas ficassem para trás, nunca, em tempo algum. Fazíamos mesmo a questão de falar com os pais que tinham receio de eles irem a passeios, não, e isso era uma responsabilidade muito grande, porque azar pode

acontecer a qualquer altura, não é? E fazíamos questão de dizer aos pais, “claro que vocês é que decidem”, os pais é que decidem se sentem confiança para elevar ou não, e havia pais que não, o primeiro ano era não, às vezes no segundo já sentiam bem, porque nós fazíamos questão de incluir as crianças todas em tudo o que era atividade, participação.

E depois, nos últimos dois anos, antes de vir para a intervenção precoce, estive numa escola que é o exemplo em Inclusão, que é a Escola da Ponte. Não é famosa por causa de teoria, não é? É mesmo inclusiva. Isso posso dizer porque antes de vir para aqui, tive seis anos em duas escolas diferentes, em que a inclusão era mesmo, fazíamos questão que aquilo existisse, independentemente das leis que existem, até houve alterações, entretanto entre uma escola e outra, independentemente disso, é bom que existam, mas penso no dia-a-dia, sempre foi essa a minha filosofia, as crianças não são como eu. Esta é uma anotação muito engraçada, eu já fui orientadora de estágio antes de ser docente do pré-escolar, antes de ser docente do pré-escolar não, de ser educadora, também fui docente numa escola de formação, na mesma escola onde me formei, durante uns anos fui orientadora de estágio lá. E então uma das coisas que me recordo é que num relatório de estágio uma aluna por inexperiência dizia que tinha 20 crianças e 2 chineses na sala. Pronto. E isto não está tudo dito. Claro, falámos muito bem com essa jovem. Não, são 22 crianças, não são 20 crianças, não há que fazer a distinção, é isso. É idiótico.

Entrevistadora: Como você considera a importância do educador dentro de uma equipa?

Educadora A: Nós somos todos técnicos aqui e temos formação específica de intervenção precoce, porque a intervenção precoce exige, independentemente da origem da nossa formação, como se é terapeuta da Fala ou psicóloga ou educador, nós temos que ter uma formação depois sobre o que é um técnico de intervenção precoce. Porque eu vou fazer de conta que eu sou uma educadora ou que sou uma terapeuta, ou que a terapeuta da fala não vai fazer gabinete, a psicóloga não vai fazer sessões de psicologia, nós vamos fazer intervenção precoce. E os educadores também são importantes, são tudo visões distintas, a visão da psicóloga, a visão da terapeuta da fala, da terapeuta ocupacional e a visão do docente, são tudo visões diferentes que enriquecem o conjunto. Quando estamos em equipa a debater determinado assunto, sobre problemas com esta família ou o que é que queremos fazer com esta criança, ou eu preciso de estratégias para esta criança e exige uma terapeuta da fala nós também temos estratégias da nossa formação que podem ser úteis relativamente às necessidades dos técnicos que estão com aquela família, e partilhamos, essas visões são todas importantes, esta equipa multidisciplinar, mas que funciona de forma interdisciplinar, supostamente, mas é difícil, todas as visões são importantes, temos visões diferentes, nós temos uma visão global, muito mais global do que por exemplo, um psicólogo que é específico da psicologia do desenvolvimento. Uma visão global, nós temos um bocadinho de psicologia, outras coisas também... A terapeuta da fala tem a formação dela, ou a terapeuta ocupacional, essas visões são todas importantes depois num conjunto. Tentamos sempre nos darmos bem na medida do possível.

A sempre uma ou outra fricção, digamos assim, pontos de vista que não é igual ou que se encaixa, mas nos damos muito bem. Para uma equipa de 14 indivíduos tá ótimo. Já tivemos aqui uma médica e havia um bocadinho essa tendência mais diagnóstica, infelizmente foi-se por falecimento, foi uma pena, mas acho também importante essa visão mais clínica, e eu aprendi muito com ela algumas questões, mas havia sim uma tendência para nos colarmos muito à aquela visão, agora é um bocadinho mais diferente, aceitamos mais as visões de cada um na maior parte das vezes.

Anexo E: Transcrição da entrevista Educadora B

Entrevistador: Pronto, vai ficar no meu trabalho como Educadora B. Então, são 35 anos atuando, é muito tempo né?

Educadora B: Sim, já são uns aninhos. Muitos. Um percurso com muitas experiências em áreas muito diversas. O que me ajuda mais que nada aqui é ter uma visão muito diferente, não é? De toda a educação e de todo o processo educativo.

Entrevistador: Mas são 35 anos como educadora ou trabalhando em ELI, ou é ao todo no percurso da educação?

Educadora B: Não, no percurso da educação. Na ELI foi desde 2011, quando abriram as ELI's. Foram criadas as ELI's em 2011 e foi quando eu ingressei nesta ELI. Por isso, estou nesta ELI desde que ela abriu. Anteriormente fiz muitas outras coisas relacionadas todas com a educação. Trabalhei com crianças. Não sei se quer que eu fale mais.

Entrevistador: Sim, por favor, se puder detalhar.

Educadora B: Estive durante mais ou menos 15 anos na formação de educadores de infância. Depois estive nos apoios educativos, que é um bocadinho agora a educação especial, mas na altura eram os apoios educativos. Estive à frente de um bom jardim de infância também. Passei pela DGEstE, que é a Direção-Geral de Educação aqui do Norte. Depois ingressei na ELI em 2011. Por isso, uma abrangência muito grande.

Entrevistador: Foi um caminho bem longo. Você fala assim, parece que foi pouco, mas é porque foram muitos anos em cada coisinha. Mas por que educação com crianças?

Educadora B: Olha, por quê? Eu acho que até foi por um acaso. Porque inicialmente eu até estava muito virada para estudar artes, porque era assim um sonho. Fiz o segundo ano de arquitetura. E depois um dia uma amiga disse-me, "olha, vai abrir um curso de educadores, tu queres ir comigo?" E eu, "olha, por que não?" E fui, fiz. E depois comecei a trabalhar e acabei por deixar o outro lado. Foi uma coisa que nem foi muito pensada, nem foi uma coisa que se calhar eu queria muito. Não, surgiu assim. O curso começou mais às sextas e aos sábados, era uma escola nova que abriu. Ia às sextas e aos sábados às aulas do curso de educadores de infância e durante a semana às aulas de arquitetura. E foi assim que comecei a gostar e acabei por ficar.

Entrevistador: Vi aqui que tem uma Pós em educação especial. O que motivou?

Educadora B: O que me motivou, como eu já tinha estado nos apoios educativos, que era a educação especial também, achei que era uma mais-valia e gostei muito de trabalhar com essas crianças. Porque acho que o valor é diferente, as pequenas conquistas que eles vão fazendo são diferentes. Às vezes, uma pequena coisinha tem um valor extremo. Enquanto nas crianças em geral é o dia-a-dia, as rotinas, nós vemos as evoluções, mas nesses casos vemos muito mais evoluções e sentimos-as muito. É ali uma coisinha, um passinho que vão e para nós e para as famílias é mesmo uma conquista muito grande. E isso acaba por ser mais um desafio também.

Entrevistador: Eu concordo. Trabalhei muito com crianças de educação especial e é mais gratificante. As outras crianças você já, entre aspas, já espera que elas conquistem certas coisas. Com crianças de educação especial, não é que você não acredite, mas você precisa de um pouco mais de investimento.

Educadora B: Sim, há uma ligação maior. É uma conquista que nós temos que fazer e depois vemos isso, não é? Aquela empatia que criamos, aquela conquista, nós vemos isso quando chegamos a um determinado sítio, seja um jardim de infância, seja em casa da criança. E nós vemos que a criança vem a correr para nós, isto é uma mais-valia. Dá-nos logo aqui um impacto muito grande e isso faz o coração mexer um bocadinho. E gostamos de acreditar que fazemos a diferença. É por aí.

Entrevistador: Em relação à pós-graduação, a pós-graduação é uma mais-valia, mas no seu percurso de formação inicial, teve alguma coisa voltada para a educação especial?

Educadora B: Tivemos, mas não foi assim tão grande, houve umas pinceladas, se assim se possa dizer, dentro de todas as áreas, mas não foi como a pós-graduação realmente, foi muito mais implícito nas diferentes, e a minha pós-graduação é na parte emocional e do comportamento, não é na parte cognitiva.

Entrevistador: Não é na parte cognitiva?

Educadora B: Sim, e por isso, porque eu acho que o fundamental de todo o nosso trabalho é conseguirmos aqui esta parte emocional, eu acho que é das áreas mais importantes, mas depois conseguimos chegar às outras áreas todas. Esta parte emocional que nós conseguimos criar com a criança, depois nós conseguimos também trabalhar nas outras áreas todas, por isso que para mim é mesmo fundamental.

Entrevistador: Nesta pós-graduação de educação especial, ela foi voltada especificamente para a emocional. Então, quando a gente pesquisa sobre emoções, empatia, resiliência, a gente acaba batendo de frente com inteligência emocional, Gardner e outras pessoas. Todos eles batem na tecla de que não são coisas que nascem com a gente, são coisas aprendidas. Competências sociais, principalmente a resiliência. Como é que você trabalha essa competência, não só com as crianças, mas com os pais?

Educadora B: Valorizando tudo o que os pais fazem e valorizando tudo o que a criança faz. Porque se nós dermos valor aos pais por muitas coisas pequeninas que eles consigam fazer, eles sentem-se que são capazes e sentem que conseguem fazer. Nós temos que saber escutar os pais, ouvir os pais, não fazer juízos de valor ou que os pais nos admitam, e acreditar nos pais, porque eu acho que eles se sentindo valorizados e sentindo-se que confiam em nós, nós depois conseguimos trabalhar todas essas questões. E o mesmo se passa com os meninos, nós temos que valorizar todas aquelas pequenas coisinhas que elas fazem, que podem ser mínimas, mas para nós têm um grande valor e podem... Eu acho que é na valorização que nós temos que... O processo inicial, valorizar e criar empatia e criar confiança também. Se os pais confiarem em nós, é uma mais-valia para nós depois conseguirmos chegar onde é que podemos e onde é que achamos que é melhor a nossa intervenção. E aí os pais conseguem perceber-se e sentir que são capazes e sentir que apesar de terem um filho que tem algumas características, nós não valorizamos, por exemplo, eu no meu caso não valorizo o diagnóstico, valorizo sim as características da criança, as competências que ela tem e sempre pelo lado positivo, sempre pelo que ele consegue fazer, então se ele consegue fazer isto, agora nós vamos tentar que ele consiga chegar um bocadinho mais além e vamos começando aquelas que possam ser mais difíceis e ele conseguir fazer. Então é um bocadinho por aí, não sei se me consegui explicar.

Entrevistador: Conseguiu sim. Teve alguma família que foi mais difícil de ser acessada através dessa valorização? Porque às vezes a família não está muito fechada.

Educadora B: Sim, mas eu de todos os casos, e já foram muitos, porque eu tenho sempre imensos casos, nunca tive assim nenhuma família que eu não conseguisse, pronto, não conseguisse mesmo criar uma boa relação. Antes, pelo contrário, tenho famílias que

depois de terminar o processo, que ainda ali, os meninos ingressarem no primeiro ciclo e tudo, que me mandam mensagens a dizer como ele está a mostrar vídeos do que ele conseguiu fazer. Na outra noite de acontecimento, fui à maternidade com uma consulta e estava lá uma menina que já tem 15 anos. Foi das primeiras meninas que nós tivemos ali e ela me dizia que precisava tanto de mim. Foi a melhor coisa que me aconteceu. Isto marca-nos imenso, porque vemos que nós fazemos a diferença nessas famílias. E eu até agora não tenho tido assim... Temos famílias que, como é que eu posso dizer, por motivos alheios a tudo isto, que vão embora, que saem do processo, mas não criamos este tipo de relação, de empatia. Eu não tive ninguém que eu dissesse assim, eu não consegui chegar a esta família. Não sei se pela minha maneira de ser, estou sempre... Valorizo muito as famílias, elas sentem-se com valor e sentem-se que são importantes no processo, porque eu valorizo muito o trabalho que elas fazem. Dizendo, olha, é uma excelente mãe, consegui fazer um trabalho excelente com a família, se não fosse a mãe eu não estava assim, porque não somos nós. Pronto, tento sempre dar valor, tento sempre valorizar as minhas famílias, então diz que realmente é um elemento-chave em todo o processo.

Entrevistador: Na formação inicial, você teve alguma disciplina sobre empatia, alguma coisa assim? Sobre valorização da família? Ou isso veio adquirido de experiência própria?

Educadora B: Eu acho que foi mais de experiência própria. Que propriamente... nós não temos assim, em uma disciplina tínhamos... uma disciplina de socialização, um espaço social, mas não epistemologia, não é? Mas não, pronto, aborda alguns bocadinhos, mas não específica para isso. É mesmo a experiência própria do dia-a-dia que me foi fazendo, pronto, se calhar, criar esta maneira de ser, esta maneira de estar perante... Eu acho que é perante para as pessoas todas, em geral.

Entrevistador: Então, não teve nenhum específico na formação inicial. Já na pós-graduação, já que foi voltado para isso, já teve coisas mais específicas.

Educadora B: Mais ou menos, não havia assim nenhuma cadeira que nós tivéssemos que fosse mesmo relacionada com isto. Mas em todas elas, não é? Fala-se um bocadinho desta abordagem de como trabalhar com as famílias, de como nós criamos um bocadinho esta boa relação. E se calhar é mesmo, eu acho que é mesmo mais por as minhas vivências todas, não é? Desde que iniciei o meu processo, não é, profissional, que fui criando, se calhar, esta forma de ser e de estar. Pronto, tanto a nível profissional como a nível pessoal.

Entrevistador: Então, teria feito diferença ter essas disciplinas, tanto na sua formação inicial quanto na pós-graduação?

Educadora B: Sim, se calhar era importante. Eu acho que sim, era importante porque ajudava-nos também a ter outras ferramentas, se calhar não temos, não é? Neste momento, não conseguimos. Acho que sim.

Entrevistador: Você estagiou na sua formação inicial. Teve algum contato com crianças com necessidades específicas? Ou foi só após a formação que teve alguma coisa?

Educadora B: Deixa-me recordar, mas eu acho que não. Enquanto estágio, não. Enquanto estágio não tive nenhuma criança com necessidades especiais. Já foi há uns aninhos, mas lembro, não me recordo perfeitamente, mas não, não tínhamos. Foi mais depois, a nível profissional. E o que eu fazia muito, quando estava na formação dos educadores, na formação inicial dos educadores, eu fazia muitas visitas com os alunos a todos os contextos educativos, e eu fazia visitas com os alunos para eles verem que não eram só aqueles meninos que nós tínhamos no jardim de infância, porque havia outros meninos que estavam em outras instituições, às sextas, tudo isso. Eu ia com o grupo que tinha, aquele grupo das alunas que eu tinha, para eles verem mesmo o que eram outras

crianças e como trabalhar com outras crianças específicas. Desde muito cedo, eu também fiz ver isso, quando estava na formação, e ver as alunas que não iam encontrar e que poderiam encontrar meninos desses, porque antigamente nós não tínhamos tantos meninos assim como temos agora nos jardins ditos normais. Esses meninos iam muito quase para escolas ou para os centros. Aqui a APPACDM, que é a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Mentais, e temos outros, temos vários. Inicialmente os meninos iam muito para esses centros e para essas instituições. Ficavam nas escolas, nos jardins de infância normais. E agora não, agora há muitos menos. Continua a haver esses centros, mas são para meninos mais velhinhos. Para os pequeninos já se consegue entrar. E havia muito a situação dos meninos ficarem em casa também. Esses meninos com necessidades educativas. Eu quando estive em 2001, que estive nos apoios educativos, eu tinha um menino em domicílio que nunca tinha ido ao jardim de infância. Nunca tinha, e já era um menino grandinho, já era uma mulher com 5 ou 6 anos. E uma das coisas que eu fiz com essa família foi levar o menino ao jardim de infância, que era só atravessar a rua de casa dele, porque a mãe saía com ele todo tapadinho. Porque o menino não falava, não andava, era assim mesmo daqueles meninos. E eu disse à mãe mesmo, vamos levá-lo ao jardim. Combinei com o colega do jardim, que ia trazer o menino. A mãe vai lá deixar ficar uma tarde comigo e também vai sair um bocadinho e ele fica lá comigo com a educadora, com os outros meninos. Vai ver que vai correr tudo bem. Ela primeiro ficou um bocadinho reticente, mas depois aceitou. E era a altura daqueles que nos jardins fazem, o dia da mãe, não sei o quê. E eu combinei com o colega, fazemos um trabalhinho com o menino. Nada de especial, porque eu não conseguia fazer nada, mas pintar a mãozinha e colocar. E fizemos uma coisa com o menino e o menino esteve lá no meio dos outros e esteve muito bem. E a mãe ficou maravilhada com a situação. E aceitou, e acreditou em mim, confiou e deixou o menino. Então ela foi comigo ao jardim, deixou ficar, mas deixou ficar e foi-se embora. Coisa que ela nunca tinha feito isso, menino já com cinco anos.

Entrevistador: Eu imagino, penso que pela primeira vez, como pode deixar alguém que conseguia fazer muito mais do que ela já fazia, ela conseguiu viver um pouco.

Educadora B: Ela passava o dia em casa com aquele menino sempre ali. Aquele menino pouco reagia, porque nós quase nem podíamos tocar muito porque tínhamos muitos espasmos. Pronto, eu vinha ali e realmente nós conseguimos que aquela mãe conseguisse acreditar que realmente conseguia até ir para um jardim e estar lá. E conseguir ter a convivência de outros meninos, apesar dele não... E desenvolver, não é? É isso, é isso.

Entrevistador: Semana passada, em relação às instituições, semana passada eu estava vendo muitos comentários em páginas de educação, notícias relacionadas à educação, à inclusão, e eu fui ler os comentários. Vários comentários diziam, “Prefiro que meu filho esteja em instituições próprias para ele, do que nessa falsa inclusão de colocar ele no meio de um monte de outras crianças”. As escolas em que trabalhou, elas faziam, de fato, a inclusão ou não?

Educadora B: É uma pergunta muito pertinente e realmente nós sabemos que às vezes há falsas inclusões, mas também temos que ver que realmente os meninos, e sabemos que as instituições que estão mais direcionadas para essas temáticas e que têm os meninos, eles não têm outros modelos, os modelos que eles têm quais são? São outros meninos iguais a eles, ou às vezes piores que eles. Enquanto numa escola dita normal, em que eles estão na dita inclusão, por muito que não se trabalhe e que os profissionais de lá não estejam muito atentos para isso, eles têm o modelo dos outros meninos e nós sabemos que os meninos aprendem por brincar ou por imitação. E eles então têm outros que podem imitar outras coisas que vão fazer com que eles tenham alguma aprendizagem também. E

eu acho que também é muito importante isso, eles também terem os modelos. E nós sabemos que os próprios meninos, os pares, é uma mais-valia, porque sabemos que os protegem muitas vezes, que os ajudam, que os orientam, e isso parece que não, é um trabalho que é feito pelas crianças sem ser imposto pelo adulto, a própria criança tem isso e já está tão habituada a ter meninos assim, diferentes, que para eles não são diferentes, somos todos, porque todos os meninos são diferentes, porque queremos que todos os meninos sejam diferentes, os ditos normais ou os ditos que têm umas necessidades. E eu acho que aí é que é a grande diferença para mim, porque o professor até pode ser muito bom tanto num lado como no outro, mas eu acho que o grupo em si é que vai fazer também uma grande diferença nesses meninos. E o adulto é que faz essa fase de inclusão. Eu acho que o adulto é que tem essas... Nem sei que nome é que eu possa dar. Nós sabemos que nós todos somos diferentes. Não há ninguém, não há uma criança igual a outra. Não aprendem todos ao mesmo tempo. Não adquirem ao mesmo tempo todas as mesmas capacidades e as mesmas competências. Nós sabemos que há uns timings. Uns dois anos têm que fazer isto, uns três aquilo, mas nós sabemos que há meninos que até conseguem antes, outros conseguem depois. Nós temos que saber dar o tempo a cada um. Porque cada um tem o seu ritmo, tem o seu tempo. Por isso é que agora a dita inclusão e o novo decreto que saiu, é para todas as crianças e não só para aquelas que têm necessidades educativas. Porque todos nós temos a nossa forma de ser, de estar. E isso vai implicar em todo o nosso processo. Todos nós temos as nossas necessidades educativas. Todos nós. Não há ninguém que seja perfeito, não há ninguém. E nós temos que ver cada criança como um ser único. E se eu com este faço assim e ajo desta maneira, com aquele tenho que fazer de maneira completamente diferente e tenho que agir completamente diferente. E o grupo é um. Mas eu tenho que tratar diferentemente de todos eles. Porque eles não são todos iguais.

Entrevistadora: Em relação à ética, até onde uma educadora pode ir para intervir com uma criança, por exemplo?

Educadora B: Eu acho que o educador deve informar sempre as famílias do que pode acontecer. E nós sabemos também, quando uma mãe, uma família não está bem, transmite isso à criança. E nós temos que adotar isso. A mãe não está bem. E sabe que está a transmitir essa ansiedade, essa angústia, seja o que for, a essa criança. E por isso, a mãe primeiro tem que estar bem ela própria para depois conseguir também estar bem com o filho. E nós devemos alertar realmente, quando sentimos que há aí uma situação dessas, devemos alertar. Não, claro, de uma forma, não é? Mas informando sempre. Não dizendo, eu é que sei e tenho que fazer isto, não. Informando sempre de que o menino não está bem, por isto, por isto, por isto. Porque realmente nós vemos que a mãe ali também a forma como age com ele, a forma como lhe diz, não é a forma que seja mais benéfica para isso. E acho que faz parte também da nossa, dos nossos, posso dizer, não é? Como é que eu irei dizer? Nossa intervenção, que assim se possa dizer, não é? Também alertar para as consequências que isso depois podem fazer na criança.

Entrevistadora: Em relação ao seu percurso como uma educadora dentro de uma equipa. Como é que é ser uma educadora dentro de uma equipa com tantos saberes, por exemplo, médico, psicólogos...? Nunca se sentiu menos importante?

Educadora B: Não. Porque eu acho que apesar de tudo nós estamos, somos as pioneiras para o futuro daquela criança. E se calhar o nosso trabalho é de maior valor propriamente porque nós vamos ao médico quando estamos doentes. Vamos à psicóloga quando precisamos porque também há alguma coisa que não esteja bem. Enquanto o educador não. O educador é aquele elemento que está sempre presente desde que a criança entra

num jardim de infância, desde o bebé, muitas vezes. E é um elemento que está ali sempre presente. E está ali a fazer o quê? A brincar. Temos os cuidados básicos. Nós sabemos também, muitas vezes dizem que é para tomar conta da criança, vai ali e pronto, tomam conta. Nós sabemos isso. Sabemos que o valor não é... Mas eu nunca senti isso porque eu acho que nós somos a parte essencial de todo o processo da criança porque nós sabemos que a criança se desenvolve a nível neurológico e tudo nos primeiros anos. E a influência é muito, muito grande. Eu acho que nós temos valor. Como todas as profissões têm valor. E eu acho que nós não somos menos do que... Nem nós somos mais, nem nós somos mais também. Nada. Eu acho que somos todos um grupo e que somos todos fundamentais para que depois, com todos os saberes de cada um, conseguir chegar ao bom porto. Resumamos dizer. Por isso não... Não sei se respondi à pergunta. Mas eu não considero que... Porque nós estamos lá mesmo e é brincando que eles aprendem. Nós sabemos isso. Tenho muitos casos que nos jardins em que vamos, chego lá porque estão lá um menino, por exemplo, que nós acompanhamos aqui nela e nada. E eu vou e eu nunca brinco só com aquele menino. Pergunto os outros e tudo. Brinco com os outros todos. Chegamos a um ponto, quando nós chegamos temos outros meninos, até sem ser os outros que vêm e falam, "vens brincar comigo, anda a brincar, vamos brincar". E temos ali aquela relação toda. E depois muitas vezes vêm pedir a mim coisas em vez de pedir à própria educadora que está com eles durante todo o dia. Porque sabem porquê. Porque eu estou ali. Estamos ali para eles. Estamos com eles. Fazemos parte do grupo deles. E isso é muito enriquecedor e muito bom. E aí nós sentimos valorizadas. Não precisamos que ninguém nos valorize mais a não ser as crianças.

Entrevistadora: Ah, isso foi lindo. Não precisamos que outros nos valorizem se as crianças. Isso foi lindo.

Educadora B: Porque elas de facto valorizam.

Entrevistadora: Claro.

Educadora B: E nós sentimos. Quando um faz um desenho e nos vem dar, "é para ti". Mas valor de que esse? Eu sou cheia de desenhos. Valor mais do que esse não precisamos.

Entrevistadora: Mas poderia se refletir um pouco também na sociedade. Uma valorização. Um aumento de ordenado. Esse tipo de coisa.

Educadora B: Sim, é uma profissão desgastante, cansativa. Não dizemos que não. Mas quem faz por gosto, nem sequer pensa nisso.

Entrevistadora: Ainda é educadora em sala de aula?

Educadora B: Não, só estou mesmo na ELI.

Anexo F: Transcrição da entrevista Educadora 1

Entrevistadora: Por que educação infantil? Como foi esse seu percurso até chegar aqui?

Educadora 1: Eu sempre tive, desde miúda, a pretensão de ser professora primária. Era uma coisa que me atraía e eu gostava. E, pronto, quando chegou a altura de o fazer, também tive tendência para Belas Artes. E fui para a Faculdade de Belas Artes, mas não gostei, não me senti confortável com o ambiente das pessoas em si. Era uma forma de se vestir muito diferente, uma forma de estar muito diferente, a que eu não estava habituada. E aquilo chocou-me um bocado e eu desisti. E como tinha a pretensão, concorri. Na altura entrei para a Educação de Infância e fiquei, pronto, até hoje.

Entrevistadora: Já está há quanto tempo trabalhando com Educação?

Educadora 1: Com Educação há 35 anos.

Entrevistadora: E aqui nessa escola?

Educadora 1: Aqui há 32.

Entrevistadora: 32 anos é bastante tempo. Bom, sobre o seu percurso como educadora ainda em formação, você teve alguma disciplina que tratasse sobre educação inclusiva?

Educadora 1: Nessa altura, já há muitos anos, não tínhamos uma cadeira específica para isso, não. Era psicologia infantil, era pedagogia, a metodologia. E não se abordou... Esse assunto não era muito... Ainda não era muito... Como é que está a falhar a palavra? Não havia tantos casos assim, não era comum, exato.

Entrevistadora: Você fez estágio?

Educadora 1: Fiz estágio aqui nesta casa. Fiz estágio aqui, entretanto casei, fui para a África. Fui para a África, e lá... Iniciou-se uma guerra, tive de vir, e quando regresssei, fui chamada para vir para aqui trabalhar, e estou desde aí.

Entrevistadora: E no seu estágio, teve contato com alguma criança com necessidade de educativo específico?

Educadora 1: Não. Neste estágio aqui, concretamente, não. Não, eu tive outros estágios. Eu sei que havia meninos com trissomia 21.

Entrevistadora: E como é que foi esse contato? Foi a primeira vez?

Educadora 1: Primeira vez, não. Eu tenho na família um caso de uma prima que nasceu com mil e uma deficiências, mas a nível cognitivo tudo bem. E o contato que eu tinha era mais com ela. Entretanto, nesse estágio, foi com essa criança. Assim eu gostava, é engraçado, eu gostava, mas assustava-me ao mesmo tempo. Tinha muito medo de não saber perceber, de não saber entender, apesar das bases que nós tínhamos, não é? Psicologia. Mas eu sempre senti que era preciso ter mais do que isso para lidar com essas crianças.

Entrevistadora: E foi atrás de algo a mais? Ou a escola ofereceu alguma formação?

Educadora 1: Não. Não fui, porque, entretanto, estava grávida, tive filhos e pronto. Outras prioridades. Outras prioridades e, pronto, estava a fazer o que gostava, independentemente. Pronto, ao longo dos anos foram surgindo crianças. Eu fui-me interessando, fui lendo muita coisa e começaram a surgir estas equipas, lá na **Educadora B (ELI)**. Pronto, e isso também me fez... Mas, basicamente, na área em que estou, estava bem, estava confortável, por isso, nunca tive, assim, de ir além. Tanto que eu, na altura, era bacharelato, depois fui fazer a licenciatura e, na licenciatura, tive a hipótese de fazer

o ensino especial. Mas... O currículo da licenciatura não me agradou muito e fiz normal mesmo, fiz normal. Pronto, agora que... Os casos aumentaram muito, muito, muito.

Entrevistadora: É para saber. Na sua... Não especificamente com as crianças que você fica, mas aqui na escola, em geral, tem muitos casos ou não tem?

Educadora 1: Tem, tem. Temos bastantes. Para aquilo que era normal, nós temos. Por exemplo, no meu caso, estou numa sala há dois anos. Agora, nos dois ou três anos, já se vai verificando... Nessa faixa etária, já dá para detectar e já dá para iniciar alguma coisa. Porque para aí, há quatro ou cinco anos, ainda não. Há coisas, efetivamente, que tem que se esperar. Há outras que eu já vou verificando que isto vai dar problema. Que vai reverter-se. Eu, por exemplo, este ano, na minha sala, de 15 meninos, tenho três. Três. E eles estão a iniciar pela terapia da fala. Pronto. O que eu acho que, pronto... Pode ser um caminho. Mas acho que lá está. Esse caminho da terapia da fala, se calhar, é cedo. Aqueles aos dois anos ainda não falam assim muito correto. Ainda não é muito perceptível. Se calhar iria mais para uma terapia ocupacional. Para outro tipo de abordagem. Que depois leva à terapia da fala. Não sei se o sistema está invertido. Isso eu também ainda não percebi muito bem. Mas houve um caso... Um dos que eu tenho... Eu disse mesmo o que estou a dizer aqui. Disse. E então quer que iniciar a terapia ocupacional. E depois vão partir, então, para a da fala. Porque o menino não diz nada de nada de nada. Não adianta estar ali. Isto é um pão. Isto é um copo. Isto é isto. Porque não... Se calhar, fazer joguinhos, fazer coisinhas em que levem a... É mais importante. Criar uma relação mais intimista. Mais... Acho.

Entrevistadora: E você falou sobre isso com alguém?

Educadora 1: Falei. Falei com a **Educadora B (ELI)**, por exemplo. Pronto. Deram-me ouvidos.

Entrevistadora: Mas apenas pela **Educadora B (ELI)**, ou também pelas pessoas competentes da escola?

Educadora 1: Aqui na escola nós estamos um bocadinho entregues a nós mesmos. Fazemos um bocadinho o que achamos. Nesse aspecto, se nós acharmos que temos que encaminhar, temos autonomia para o fazer. Nem sempre. Temos, se calhar, os conhecimentos e os contactos para o fazer. Mas através da **Educadora B (ELI)** é que a gente faz. É que temos encaminhado. E ela percebeu que é do hábito delas muito bem. Senão também indica, olha, por aqui ou por ali. E depois os pais também, falando com eles, também têm ido particularmente.

Entrevistadora: Então, você faz muito esse trabalho de juntar os pais, ter uma conversa mais intimista em relação à criança.

Educadora 1: Sim, sim. Mas com paninhos muito quentes, porque, lá, por exemplo, que eu estou a falar mais especificamente, inicialmente não aceitavam assim muito bem que o menino era um bocadinho diferente. Pronto. E a experiência que tiveram no outro infantário que a criança esteve não foi uma boa experiência, porque diziam-lhe que isolavam o menino, que sentavam o menino a um canto. E quando o menino veio para aqui, eu vi que isso não era tanto assim. O menino é que se isolava. Nós tentávamos agregá-lo ao grupo e ele só queria estar sentado nos cantos. E isso despertou-me, disse, não, este menino tem alguma coisa. Não é só adaptação. Ele isolava-se mesmo. O andar sempre em pontas de pé, sempre a correr tudo em pontas de pé, que passa-se alguma coisa. E ele aqui nunca chorou. Foi raro chorar. A mãe disse que no outro ele ficava sempre a chorar. Não sei se é assim ou não. E com a convivência com ele eu comecei a ver que havia problemas sérios. E fui falando com a mãe. Até que a mãe se convenceu,

foi ao médico. Falou com o médico. E o médico disse, senhora, que eu tinha razão. E encaminhou. O médico encaminhou. Mas eu disse, se calhar era melhor você ter um procurar outro apoio particularmente. E tal. E a mãe lá se mexeu. E parece que a coisa estava... Tanto é que se nota. Já uma diferença de comportamento do médico.

Entrevistadora: Ótimo, que bom que vocês podem partilhar sobre isso. Porque pior seria, na minha opinião, se você fosse uma educadora que... Ficasse fechada.

Educadora 1: Não só ficasse fechada, mas que tivesse, apesar de não ter tido disciplinas específicas, e ter a experiência, o que é muito importante. Acho que a experiência, às vezes, acaba por ser até um bocadinho mais importante do que a formação. A teoria, se você não souber como aplicar, você pode ter tudo aqui.

Entrevistadora: Exatamente. Em qualquer formação.

Educadora 1: É, em qualquer formação. Mas o que eu estou tentando dizer é que, que bom que, apesar de não ter a teoria, você tem divinamente a experiência e pode expressar isso. Porque, às vezes, pode acontecer de você não saber manejar, botar os panos quentes, não saber manejar ali com os pais.

Entrevistadora: Exatamente. O manejo é muito importante, e você soube fazer-lo. As vezes pode acontecer de aquela criança acabar por ser retirada do local e ir para outro canto. E nesse outro canto, tentar acontecer a mesma coisa, aí fica mudando de canto em canto. A tendência é que aquela criança piore.

Educadora 1: Nós, inclusivamente, neste momento, estamos a testar aquela salinha de correr. Uma empresa, por intermédio das nossas educadoras que estão no pré-escolar, que entraram em conhecimento e pronto. E a proposta foi dessa, desse grupo, não é? Que tem terapeutas, tem psicólogos, tem... Virem à nossa instituição fazer um levantamento das necessidades dessas crianças e da necessidade de intervir. E praticando um preço mais acessível para as famílias. E a terapeuta é que se dirige aqui a nós. Fizeram um estudo dos miúdos. Ouviram-nos também, em relação ao que é que... No grupo, o que é que achávamos que era preciso. Fica também de alguma experiência teórica para a nossa escola.

Entrevistadora: E em relação à inclusão aqui na escola? Como é a dinâmica para lidar com as crianças? Me recorde de dizer que se assustou de primeira...

Educadora 1: Agora já não me assusta. Não me assusta, já consigo envolver com elas sem ter aquele medo que tinha inicialmente. Claro que eu noto que vão existindo casos cada vez mais complicados. Mas eu acho que quando a gente faz as coisas com amor e com gosto e acolhe, estes meninos também se sentem acolhidos e desabrocham um bocadinho. E isso nota-se aqui, conosco, por acaso. Temos aí um menino que está exclusivamente na sala da **Educadora 4**, que ainda estão em estudo o que é que ele tem. E ele corre para nós todas e brinca e a gente faz-lhe carinhos. É, mas lá está. Já não me assusta como me assustava, por acaso.

Entrevistadora: E para lidar com os pais? Sentiu dificuldade no começo?

Educadora 1: Sim, sim. Mas hoje em dia eu não sinto essa dificuldade de abordar os pais. A dificuldade que eu sinto é em dizer aquilo que eu acho verdadeiramente em relação aos meninos. Sejam eles com necessidades especiais ou não. Temos muitos meninos hoje em dia que não têm necessidades especiais e precisavam do tratamento diferente por parte dos pais. E essa é a dificuldade, é fazê-los perceber que aquilo se calhar não é o caminho, porque hoje em dia toda a gente sabe tudo. E muito, sabem mais do que nós. Eu não sei tudo e não sei nada. Tenho experiência e tenho chegado à conclusão que

ao longo dos anos a minha experiência vale para algumas coisas, mas para outras é sempre um recomeço.

Entrevistadora: Como, por exemplo?

Educadora 1: Com comportamentos dos meninos, formas de educar diferentes, daquelas em que nós fomos trabalhadas, por assim dizer, e nas quais a gente acredita que esse é o caminho. E que agora eu muitas vezes defronto-me comigo mesma. E agora o que é que eu faço? Vou ser mal interpretada? Vão aceitar, não vão aceitar? E depois penso assim, não, eu sou eu e eu sou isto. E eu tenho que seguir esta linha, adaptando-me. Se calhar às vezes não defendo tudo. Ou não se rendo muito aberta demais logo inicialmente. Mas essa é a grande dificuldade, é fazer entender do outro lado que se calhar o caminho que estão a tomar não é o caminho certo. Eu, por exemplo, tenho um caso de uma menina que está ali na terapia da fala. O plano dela é mesmo, fala. E fala porquê? Use chupeta tardia a toda hora. Ora, a gente sabe perfeitamente, os pais não têm essa noção, mas estes pais em questão leem muito, mas a gente sabe perfeitamente que o uso da chupeta que deforma a parte do chão da boca, a língua não recolhe, está sempre cá fora, a mastigação é muito importante. Esses pormenores, para além da dependência emocional daquele objeto, neste momento, no caso desta menina, a chupeta não serve para mais nada, a não ser o vício de andar com ela. Aqui ela desde quase o início que não a usa. Nem para dormir, nem para momento nenhum. Mas mal chega ali à porta para ir embora, a primeira coisa que a mãe faz é pegar a chupeta e meter na boca. Eles nem pedem. Porque elas depois choram muito, fazem muitas birras. Eu já conversei com ela. “Traga um objeto que ela goste, um brinquedo, qualquer coisa, porque quando chega ao pé de si, a distrair com esse brinquedo, a distrair com esse brinquedo, e depois, pronto, não é preciso a chupeta”. A chupeta só em momentos SOS. “Ai, não consigo, não consigo”. A minha dificuldade é levá-los a perceber que não seria preciso, se calhar também seria, mas se calhar não seria preciso uma terapeuta da fala, se certos pormenores tivessem sido trabalhados. E nós estamos cá exatamente para os alertar nesse sentido. Essa é a dificuldade, é chegar ao outro lado. Às vezes não é o que vamos dizer, é como se diz para que se percebam, para que nos vejam, porque eu acho que a maior parte dos pais nos vê não digo inimigos, que é muito forte, mas nós estamos aqui para trabalhar paralelamente a eles, não contra eles. E isso eu acho que é uma mentalidade, se calhar, da geração, da sociedade, não sei. Os pais têm essa mentalidade. Eu pago, é assim, não é assim. Esse é o grande problema com que eu me deparo hoje em dia. É conseguir passar, e depois há reuniões que a gente pratica para os pôr a par do nosso trabalho, do que se faz, a intenção, mas não sei o que é que se passa com essa gente não valorizam, é tudo compram um brinquedo, uma roupa bonita, pronto, já está. Acho que estamos numa lacuna muito grande.

Entrevistadora: Então, em relação aos pais, você sente a sua fala um pouco desvalorizada?

Educadora 1: Sabe qual é o interesse? A semana passada eu tive uma chatice com uma mãe, que é assim, fez xixi, molh---se. Eu troquei o que estava molhado, troquei a parte de baixo do calção. Depois, no dia a seguir, foi aí um pandemónio, porque eu pus o calção e não pus a t-shirt a dizer com aquele calção. E assim, está tudo invertido. A preocupação da mãe seria dizer, mas ele fez xixi, foi a dormir, sei lá, isso é um exemplo, foi a dormir ou foi distraído, pronto, ficou confortável. Eu depois escrevi, porque não falou diretamente comigo. Foi ali à porta, que não é assim, tinha lá o conjunto, tinha que trocar o conjunto. E eu não estou aqui a trabalhar para desfilar-se de moda. Eu fiz para o conforto da criança, foi trocar o que era preciso no momento. “Ai, porque depois

já é tarde, vou sair, e ele vai com a t-shirt que não diz com o calção”, por acaso até nem era, porque eu tenho esse cuidado. O calção era um calção branco, aqui com um grande níquel, e tinha uma t-shirt com um polo branco por cima. Qual era o problema? Então, me preocupa, mas o menino vai muito limpo para casa, é sinal que não brincou, não sujou, não experimentou, isso é que me preocupa. A mãe não, é ir combinado, vai passear.

Entrevistadora: Então, para além de acolher os miúdos, tens todo o trabalho para acolher os cuidadores dos miúdos, que muitas vezes não querem ser acolhidos.

Educadora 1: Nós temos, por exemplo, uma plataforma com a qual trabalhamos há dois ou três anos, é espetacular, não sei se conhece a *Child Diary*, essa plataforma facilita-nos o trabalho, porque nós registamos tudo o que fazemos aí, colocamos fotografias, nossos objetivos do que estamos a fazer, e os pais têm acesso, nós damos acesso àquilo que achamos que podemos dar, não é? O que é que acontece? Nós temos a plataforma onde temos a identificação das crianças, eu coloco o que eles comem, a higiene deles, as atividades que fazemos, as atividades, as histórias que fazemos, os meninos a comer, a gente partilha tudo o que faz para eles se sentirem integrados no dia-a-dia dos filhos, para não dizerem assim, “ah, eu nem sei o que é que eles fazem”, está aqui tudo, com objetivos, aqui mais para trás tem coisas muito bonitas, trabalhos bonitos que eu tenho feito com eles. Se eu lhes disser que de 15, 5 seguem, vão todos os dias ver, isto foi para que os pais também se sentissem acolhidos e esta tal da roupa, nunca vai ver o que o filho faz, nunca vai ver.

Entrevistadora: Ou seja, tem alguma coisa ali que independe da educadora, tem que ser mudado em casa, tem uma dinâmica familiar ali, que tem alguma coisa.

Educadora 1: E o grande problema bate aí, agora falou aquilo que é, nós temos, a maior parte das famílias que temos aqui são desestruturadas. Pais separados, pronto, podem acontecer, com boa relação, mas a maior parte são miúdos, 20 e tal anos, mora cada um na casa dos seus pais, o miúdo anda para aqui e para ali, depois é uma competição, quem dá mais, quem faz mais. E não é só isso, isso até poderia acontecer se as pessoas tivessem um equilíbrio, tivessem as coisas, mas eles nem sabem, para eles quanto mais, para as crianças, que eu acho famílias completamente desestruturadas. E é por isso que cada vez mais a gente vê crianças com necessidades especiais. Porque é um descabro tão grande, a nível familiar, que devia ser o que lhes devia dar o conforto, a segurança, muitos sentem-se felizes aqui, porque aqui eles sentem isso, sentem o não, sentem o sim, sentem o mimo, sentem a disciplina, coisa que nas famílias hoje em dia, eu falo pelos meus, eu não falo pelo resto, mas é opinião, depois vai ver que é. Mas eu falo pelo meu grupo, são crianças de dois anos, só importa se vestem, se aquele veste eu também visto, se aquele tem eu também tenho. Está muito nisto, não sei, não sei. E desde o Covid piorou muito. O Covid veio mudar muita coisa da sociedade. Eu pensei que ia melhorar para melhor, ia melhorar, mas não, não melhorou.

Entrevistadora: Piorou em relação à dinâmica familiar, ou às crianças aqui?

Educadora 1: Eu noto, aliás, nós temos aquilo que chamamos os ninos do Covid, que são meninos que nessa fase estavam fechados, não é? Estavam fechados e depois quando estão aqui estão em explosão. Uma coisa, pronto. As famílias não estão a oferecer aquilo que os meninos precisam.

Entrevistadora: O que entende sobre resiliência?

Educadora 1: O que é que eu entendo sobre resiliência? Não desistir. Não desistir, basicamente é isso, é isso que eu vejo, não desistir, quer sejamos nós, quer sejam as crianças, e o que eu sinto, mais uma vez, os meus desistem fácil numa atividade qualquer eles dizem “ai não consigo” e eu digo, “a palavra não aqui na nossa sala é proibida”. O “não” é proibido. “Não consigo, já tentaste? vamos lá tentar, vamos lá fazer, vais ver que consegues”, insistir, eu acho que é isso, é não desistir, é insistir, criar condições para, só que eu também acho que o criar, o sermos sempre nós a criar condições para, faz com que elas, às vezes, de dois ou três objetos, que eu noto isso no pré-escolar, no grupo dos quatro anos, noto muito, têm ali montes de material. E eles brincam com aquilo, constroem, fazem, não lhes é dado concretamente uma diretriz, “tens que fazer isto”. Não lhes é dado concretamente uma diretriz, “tens que fazer isto”. O que eu acho é que os pais esperam que a gente dê tudo. E às vezes é preciso promover momentos de liberdade deles com coisas, com materiais, não só com brinquedos caros, que é preciso orientação, mas com coisas tão triviais que eles brincam com o papel higiênico. Deixá-los sujar, os pais não querem que eles se sujem. Por isso também leva a que os miúdos não sejam resilientes, penso eu.

Entrevistador: O que é que você precisa fazer para promover essa resiliência nas crianças?

Educadora 1: É assim, eu nas crianças, aquilo que eu faço foi aquilo que eu fiz com os meus filhos, é aquilo que eu acho, é o que eu faço com a vida fora, eu não faço a papinha toda, não faço, exijo, exijo, exigir no sentido, não ser mal interpretada. Não, é não passar, é exigir. Eu acho que a escola, a organização, tem que ajudar os educadores a ir de encontro a isso. A escola tem que dizer, quem vem a esta escola funciona assim, quem ta interessado, bem, quem não está... no início quando se fazem as entrevistas, explicar, antecipar depois os pais veem o que querem, porque nem sempre o que eles querem está de encontro com o que a escola está a trabalhar. Acho que nosso papel é esse, fazer com as crianças e com os pais, mostrar o que é feito, mas, na hora de eles fazerem o papel deles, muitos nem sabem o que se passa, não aparecem nas reuniões, não veem a plataforma que lá está, é difícil, é muito difícil. Mas é por aí, penso que a resiliência está em desuso, os meninos dão um ponta a pé e conseguem o que querem, não precisam de batalhar por nada, hoje em dia parece difícil, mas nesse sentido ta muito mais fácil do que há alguns anos, nós nunca tivemos brinquedos que os miúdos têm agora. Mesmo eu quando tinha possibilidade, por exemplo, meus filhos sempre praticaram desporto, desde a escola, de competição. O tempo que eles tinham era limitado, eles tinham que o gerir, porque eles tinham que estudar, tinham que fazer as coisas, e o tempo das melhores notas foi nisso. Facilitar anula a resiliência, completamente, não quer dizer que seja 100%, mas sim.

Anexo G: Transcrição da entrevista Educadora 2

Entrevistadora: Por que educadora de infância? Como é que começou essa sua formação?

Educadora 2: Minha formação começou um bocadinho por acaso, inicialmente. Quando eu terminei o secundário, eu queria ser muitas coisas. E então fui a um livrinho que tinha os cursos todos e na pesquisa, pronto. Eu também já tinha feito algumas reuniões com um psicólogo para tentar saber a minha direção. E ia muito no tratamento com pessoas, com crianças, na ajuda, trabalho um bocadinho mais social. E então fui ver esse livrinho e disse bem, gosto desta, educadora de infância, assistente social, pronto. Não entrei em nenhuma. Só que na altura, aos meus pais, não era tema em casa não seguies todos. Portanto, eu de todos os cursos que tinha visto, que eu achava que me ia dar bem, resolvi por uma privada de educadores de infância. E ainda bem que encontrei aí a minha vocação.

Entrevistadora: Já há quantos anos?

Educadora 2: Sou educadora de infância há 27 anos, tempo que estou nesta escola.

Entrevistadora: Quando fizeste a formação, em relação às disciplinas que cursou, tinha alguma disciplina específica para educação inclusiva ou para inteligência emocional? Alguma coisa parecida com isso?

Educadora 2: Nós tínhamos uma pequena abordagem. O meu percurso académico foi faseado. Quando tirei o meu curso inicial, era só um bacharelato, eram só 3 anos, com muita prática. E havia aí sim, na disciplina de psicologia, pequenas abordagens a esses assuntos. Depois, mais tarde, depois de ter 5 anos de serviço, tive necessidade de fazer a licenciatura. Por curiosidade, não só para ter um grau académico ainda mais superior, mas também por curiosidade. E aí tornamos a abordar na disciplina de psicologia superior, mas de uma forma mais aprofundada. Já com alguns trabalhos de pesquisa relacionados com esses temas. Depois, entretanto, passados outros anos, fui fazer uma pós-graduação em Supervisão Pedagógica, em que uma parte do meu plano de estudo de investigação incidiu um pouco sobre essa temática, mas na articulação entre pré-escolar e primeiro ciclo. E depois fui fazendo pequenas formações relativamente a esses temas, por necessidade do dia-a-dia.

Entrevistadora: E você teve estágios obrigatórios, sim?

Educadora 2: Tive, tive.

Entrevistadora: Nesses estágios obrigatórios, teve contacto com alguma criança, com necessidades bem específicas? Se sim, como que foi?

Educadora 2: Na altura, pronto, eu ainda estava também, porque o meu estágio, faz de conta que eu tinha para aí 3 dias de estágio, e os outros 2 de aulas, era sempre tudo assim, foi sempre muito forte em termos de práticas. E, na altura, nós tínhamos sempre um educador cooperante, e também um finalista. Pronto, era um bocadinho mais por intuição, que havia um pequeno contacto com essa criança. Depois, quando chegávamos às aulas, colocava dúvidas, pedia ajuda em termos de estratégias e depois aplicava.

Entrevistadora: E em relação aos teus sentimentos, como é que foi?

Educadora 2: Inicialmente, nunca me senti muito à vontade com isso. Ficava melindrada, ficava triste. Parece que trazia aquela criança para casa, no pensamento. Tinha até o sentimento de injustiça. Depois, quando comecei a ser educadora mesmo, tive uma criança e, na altura, a forma de lidar com essas crianças, para mim, não eram as mais

corretas.

Entrevistadora: Qual era a atitude que você recusou?

Educadora 2: Por exemplo, eu, na altura, tive um menino com autismo. Foi a primeira vez, autismo mesmo foi a primeira vez. E, então, a criança, se não queria comer, o comer era transmitido. Estou a falar há 26 anos. O comer era transmitido, é que eu tinha de agarrar-lhe as mãos e dar-lhe à boca. Eu disse sempre que não, que não fazia. Que não fazia, pronto, e recusei-me, determinadamente. Disse que assim não fazia, que não dava para mim. E tive sempre uma abordagem um bocadinho mais de respeito. Na altura, fui acusada de não ser boa educadora nessa área. Pois, entretanto, com o passar dos tempos, os conhecimentos relativamente ao assunto foram sendo outros. E começou a ajustar-se mais ao meu perfil como educadora. Mais o respeito do esperar, de ter estratégias para que a criança, se comesse, não se agarrava, não é? Não sei se estou a ir contra o que me está a perguntar. Porque, mesmo em termos... Estavam-me a perguntar nos estágios. Nos estágios, eu também não posso dizer que alguma vez tenha visto uma atitude menos correta. Não é? Portanto, também não tinha sido essa a minha formação. Em termos pessoais e de maneira de estar, não era de todo. E depois tive necessidade de procurar. De me especializar um bocadinho, de saber um pouco mais. Sendo que foi com o continuar de a gente receber crianças assim. Também foi aguçando a curiosidade. Porque, apesar de receber depois outras crianças com a mesma experiência ou particularidade, elas tinham maneiras de ser e de estar completamente diferentes.

Entrevistadora: A sua atitude em relação a essas crianças hoje em dia, como é que é?

Educadora 2: Eu agora tenho uma ideia completamente diferente. E aliás, aqui nesta casa, nós primamos pelo respeito e por grande aceitação que temos com essas crianças. Nós construímos em conjunto, em equipa. Normalmente, dialogamos sobre o assunto. Fazemos um reconhecimento da criança. Estabelecemos estratégias comuns para lidar. Acabamos por dar até formação aos auxiliares e a todos os cuidadores daqui. De forma a respeitar o ritmo de cada uma delas. E onde é que podemos ajudar a evoluir. Assim como as famílias.

Entrevistadora: Tem quantos miúdos na sua turma?

Educadora 2: Este ano, 14.

Entrevistadora: 14? Só você? Só ela? Ou tem outro auxiliar?

Educadora 2: Um auxiliar.

Entrevistadora: Ela também é educadora, ou ela é auxiliar, é um curso?

Educadora 2: Sei que ela tem um curso superior de educação social, mas nunca exerceu.

Entrevistadora: Mas ela não tem nada especializado em educação inclusiva?

Educadora 2: Não.

Educadora 2: Nós aqui temos um... Nós trabalhamos em conjunto. Nós somos 3 educadoras aqui no Pré-Escolar. E uma das colegas até tirou comigo o curso. Somos do mesmo ano. E essa colega fez, na altura, o CESA com a especialização em educação especial. E tenho outra colega, uns anos mais velha do que nós, um pouco, que também tem essa formação. Eu sou a única que não tenho formação a nível do ensino especial. Depois das especializações que fiz, foi todas na área do Pré-Escolar, da expressão e comunicação. E acabamos sempre a tentar fazer coisas diferentes para que nos possamos complementar. Ou seja, a experiência delas, o conhecimento na área da educação especial tem-me ajudado a mim. E eu na área do Pré-Escolar, de expressão e comunicação, a elas.

E fazemos alguns trabalhos de investigação juntas. Aliás, nós criamos uma... Abraçamos uma pedagogia diferente aqui, relacionada com Reggio Emilia. Em que temos grupos mistos de manhã. Ou seja, eu sou titular de cinco anos. Tenho 14 crianças à tarde. De manhã, eu sou educadora da expressão e comunicação. Expressão dramática, musical, dança. E tenho as crianças grupos com elementos dos 3, dos 4 e dos 5 anos. No dia a seguir, vem outros. Sempre de 3, 4 e 5. E as colegas recebem... Uma colega está na área das Ciências e Matemáticas e Conhecimento do Mundo. E a outra das Artes Visuais, que é esta sala. Portanto, e nós... Acabamos por ter todos. E nessa dinâmica mista, durante a manhã... Entram todas as crianças que já tenham problemas, necessidades educativas especiais. Que já não têm. E todas nós lidamos com elas.

Entrevistadora: Tem quantas crianças com necessidades educativas específicas?

Educadora 2: Comigo não tenho nenhuma. Nenhuma e... É simples. Calma. Necessidades educativas... A única coisa que eu tenho é de articulação. É a única coisa. Em termos de aprendizagem, não há qualquer problema. Mas foram aquelas crianças que tinham um ano durante o Covid. Não desenvolveram em termos de articulação na altura correta. E então estão a ser acompanhados agora por um terapeuta. Então, é uma necessidade educativa específica.

Entrevistadora: Sim, sim. Não necessariamente é o Autismo ou Síndrome de Down, mas...

Educadora 2: Sim, sim, sim. É específico. Cabe também. E à tarde, eu acabo por ter uma focalização. Só no grupo de cinco anos. Como eles vão para o ano, para o primeiro ciclo. Porque é que eu faço um trabalho mais individualizado com essas crianças. Com essas necessidades.

Entrevistadora: Trabalho individualizado, mas também faz a inclusão das crianças.

Educadora 2: Sim, sim, sim, sim. Ou seja, eles nunca estão sozinhos comigo. Está sempre um grupo de quatro, cinco. Depois é muito engraçado porque... E entre eles... Eles seguem muito o nosso modelo. E entre eles também há uma inteira ajuda. E então acabam até por ajudar essas crianças. Também nas necessidades mais específicas que eles têm.

Entrevistadora: Em relação aos pais. Como é lidar com os pais no dia a dia? Em relação a crianças com alguma necessidade educativa mesmo. Aquela que não desenvolveu a fala. Como é que é lidar com elas?

Educadora 2: É muito de cooperação. Então... Eu aqui neste grupo. Já estou com eles desde os três anos. Tive duas situações em que... Dois exemplos que foi, primeiro, o sinalizar. O pôr a par a família das minhas preocupações. E houve uma aceitação imediata. E recorreram logo. Pesquisei onde é que eles poderiam pedir ajuda. Eu própria falei com a ELI. Fizemos a sinalização. E houve um envolvimento para que houvesse um diagnóstico. Que houvesse uma certeza de que se estava a desconfiar. E tive a situação de pais que vieram porque se aperceberam em casa. E também houve esse trabalho em cooperação. A partir do momento em que realmente se sinalizaram estas necessidades. Com este grupo em específico. Não foi sempre assim. Com os outros grupos tenho outro tipo de experiência. Mas com este grupo acabaram por seguir um bocado aquilo que acordamos. Para se fazer as estratégias em casa e na escola. E é sempre a escuta. Os pais muitas vezes ficam muito preocupados. E nós temos aquele cuidado. De os escutar. Também de ver como é que está. Fazer até uma pequena avaliação. Ver em que ponto estamos. O que podemos fazer mais. O que está a melhorar. O que é que não está. É uma relação até bastante próxima. Por exemplo, eles põem-nos a par. Quando há algum

sucesso. Alguma aquisição. São capazes de ligar ou mandar pela plataforma que nós temos de trabalho. Ele conseguiu fazer. Ele foi capaz de articular. E nós aqui também. Eu por exemplo estou muito na área da linguagem. Quer como os outros grupos também. Por exemplo, fazemos um trava-línguas. Ou uma lenga-lenga. E eles conseguem nos dizer isso assim. Ao fim, eu por norma gosto de filmar. Até para ver como é que eu estive. E às vezes partilho com os pais. Eles já viram o que é que já conseguimos fazer. Diz parecendo que não. Ajuda imenso.

Entrevistadora: Então a plataforma tem uma boa aceitação na sua experiência. Todos os pais participam da plataforma?

Educadora 2: Só temos três pais que não participam. De qualquer das formas. Conheces com a mãe do primeiro. Ou quando eles chegam. Olha, conseguimos isto. Fizemos assim. Não deixou de haver a comunicação. Mas esses três que não participam. Devem dar qualquer coisa. Eles ainda são participativos aqui na escola. É uma plataforma que é paga. E nem toda a gente tem dinheiro. Portanto, não é por causa disso que as crianças vão ficar sem os serviços.

Entrevistadora: Com certeza. Em relação à escola. A escola tem uma participação boa? Quando se fala em relação às necessidades das crianças. Por exemplo, se uma criança tiver necessitada... Uma criança cadeirante, por exemplo. Se tivesse alguma barreira arquitetónica. Por exemplo, uma escada, etc. A escola se move para...

Educadora 2: Sim, nós já tivemos uma criança que vinha de cadeira de rodas. E foi logo construída uma rampa. Aliás, essa criança porque partiu a perna. Depois mais tarde tivemos outra que precisava. Mas foi logo construída a rampa. E vinha sempre duas funcionárias para ajudar a trazer a criança.

Entrevistadora: Ah, que bom. A escola está realmente ligada à inclusão. Interessante. É uma pena que a escola vá fechar.

Educadora 2: Nós achamos isso. É uma preocupação nossa. Porque, por exemplo, temos aqui na sala os três anos. E mesmo outros. Outras crianças que nem sequer interagem. E nós olhamos hoje para elas e sentimos... Estão tão diferentes, estão tão evoluídos. “Para onde é que eles vão?” Nos deixam muito angustiadas. Não quer dizer que eles não encontrarão os profissionais. Mas a gente tem uma ligação muito forte. Não só com essas crianças com necessidades, mas também com os outros. Somos uma escola... Se é dar para eles, eles são felizes. E nós também.

Entrevistadora: E vocês? Já têm algum canto?

Educadora 2: Olha... Eu concorri para o estado. Estou à espera. Para ver se sai a lista. E eu sei, com a formação que tenho. Se não conseguir este ano, arranjo para o ano. E esta vontade que tenho, eu vou arranjar qualquer coisa. E é de fazer o mesmo serviço que tenho feito aqui. Provavelmente para encontrar barreiras. Porque esta disponibilidade a nível de pessoal, a nível de direção, para estes casos e não só, nem sempre é a mesma. É curioso que há muitas educadoras que foram formadas também. Há muito mais anos que eu. E acabam por criar aqui uma barreira. Quando se quer andar para a frente. Ou então ao contrário. As mais novas, se calhar... Olha, não sei. Esta é a minha única preocupação. “Que direção vou encontrar? Se eu vou conseguir fazer o mesmo trabalho?” Ou “consegurei agarrar o tanto de mim que tenho levado aqui?” É o que me preocupa mesmo.

Entrevistadora: E o que entende sobre resiliência?

Educadora 2: O que é que eu entendo? Entendo que, perante aos obstáculos, há sempre

uma forma de os ultrapassar. Há sempre uma forma de ver o lado positivo das coisas e agarrá-los e partir daí. Pelo menos é isso que eu entendo. Aceitação, aceitar e procurar. É isso que eu entendo.

Entrevistadora: E como é que você trabalha esse procurar e aceitar, não só com as crianças, mas com os pais?

Educadora 2: Essencialmente, explicando ou procurando com eles. Porque há coisas que a gente não pode torcer. É assim, é assim. Mas podemos ajudar, pelo menos, a que a criança consiga fazer as tarefas. Que consiga, pelo menos, ser um bocadinho mais autónoma. Ver o lado positivo nesse sentido. Esta criança que nós temos, são estas as suas características. Vamos respeitá-las e trabalhar sobre elas. É, no fundo, amar conforme eles são.

Entrevistadora: Tens uma atitude muito de aceitar as coisas como elas são. Eu percebi isso. Isso é seu? Isso foi de experiência adquirida? Isso foi de algum curso?

Educadora 2: Não, acho que é mesmo o meu. Foi a maneira como eu também fui criada. Eu sou assim, a minha família era assim. Aliás, talvez seja mesmo o meu background. Porque, olha, aquilo que eu leio destas recentes pedagogias positivas. Positivismo. Era o que eu tinha em casa. Foi sempre o que eu tive em casa. Mesmo esta minha postura relativamente sobre fechar a escola. É pena. Mas nós temos que ser diferentes. Não é? Não vamos ficar presos, nem criar aqui um estado emocional de tal maneira negativo que nos deixa andar para a frente. Que não nos deixa andar para a frente. Pronto. Eu já lidei com tantas crianças. Aliás, esta minha forma também de ver as crianças com necessidades educativas expressas desta forma, talvez eles ensinam-nos tanto. Se nós estivermos atentos, eles próprios nos indicam o caminho. Não sei se concorda comigo, mas da experiência que eu tenho, que eu tive com as crianças que eu tive, é impossível a gente não se apegar. É impossível. Por exemplo, eu tive um menino com autismo. Passaram-me uns anos de ter outro. Eu comecei a olhar para ele e disse-lhe isto. Veio contrariar completamente aquilo que eu aprendi, o que é que era autismo. Que eu acho perfeito também. Veio contrariar completamente. E aí a minha preocupação é em procurar mais respostas. Por exemplo, antigamente, “ai é autista, não olha para ti é autista”. Aquele menino olhava. “Não te toca é autista”. Aquele menino tocava-te. Gostava de toque. Não é? E eu acho que este meu, não foco naquilo que me dizem que é preciso agarrar as mãos, que é preciso enfiar a comida para a boca, que é para ele provar. Isto hoje até é impensável. Se eu disser isto a alguém, já se sabe que eles têm um nível sensorial, um distúrbio sensorial e é preciso ir com calma. Certo? É preciso promover terapia, terapia ocupacional, com a parte sensorial, para que a criança comece. Isto agora hoje já é sabido. Mas está a conclusão. Eu acho que foi o amor que eu ganho a estes meninos. Eu também gosto do que faço. E para mim toda a criança é especial e tem algo de especial. Eu, para mim, é impensável falar com este da mesma forma que falo com este. Eles são diferentes. Mas conseguimos encontrar aqui uma forma de estar, de ser, de participar saudável. Para mim a diferenciação pedagógica é muito boa.

Entrevistadora: E conseguem chamar os pais a participar da mesma forma?

Educadora 2: Ah, sim, sim, sim. Os pais têm que estar ansiosos. Aqueles já fazem, porquê aquele não faz? É uma comparação. Não é? Eu disse, mas se calhar o seu faz isto e aquele não faz. Se calhar daqui a uns tempos o seu faz isto, não? Exatamente como os outros. Nós somos todos iguais. Não é? É importante que os pais entendam que cada criança tem seu lugar. Eu até costumo mandar-lhes, nas minhas pesquisas, costumo mandar-lhes às vezes artigos sobre características das idades.

Entrevistadora: Artigos?

Educadora 2: Sim, sim, sim.

Entrevistadora: Eles lêem?

Educadora 2: Se não lerem, lêem comigo nas reuniões. Se você não lê em casa, você vai ler aqui comigo. E é assim que se cria laços, não é? É importante, porque apesar de toda a teoria, ela vai guiar a tua prática, apesar de que muitas vezes vai guiar por um caminho totalmente diferente. Outra coisa que eu também gosto de fazer, faço isto, acho que é importante. Às vezes os pais também nos pedem atendimento para colocar algumas questões que acontecem em casa ou que os preocupam. Por exemplo, estão a lembrar de uma criança que é minha ainda, ela teria o quê? Três aninhos? E os pais já tinham tido um filho mais velhinho aqui. Eles não têm nada a ver com o outro. E então a preocupação, estamos a falar, o mais velho era um posto de calma. A menina, de calma, não tinha nada. Eles, ainda me lembro, ela traquina, se porta-se mal, destrói tudo, preocupa-nos. Então vamos pensar de outra maneira. Se calhar é uma criança muito ativa, se a mamãe não está aqui, é pela coitadinha. Ela tem que fazer alguma coisa para chamar a atenção. E porque é que não marcamos em conjunto com os outros pais e partilhamos isto e vocês também ouvem os outros pais com crianças da mesma idade? E fizemos isso. E foi muito giro. Depois viram e descobriram que realmente havia coisas que faziam em comum, outras que não. Depois outros disseram, "e se experimentar assim?". Eu não dei resposta nenhuma. Nós descobrimos em conjunto. Isso é muito importante. É importante que os pais sejam acolhidos. E assim, eu não podia ajuda-los numa coisa que acontecia no contexto familiar. Mas podia se calhar ajuda-los, e foi assim que a gente fez. Aliás, porque eu sou mãe de um rapaz que agora já tem 18 anos. Se calhar não serei a melhor pessoa, mas podemos encontrar respostas. Ou pelo menos procurar. E foi giro que nós tivemos a nossa festa final lá. E a senhora passaram a fazer o jeito deles. E esses pais vieram ter comigo agradecer. Que realmente se sentiram acolhidos. E que, depois de terem essa experiência, começaram a aceitar realmente a menina. Ela só é muito ativa. É criança.

Entrevistadora: A escola se mexe também em relação a fazer essas reuniões com os pais? Ou é uma coisa que você planeja?

Educadora 2: É assim. A escola também promove reuniões temáticas. Contudo, nós trabalhamos muito em conjunto. Como é que eu lhe vou te explicar? Nós temos uma direção, certo? Mas não existe assim tanta separação entre nós e a direção. Portanto, eu quando disse, olha eu vou fazer isto com os meus pais. Tudo bem? Podemos assistir? Portanto, a escola somos nós. Nós todos somos a escola.

Educadora 2: Aliás, eu gosto muito de ler artigos vossos. Acho que vocês evoluíram muito a nível do pré-escolar. E mesmo cresce. Gosto muito de ouvir o Paulo Foque. E acho que vocês evoluíram muito. Eu acho que, quer Portugal, quer Brasil, temos dois mundos. Continuamos a ter gente muito resistente. Não só há mudança, mas há aquilo que tem de ser feito. Ainda há pessoas resistentes a aprenderem continuamente. Esse é o meu ponto de vista. Porque vocês também têm exemplos muito bons. Têm as nossas creches. Eu percebo que tem uma aceitação melhor de creche.

Entrevistadora: Você já pegou alguma situação muito difícil com algum pai, com alguma mãe, com algum avô, tio, que tinha que deixar a criança aqui, mas que tinha alguma angústia de deixar a criança, que tinha que trabalhar?

Educadora 2: Eu, neste grupo, tenho um caso que praticamente no ano, e ainda estávamos nos 3 anos, nesta sala, a criança nunca veio, praticamente. E depois, quando eu disse que realmente aquela criança precisava de um acompanhamento, porque notava-

se que tinha falta de estimulação, ele era muito bem cuidado, os pais tratavam muito bem dele, mas a criança não sabia correr, não sabia falar, não sabia comunicar, inclusive não de comunicar. Não sabia brincar. Disse-lhe, meus amigos, isto tem que ser assim, assim, assim, assim. Mostrei-lhe até a capa dos outros meninos, mostrei-lhe alguns vídeos das outras crianças, e ele disse, era não, ele está bem a conosco. Pronto. Os 4 anos começou a vir de manhã. Tornei-lhe a falar. Conclusão, há pouco tempo, isto já está nos 5, há pouco tempo ele começou a vir, direitinho para a escola, não sei o que é que vai sair dele. O menino é super inteligente, mas está com muito falta de estimulação. E agora, outros me disseram, a coisa se puxa mais por ele. Não é possível, não é? Há erros que agora vão ser difíceis, vão demorar. Até em termos de linguagem. Ele já acomodou da forma que articulou. Está a ter só agora a terapia da fala. Há coisas... E agora, o que é que eu lhes vou dizer? A culpa foi vossa. Também não tem esse direito. Certo? É difícil.

Entrevistadora: Como educadora você se sente valorizada, não só na sua escola, falo a nível de sociedade. Você se sente valorizada como educadora?

Educadora 2: Sim, sim. Eu se calhar também não ligo muito a quem fala mal. Não sei, não. Tem muitas veias que dizem, ah, porque os pais não ligam. Não sei se depois na próxima realidade que eu vou ter, não irei sentir isso. Não sei. Mas eu aqui sinto-me super respeitada. Tenho um grupo de amigos, até que são professores de primeiro ciclo e segundo, e valorizam o pré-escolar, um educador de infância. Portanto, nunca se senti desvalorizada. Eu acho que isso também depende um bocadinho de nós.

Entrevistadora: Como depende de vocês?

Educadora 2: A gente também se acredita naquilo que faz e no esforço que fazemos. E realmente, podemos ser assim, a sua profissão, é o que faz, sabe? Estou a educar crianças e a educar-me a mim própria. Estou sempre em formação, acho sempre que preciso saber sempre mais alguma coisa. Acho que isso é valorizar-nos a nós próprios. Certo?

Entrevistadora: Em relação à legislação, ao governo, o que você acha que falta pra educadora de infância ser mais valorizada?

Educadora 2: Logo, a primeira coisa aqui, que é um assunto que está bem, ainda eu estava a acabar a formação inicial. Não contarem anos de serviço em creches. Não contarem anos de serviço em creches. Isso eu acho que é a maior vergonha que pode existir. Porque um educador de infância que tira educação pré-escolar, tira é creche e pré-escolar. O educador de infância é do zero aos 10. Ok? Portanto, o que é que o educador de creche, que é o que tem mais trabalho? Que ninguém venha dizer que na creche não se faz nada. É o pior que me podem dizer. Quando na creche é o sítio privilegiado da aprendizagem inicial, além de ser inicial, é o sítio privilegiado da aprendizagem inicial, e individualizada para a criança. A criança começa a socializar. Contudo, nós temos aqui um trabalho de um para um com os bebês. Nós somos as pessoas que têm que estimular já desde muito cedo habilidades motoras. A linguagem, a relação. Portanto, há aqui um trabalho individualizado com cada criança. O pegar, o ir mudar, só vai permitir mudar uma criança. E é uma coisa que eu também não concordo, é que digam aos educadores para não mudar a fraldas. Que é um assunto de auxiliar. Acho que é um assunto de toda a gente. Quando se está perto de uma criança a mudar, tanta coisa que se pode trabalhar. Acho que é um assunto de um cuidador da criança independente de quem seja. Fora que a criança vem para a creche, é tão frágil, se não tem alguém especializado, ou pelo menos que o afaga, que o acaricie, que dê um toquezinho aos pais, então vai ficar bem, daqui a pouco... Já é tão doloroso deixar um filho. E não é porque não se confie, eu falo para mim, não confio na pessoa. A separação, pronto, é dura, não é? Emocionalmente, a gente tem que salvar os nossos filhos. Temos que deixar com alguém de confiança, quer dizer, é

bom exigir um educador de infância. Para estar numa creche, para abrir uma creche, é muito importante o serviço. Para mim é logo a primeira coisa que está à mão. Segunda coisa, na minha opinião, não sou detentora do saber, a primeira coisa é haver poucos estudos a nível de creche aqui em Portugal, para a qualidade das creches. Foi lançado aqui há uns anos um manual de qualidade, que eu até achei que sim senhora, era muito bom, estava muito bem elaborado, contudo, na minha opinião, devia ser ajustável ou exigido que pelo menos cada escola o ajustasse à sua realidade. Até em termos de espaços, de horários, de recursos humanos e materiais, número de crianças por sala, sei lá, mas que houvesse pelo menos essa qualidade. Ainda estamos a falar em creche, certo? As coisas que eu achava que estavam mal. Outra coisa que eu acho que não está correta, é como é que existem modelos pedagógicos para a pré-escolar e não incluímos modelos pedagógicos para a creche. Porque não estamos a falar de sair de uma creche para a faculdade. Estamos a falar de sair de uma creche para um pré-escolar, para a segunda infância. Assim como a gente fala muito em articulação entre pré-escolar e primeiro ciclo, devia haver articulação entre creche e pré-escolar. Mas isto é a minha opinião.

Isso, em termos governamentais, em termos do Ministério da Educação deveria se dar um bocadinho mais de cuidado. E outra coisa que eu acho mal. Eu acho que isso nunca foi falado por questões políticas. Porque existe o Ministério da Educação, existem pré-escolares oficiais e não existem creches oficiais.

Entrevistadora: Te impactou de alguma forma isso?

Educadora 2: Eu gosto muito de creche. A minha grande paixão sempre foi creche. E, curiosamente, por obra do acaso, só tive três anos em creche. Então, sempre que acabava os cinco anos, eu era precisa em algum... Ou porque uma educadora tinha de ter bebê ou porque um educador tinha arranjado um outro lado, parte de casa. Então, fui tomar esse grupo. Calhou sempre. Portanto, eu só segui, nesta minha carreira aqui nesta casa, só segui um grupo da sala de um ano, cinco. E adorei. Foi mesmo muito bom. E o meu primeiro emprego, foi em creche. Já que lá está. Se não os conteúdos, talvez eu também tenta não ir. Não é? Porque em termos de carreira docente, deixando-os agora, deram a possibilidade só em termos de concurso. Já é alguma coisa. Mas, mesmo assim, o que é que um educador de pré-escolar tem a mais que um educador de creche? Alguém que me explique. Alguém que nos explique. Isso acho que é a maior vergonha. E depois, o que é que acontece? Eu acho que isto é tudo uma bola de neve. Ou seja, se não encontrarmos serviço, o que é que eu vou fazer para a creche? O que é que eu vou fazer no trabalho de investigação de creche? Se depois... Não é? Se as pessoas também não querem investir nisso? Sem ter-se desmotivadas? Não fazer uma especialização em creche? Porquê? É... Situação difícil que... E aí está... O evento está enfrentado em relação a isso. E isto, já estou a falar... Eu, a primeira vez que ouvi falar disto, foi em 1997, que foi o ano que eu acabei o curso. Eu entrei para o meu trabalho e comecei a ir a falar destas coisas. De 1997 até agora. Continua a mesma coisa. É uma frequência.

Entrevistadora: É.

Educadora 2: Eu acho que, nesse aspecto, o Brasil evoluiu um bocadinho mais.

Anexo H: Transcrição da entrevista Educadora 3

Entrevistadora: Qual é a sua idade?

Educadora 3: 56.

Entrevistadora: 56. Como é que começou a ser educadora de infância? Porquê educadora de infância?

Educadora 3: Eu desde pequenita sempre quis ser professora primária, porque foi na primeira vez que eu fui para a escola, não foi no pré-escolar, foi na primária, porque estava a manter a minha professora e queria ser professora como ela. E depois, mais crescida, com 15 anos, no verão, fui nas férias com o jardim de infância, a jogar na praia com as crianças, e gostei muito do trabalho das educadoras com os mais pequeninos, então decidi querer ser educadora de infância. Portanto, aos 15 anos eu decidi querer ser educadora de infância e ficou sempre essa a minha vontade. Pronto. E nunca tive dúvidas, quando se voltou a escolher, quero ser educadora de infância.

Entrevistadora: E como é que foi o percurso académico para ser educadora? Foi difícil? Você gostou? Correspondeu às expectativas? Não correspondeu?

Educadora 3: Não, gostei. Eu era muito novinha quando fiz, porque no meu tempo nem era preciso ter o 12º ano, mas estava o 11º, portanto eu entrei para o curso, ainda tinha 16 anos, porque eu só fazia depois no final de outubro, e eu entrei ainda com 16, e era a mais novinha da turma. Era tudo novidade para mim. Mas eu gostei do curso. Eu fiz numa escola privada, e gostei. Não tenho assim nada do curso de formação inicial, na altura é bacharelato. Pronto, gostei imenso, gostei dos estágios que fizemos, nós tínhamos bastante tempo de estágio prático, de trabalho prático, hoje em dia não tem, o que eu acho que é uma grande lacuna dos cursos de formação de educadores hoje em dia. E gostei de tudo, punham-nos muito a trabalhar, já a fazer coisas, que se não fizéssemos, claro que não fazíamos logo muito bem, mas davam-nos dicas de como melhorar, e foi assim que fomos melhorando. Eu fui melhorando, e as colegas também, mais ou menos, que estamos a falar de mim, que fui melhorando e gostei do meu percurso. No curso de formação inicial, depois fiz outros, não sei se quer que fale. Pronto, depois, alguns anos mais tarde, passou a haver a licenciatura, o meu grau académico superior, e eu fiz também a licenciatura mais tarde. Aí foi mais teórico, essa parte foi mais teórica, mas também gostei, acho bastante interessante. Nessa altura não era muito valorizada a formação contínua, nem havia muita oferta de formações, nem havia da parte da entidade patronal muita abertura para deixar ir. Depois mais tarde fiz uma pós-graduação em supervisão pedagógica, nós tínhamos estagiárias aqui, e éramos supervisoras de estágio, fizemos um curso de supervisão, e nos últimos anos tem havido mais oferta de formação, e também tem sido obrigatório a formação, e a entidade patronal também tem deixado de fazer mais formação, portanto acho que fui mantendo alguma atualização da formação ao longo da vida. É importante, o educador é para sempre.

Entrevistadora: Disseste que fora ajudar umas educadoras a ficarem nas férias. Nesse tempo viste alguma criança com necessidade educativa específica?

Educadora 3: Não tenho noção, não lembro. Nessa altura não tenho ideia se vi. Vi crianças com necessidades económicas e sociais, porque era uma instituição bastante desfavorecida, e com crianças bastante desfavorecidas. Em termos de necessidades económicas, afetivas, precisava de muito mimo, queria muita atenção, isso sim, necessidades educativas especiais, nessa fase não lembro.

Entrevistadora: Você falou uma coisa interessante, hoje em dia, não é que não tenha,

mas tem menos aulas práticas necessárias?

Educadora 3: Muito menos carga horária. No meu tempo, no meu curso, tínhamos logo no primeiro ano, logo assim de imersão, tínhamos logo uma primeira semana direta de estágio, de observação. Mas nesse estágio de observação, nós já tínhamos de fazer algumas atividades para as crianças. Tínhamos de contar uma história, fazer um jogo e ensinar-lhes uma canção. Nós não tínhamos a técnica. O objectivo não era que nós fizéssemos, que fosse perfeita a técnica de fazer, escrever. O objectivo era que nós criássemos relação com eles, era que nós nos puséssemos à vontade também. E nós fazíamos isso. Depois disso é que íamos começar a aprender, íamos aprender a técnica, íamos aprender outras coisas. Durante todo o primeiro ano, tínhamos todos os dias um dia de estágio, à quarta-feira, todo o ano um dia de estágio. No segundo ano, todo o ano dois dias de estágio. E no último ano, eram quatro dias de estágio e um dia de aulas. Portanto, a carga prática era muito grande. Hoje em dia é muita preocupação com a técnica, menos com as crianças. Nós também fomos supervisoras de estágio durante muitos anos aqui. Nós só há cinco, seis anos é que deixámos de ser, porque mudamos a nossa dinâmica de trabalho e estávamos nós a experimentar. Portanto, ainda não podíamos estar a explicar a terceiros quando nós ainda estávamos numa fase de experimentação. O objectivo seria depois voltar a ter, mas depois mudou-se a Covid e outras coisas. Mas a carga prática hoje é quase nula. E isso acho que tem muito a ver com a qualidade do ensino, dos docentes.

Entrevistadora: Você acha que isso dá uma desvalorizada na profissão? De educadora da infância.

Educadora 3: Eu acho que sinto que as pessoas que estão no curso muito preocupadas com a parte teórica e depois quando são postas na prática não têm noção da prática, porque nós temos de ter teoria. Não desvalorizo a teoria de forma nenhuma. Nós temos de saber o pensamento da criança, conhecer as estratégias, mil e uma abordagens, para depois também podermos definir o nosso perfil e adequando também aos grupos e às crianças que temos. Mas nós não lidamos com máquinas que ligam um botão uma coisa a outra. Nós lidamos com crianças, indivíduos e com grupos. O grupo também se comporta... O grupo não é só a forma dos indivíduos, não é? Cada grupo tem formas distintas de funcionamento. E as pessoas, quando se encontram perante um grupo de crianças, eles estão ali, eles falam, eles mexem-se e as pessoas ficam perdidas. Não sabes bem como lidar com elas. E isso é importante. Que possa acontecer antes com a supervisão e que os adultos possam ir tanto interagindo... Os adultos, não é? Os adultos. Que os supervisores também possam ir ajudando, dando dicas, e nos dando para as pessoas irem ganhando autonomia e o seu perfil também e a sua postura e perceber a melhor forma de lidar com as crianças.

Entrevistadora: Nessas aulas práticas, que pelo que eu vejo foi um privilégio ter, você teve contato com alguma criança com necessidade específica? Durante o estágio? Tipo, a primeira vez que você teve contato?

Educadora 3: Acho que a primeira vez foi aqui. Acho que... Fui ali, ali não estive. Eu fiz um estágio, aliás, foi logo no primeiro estágio. Lá está, mais uma vez, a parte económica e social. Era uma IPSS onde tinha até crianças internadas que estavam retiradas da família e que estavam não... Era uma instituição que recebia crianças de fora, mas também tinha crianças em regime de internato e que também frequentavam as aulas. Frequentavam o Jardim da Infância. Pronto. Portanto, uma coisa feita, tipo, têm autismo, tinham síndrome disto, tinham isso... Crianças com diagnóstico preciso, não. Só mesmo quando cheguei aqui, na prática.

Entrevistadora: E aqui, teve diagnóstico específico já?

Educadora 3: Sim, aqui já tivemos... Aqui temos tido e ao longo do tempo tem aumentado muito os diagnósticos, as necessidades. Às vezes, crianças com problemas, mas que demoram aos diagnósticos também, mas que se percebe perfeitamente. Quem já tem prática e quem já lidava com crianças há muitos anos consegue perceber que há alguma coisa realmente que não estava... E os médicos às vezes demoram muito num diagnóstico, mas sim, mais agora nos últimos anos.

Entrevistadora: E durante as aulas teóricas na sua formação, teve alguma disciplina específica que falasse sobre inteligência emocional, ou educação inclusiva, ou necessidades educativas?

Educadora 3: Necessidades educativas, sim. Inclusão, na altura, abordava-se assim muito a flor, pronto. Falava-se das necessidades educativas especiais e, pronto, das crianças estarem e participarem em tudo, mas não... Aliás, o termo educação inclusiva em si acho que na altura não existia. Não existia, não é? já foi há muitos anos. Eu teria gostado de ter ido, e muito. O termo existia. Mas, pronto... Não sei qual era a pergunta. Ah, se eu tinha tido formação, pronto. Necessidades educativas especiais, sim. Há abordadas algumas... Lá está. Algumas, tipo, doenças ou patologias, ou isso que poderia ter. A forma de integrar essas crianças nas atividades, também. Mas muito a florear, muito superficialmente.

Entrevistadora: E a primeira vez que teve que fazer a inclusão, como é que foi?

Educadora 3: A primeira vez que eu tive de incluir... Não tive problemas nenhum de incluir. Porque eu acho que isso tem a ver, um bocadinho, com a nossa... Eu vou dizer uma coisa. Mais do que o que se aprende, acho que tem a ver, um bocadinho, mais também com a nossa postura na vida perante as crianças. Porque se nós aceitamos, nós vamos aceitar aquela criança que é uma criança como as outras. Pronto. Nós aqui já tivemos muitas crianças, há alguns anos, com necessidades educativas especiais. E eu, pessoalmente, um grupo meu, só tive há... Dezasseis anos. Eu me engano. Só há mais ou menos, acho que dezasseis anos. Pronto. E o integrar, era o integrar. Eu estava na sala, que ele tinha autismo. Diagnóstico que não vinha. Fartinha de se ver. A **Educadora B** por exemplo. Quando esse filho veio o primeiro dia, eu o vi. E logo eu a chamei e disse assim, “venha aqui à minha sala. O que é que acha? E ela, meu Deus.” Só de ver, percebia-se logo o que é que ele tinha. No entanto, andou ali meses atrás de um diagnóstico, ele veio para cá apenas com dificuldades de linguagem. Quando tinha muito mais. Pronto. O integrei na sala. Ele estava na sala, ele estava nas atividades. Quando era uma atividade de roda, por exemplo, eu sentava-o no meu colo. E estava com ele, se não estivesse a contar uma história. Se ele fizesse, às vezes, mais ruídos ou isso, eu tentava-lhe fazer algumas festinhas na cara. Às vezes, ele não podia ficar sentado e andava a passear. Estava muito com ele assim. Alguma vez ou outra que eu pedi à auxiliar para sair com ele da sala, se percebia que estava a comprometer a atenção dos outros. Mas isso aconteceu uma, duas vezes no máximo. Porque os outros também facilmente se adaptaram. Não é que se adaptaram, aceitaram-no desde sempre. Pronto. E estavam habituados à forma dele de ser ou estar. Eventualmente, uma vez que eu queria uma resposta mais precisa deles. Pronto. Aí aconteceu uma ou duas vezes de ele sair mais sozinho. O resto, ele esteve sempre. Esteve sempre incluído em tudo. Mesmo que ele não estivesse com a atenção. Mesmo que ele não estivesse a olhar para mim ou para ele. Mas estava.

Entrevistadora: Hoje em dia mantém essa abordagem de inclusão sempre?

Educadora 3: Sim. E essa inclusão tem apenas uma salvaguarda. Porque acho que se fala muito em inclusão, mas não se pensa muito no como. Ou seja, na forma de... Há alturas em que, para a criança, estar em determinada situação pode ser uma questão para ela própria. Eu vou explicar. Nós hoje tínhamos uma criança autista que era muito sensível sensorialmente aos ruídos, aos sons. Nós fomos fazer o passeio de fim de ano e foi uma agressão para aquele menino. Todo dia. A viagem, andar de autocarro. O sítio, tudo foi uma agressão para ele. Na minha forma de ver, ele não deveria ter ido. Acho que era mais importante para ele. Ele não aproveitou nada. Foi prejudicado, porque sensorialmente o barulho, as coisas, tudo foi uma agressão para ele. Pronto. E há coisas que ou são pensadas realmente ou então temos de pensar bem. Não pode ser o tudo para todos. O que serve para todos, mesmo aquelas crianças que não têm, às vezes há situações que servem para uns e não servem para outros. Há situações que... Como é que eu ia explicar? Eu posso agora contar uma história. Como é que um monstro... Isto já me aconteceu uma vez. Uma história banal. Metia um monstro. Qual era a história? Não sei qual era a história. E uma criança foi para casa com pesadelos, fez aquelas birras... Oh, meu Deus! Pronto. No entanto, a história não afetou mais ninguém. Mas ele afetou. Ele não tem necessidades educativas especiais, nem nada. Mas Afetou. Tenho de ter uma abordagem diferente com aquela criança. Deixar-lhe explicar e voltar a desmistificar um bocado. Pronto. Com as crianças com necessidades educativas especiais, há situações... Integrar sempre o máximo. Se tiver uma... Estou a contar uma história, vou fazer perguntas a todos. Posso fazer perguntas difíceis, mas a todos. E pergunto-lhe... "Viste o cão?" Se ele não me consegue responder a "onde foi o cão?", porque é uma pergunta complexa, no caso de ser para a criança. Eu sei que é complexa. Não lhe vou perguntar isso. Mas, "viste o cão?", ele viu. Ele sabia que havia lá um cão. Vai dizer que sim. Portanto, eu fico contente que respondeu. Os outros veem que ele respondeu e ficam. E... Portanto, acho... É a minha forma de...

Entrevistadora: Inclusão não é tudo igual para todos, mas adaptado à forma. O que é que você teria feito de diferente para que, de fato, tivesse sido uma inclusão? Um passeiozinho que fosse inclusivo, em que aquela criança participasse de facto?

Educadora 3: O passeio tinha de ser diferente. Tinha de ser noutra sítio. Tinha de ser num contexto mais calmo. Diferente. Se toda a gente queria ir para ali, porque era muito importante para todos, e, eventualmente, ele não iria naquele, mas depois poderíamos fazer outro, onde ele também estivesse, e que fôssemos a outro espaço mais calmo, onde todos pudessem estar, ele também.

Entrevistadora: Você fez essa proposta?

Educadora 3: A criança, na altura, não era minha, e não foi assim muito bem recebida. Porque, se calhar, os pais também não iam aceitar que ela não fosse. Porque também acontece muitas vezes isso. Os pais têm essa noção que eles têm de participar e todos participam. Pronto. Isso também é um facto. Só que, às vezes, eu acho que, se for explicado devidamente aos pais, eles também podem perceber. Se não for explicado, eles também não percebem. Porque a preocupação deles é realmente que os filhos façam o máximo de coisas, sejam mais parecidos possíveis com as outras crianças, e façam o máximo de coisas que as outras crianças fazem. E entendo-os.

Entrevistadora: Como é que é incluir os

Educadora 3: Eu não acho que seja difícil. Porque os pais, tirando uma rara exceção, eu, pessoalmente, nunca tive nenhuma exceção. Mas, os pais, se as coisas lhes forem devidamente explicadas, eles compreendem. Porque eles querem sempre o melhor para os filhos também. Então, se eu explicar que aquilo pode ser mais pesado para ele, eles

normalmente compreendem. Tem de ser explicado o porquê sim e o porquê não. O que é melhor. E dá-lhes também a oportunidade de eles decidirem. Acho que também é importante eles decidirem. Eu posso dar a minha opinião, mas acho que para eles a última decisão é deles. Eu tinha dito aos pais de uma menina que aqui que têm... Pronto, eles são separados e têm... Não se estão a entender muito bem em relação a algumas coisas, em relação à criança. E eu fui muito frontal e disse que se queres tu ser um bocadinho intrusiva, mas eu não estou aqui para os pais, estou aqui para a criança. Os pais são sempre muito complicados, na minha experiência. Mas também depende da forma como falas com eles. Faz-se ver. Porque às vezes acontece muito, os educadores... Também da experiência das histórias que eu ouço, os educadores, é a minha opinião, eu sou profissional, eu acho que isto é assim, que isto tem de ser assim. Mas nem sempre nós também estamos certos. E não somos nós, os educadores, que devemos ser os últimos a decidir pelos filhos deles. Mas nós também temos de estar preparados para explicar. Eu não posso ir falar sobre... Eu há uns anos tive uma... Tive uma criança sobredotada. Uma criança sobredotada, com dois anos e meio, lia fluentemente. E aqueles pais sabiam mais sobre sobredotação do que eu. Eles sabiam tudo sobre sobredotação. Eles leram tudo, eles deram-me um manual enorme para eu ler sobre sobredotação. Eles ensinaram-me a mim. Pronto. Portanto, eles eram mais experts na matéria do que eu. E eu era educadora. Pronto.

Nós fomos fazendo ali. Mas eles também eram pessoas bastante acessíveis, que se preocupavam, faziam. Pronto. Às vezes há pais que querem mais horas de terapias. Mais do que estarem a dedicar algum tempo até aos filhos. Mas eu acho que quando nós explicamos... Não é fato. Mas quando nós explicamos, as pessoas... Acho que foi uma forma de compreenderem-me. Agora estou aqui a alargar mais um bocadinho.

Entrevistadora: Pode falar. Fale tudo.

Educadora 3: Não, estou a lembrar que, inicialmente, não estava assim a pensar casos concretos. Estava a pensar naquele menino no autismo. Mas já foram vários casos. Eu acho que quando eu sou a... Já tive casos de referenciar a ELI, por exemplo. E as pessoas... Ui, um problema. Não sei o que é isso. Até pode não ser nada. Mas eu acho que só pela prevenção. Acho que é um rastreio. Se calhar vai. Depois não é nada. Ótimo, maravilha. Estamos todos contentes. Eu em primeiro lugar. Se for alguma coisa, vamos a tempo de fazer o melhor mais cedo, prevenir e mitigar qualquer problema que possa haver. Pronto. Nessa situação, tive uns pais que aceitaram, fizeram a avaliação, fizeram tudo, andaram. Pronto. Mas sempre com alguma reserva. Respeito a mim. De resto, não. Eu acho que se tem uma maneira que nós nem explicamos as coisas. Se explicarmos, não pode ser que nós sabemos tudo. Se vou dar mal aos pais, se eles não sabem o que é, não é para isso. Muitas vezes os médicos também lhes explicam muitas coisas. A maior parte das vezes não explicam. Não explicam. Muitos não explicam nada até e eles ficam assim um bocadinho perdidos. Há coisas que é dar no comprimido, por exemplo, que é para acalmar. E pronto. E há outras coisas para fazer se calhar antes de ir.

Entrevistadora: Toda essa sua atitude em relação a ser mais calma em relação a explicar. Tem muito jeitinho de falar. Isso tudo veio de experiência ou você teve alguma teoria em relação a isso? De como se falar? Porque eu não sei se tem uma disciplina específica, por exemplo: “Como falar com os pais?”

Educadora 3: Não. Você de fato tem que tirar dali do caso concreto. Até porque os pais são todos diferentes e nós na prática temos de... Temos de ter sempre o foco nas crianças e não nos pais. O nosso foco tem de ser que nós vamos falar do filho deles. Eu não vou falar do número três. Eu vou falar do filho deles. Portanto, eu tenho de ter cuidado e mostrar carinho e mostrar que me preocupo com o filho deles. Se eu lhes mostrar que me

preocupo com o filho deles, a porta já está meio aberta. É como aquele ditado que "quem beija o meu filho, a minha boca adoça." Se calhar nem conhecem, eu estou a ver que estou a lembrar, mas em Portugal temos esse ditado "quem beija o meu filho, a minha boca adoça." Quem gosta do meu filho... Se eu sinto que aquela pessoa gosta do meu filho, essa pessoa tem de ser boa. Em princípio, não é? Se mostra formas que gosta dele, que o trata bem, portanto, a partir daí... Vou estar com atenção e se calhar vou ver o que é que tem para me dizer. E esse acho que é o primeiro passo. Disciplina específica sobre isso? Não, isso nunca tive. Fiz há uns anos uma formação, mas a minha atitude anterior a isso já era esta, mais ou menos. Depois disso, acho que consegui perceber melhor o outro lado. Há uns anos fiz uma formação de um programa, uma abordagem para lidar com crianças com autismo, um programa americano, que é o Sunrise. Não sei se conhece. O Sunrise é uma abordagem específica para lidar com crianças autistas. E, portanto, é nos EUA e há algumas famílias cá que iam lá fazer. E onde uma família de cá, com algumas possibilidades, porque claro, tem que ter para ir para os EUA fazer, tem que ter possibilidades, quis formar uma associação para tentar que outros pais também tivessem acesso, com as mesmas possibilidades, que pudessem ter acesso à abordagem. Uma vez que para eles funcionou, estava a funcionar muito bem e gostariam que outros também tivessem essa oportunidade.

E fizeram uma... Portanto, foi uma semana de formação num hotel. Portanto, foi uma semana em que profissionais, acho que éramos apenas seis e o resto eram todos pais de crianças com autismo. Estar ali e depois é muito... Troca de experiências, partilha de experiências e muitas coisas. Ouvir aqueles pais a falarem das suas experiências com os seus filhos muda, porque nós é assim... Ah, os pais não querem saber. Ou o que se ouve da parte dos educadores, ah, os pais nem querem saber. Ah, os pais chegam à noite e nem lhes dão, nem lhes querem dar de comer, metem-lhes a comida à boca porque nem lhes põem a comer e tal, e isso é que é. Os pais vão trabalhar, os pais à noite estão cansados. Os filhos fazem guerras descomunais e nem todos os dias os pais estão com... Com disponibilidade emocional porque é o filho deles que eles não conseguem controlar. Que têm muitos problemas associados. Na maior parte das vezes não têm só autismo, têm hiperatividade, têm dor, têm mil e uma coisas.

Ouvir testemunho, por exemplo, de uma mãe, uma vez tive uma abordagem com uma mãe que era mesmo só rumo a um, em que eu a conhecia, era uma senhora de Lisboa, e ia dizer-me que... Eu vou lhe dizer uma coisa que não vai compreender o que eu lhe vou dizer, mas eu tenho que desabafar. Eu tenho vergonha de sair com a minha filha à rua. Porque senão eu chorava, chorava, chorava. E eu disse-lhe, mas eu não tenho de julgar. E ela, mas sabe porquê? Porque ela tem uma aparência normal, que lá a gente vê, mas ela depois vai na rua com qualquer coisa, com o barulho de um carro mais forte, com uma coisa, ela desata num pranto, desata numa birra, desata numa coisa que eu não a consigo controlar. Ela é sobre estimulação sensorial, etc. Mas as pessoas, lá a gente julga, e a senhora, aquilo para ela é normal. Ela é assim, só que ela sabe porque está a ser observada, porque lá a gente está na rua. Não é propriamente uma situação muito fácil de lidar.

Pronto, e começa a ouvir muitas histórias. E ouvir os pais, na primeira mão, a mim fez-me pôr um bocadinho no lugar dos pais, e tentar se calhar a ser mais acolhedora e ser mais...Acolhedora? Ouvi-los mais. Empática também.

Entrevistadora: Teve algum caso desse aqui? Com alguma criança sua, de pais que necessitavam desabafar alguma questão?

Educadora 3: Ah, isso temos sempre.

Entrevistadora: Sempre?

Educadora 3: Sempre, não. E não foram necessidades especiais. Às vezes eu tenho outras circunstâncias. Sim, acontece que às vezes aquela situação quando o pai e a mãe não se entendem em relação à educação dos filhos, à educação da filha, por exemplo, e depois um desabafa e o outro fala, e uma pessoa não pode tomar partido nem por um nem por outro. Mas é óbvio, senão não vai pôr em... A última coisa que pode acontecer é pôr-los em conflito mais, porque conflito já existe, né? Isso acontece.

Entrevistadora: Então, para além de tudo, o educador também tem que ser um bom ouvido?

Educadora 3: Tem. Pro ano hoje em dia é o educador, técnico. O educador não pode ser só técnico. Se não tiver desde o acolhimento, o acolhimento dos pais, o acolhimento das crianças. Eu também tive uma criança que foi vítima de violência doméstica à família. Violência doméstica com a mãe, que eventualmente sobrou as filhas, e poderá aí eventualmente ter abuso sexual também. Ou não, isso ainda não ficou. Ou não ficou, se calhar nem vai ficar definido. Uma menina lá na minha sala. A menina tem momentos em que, agora já nem tanto, mas vamos ver, tinha momentos de ausência. Estar... olhava-se para ela, ela não estava cá. Então ela estava a funcionar triste. Outros momentos, uma criança um certo inteligente que participava em atividades matemáticas, quem não sei o que, a dar respostas muito mais rápidas do que os outros. Um dia recebo da psicóloga, manda-me um inquérito, daqueles nervosinhos, porque eu testo aquilo, porque aquilo não é verdade para a criança. Muitos já são de 1970, outros são de 1980. Hoje em dia já há uma evolução enorme das crianças. Hoje em dia já, os testes de 1980 não são testes das crianças hoje em dia. Eu podia fazer aquilo, mas acho que o que ele vai escrever não vai mostrar a menina.” Ai, não acho que ela tenha... Mas acho que ela que não compreende as perguntas, que ela que não... Ela não compreende as perguntas, acho que deve haver ali algum atraso de desenvolvimento”. Olha, atraso de desenvolvimento, não. Compreender as perguntas também, não. E ela põe-me nas sessões que eu tenho. Eu acredito que as sessões são sessões de quantas? 30 minutos, 65, são 30 minutos, 15 dias. É a minha modesta opinião de educadora. Ela comigo, porque tenho uma relação com uma pessoa especial, ela vai ser diferente. Tenho uma relação prolongada, eu sempre fui ganhando confiança e foi estando e não sei o quê. Tenho realmente momentos, às vezes, em que está com uma ausência perdida para os pensamentos dela. Tenho outros em que ela está, responde e faz o que quer. Portanto, nem atraso de desenvolvimento, nem coisa, isso de maneira nenhuma. Agora, eu acho que o psicólogo deve perceber também, como eu, que se ela não tem tempo para estabelecer uma relação, não sei quem é esta pessoa, para quê é que eu vou estar aqui a falar? Convido-la a vir cá quando quiser, estar aqui na sala com ela, vê-la com os amigos, vê-la com os colegas, vê-la uma atividade e ter uma perceção mais real da criança. Não se convidou-nos para isso aí.

Pronto, mas raramente são, mesmo da parte das profissionais, que acho que deveriam ter esta certeza mais do que eu, mas não é igual, pronto, porque... Mas, normalmente, é muito difícil fazerem isso. Por exemplo, eu não sei se está a trabalhar com a **Educadora B**, se é amiga pessoal ou se é com a ELI que tem algum...

Entrevistadora: É com a Eli, eu conheci a **Educadora B** na entrevista.

Educadora 3: Ah, pronto, porque é ELI. Então, posso falar com a **Educadora B** também, mas é ELI. O que é que acontece? Elas fazem, muitas vezes, a observação em contexto, ou seja, veem que não observaram a criança no jardim de infância. Isso sim. Porque, ao observar a criança sozinha, uma criança vai ao médico, não fala. Pode ser vergonha. Pode ser qualquer coisa. Até pode saber falar, mas não fala. E, às vezes, eu tenho uma criança que o médico tinha que ir para a terapia da fala. E eu vi a mãe e me perguntei,

“pode ir para a terapia da fala? Para quê? Se ela fala tão bem”. Ah, mas a médica acha que ela não falava, “porque é tímida e não falava na médica”. Mas não é por isso que eu tenho que ir para a terapia da fala. E eu fiz a avaliação escrita, e levava a avaliação à médica. E mostro. A médica leu, mas na vez seguinte, eu nem queria outra vez passar para a terapia da fala. Eu disse, olha, faz só o que quiser. Para mim, vai gastar tempo. Porque ele não faz nada. Ele fala fluidamente, fala melhor que muitos outros que aqui estão. Pronto. É aquela questão de uma abordagem holística, que se prega muito, mas não se faz. E não é que eu seja melhor que ninguém. Não. Eu faço muitas asneiras. Mas como um psicólogo amigo que eu tinha, que é amigo e que respeito muito, só não é para quem não faz. Só tem que fazer. Tem que comer todos os erros, mas tem a possibilidade de fazer as coisas boas.

Entrevistadora: E a experiência lhe trouxe algo que a teoria não lhe trouxe. Apesar de que as duas são importantes. As duas se complementam.

Educadora 3: Sim, mas também vou lendo e vou procurando muitas coisas que venham em conta a minha forma de pensar. Por exemplo, no caso do autismo, há uma abordagem que também é quase tão falada como o ABBA, que é muito mecanicista. Eu não implementaria o ABBA, por exemplo.

Entrevistadora: Algumas estratégias funcionarão. Vamos dizer assim.

Educadora 3: Sim. Agora, assim, direitinha, assim, não concordo. Algumas estratégias, sim. Às vezes há algumas coisas que têm de ser... Pronto. A criança temos aí frente. Da mesma forma que o Sunrise, que eu gosto, não serve para todas as famílias. Não, é para as crianças, para as crianças sim. Para as famílias, nem todas as famílias. Eu vejo muito no meu caso, se eu tivesse um marido e não seria capaz, por exemplo, de implementar aquele tipo de... de abordagem. É muito por brincadeira, pelo jogo, por fazer, não sei o quê. Elas são mais sérias, mais... Pronto. Ou seja, é preciso adaptar. Pode estar sempre ao contexto, à família, à criança. É preciso adaptar. É porque às vezes aquela terapia do ABBA, ele é muito uma caixinha. Aí vai colocando certas crianças numa caixinha que elas não cabem e não querem caber. Algumas crianças são até um pouco mais permissivas e se deixam ficar na caixinha. Mas atualmente eu percebo que quanto mais na caixa você tem para pôr a criança, mais ela vai se permear e não vai querer entrar na caixa. Ou depois os que ficam, depois não conseguem sair dali. Porque temos mais mundo cá fora. Sim. É complicado. Tem muita coisa para a teoria e que a prática não vai de encontro. São coisas totalmente diferentes. Lidar com o ser humano é isso. É, basicamente é isso. É sempre uma grande surpresa. Depois também acho que as histórias nos inspiram, inspiradoras. Eu amo uma... Uma senhora, sim. Do Instagram que eu sigo. Ela é portuguesa, de Lisboa. Não sei se conhece a Biba Pitta. É uma socialite de Lisboa. Uma socialite, mas é uma pessoa que tem possibilidades económicas, que tem uma vida... Mas teve uma filha. O marido é médico. E ela teve uma filha quando tinha 21. Eu já lia há alguns anos o livro. Quando nasceu a filha foi um drama. Quer dizer, para qualquer pessoa.

Entrevistadora: Sim, foi todo aquele processo de luto e etc.

Educadora 3: Agora... Tentaram tudo. O marido é médico, procuram médicos amigos, outras pessoas para... E depois passamos... Passou. Passou para fazer aceitação. E depois uma aceitação... A filha para ela é a melhor coisa que poderia ter acontecido na vida. Mas é. Aliás, é a filha mais parecida com a mãe. Logo, é a filha mais parecida com ela. Acho que são cinco filhos. A mais parecida com ela é aquela. E depois a forma de lidar com ela. Ela nunca deixou o pai. A menina já tem trinta e tal anos. Estou-lhe falando, mas é já adulta. Já tem alguns anos. Deve ter pa, trinta e... eventualmente trinta e tal. Então, ela nunca... A menina não ficava de fora. Ela ia também. E via que as pessoas

olhavam do lado. Ela via que as pessoas olhavam do lado. Mas a filha tinha o direito de estar ali. Ela ia ensinando. Aprendeu maneiras para a mesa. Com todo o amor, com todo o carinho, com toda a forma e não sei o quê. Mas a filha tinha de ter lugar no mundo. Pronto. E eu acompanho, vejo, sim. Por causa desta relação com a filha. E da forma do dia-a-dia que ela põe sempre da filha, desta... Porque o dia se livram já há muitos anos. A Emila era pequena. Ninguém tinha pagado. Eventualmente, há alguns dez anos quando elas foram livres. Sob esse percurso. E é realmente o coração daquela mulher que é também do mundo. E depois tenta também passar para outras pessoas. E tenta também inspirar as outras pessoas a fazer. Porque se as pessoas não aceitam a criança, não vão saber olhar para ela.

Entrevistadora: É um alívio saber que uma pessoa com um grande número de seguidores, que é uma socialite, com certeza tem um grande número de seguidores, consegue atingir tantas pessoas com uma experiência.

Educadora 3: Eu sigo outra... Aliás, o que eu sigo é mais... Eu sigo é mais dentro desta onda. Que eu não sou assim. Tenho uma outra situação. Esta é no Brasil. Você que até conhece

Entrevistadora: Eu sei quem é. Maju de Araújo. Eu sei quem é. É uma menina branca, loira, do cabelo bem lisinho.

Educadora 3: Loira, no seu cabelo claro. Ela muda muito de cor. Esta é a mãe. É ela mesmo. Esta eu não sigo há tanto tempo. Mas... Pronto. Lá está. Mas há uma aceitação da família, da mãe.. Aqui ela é modelo e... e está no mundo. Ela agora tem um namorado também, e tem trissomia 21. Pronto. São fofos. Mas depois eu já vi. Pronto. Segue. Então já vi o que há. Por exemplo... São também vítimas de haters. Que... Eu já vi coisas que elas fizeram. Meu Deus. Não é que há de ser tão má. Mas há. Muito. E agora já está aqui a Biba Pita. E infelizmente...Esta é a mãe. A Biba Pita. E ela todos os dias tem a filha. Lá está. Como é importante essa visibilidade! Todos os dias ela... "A filha é a minha special girl. E a minha special girl"... Pronto.

Entrevistadora: Muito importante essa visibilidade.

Educadora 3: Sim, sim, sim.. Nesta semana que eu estive com os pais. Foi exatamente isso que eu percebi. O que eu percebi. E me ponho facilmente no lugar deles. Deve doer demais. Eu acho que eles devem estar... a ver quem é que está a ver os filhos. Quem é que está a olhar para o filho. Porque realmente... deve doer demais.

Entrevistadora: E o que é que entende por resiliência?

Educadora 3: Resiliência. Resiliência no sentido estático. Acho que é... é a forma de lidar com as adversidades. Com as coisas menos boas. Que nos vão acontecendo. E a forma de lidar é não nos fugir também. É enfrentá-los. Acho que é isso. Enfrentá-los.

Entrevistadora: Você percebe que... foi mais resiliente quando... quando ouviu os pais nessa terapia... terapia não. A abordagem Sunrise. Ou veio antes. Ou já era uma coisa sua. Porque é uma competência social que você aprende. Resiliência.

Educadora 3: Sim. Eu acho que a resiliência... minha, pessoalmente. Vamos falar da minha. Eu acho que é algo que eu sempre tive. Que eu sempre tive no sentido... Sempre tive pelo seguinte. Eu nasci numa família humilde. Meus pais esforçaram-se imenso para conseguir dar-nos o curso. Porque eu teria curso numa escola particular. Foi preciso. Pagar. Pronto. E eu sempre... É algo que... é complicado agora explicar. Porque eu sempre tive, mesmo de criança pequena, uma forma de lidar com a vida. De estar na vida muito positiva. Pronto. Ao contrário, portanto, do mesmo da minha. De uma forma muito

negativa. Ou seja, eu costumo dizer, nós tivemos... Somos três. Tivemos a mesma infância. As mesmas dificuldades. Mas eu via a minha infância cor-de-rosa, a minha infância cinzenta. Pronto. Mas lidamos com as mesmas situações. E eu sempre pensei, se o meu pai não tinha dinheiro para comprar alguma coisa, pronto, não tinha, ok. Ela não tinha o dinheiro para comprar alguma coisa, era um drama. Pronto. E eu sempre fui nas coisas... Nunca fui dramatizar muito as coisas. Pronto. É preciso isto, ok. É preciso... Quando fui também estudar, precisava de... Posso ajudar de alguma forma os meus pais, ok. Fui dar explicações. Pronto. Eu posso ajudar. Algo que eu possa fazer. Pronto, eu vou fazer. Não é drama nenhum. Mas era um drama. Se fosse precisar ajudar em qualquer coisa. E não. Pronto. Eu ajudo, faço e ando. Portanto, eu fui andando assim. Tenho andado pela vida mais ou menos assim. Portanto, perante um problema, não sei, uma doença de alguém, a morte de alguém, ou aquelas coisas que não tenho, eu vou lidando. Não sou uma pessoa praticamente... não tem muito o que fazer enquanto é isso. Pronto. Eu às vezes costumo dizer que eu vou para a energias para quando realmente não tiver outra opção. E quando tiver, eu vou tentando levar a mim.

Entrevistadora: E como é que você passa essa sua experiência de resiliência para que as crianças desenvolvam essa competência?

Educadora 3: Eu acho que se calhar de uma forma mais intuitiva, se calhar do que... Eu acho que é um bocadinho na relação e na forma. É quase que, por exemplo, para ensinar uma criança a dizer obrigada, ela terá mais facilidade. Se nós temos uma obrigada, se nós sempre pedimos uma coisa, também recebemos a obrigada. Pronto. Agora, se nós... olha, vai buscar aquilo. Vou buscar, ok, não sei o quê. E se a criança vem dizer, “olha, eu quero água. Queres água? Olha lá, como é que se pede? Não é por favor? Ah, quero água, por favor. Então e agora? Já que tem a água, o que é que falta dizer? Ai, obrigada”. Se o adulto não tem essa atitude com a criança, a criança também não vai ter. E acho que estamos sempre à espera, aquela questão mecânica, aquela questão. E é um bocadinho por exemplo. Eu acho que é por exemplo. Pronto. Eu tenho de respeitar a criança para que ela me respeite a mim também. Isso não é sinal de uma coisa minha. Pronto. É assim que tem de ser. Pronto. E, portanto, eu acho que é um bocadinho por aí. Às vezes, por exemplo, eu vou à vacina. Vou à vacina, ou chorar, ou não sei o quê. E eu digo sempre, além de ser verdade, acho que também é bom para eles. Eu não gosto nada de picas, também não gosto nada de injeções. Vê as picas, assim, não é para mim, Como o quê? Tu és adulta. Não sei o quê. Mas eu não gosto. Tu gostas de sangue? Não, eu não gosto e doeu-me. Pois é, dói, dói. Olha, eu também não gosto. Quando vou lá, também não quero chorar. Também tenho um jovem a chorar. Eu não estou... Eu... Já. Mas eu... Olha, mas eu faço assim. Olho para o lado e faço assim. Ai. Depois eles fazem até com a minha cara e tudo. E dizem... Pronto, olha, já passou. Depois já passou. Mas quando eu era pequenina, eu também chorava. Aliás, contei a história de uma vez que fugi. Eu tomava muitas injeções de penicilina. Agora... E vinha uma senhora lá da casa. E eu uma vez na janela fui, e fugi para os quintais, e a menina me encontrou. Mas no dia seguinte agarraram-me para fugir, não é? E pronto. E quando eu era pequenina, eu chorava. Não faz mal chorar. Mas temos de tomar a vacina. Porque a vacina é para nós não ficarmos doenças sérias. Para não termos algumas doenças, nem não sei quem sabe. Portanto, tem de ser. Dá a pica. Pronto. Choramos um bocadinho. Choramos e já passou.

Entrevistadora: E olha só como é importante também a resiliência com os adultos. Adultos precisam de resiliência. Muita. Principalmente adultos que têm seus filhos em escola. Como é que você lida com essas questões dos pais? Porque querendo ou não, eles também têm que ter algum background de resiliência, mas infelizmente alguns não têm. Como é que você lida com isso?

Educadora 3: Assim... Lidar serve na conversa. O tentar conversar com eles. Nós temos aqui uma criança, por acaso não é minha, mas já estive várias vezes nas conversas também com eles, em que são... A mãe, muito ansiosa, transmite muita ansiedade para a criança. E pronto. E já dissemos várias vezes. Enquanto a mãe tiver essa atitude, ela vai ter sempre. Enquanto estiver aqui na entrada a fazer... A mãe tem primeiro de se tratar assim, e depois ela... Pois é, porque senão, isto é, um... E o pai diz a mesma coisa. O pai diz o que nós dizemos, o pai diz o que a mãe. Porque se o adulto não for forte, a criança... Vai copiar o adulto. Exatamente. Portanto, ela tem de sentir que a mãe está bem, que a mãe está forte, que a mãe a deixa bem. Para ela também ficar bem. Isso há... Sei lá... São coisas que às vezes não... Eu, no meu caso, pronto. Não penso muito nelas. Saio naturalmente. E pronto. Tenho de passar segurança às pessoas. Explicar-lhes as coisas também. Quando é com técnica, é com técnica. Pronto. Lá está. Também temos de saber para poder explicar. Pronto. Ponto final. Mas depois também é a forma como nos falamos. Seja com as crianças, seja com os pais, seja com outros colegas. E mais difícil é sempre com os colegas. Com os pais às vezes não é difícil. Mas acho que se vai conseguir. Não sei. Ao longo dos anos, com os meus pais... Uma vez fui bruta, por exemplo, com uma mãe. Isto agora... Histórias são muitas. Uma vez tive um grupo... Uma criança que atirou com um carrinho. Ela estava a brincar. Atirou com um carrinho, a outra magoou aqui no olho. No dia seguinte, a mãe veio fazer um escândalo. E estava ali a fazer um escândalo. Mas ela tem de o pôr numa jaula. Porque ele não pode ter uma jaula. Eu ponho. E quando se ela atirar com um carro, alguém põe-o na jaula também. E ela ficou assim. Até me podia ter respondido torto. Aquilo foi sem pensar. Sem pensar. Mas aquilo foi um acidente que a outra criança teve. E o dela também pode ter o mesmo acidente. Pode atirar uma coisa assim em alguém. Pronto. E ela teve noção do que ela não pode fazer. E fez. Pronto. Portanto, ela não... Best friend forever. Porque é um facto. O outro fez. Claro, não podia fazer. Temos de estar atentos. E temos de ser tudo certíssimo até aí. Mas qualquer criança pode fazer, irmã. Com certeza. O dela também. Rapazes. São crianças, senão... Para mim, por uma criança com uma jaula... Ela pensou também.

Entrevistadora: Enquanto o seu percurso como educadora... Já se sentiu desvalorizada? Não só na escola. Ou por outros profissionais. Ou pelos pais. Em algum momento.

Educadora 3: Eu não sei o que vou responder. Ensino. Eu, no meu contexto. Eu só posso falar eu, no meu contexto. Há uns anos atrás... Eu acho que a profissão não era muito valorizada. Não tinha grande visibilidade. E era realmente considerada... Pronto, isso. De cuidar, de dar de comer, de limpar rabinhos. Aqui usava-se muito a expressão de limpar rabinhos. Quando a pessoa vai à casa de banho. Pronto. E não ser nada especial. E eu acho que com os anos... Há uns... Sei lá. Eu acho que há uns trinta e tal. Eu acho que há uns vinte anos para cá. Acho que foi uma evolução grande. E acho que também tem a ver com a forma como nós próprios nos afirmamos. Pronto. Eu acho que a desvalorização é sobre os profissionais... Acho que também é sobrevalorizada. Se é que isso é uma troca de... Mas eu acho que também é... Porque também depende da forma como nós nos afirmamos. Pronto. Se nós soubermos falar com os pais, com a educação. Com explicar-lhes as coisas. Tanto de forma técnica, como já falamos há um bocado. Explicar-lhes as técnicas. Mas de forma a que eles possam compreender. Não é eu tirei um curso e vou usar os termos que li num livro. Descrito por um doutor Zé não sei das quantas. Não sei das quantas. E não sei o que é. Eu para falar com os pais não posso usar aqueles termos. Eu tenho de trocar aquilo por miúdos. E poder explicar para que os pais compreendam o que eu estou a dizer. Pronto. Porque se eu vou falar aquilo... Ela até sabe muito, mas o que é que ela tem a dizer? Isso não interessa. Me diz muita coisa, mas não me diz nada.

Educadora 3: Eu acho que... Nós... Acho que cada um também tem de fazer muito pela

sua valorização. E para ser percebida. E para ser valorizada pelos outros. Pronto. Eu acho que já tive momentos em que me sentia até sobrevalorizada. Assim, calma lá. Também nem tanto. Pronto. Eu não valorizo essa desvalorização. Pronto.

Anexo I: Transcrição da entrevista Educadora 4

Entrevistadora: Qual a sua idade, e como foi seu percurso acadêmico?

Educadora 4: Tenho 49 anos, o curso que tirei em 97, acabei em 97, e depois fiz uma especialização em apoio educativo para crianças com necessidades educativas especiais, que fiz de 97, terminei em 99. Foram dois anos que fiz pós-laboral, porque vim trabalhar para aqui, e depois fiz esses dois anos em apoio educativo. E desde aí que estou a trabalhar aqui com crianças em pré-escolar. Também estive na creche, na sala do menino dos dois, a alturas que segui as crianças desde o menino até a ida para a escola. E agora, há uns anos para cá, fiquei fixa no pré-escolar e trabalho com crianças dos 3 aos 5 anos. Em relação à educação de infância, é uma paixão que eu tenho desde muito nova, e não me via a fazer outra coisa senão trabalhar com crianças.

Entrevistadora E sobre formação inicial. Como é que foi? Abordou tudo o que você queria? Teve alguma coisa que deixou a desejar? Foi bom, foi ruim? Você gostou da experiência?

Educadora 4: Eu gostei da experiência, e onde eu tirei o curso, tínhamos bastante parte prática. O que acho que me facilitou, quando vim trabalhar, porque estava muito habituada a estar em estágio. Há cursos de educação de infância, na altura, em que eram mais teóricos e menos práticos. O meu era mais prático e menos teórico. A nível de prática, senti-me muito à vontade quando vim trabalhar, porque eu sabia fazer uma reunião de pais, eu sabia fazer avaliações, porque eu já as tinha feita, sobre a supervisão da educadora completa, eu já as tinha feita no meu estágio final. Portanto, foi mais fácil depois, quando vim para aqui, fazer e estar. Em relação à parte teórica, eu fui-me aprofundando depois com o passar dos anos. Fui fazendo algumas formações, fui estudando algumas pedagogias que me interessavam mais. A última que eu fiz foi em Reggio Emilia, porque era uma pedagogia que eu me identificava bastante e nós queremos fazer aqui uma alteração no nosso método de trabalho e, para mim, foi muito bom essa experiência. E eu acho que, cada ano que passei aqui, eu fui aprendendo e fui estando e fui amadurecendo a minha forma de estar com as crianças. Se calhar, no início, não dava tanto a voz às crianças, mas, neste momento, é mais importante para mim que as crianças falem, que planifiquem comigo, que a tentativa e o erro, se não conseguirem, então vamos tentar, porque é que não conseguiram, no fundo, ajudá-los a pensar e a racionar por eles e a ajudá-los a resolver os seus problemas. Portanto, o meu percurso, eu acho que foi um crescente. Eu acho que, agora, sinto-me muito mais completa de quando iniciei este percurso.

Entrevistadora: Quando você falou, “quando eu comecei, não dava tanta voz às crianças e, hoje em dia, eu dou mais”. Isso de dar voz às crianças, foi por experiência ou veio de alguma formação?

Educadora 4: Sim, eu acho que foi por experiência. Comecei a perceber que eles precisavam de pensar e de errar para resolverem os seus problemas. Nós, às vezes, temos a tendência de facilitar um bocadinho as coisas e, quando eu me apercebi que era muito mais gratificante e muito mais útil para eles começarem comigo a fazerem, a falarem, tipo, os trabalhos de projeto que eu dizia, eles queriam fazer um carro, então o que é que vamos fazer? O que é que precisam? Materiais, quem é que vai fazer o quê? Ou seja, o trabalho cooperativo, o trabalho em equipe, acho que no início eu não fazia isso. Eu apresentava já os materiais e, se calhar, vamos fazer. A partir do momento que eu comecei a perceber que era muito mais rico e muito mais importante para as crianças serem elas a fazer e a pensar, claro, com a minha ajuda, acho que começou a ser um crescente. E, claro, com as formações que eu depois fui fazendo, acho que também me deu um bocadinho

mais de convicção de que estava a fazer bem e que era para continuar. Acho que foi um bocadinho.

Entrevistadora: É bom, não é? Quando a gente tem a confirmação de que o que a gente está fazendo está certo.

Educadora 4: Sim, está certo, não é? Isso é ótimo. Ou, pelo menos, estamos no caminho certo. Claro que temos alturas que não fazemos tudo bem, mas isto é uma aprendizagem, que é por aí que eles querem para nós, como pessoas educadoras.

Entrevistadora: Na tua formação, teve alguma disciplina específica para a inteligência emocional ou para a resiliência?

Educadora 4: A nível da psicologia, por exemplo, abordávamos essas temáticas, só que era tudo muito teórico, não é? Os pedagogos tinham as suas ideias na data X, faziam na idade X, faziam isso. Eu comecei-me a perceber que não estava atualizado e que não estava a corresponder às nossas crianças da altura. Eram linhas orientadoras, mas eu teria que adaptar, não à faixa etária que muitos pedagogos faziam, mas sim ao grupo que eu tinha, à realidade que eu tinha, com os condicionantes todas à volta. É claro que me deu umas luzes, essa disciplina, mas depois foi com o trabalho com eles que eu comecei-me a perceber a importância de adaptar e de fazer e de trabalhar com eles a parte emocional, ou falar das emoções, que às vezes é muito difícil para eles, alguns falam, outros não, através de atividades lúdicas. Comecei a fazer esse trabalho e que era muito importante perceber como é que eles estavam e o que é que eu podia fazer para promover a autoestima deles e os ajudar a superar os medos, as dificuldades, para que eles se sentissem capazes, porque há muitas crianças que eu logo não sei, eu não consigo, eu não faço, quando se sentem mais observadas. E ao falar, ao estar atenta às emoções, à forma de estar de cada um, fui fomentando em trabalho de equipa essa parte do conseguir, do superar, do aprender a lidar com a frustração, que não é sempre fácil.

Entrevistadora: E a educação inclusiva, teve alguma coisa sobre?

Educadora 4: Tive, quando fiz a especialização em apoio educativo, falamos um bocadinho na educação inclusiva, mas é o que eu digo, nessa altura o SESI foi mais teórico, enquanto que na parte do bacharelato, na altura era bacharelato, educação de infância, nós aplicávamos muito na prática, depois o SESI, que me deu a tal equivalência à licenciatura e que era mais especializado com crianças com necessidades educativas especiais, deu-me uma certa forma, uma borragem para eu depois experimentar. É claro que eu só comecei a perceber e a adaptar esses conhecimentos que eu fui adquirindo quando comecei a ter crianças na minha sala que precisavam de necessidades educativas especiais, mas que deviam estar inseridas num grupo. E aí sim eu comecei, e é uma área que me fascina bastante, porque eu sinto prazer em trabalhar com essas crianças, as poucas aquisições que eles possam fazer, para mim são conquistas muito grandes, para mim, para os pais, para eles, e trabalhar em conjunto, incluir essas crianças num grupo, os outros também começam a ajudar a estar com essas crianças, começam a perceber que há algo de diferente e que podem ser úteis, e é muito bom ver que o grupo próprio volta para essa criança e o ajuda, ou a dar a mão, ou a ir à casa de banho, ou a ir lavar as mãos, ou a ir buscar o material para brincar. E eu tenho notado estes anos, e agora cada vez mais há crianças com necessidades educativas especiais nos grupos, e eu tenho notado que tem sido uma mais-valia, quer para a criança, e se quer para o grupo.

Entrevistadora: A tua primeira experiência com educação, incluso com crianças com necessidades, foram nas práticas da tua formação, ou foram após isso?

Educadora 4: Foi após. Na minha formação, não me lembro de ter estado com nenhuma

criança com necessidade educativa especial, pelo menos que eu me tenha percebido. O estágio final, não, porque o estágio final foi o ano todo e eu ia percebendo, mas outros são estágios pontuais, em vários sítios, em várias instituições, nesse eu não me apercebi de nada. No meu estágio final, também não tinha nenhuma criança com necessidades educativas especiais, nesse grupo. E o que eu tenho notado nestes anos, é que inicialmente não apareciam muitas crianças e agora é muito usual terem grupos com crianças, todos os anos tenho. Este ano tive três crianças que tinham autismo na sala e têm vindo a aumentar e parece que não, nós também começamos a aprender com eles, a aprender com as situações e tem sido muito enriquecedor para mim e também para o grupo, aprender a lidar com as diferenças dos outros, o ajudar, o cooperar, o ser amigo, o perceber quando o amigo está mais nervoso ou tem uma atitude, eles começam a perceber que, a saber lidarmos com os outros e acho que é muito importante.

Educadora 4: Você se lembra a sua primeira vez, como foi lidar?

Entrevistadora: Lembro, a primeira vez que eu tive uma criança com necessidades educativas especiais foi um bocadinho complicado, não pela criança, mas pelos pais, porque eles já tinham percorrido alguns especialistas e diziam que era só fala, que era só fala e como ele tinha tido um irmão cá, que também comigo, que precisou de terapia da fala, eles convenceram-se que o segundo filho era só fala. Quando ele veio a primeira vez para aqui, eu apercebi que não era só fala, que ele tinha estereotípias, tinha outros tipos de comportamento e que aquilo não era só fala. E eu tentava abordar com os pais que se calhar era importante ir a outro médico, porque eles iam pontualmente a um pediatra que se calhar não apanharam. E o que aconteceu é que até a terapeuta da fala foi fazer a avaliação, não foi capaz de dizer aos pais que não era só, não era terapia da fala, que ele precisava de algo mais. Então ele teve uma situação de ficar bastante doente e os pais foram ao pediatra e ele fez lá uma birra enorme e o pediatra percebeu-se da situação e encaminhou-o logo para a pedopsiquiatria. Quando foi à pedopsiquiatria, aí ela foi um bocadinho curta e grossa, fria, e disse-lhes logo o que era e foi muito complicado.

Entrevistadora: Complicado em relação a aceitação de terem uma criança com necessidades educativas especiais?

Educadora 4: Sim, porque enquanto os pais não aceitavam, se não aceitassem, eles não podiam procurar ajuda, nem procurar as terapias. E depois o pai ficou muito sozinho, porque a mãe começou a dizer que já não fazia sentido viver. Então eu tive que apoiar um bocadinho aquele pai que estava a tentar levantar a família para reagirem e apoiar a criança.

Entrevistadora: E depois dos pais aceitarem?

Educadora 4: Foi muito fácil trabalhar com esse menino, porque ele de nada começou a falar, ele não falava nada, começou a falar, começou a falar dos sentimentos deles, ele dizia muitas vezes, ele marcou-me, foi o primeiro, porque ele dizia muitas vezes, “eu quero aprender a ser feliz”.

Entrevistadora: A criança dizia isso?

Educadora 4: Sim, dizia mais, era capaz de enfiar o caixão de lixo na cabeça para se esconder. E ele teve um percurso tão bom, porque os pais depois procuraram muita ajuda, desde as terapias, desde a ir a participar em workshops e palestras sobre o autismo, ouvirem os testemunhos de pessoas com autismo. O menino começou a evoluir bastante e depois eu continuei com o contato, ele foi para a escola, fez o primeiro ciclo, o segundo ciclo, numa turma regular, sem precisar de sair para ir para nenhuma unidade e teve um percurso, e ainda agora está a ter um percurso muito bom. Mas foi preciso ter ali a apanhar

os pais e conseguir fazer um trabalho conjunto com os pais e foi o que me gostou mais, porque era a primeira vez, havia a parte emocional dos pais também a ser respeitada e a partir daí eu senti-me, quando vi a evolução do menino, senti-me útil e senti-me feliz, porque sabia que já estava preparada, por mais que sejam diferentes, a ajudar e a lidar com essas crianças. E a partir daí tem sido muito fácil, no sentido de eu me adaptar.

Eu tive um menino com autismo que veio de outra escola, que a educadora não o aguentava na sala e apanhava no corredor a correr de um lado para o outro. O menino não tinha estimulação nenhuma, andava sempre no corredor. E ele veio para aqui, começou a aprender a estar com os outros, a sentar, primeiro de um para um, depois já aceitava o toque dos outros, mas isso é um trabalho árduo, como eu costumo dizer, porque não se vê lá os resultados e porque eu preciso insistir e tem corrido bem.

Entrevistadora: E como ele está hoje em dia?

Educadora 4: Têm corrido bem, quer a nível de terapias, quer a nível de estar na sala com os outros.

Entrevistadora: E como é que você está em relação a tudo isso? Porque é muito trabalho, é muita teoria que é diferente da prática, é muita prática que às vezes não dá certo e tem que tentar outras coisas. Como é que você está em relação a isso?

Educadora 4: Eu estou bem, acho que poderia fazer mais se tivesse mais apoio, porque às vezes não se dá o devido apoio a estas crianças, porque se tivesse um trabalho mais coordenado com as terapeutas, porque há terapeutas que querem logo vir ao jardim de infância, para a escola e querem ver a criança em contexto.

Entrevistadora: E há outras que não são tão colaborativas?

Educadora 4: Sim, há outras que é uma menina que não tem estimulação nenhuma e aí eu fico triste, fico triste, gostava de fazer mais. Agora, quando vejo que há colaboração e eu procuro essa colaboração e peço logo para falar e dou o meu contacto para se quiserem vir cá. Quando há essa colaboração eu fico muito contente e fico, é cansativo, mas a nível de me sentir bem, fico feliz porque estou a ajudar e porque estou a ser útil.

Entrevistadora: Pode dar um exemplo recente dessa colaboração?

Educadora 4: Ainda agora fui assistir a uma terapia da fala de um menino meu, porque me tinham falado, foi até a **Educadora B** que me falou, que era diferente das outras terapeutas e eu quis ir ver como é que ela trabalhava com ele e ela aceitou-me no gabinete e foi fantástico porque vi um trabalho que se identificava muito comigo, o estar no chão com ele, do brincar, foi uma terapia da fala completamente diferente das outras que eu estava habituada a ver às vezes e a falar. E isso aí, pronto, ainda acho que continua, ainda não há muita articulação, mas eu acho que estamos a melhorar e se nós fizermos um bocadinho mais, conseguimos fazer um trabalho. Porque eu procuro sempre, eu quero saber, eu quero aprender, eu peço sempre para reunir, só que há gabinetes que até são acessíveis e que querem, há outros que não, e aí é parte difícil de trabalhar com crianças com necessidades educativas.

Entrevistadora: Você até se sente bem valorizada quando te aceitam, quando ouvem a sua opinião, isso é importante.

Educadora 4: É importante, eu gosto de ser valorizada, mas a mim, o que me agrada mais, o que me enche mais, o que me preenche é vê-los a ter aquisições. Podem dizer que eu faço um trabalho fantástico, fico contente, nós gostamos de elogios, mas para mim o verdadeiro reconhecimento é quando eu vejo as crianças e continuo a me encher bastante.

Eu tenho um especial carinho por estas crianças, acho que precisam mais, as outras também precisam, mas acho que estas precisam um bocadinho mais de mim, e entrego um costume ligado corpo e alma, quando tenho crianças assim, e tento envolver o grupo nisso.

Entrevistadora: Como é o teu relacionamento com os pais das crianças, é fácil, é difícil, já teve alguma situação mais complicada?

Educadora 4: É assim, eu desde que estou aqui nunca tive situações complicadas, o que eu noto agora, e que me desmotiva um bocadinho, é que acho que os pais agora valorizam muito pouco o que as crianças fazem, o que as crianças conseguem, enquanto que eu, por exemplo, há uns anos atrás, eu marcava uma reunião, se me faltasse um pai ou dois, agora vem um ou dois às reuniões, acho que os pais estão mais desligados, não dão tanto valor, só se preocupam quando vão para o primeiro ciclo, e não se lembram que a parte importante deles, os outros também são, mas o pré-escolar é muito importante para eles começarem a se sentirem seguros, a parte emocional, a parte social, a parte de resolver os problemas, porque quando forem para o primeiro ciclo, estarem capazes de aprenderem a escrever, a estar sentados mais tempo, a estarem mais concentrados, mas têm que estudar, têm que experienciar primeiro, para depois irem para um primeiro ciclo, e o que eu noto é que os pais agora não valorizam muito, mesmo até em nível de saídas, às vezes em conversa de grupo pergunto, “então onde é que foram ao fim de semana?” Raramente as crianças dizem que vão a um parque ou que vão brincar, muitas dizem “vou ao shopping, ou estive a ver televisão, ou estive a jogar na Playstation”, e noto que cada vez mais estas crianças, se não for aqui a escola a dar-lhes esta experiência de mexer na terra, de resolver fazer uma construção e perceberem que se a peça estiver assim vai cair, então vamos construir de novo, vamos experimentar pôr a peça ao contrário, resolver problemas, se não for aqui, eu acho que em casa eles agora não são nada estimulados, salvo raras exceções nesse sentido.

Entrevistadora: Vivemos em uns tempinhos complicados atualmente, na qual os pais estão muito ocupados, muito cansados, e é muito mais fácil dar um celular, é muito mais fácil deixar a criança parada, não que seja ruim, não é ruim de todo, deixar a criança um pouquinho sendo estimulada de outras formas, se querendo ou não, televisão é um certo estímulo, o Playstation é um certo estímulo, mas tem estímulos que também são necessários, que não são feitos.

Educadora 4: Principalmente a relação, mas estar um bocadinho com os filhos, ouvirem, falarem, fazerem um jogo, fazer com que eles participem nas tarefas de casa, se a mãe tem que cozinhar e não tem grande tempo, então porquê não levá-lo para a cozinha? Olha, vais separando isto, ou vais levando isto, ou vais pôr a mesa, ou vamos separar a roupa interior, as meias, eu acho que envolvê-los nas tarefas de casa é uma forma de dar atenção às crianças e de nós também conseguimos fazer as nossas tarefas, e acho que às vezes falta, não é por mal, é porque também, se calhar ninguém nos disse que às vezes é preciso uma pessoa também dizer, ai é verdade, pois é, pode ser, às vezes eles fazem aquilo já, estão sossegadinhos, eu vou adiantar para deitar cedo, mas às vezes falta aquela parte da regulação, eu acho que falha um bocadinho entre os pais e os filhos.

Entrevistadora: Como é que você se vê, como educadora, nesses tempos atuais de imediatismo, de relações familiares mais complicadas...?

Educadora 4: É assim, eu não me digo que me vejo, eu fico desanimada quando vejo que os pais não participam na vida dos filhos e que não valorizam e que às vezes por estarem tão cansados, não querem participar numa festinha de fim de tarde ou numa reunião, dá-me uma certa tristeza e desânimo em relação à minha profissão, à minha vocação.

Por outro lado, eu aprendi que o estar com as crianças, o fazer com elas, o estar, estou a dar aquilo que muitas vezes não é proporcionado em casa, portanto fico feliz nesse sentido, porque estou com eles, porque os vejo evoluir e porque acho que estou a ser um bocadinho útil, não posso ajudar tanto os pais, porque há pais que nos ouvem e outros que não, mas pelo menos o que estou aqui a fazer acho que vai ser útil para eles e que os vai ajudar e que mais tarde vai ficar ali alguma coisa que os vai ajudar a serem mais desenvolvidos, a saberem lidar com as frustrações, a saberem lidar com as mudanças, porque muitas vezes é muito difícil mudar e vou fazendo assim o que eu posso e o que acho.

Entrevistadora: Eu percebi que a sua atitude é muito de querer ser útil mesmo apesar dos pesares, isso de ser útil querendo ou não é uma habilidade social que a gente pode chamar de empatia, querendo ou não você tem empatia pela situação dos pais, tem empatia pelas crianças, mas olha muito mais o lado das crianças do que o dos pais, não é errado, mas é a sua experiência. Em relação a essa empatia, não é uma coisa que nasce conosco, a gente realmente tem que aprender. Essa sua empatia, você desenvolveu durante o seu percurso ou você realmente teve um curso para desenvolvimento de empatia?

Educadora 4: Não, não fiz nenhum curso, foi ao longo do tempo, fui estabelecendo prioridades e vendo que às vezes é importante, se não conseguirmos chegar aos pais, é importante que se chegue às crianças, não é que desista dos pais, porque quando vejo que preciso falar, eu marco e insisto e eles veem, mas uns até ouvem e tentam melhorar ou tentam mudar um bocadinho a atitude deles, outros dizem que sim, mas eu vejo que não houve mudança. Agora, eu não desisto, eu chamo, quando é reunião geral, são gerais, quando são específicas, só que os pais de uma criança que me está a preocupar, eu chamo-os cá, nem sempre eles veem logo, mas eu também não desisto, chamando até, porque eu tenho que falar aquilo que eu acho para o bem-estar daquela criança. Agora, cabe aos pais quererem aceitar e ajudar, ou dizerem, não tem razão nenhuma, não concordo, conseguem fazer o que quiserem. Agora, eu tenho que ficar tranquila, fiz o que pude e quando vejo que os pais fazem e que ajudam, ótimo, fico contente. Quando vejo que os pais do lado de lá não ouvem, não fazem, não estão, eu tento fazer aqui com as crianças, tento ajudá-los da forma que eu acho que é melhor e tento estar com eles e se calhar dar-lhes alguma atenção que se calhar em casa não têm tanto ou matar alguma coisa que precisem, no caso, por exemplo, o vestido, o despido, o calçado. Muitas crianças, os pais com pressa, nem os deixam experimentar calçado, aqui nós não, nós estimulamos. Então, vamos lá, tens frio, vamos vestir o casaco. Então, veste lá. “Ai, não consigo. Então, vá, veste a mão. Eu ajudo a primeira, agora vais tentar a outra”. Quer dizer, nem que ele seja, fique tocado, torto, o que importa é que eles comecem a experimentar e a fazer. E nós isso fazemos muito com eles, tentamos que eles sejam autónomos.

Eu tive, há uns anos para trás, tivemos aqui um auxiliar que estava tudo muito direitinho. As batas tinham de estar todas direitinhas, penduradinhas. E nós queríamos que eles tirassem as batas, só que a maioria deles ao tirar as batas sai do avesso. Mas isso é normal, o que é importante é que eles tirem. E para ela era um problema, ela nem queria que eles tirassem, que era para ela para tudo direitinho. E nós tivemos que dar uma formação, falar-nos em reuniões nossas, explicar que o importante era ele tirar, que se não ficasse direitinho não fazia mal, nós depois podíamos dar um jeitinho sem ele ver. Mas o importante é estimular essa autonomia. E agora, neste momento, eles são muito autónomos. Eles vão, têm as galochas para ir para o quintal, têm as sapatilhas. As calças são ao contrário, não faz mal, olha, está

trocado, vamos lá experimentar. Quer dizer, estimulamos tudo isso, o vestido, os macacões para ir para o quintal, o tirar, o lavar as mãos, embora depois nós vamos verificar. Tudo isso nós tentamos fazer aquilo que eles esperam, porque muitas vezes eles não têm essa experiência em casa. Mesmo as sapatilhas de velcro, que são fáceis de calçar, que não têm cordões. Os pais calçam tudo, fazem tudo à pressa e nem ao fim de semana, quando têm um bocadinho de tempo, tentam estimular essa autonomia. E nós aqui temos tempo para isso tudo. Não ficou tão bem, não faz mal, o que interessa é que faz. E vamos valorizar tudo o que eles fazem, para eles se sentirem cada vez mais capazes. Tirando o avesso, agora os meninos grandes já aprenderam que quando vão, já podem depois tirar, vão lá e já viram do direito. Portanto, são etapas que se vão construir. E no fundo é um bocadinho isso que eu faço e que acredito que faz bem e que os ajuda. Às vezes os pais estão muito preocupados por escrever. Não, eles têm que experienciar, eles têm que resolver problemas. Que interesse é fazer tudo pintar direitinho dentro das linhas, se eles não têm tudo que é melhor para eles, que os vão habilitar para depois quando forem para a escola fazer isso tudo. Eles têm que aprender a ser autónomos, a resolver os seus problemas, a aprender, por exemplo, os conflitos entre eles. É muito bem fazer queixa. E nós tentamos, então vamos lá conversar, vá lá conversar com o teu amigo, queres brincar, não deixa, vá lá conversar. Estimular o diálogo entre eles, se depois acontece alguma coisa, pronto, ele não quer brincar contigo, pronto, já falaste com ele, não quer, vamos brincar com outro menino. Tentar que eles percebam que também não têm que ter sempre tudo o que querem. Eles têm que aprender, não está com este, vai para o outro, vamos procurar outras soluções. E no fundo é um bocadinho o que nós fazemos aqui. Por acaso tenho uma equipa de educadoras que nós remamos muito para o mesmo lado, trabalhamos muito em equipa e achamos que isso é a parte melhor das que temos que estimular nas crianças. E no fundo é isso que nós fazemos.

Entrevistadora: Esse trabalho em equipa, foram vocês mesmas que se reuniram para um trabalho em equipa porque partilham das mesmas pedagogias e filosofias? Ou a escola de fato estimula essa criação de equipa?

Educadora 4: Sim, nós sempre promovemos reuniões e reflexões juntas. É claro que nós também temos uma capacidade de nos ouvirmos umas às outras. E às vezes vem uma ideia de uma, vem uma ideia de outra, e nós tentamos conversar e dizer, olha, realmente tens razão, experimentamos fazer assim. E por exemplo, este tipo de trabalho que nós agora estamos a fazer, porque nós antigamente tínhamos grupos, eram os 3 anos, os 4 anos, os 5 anos. E há um tempo, nós achamos que estava a ficar tudo muito rotineiro, as salas não eram tão enriquecedoras como deveriam ser, porque para ter uma sala para cada idade tinha que ter uma casinha das bonecas em cada sala, tinha que ter pintura em cada sala, tinha que ter construção, e depois o que nós notávamos é que às vezes não havia aquele enriquecimento a nível de materiais que elas precisam. Então, já havíamos visto alguns livros e lidos sobre a Reggio Emilia e identificamos e fomos fazer uma formação, pedimos à entidade patronal, apresentamos o projeto que nós queríamos implementar aqui, a entidade patronal aceitou e fomos fazer uma formação sobre isso. Então, a partir daí nós começamos, de manhã, a ter grupos mistos, ou seja, tínhamos 3, 4 e 5 anos, divididos em 3 grupos por cores, amarelo, azul e vermelho. E em vez de termos uma sala dos 3, uma sala dos 4, uma sala dos 5, começamos a ter a sala das artes visuais, a sala das descobertas, que metia tudo que era matemática, construções, área de conhecimento do mundo, e a sala da fantasia, que era tudo que era teatros, livros, histórias, linguagem oral, línguas. Então, o que é que nós verificamos? Depois fizemos um plano em que, para 3 semanas, cada grupo passava o mesmo número de vezes por a sala das artes, das descobertas. Então, o que é que nós começamos a ver?

Que crianças que não procuravam a pintura e o desenho, quando vinham para aqui, para esta sala, que é das artes, começaram a despertar o gosto por isso, porque quando tinham uma sala com várias áreas, iam sempre para a que gostavam mais, e nunca se experimentavam ir para outras. Estimulação demais, fazia com que elas ficassem confusas. E ficavam só ali, nas construções e nem sequer experimentavam as outras, porque não se sentiam tão seguras, se calhar no desenho não se sentiam tão seguras. Então, quando nós fizemos esta dinâmica, o que nós vimos é que começamos a estimular o gosto pelas outras áreas, é claro que nós temos sempre uma área mais forte, mas não implica não experimentar as outras. E começamos a ver que os mais velhos ajudavam os mais novos, ou seja, havendo grupos mistos, os mais velhos começavam a sentir-se responsabilizados pelos mais novos e os mais novos também iam evoluindo mais, porque tinham ali aquele trabalho de equipe, por exemplo, para fazer o nome numa folha. O mais velho já sabe escrever, pegava na plaquinha e já escrevia o nome para o amigo dos três anos, por exemplo. O pintar, o buscar a cola, quer dizer, começou a haver um trabalho de equipe e começou a ser muito enriquecedor, e para nós, educadoras também. Porquê? Porque acabávamos por conhecer os três grupos mais profundamente, enquanto nós nos focávamos só na nossa faixa etária, a partir daqui começámos a ter os grupos de todas e as nossas avaliações começaram a ser comuns. Eu não fazia só dos três, a minha colega... Não, eu fazia dos três, dos quatro e dos cinco das artes visuais, porque eu estava nas artes visuais, a minha colega fazia dos três, dos quatro e dos cinco do conhecimento do mundo, da matemática, a outra colega fazia dos três... Ou seja, começamos a trabalhar colaborativamente, começamos a conhecer mais a fundo cada criança e a partilhar ideias, porque depois nós, nas reuniões... Olha, eu reparei que o menino... Apesar de estarmos assim, nós somos as titulares, eu sou dos três, a minha colega dos quatro e a outra dos cinco, mas de manhã éramos todas juntas. Então, começámos a reconhecer... Olha, eu reparei que o teu menino, da tua sala, que teve aqui... Aconteceu isto assim, assim... Começamos a partilhar e a dar sugestões e a ajudar-nos umas às outras e isso foi muito enriquecedor, porque depois acabamos por ter uma abrangência muito maior das crianças todas e para além de que eles também entraram muito bem e já nos pedem todos os anos, vamos, vamos ter as cores, que é dinâmica mista e tem corrido muito bem.

Entrevistadora: Olha, que fixe isso, e a ideia partiu de vocês.

Educadora 4: Partiu de nós, sim, sim. Porque nós, antigamente, quando eu vim para cá trabalhar, nós tínhamos este espaço enorme, tínhamos galinhas, coelhos, quintal, só tínhamos uma irmã, que era a diretora, que não gostava muito que eles se sujasse, que trouxessem a terra cá para dentro. Então, nós nunca usufruímos em pleno do que tínhamos. Depois, com estas novas pedagogias, com estes blogs que nós vamos vendo, brincarmos na terra, brincarmos na natureza, começou-nos a dar aquela vontade de, então, propusemos, fizemos uma reunião com a direção, levamos um PowerPoint todo bonitinho, com tudo justificado, com os objetivos, o porquê, justificar o porquê que nós queremos mudar a nossa prática e foi aceite e foi muito bom. Mas porquê? Porque nós nos juntamos as três, o que não acontece em muitas instituições, que cada uma está no conforto do seu canto e não se querem expor. Acontece muito com os educadores, porque há uma que até se mostra, mas elas não querem expor o trabalho delas e mostrar que também têm fragilidades ou que também têm... Nós aqui não, nós que vemos alguma coisa que nos preocupa ou que não nos sentimos tão à vontade, vamos ter que concluir, olha, eu queria fazer isto, mas não estou a sentir muito segura, que ideia é essa que tu tens? O que é que achas que podemos... E é esta partilha, e isto tem nos enriquecido muito, mesmo a nível pessoal.

Entrevistadora: Olha, que legal! É muito importante essa partilha, porque faz com que

talvez vocês não se sintam sozinhas.

Educadora 4: Sim. Porque, às vezes, o problema de um colega pode já ter passado por outro colega, ou então esse outro colega já vivenciou isso e passa para o outro, isso é muito enriquecedor, de verdade. Mesmo a nível, pronto, às vezes, coisas que acontecem com as crianças, problemas, e nós partilhamos entre nós, olha, eu precisava de falar com aqueles pais, o que é que tu achas, como é que eu devo abordar, queres estar presente, queres ajudar, queres... Porque, às vezes, não é fácil, há situações que às vezes precisamos também de uma opinião para darmos... E nós aqui fazemos muito isso, e é muito bom, porque acho que neste momento sinto-me muito bem com este tipo de... Eu sempre me senti bem aqui, eu estou aqui há 26 anos, nesta casa, mas acho que este tipo de dinâmicas e do estar, do fazer, do partilhar, de fazer com, não estar preocupada com o julgamento das outras pessoas, que se houver algum comentário, é positivo, é para nos ajudar, não é aquele sentido, olha, falhaste, e acho que isso é muito bom, muito importante.

Entrevistadora: É, mas é importante ver que é vocês por vocês.

Educadora 4: Sim.

Entrevistadora: Não é, não tem, pelo que percebi, não tem muito o envolvimento de uma, por exemplo, uma coordenadora de pedagogia, ou uma coordenadora de psicologia, ou uma coordenadora de, sei lá, qualquer coisa, é mais vocês por vocês.

Educadora 4: Sim, nós também, quando quisermos implementar isto, temos conhecimento e justificamos o porquê de... E a partir daí também nos deram um bocadinho de carta branca, claro que há coisas que nós quisermos fazer, temos que falar com a direção, nós quisemos promover um passeio, uma saída aos treinos, preciso de caminhonetes, preciso de... Temos que falar com a direção para haver... Agora, se for saídas a pé, nós fazemos, combinamos, comunicamos aos pais e temos a autonomia para fazermos o nosso trabalho, não temos ninguém que nos venha e diga, olha, é assim, tem que ser assim, porque eu quero assim. Não, mesmo a direção, quando dá a opinião, ouve também as nossas sugestões e também aceita e faz um trabalho colaborativo.

Entrevistadora: E em relação à resiliência, o que é que entende por resiliência?

Educadora 4: É capacidade de lidar com algumas frustrações, com o superar os medos, as dificuldades. Uma criança, uma pessoa que seja resiliente, tem que ser paciente, tem que aprender a fazer as coisas e que não sempre vai resultar. E vamos tentar novamente, não resulta desta forma, não vamos desistir. Eu, quando falo em resiliência, penso muito, na minha área, no meu contexto, na passagem deles daqui do pré-escolar para o primeiro ciclo. Se eles aprenderem a ser resilientes, aprenderem a lidar com as frustrações, se aprenderem a falar sobre as emoções, se aprenderem a ser persistentes, vão aprender um bocadinho essa resiliência de saber que nem sempre corre o que nós queremos, mas não é para desistir, temos que, no fundo, é um bocadinho isso, é o superar os problemas, é o aprender a experimentar e a fazer novamente e a fazer até conseguir, é o, por exemplo, lidar com crianças mais tímidas e que ficam nervosas com as mudanças ou arranjar estratégias para tentar superar esses medos, essas mudanças. Por exemplo, os teatros, é uma boa forma de trabalhar isso. Há crianças que não se gostam de expor, têm medo de errar e se aqui começamos a fazer teatros e se errar, erramos, olha, não faz mal, vamos fazer de novo, toda a gente vai experimentar, acho que isso vai ajudá-los depois quando mudam e quando, para a vida toda, no fundo é um bocadinho isso.

Entrevistadora: Você trabalha a resiliência também com os pais?

Educadora 4: Já trabalhei mais. Neste momento, os pais procuram muito pouco, o

contacto connosco é mais deixam um menino, leva um menino, bom dia, boa tarde, se chamamos de pais, às vezes nós promovemos reuniões temáticas, temos as reuniões de informação normais, mas depois temos temáticas que vemos, já falamos da inteligência emocional, e o que eu noto é que os pais fogem muito, acham que não precisam, eu vi que é perda de tempo, porque enquanto estão aqui, podem estar a fazer outras coisas. E o que eu noto é que com os pais agora é muito difícil. Claro, com aqueles que eu posso conviver e falar, trabalho. Trabalho um bocadinho, explicar-lhes que é importante falar sobre as emoções, que é importante, os pais muitas vezes bombardeiam as crianças de perguntas e não falam sobre as emoções, então, como é que te sentiste? E os pais também, era importante eles falarem como é que foi o dia deles, explicar que também nem todos os dias são bons. Aprender um bocadinho a conversar com os filhos, porque às vezes eles bombardeiam-nos de perguntas, eles nem estão para responder, respondem qualquer coisa só para os calar. E eu quando posso, converso com os pais. Quando não dá para conversar, converso com os filhos. Porque há meninos que não estão habituados a lidar com as frustrações e depois tornam-se... querem a atenção dos pais a toda a força. E muitas vezes os pais tornam a atenção com coisas negativas. Porque se eles dizem aos pais, a mãe, eu hoje ouvi uma história de não sei o quê, os pais, sim, está bem, está bem. Até olham para o telefone, ah sim, está bem, está bem. Se eles dizem, olha, não sei quem bateu. Quem é que te bateu? Vamos na escola falar, quem é que te bateu? O que é que foi? Quer dizer, os pais chamam o valor pela negativa. Então o que é que estas crianças fazem para chamar a atenção dos pais? Vão chamar pela negativa. Às vezes inventam situações, porque sabem que se for uma coisa negativa, que os pais só ligam numa situação. Ah, que giro, uma história, então conta-me. Vamos pelo caminho, eu vou a conduzir, tu fazes-me contar a história. Não, de repente, história. Se for alguma coisa, bateu-me ou magoei-me, ou não me deram, não sei o que é. Estão a bem logo a pedir aqui satisfações à porta, eles sentem-se uns reis. Já aconteceu. Já sentem-se uns reis, porque conseguiram fazer com que os pais dessem atenção, eles, e que fossem, portanto, o foco foi naquela situação. E isso é triste. Porque depois as crianças começam a perceber que só chamam a atenção pela negativa. E não pelas aquisições, porque conseguem, por aquilo que aprenderam, e depois começam a manipular. E depois que não estão habituados a ter tudo, um dia que vão para um sítio em que não possam, descampam, fica tudo... Como é que costumam dizer? Tiram-nos o chão, não sabem lidar, não sabem... E nota-se muito isso. Temos crianças que já manipulam muito. Porque sabem que é a forma... Eu compreendo o lado deles, porque é a forma de chamarem a atenção. Uma vez disse a uma mãe, sabe? Quando ele lhe diz o que fez, ou o que contou, dá... Ah, pois, mas quando lhe batem, a senhora faz logo. É claro que ele, para chamar a atenção, nem que não batam, vai ter sempre alguma coisa na negativa para chamar. Era bom que também começasse a dar valor, e a premiar, e a dizer Ah, é boa, fizeste... Quando eles fazem uma coisa boa, uma coisa que para vocês, talvez, não é nada, mas para eles é muito. E é difícil. É difícil lidar com os pais. Acho que a maior dificuldade agora, que eu tenho, é lidar com os pais.

Entrevistadora: Eu acho que, de fato, lidar com os pais é lidar com a criança interiorzinha deles também.

Educadora 4: Nós já tivemos aqui um caso de uma mãe, quem precisa de ajuda é a mãe, não é o filho. Enquanto a mãe não conseguir procurar ajuda, não aceitar, que tem que se ajudar a si própria, para estar bem, para o seu filho, vai continuar a acontecer isto. Mas essa mãe nos ouviu, foi, tratou-se, foi a um psicólogo, e agora até muitas vezes é o pai que traz a menina, porque ela sabe que vai-se ler, e que ainda tem, ainda não está totalmente. Então, ela arranjou estratégias, mas ouviu-nos, foi capaz de ouvir, dizer realmente que tem razão, então vamos tentar, e fez, mas há outros que não, que dizem

que sim e não fazem, ou então nem sequer estão para nos ouvir, mas quem é aquela que está ali é interromper-se na minha vida, não é? No fundo é um bocadinho isso, o nosso papel é um bocadinho assim, porque mesmo eu ainda não trabalhava aqui, mas ouço colegas que já se reformaram, que já foram embora, de contarem que tiveram um menino que desconfiavam que ele era abusado pela mãe, e quando tentaram abordar a conversa com a mãe, ela colocou no menino, disse, pode ser ninguém mais, viu? Portanto, é um terreno um bocadinho, nós temos que andar sempre com muito, porque no fundo, a nossa preocupação é a criança, e às vezes não nos deixam entrar um bocadinho no mundo, e é sempre muito difícil, e o que eu noto de há uns anos para cá, é que é mais difícil lidar.

Eu acho que no início, quando vim para aqui trabalhar, tinha pais com menos estudos, mas que eram mais presentes, que nos ouviam, que queriam melhorar, e agora eu noto que há pais com muita formação, e que às vezes, a nível de estar e de ouvir, não estão tão disponíveis para nos ouvir e para ouvirem, no fundo, o que é melhor para os filhos. Tem tudo muito estudo lá para cima, tudo absorvido no seu trabalho, e esquecem-se um bocadinho da parte, enquanto que os outros eram menos estudos, mas gostavam de aprender, gostavam de saber, queriam ajudar, queriam fazer o melhor para os filhos, e eu noto que tem sido, todos os anos, o meu grupo, a nível de pais, tem vindo a piorar, nesse sentido.

Entrevistadora: Olha, tem pais que o ego é muito maior do que eles e que se cutucar só um pouquinho é capaz de explodir. E por causa de alguns pais desses, infelizmente, não só pais, como pessoas hierarquicamente dentro de uma escola ou creche ou instituição qualquer, que seriam hierarquicamente um pouco maiores que vocês, fazem com que os educadores até se sintam desvalorizados. Você já se sentiu desse jeito? Desvalorizado por pais ou por pessoas de cargo um pouco maiores?

Educadora 4: Por pais já me senti, no sentido desvalorizado, ou seja, por falta de conhecimento deles, por acharem que nós já estamos aqui para limpar o rabinho, limpar o nariz e brincar, tomar conta. Há pais que não percebem todo o trabalho que é feito com as crianças. Toda a planificação, toda a reflexão, tudo que nós fazemos para trás, eles acham que só a escola é que interessa. Isso nota-se, por exemplo, no horário da entrada na escola. Nós tivemos que estabelecer um horário e começar a mandar pais para trás, para eles perceberem que aqui estávamos a trabalhar, estávamos a fazer alguma coisa de importante com os filhos, porque a campanha estava sempre a interromper, estávamos a fazer uma atividade e eles estavam sempre a entrar crianças, porque eles achavam que aqui era para tomar conta, porque não se fazia nada. Nós estamos aqui só para esse para dar de comer, para mudar a fralda, para limpar o rabinho, para limpar o nariz e nós tivemos que nos impor e dizer assim, não, o horário de entrada é até às nove, damos meia hora de tolerância, a partir das nove e meia não entram, só entram se tiver alguma justificação, vão ao médico, isso avisam e trazem justificação, porque eles não valorizavam o nosso trabalho, nem nos respeitavam a nós, nem respeitavam as crianças que estavam ali sentadas e que estavam constantemente a ser interrompidas, porque se lembravam que podiam chegar a qualquer hora, porque isto, eu dizia-lhes, e quando falam para as escolas, a escola já é importante, o nosso trabalho não é importante, o importante é quando eles escrevem, leem, fazem contas, são os robôs que sabem tudo, a parte emocional, a parte de resolver problemas, a parte da experimentação, de todas as experiências que eles fazem aqui, muitos pais não dão valor a isso, acham que não fazemos nada, só estamos aqui para tomar conta, e aí sinto-me triste, não é todos, felizmente ainda há muito valor ao trabalho e às aquisições das crianças, mas há muitos pais que só contam a partir do primeiro ciclo, e aí sinto-me desvalorizada, agora por parte da entidade patronal ou por outro, não, nunca me senti desvalorizada, é mais os pais.

Entrevistadora: Sabe o que é que corrobora toda essa sua fala? Enquanto eu escrevo minha dissertação, além da página do Word aberta, e mil e uma páginas de artigos que tem que fazer sentido com o que eu escrevo, com o que vocês me dizem, não foram poucos os artigos em que eu tivesse lido em que as falas não fossem basicamente as mesmas, quando se trata de educadoras de infância, inclusive não encontrei nenhum educador homem, são todas educadoras, isso já quer dizer muita coisa, todas educadoras em que o que é o educador da infância, são ligadas a tarefas exclusivamente femininas, limpar o rabinho, limpar o nariz, trocar a roupinha, como se homem também não pudesse fazer essas coisas, porque senão cai a mão. São falas infelizmente muito machistas, muito retrógradas, e que felizmente vem mudando. Infelizmente eu ainda não conheci nenhum, nem no Brasil, o único homem que eu conheci que trabalhava com crianças pequenas era o professor de música, que ia lá tocar violão e fazer dancinha para as crianças, mas de educadoras e auxiliares, todas mulheres, infelizmente isso também dá para fazer uma dissertação sobre isso também, sobre machismo na área de educação da infância, que são mulheres que são ligadas ao cuidar, ao maternar, porque daqui a pouco os pais poderiam exigir que até vocês fossem amas de leite se pudessem.

Educadora 4: Acontece isso com os medicamentos, por exemplo, os pais não se sentem capazes de dar em casa porque os meninos fazem birra e trazem para nós darmos aqui, e eu digo muitas vezes, e então ao fim de semana, e se nós não estivéssemos aqui, o menino ia continuar doendo, porque vocês não se conseguem impor, há que estabelecer prioridades, se é uma coisa que é estritamente necessário, nós temos que dar, se os meninos choram, paciência, eles têm que perceber que há alturas que eles têm de fazer. Há outras coisas que nós podemos não comprar uma briga, assim, há coisas que podemos contornar, uma medicação que tem que ser feita a horas certas, como o antibiótico, não podemos estar à espera venham para nós darmos aqui, se coincide com o horário daqui nós damos aqui, agora há coisas... antigamente usava-se muitos remédios, as bichas, vitaminas, eles traziam, mas podia ser dado em casa, e traziam para nós darmos porque não conseguiam dar a medicação aos filhos. Portanto, é assim, no fundo eles delegam muito em nós aquilo que eles não conseguem fazer em casa. E esse dizer de nós sermos cuidadoras, nos aqui, muitos pais só nos veem como cuidadoras, todo trabalho pedagógico que nós fazemos, não é importante, e nem acham que nós fazemos. Há pais que vem as reuniões, nós apresentamos nossos projetos e que até começam a conhecer nosso trabalho, e a valorizar e a fazer também em casa. Há outros pais que “eu vou pra reunião pra que? Ele não vai pra brincar?”, não valoriza todo trabalho que ... agora há uns que valorizam, que fazem questão, que vem, que gostam de saber, que... mas a outros que não, nós somos cuidadoras, infelizmente. As outras são senhoras professoras, nós estamos aqui a cuidar das crianças, e o ministério da educação também nos trata muito mal, porque até bem pouco tempo, uma educadora de creche, que é exigido uma educadora em creche, não descontavam anos de serviço. Porque que uma educadora de creche não conta anos de serviço, se numa creche é exigido uma educadora? Porque que o ordenado de uma educadora de creche é mais baixo que uma educadora de pré-escolar, se uma educadora de creche tem a mesma formação que uma educadora de pré-escolar? Se não querem dar esses direitos, então não existe porque ter uma educadora de creche. Agora se o ministério, que a segurança social exige uma educadora na sala de um ano, outro na sala dos dois, e a de um ano para dar apoio aos bebês, então tem que vós dar a mesma remuneração que dão as outras e contar os anos de serviço. Foi este ano que começaram a contar os anos de serviço, porque até aqui estavam a trabalhar e sem contar as horas de serviço, portanto, até o próprio sistema desvaloriza o nosso trabalho.