

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Composição do grupo em salas de educação pré-escolar: as ideias dos educadores de infância

Ana Teresa Noura Gonçalves

Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Doutora Cecília do Rosário da Mota Aguiar, Professora Auxiliar,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

novembro, 2021



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Composição do grupo em salas de educação pré-escolar: as ideias dos educadores de infância

Ana Teresa Noura Gonçalves

Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Doutora Cecília do Rosário da Mota Aguiar, Professora Auxiliar,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

novembro, 2021

Agradecimentos

À Professora Doutora Cecília Aguiar, pelo carinho e atenção, principalmente pela sua incansável disponibilidade, pela sua orientação, e essencialmente pela pessoa incrível que é. Devo-lhe todo o conhecimento adquirido e toda a minha motivação para que este fosse o desfecho, pois esteve sempre pronta para me apoiar, sempre com as palavras certas e carinhosas! Agradecer-lhe nunca será o suficiente para igualar o que fez por mim durante este trajeto!

À Lúcia, por todo o apoio incondicional, e por me ter integrado no seu projeto de forma sempre disponível para me auxiliar sempre que necessitei.

Aos meus pais, porque sem o incentivo diário e a força incrível deles nada disto seria possível. Obrigada, por todas as vezes que estavam lá para acalmar os ânimos de todo o stress envolvido. E, principalmente por fazerem parte de mais uma conquista minha (nossa).

À minha família, pelo apoio incondicional, e por estarem sempre quando seria preciso!

Ao “gang do pijama”, por todas as vezes que ouviram os meus desabafos, as minhas frustrações e tristezas, mas principalmente por estarem do meu lado, e colocarem-me um sorriso na cara.

À minha melhor amiga, pela preocupação, força e motivação ao longo deste percurso! Por acreditar em mim! Por compreender todas aquelas vezes em que não aceitei os seus convites! E...por tudo!

Resumo

Cada vez mais, as turmas são mais diversificadas e as escolas integram alunos com diferentes características sociais, económicas e culturais. Em educação pré-escolar (EPE), a situação é equivalente. Os educadores de infância são responsáveis por proporcionar uma educação de qualidade a grupos cada vez mais diversos de crianças (Pinto, 2012). Desta forma, no presente estudo, pretendeu-se entender quais são os principais desafios ao nível da composição do grupo de crianças e que apoios e recursos são disponibilizados para a gestão do grupo de crianças, bem como as condicionantes à prática dos educadores de infância. Os 15 participantes que constituem a amostra deste estudo são educadores de infância de nove agrupamentos de escolas da rede pública da área metropolitana de Lisboa. Através deste estudo, de carácter qualitativo, e da análise de conteúdo realizada, verificou-se que os educadores de infância, de uma forma geral, sentem dificuldades na gestão do grupo de crianças, nomeadamente devido à falta de apoio de outros profissionais. A inclusão de crianças com medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem (MSAI) e de crianças imigrantes constituem dois dos principais desafios para a prática dos educadores de infância. Assim, o estudo tem como principal contributo, dar a conhecer as necessidades sentidas pelos educadores de infância na gestão do grupo de crianças, e de alguma forma, fornecer indícios sobre o que é necessário para dar resposta e colmatar essas necessidades.

Palavras-chaves: educação pré-escolar, composição do grupo, ideias dos educadores

Categorias e códigos de Classificação da American Psychological Association (APA):

2956 – Educação e Cuidados na Infância;

3430 – Atitudes e características dos profissionais.

Abstract

Increasingly, classes are more diverse, and schools are including students with different social, economic, and cultural characteristics. In early childhood education, the situation is equivalent. Early childhood education (ECE) teachers are responsible for providing quality education to increasingly diverse groups of children (Pinto, 2012). Thus, in this study, we aimed to understand the perspectives of ECE teachers regarding the main challenges associated with the composition of the group of children and the support and resources available to manage ECE classrooms, as well as the constraints on the practices of ECE teachers. The 15 participants who participated in this study are ECE teachers from nine public school clusters in the metropolitan area of Lisbon. Through this qualitative study, and based on content analysis, we found that ECE teachers, in general, feel difficulties in managing diverse groups of children, namely because of the lack of support from other professionals. The inclusion of children with measures to support inclusion and learning and of immigrant children were the main challenges reported regarding the practice of ECE teachers. Thus, the main contribution of this study is to provide information about the needs felt by ECE teachers in managing the group of children, and somehow, provide indications of what is needed to meet and fulfill these needs.

Keywords: early childhood education, group composition, teachers' ideas

Categories and classification codes of APA:

2956 - Childrearing & Child Care

3430 – Professional personnel attitudes and characteristics

Índice

Introdução.....	1
I. Enquadramento Teórico	3
1.1 A educação pré-escolar em Portugal	3
1.1.1 Sistema Educativo Português.....	3
1.2 A qualidade da Educação Pré-Escolar	5
1.2.1 A qualidade da Educação Pré-Escolar e os educadores de infância	5
1.2.2 A qualidade da Educação Pré-Escolar e a composição do grupo de crianças..	7
1.3 A composição do grupo de crianças	8
1.3.1 Idade das crianças.....	8
1.3.2 Género das crianças.....	10
1.3.3 Características emocionais e comportamentais das crianças	11
1.3.4 Estatuto socioeconómico das famílias.....	12
1.3.5 Estatuto minoritário das crianças/famílias	14
1.3.6 Crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.....	16
1.4 Ideias e atitudes.....	18
1.4.1 As ideias, atitudes e práticas dos educadores de infância	19
II. Método	21
2.1. Participantes.....	21
2.2. Instrumentos.....	21
2.3. Procedimentos.....	22
2.4. Análise de dados	24
III. Resultados.....	25
3.1. Desafios ao nível da composição do grupo de crianças.....	26
3.2. Condicionantes à prática dos educadores de infância.....	34
3.3. Apoios e recursos na gestão do grupo de crianças.....	36

IV. Discussão.....	41
Conclusão.....	50
Referências	52
Anexos.....	67

Índice de Quadros

Quadro 3.1 Subcategorias da categoria Desafios ao nível da composição do grupo de crianças.....	26
Quadro 3.2 Subcategorias da categoria Condicionantes à prática dos educadores de infância.....	34
Quadro 3.3 Subcategorias da categoria Apoios e recursos na gestão do grupo de crianças.....	37

Glossário de Siglas

ASE - Ação Social Escolar

ANIP – Associação Nacional de Intervenção Precoce

CNE – Concelho Nacional de Educação

DGE – Direção Geral de Educação

ELI – Equipa Local de Intervenção Precoce

EPE – Educação Pré-escolar

IPI – Intervenção Precoce na Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JJ – Jardim de Infância

MSAI - Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

NAEYC – National Association for the Education of Young Children

NICHHD – National Institute of Child Health and Human Development

NCES- National Center for Education Statistics

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCDE – Organização Europeia de Cooperação Económica

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PIIP – Plano Individual de Intervenção Precoce

SEF/GEPE - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras/Gabinete de Estudos, Planeamento e Formação

SNIPPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Introdução

As crianças desenvolvem várias competências, sendo estas pessoais, cognitivas e sociais em contextos de educação pré-escolar (EPE) (Decreto-Lei n.º 47/1997). Ao experienciarem salas de EPE de elevada qualidade, as crianças apresentam resultados mais positivos no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à sua relação com a escola, ao longo do seu percurso académico (Ansari & Pianta, 2018; Kuger et al., 2016; McCoy et al., 2017).

Os educadores de infância são responsáveis por proporcionar uma educação de elevada qualidade a grupos cada vez mais diversos de crianças (Pinto, 2012). Contudo, as experiências das crianças em EPE são influenciadas pelas características pessoais das crianças, pelas características das suas famílias e pelas características dos educadores de infância (Cueto et al., 2016; Jones, 2016). O desenvolvimento das crianças poderá ser influenciado por essas características e pelos fatores do contexto, visto que estes estão relacionados com a qualidade das interações nas salas de EPE (Kuger et al., 2016; Mullen et al., 2020). Os fatores de contexto podem estar relacionados com os apoios e recursos disponibilizados aos educadores de infância na gestão do grupo de crianças e podem influenciar a ligação entre as ideias e as práticas dos mesmos (Sakellariou & Rentizou, 2011). Em Portugal, a EPE inclui a rede pública e a rede privada, havendo dados que sugerem que existem melhores condições de trabalho, nomeadamente, salários mais elevados, menos horas de trabalho e menos stress nos jardins de infância públicos (Organização Europeia de Cooperação Económica [OECE], 2006).

Um dos grandes constrangimentos para a prática dos educadores de infância poderá ser a falta de apoios e de recursos, influenciando a qualidade da EPE, e por sua vez, o desenvolvimento do grupo de crianças (Choi et al., 2020). Assim, torna-se importante compreender as experiências e perspetivas dos educadores de infância, face ao grupo de crianças. Como tal, este estudo tem como objetivos entender quais são os principais desafios ao nível da composição do grupo de crianças e que apoios e recursos são disponibilizados para apoiar a gestão do grupo de crianças, bem como as condicionantes à prática dos educadores de infância.

O presente trabalho é composto por quatro capítulos. O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico, focando-se no sistema nacional de EPE e na literatura sobre a importância da qualidade das interações em contextos de EPE para o

desenvolvimento das crianças. São descritos dados empíricos alusivos à composição do grupo de crianças, bem como à prática dos educadores de infância face a essa mesma composição. No segundo capítulo está descrito o método, onde se encontra a descrição dos participantes, dos instrumentos utilizados, do procedimento de recolha de dados e do procedimento de análise dos dados. Quanto aos resultados obtidos, estes estão apresentados no terceiro capítulo. Por fim, no último capítulo, é feita a discussão dos resultados obtidos, bem como uma reflexão sobre as limitações do presente estudo, e por sua vez, sobre as principais conclusões, contributos e implicações do mesmo.

I. Enquadramento Teórico

1.1 A educação pré-escolar em Portugal

A nossa sociedade está em permanente transformação e é necessária uma adaptação constante em múltiplas situações, começando pela escola (Pinto, 2012). A educação deve ser obrigatória, gratuita e acessível a todas as crianças, tendo em conta as suas capacidades, direitos e dignidade. A escola tem como objetivo, entre outros, a promoção do desenvolvimento da criança, nomeadamente naquilo que está relacionado com o incentivar o respeito por si e pelos seus pares, assim como pelas culturas, línguas e valores diferentes dos seus (UNICEF, 1990).

A educação é um dos direitos que deve ser experienciado por todos, como forma de desenvolvimento social, independentemente do sexo, idade, etnia, cultura e/ou rendimento económico (UNESCO, 2018). A EPE é um contexto educativo onde as crianças desenvolvem várias competências, sendo estas pessoais, cognitivas e sociais. As crianças desenvolvem várias competências, como por exemplo, contar, pintar, socializar, respeitar, brincar, entre outras. Na EPE, as crianças têm acesso a experiências e materiais que podem estimular as suas competências. A frequência da EPE permite perceber se alguma criança necessita de outro tipo de orientação, isto é, se tem alguma incapacidade ou inadaptação que possa comprometer o seu desenvolvimento, para que a intervenção seja planeada e implementada o mais precoce possível (Decreto-Lei n.º 47/1997). É importante que as crianças frequentem a EPE pois é nesta fase que, de forma mais autónoma, as crianças interagem mais com os seus pares, e ampliam as suas capacidades comunicativas com os mesmos. Na EPE, as crianças têm contacto com os pares de grupos sociais diferentes e, por isso, a EPE tem o potencial de promover o respeito pelos outros, bem como a consciência de que cada criança faz parte de uma sociedade.

1.1.1 Sistema Educativo Português

Segundo o Ministério da Educação, em Portugal, a EPE é frequentada por crianças dos três aos seis anos. Os grupos de crianças devem ser constituídos entre vinte e vinte e cinco crianças, e estes podem ser heterogéneos ou homogéneos relativamente à faixa etária (DGE, 2016).

A rede nacional de EPE inclui a rede pública e a rede privada. Na rede pública, estão inseridos os jardins de infância (JI) que fazem parte dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas. É na maior parte destes JI que predominam os grupos

heterogéneos relativamente à idade (DGE, 2016). Os estabelecimentos com fins lucrativos (ensino particular e cooperativo) ou sem fins lucrativos (Instituição Particular de Solidariedade Social [IPSS] e misericórdias) estão integrados na rede privada de EPE (Direção-Geral da Educação [DGE]). No ano letivo 2018/2019, 52.7% das crianças, que estavam a frequentar a EPE, estiveram integradas na rede pública, e 47.3% das crianças na rede privada (Conselho Nacional da Educação [CNE], 2019). Há evidências de que os JI públicos em Portugal demonstram ter melhores resultados de qualidade, provavelmente porque asseguram melhores condições de trabalho aos educadores de infância, nomeadamente, salários mais elevados, menos horas de trabalho e menos stress (OECE, 2006).

O corpo docente em EPE é maioritariamente do sexo feminino, sendo que, no ano letivo 2018/2019, existiam 16277 docentes, 53.8 % dos quais tinham 50 ou mais anos de idade (CNE, 2019). Atualmente, para os educadores de infância portugueses exercerem funções, é necessário que tenham o grau de qualificação de Mestrado (Decreto-Lei n.º 79/2014). De uma forma geral, o educador deve organizar e planificar atividades promovendo, no grupo de crianças, novas aprendizagens (Decreto-Lei n.º 240/2001). O educador de infância ajuda as crianças a desenvolverem-se pessoal, social e emocionalmente com os seus pares, e também trabalha o envolvimento da família e da comunidade, para que seja um trabalho colaborativo escola-família (Decreto-Lei n.º 240/2001; DGE, 2016). O educador de infância deve contribuir para a formação da cidadania, promovendo a socialização de todas as crianças. Cabe ao educador de infância exercer a sua função através da gestão e valorização da diversidade do grupo de crianças, tendo em conta uma perspetiva de escola inclusiva como um contexto de desenvolvimento social e cultural. O educador de infância deve respeitar as diferenças culturais e pessoais do grupo de crianças, ajudando a combater a exclusão e discriminação entre as mesmas (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Portugal, no ano letivo 2018/2019, teve uma taxa de pré-escolarização de 92.2% (CNE, 2019). No que diz respeito à permanência nos JI, 89% das crianças, inscritas durante o ano letivo 2018/2019, permaneceram nos equipamentos de EPE mais de trinta horas semanais. Portugal foi o país que apresentou uma maior proporção de crianças que permaneceram nos equipamentos de EPE mais horas semanais, comparando com outros países da Europa (CNE, 2019).

1.2 A qualidade da Educação Pré-Escolar

A qualidade das aprendizagens das crianças depende da qualidade do ambiente da sala de EPE (Keys et al., 2013). A qualidade do ambiente inclui duas dimensões: a qualidade de processo e a qualidade estrutural. A qualidade de processo está relacionada com as interações que ocorrem dentro da sala, ou seja, com as interações educador-crianças e com as interações criança-criança (Aguiar & Aguiar, 2020; Slot et al., 2018). A qualidade de estrutura foca-se mais em características regulamentáveis da EPE, tais como o tamanho do grupo de crianças, a formação do educador de infância, o rácio educador-criança e o salário do educador de infância (Aguiar & Aguiar, 2020; Burchinal, 2018; Cadima et al., 2018; Slot et al., 2018).

As crianças que frequentam as salas de EPE com elevada qualidade têm resultados mais positivos no seu futuro académico, ou seja, as salas de EPE com elevada qualidade promovem as capacidades das crianças e facilitam uma boa relação com a escola durante o seu percurso escolar (Anders et al., 2013; Ansari & Pianta, 2018; McCoy et al., 2017). A frequência das crianças em salas de EPE de qualidade, de forma contínua, torna-se essencial para o seu desenvolvimento (Kuger et al., 2016).

O desenvolvimento do grupo de crianças poderá ser influenciado pela qualidade de processo e pelos fatores de contexto (Kuger et al., 2016; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2002). Existem fatores do contexto (sala de EPE) que podem estar relacionados com a qualidade de processo, nomeadamente as características do grupo de crianças, as características do educador de infância e os recursos disponíveis. Estes fatores do contexto são determinantes para a qualidade de processo, e por sua vez, para o desenvolvimento das crianças (Kuger et al., 2016).

1.2.1 A qualidade da Educação Pré-Escolar e os educadores de infância

As características dos educadores de infância, nomeadamente no que diz respeito à sua formação e aos seus anos de experiência, podem estar relacionadas com a qualidade das interações educador-crianças. Uma melhor preparação ao nível académico dos educadores de infância pode estar associada a interações educador-crianças de maior qualidade (Brown et al., 2008). Em todo o mundo, tem-se vindo a investir na formação dos educadores de infância para melhorar a qualidade das aprendizagens na infância (Oberhuemer, 2013; OECD, 2012; Whitebook & Ryan, 2011).

O investimento, ao longo dos anos, na formação dos educadores de infância, em Portugal, poderá ser uma mais valia para promover a qualidade das interações do educador-crianças, de modo, a que os educadores de infância possam gerir o grupo de crianças, aplicando as práticas pedagógicas de forma mais adequada (Egert et al., 2018; Lopes et al., 2016; Win et al., 2011). Torna-se benéfico para o desenvolvimento das crianças que os educadores de infância invistam na sua formação, pois este investimento permite a aquisição de mais conhecimentos e estratégias para a gestão do grupo de crianças, tendo em conta as suas características (Egert et al., 2018). O aumento de conhecimentos e estratégias dos educadores de infância em relação à gestão do grupo de crianças promove a qualidade da interação educador-crianças (Egert et al., 2018; Heisner & Lederberg, 2011; Hamre et al., 2012; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2011; Werner et al., 2016). Assim, os educadores de infância devem adquirir formação especializada ao longo da sua carreira.

Os anos de experiência dos educadores de infância parecem igualmente potenciar a aquisição de mais conhecimentos e estratégias, facilitando a gestão do grupo de crianças e uma interação de maior qualidade, atenuando as dificuldades sentidas pelos mesmos (Ansari & Pianta, 2018; Snell et al., 2015). Efetivamente, há evidências de que os educadores de infância com mais anos de experiência promovem resultados positivos no desenvolvimento das crianças (Brown et al., 2008; Pianta, 2005, Slot et al., 2018). No entanto, os educadores de infância que detêm mais experiência profissional tendem a apresentar uma maior relutância a aderir a novas metodologias de ensino (McGeary & McGeary, 2012; Mullen et al., 2020). Paralelamente, há estudos que indicam não existir relação significativa entre a formação e os anos de experiência dos educadores de infância, e a qualidade de processo que asseguram às crianças (Kuger et al., 2016; Markussen-Brown et al., 2017; Mullen et al., 2020).

A literatura existente sugere que a qualidade das interações educador-crianças tende a diminuir quanto maior for o número de crianças de diferentes nacionalidades (Bassok & Galdo, 2016; Bihler et al., 2018; Kuger et al., 2016). Contudo, essa diminuição é menos evidente quando os educadores de infância têm maior experiência profissional (Slot et al., 2015). É, assim, possível refletir que a qualidade das interações que ocorrem na sala de EPE está associada tanto às características do grupo de crianças como às características dos educadores de infância. Estas podem estar relacionadas entre si, influenciando-se. Desta forma, o desenvolvimento das crianças poderá ser o resultado da

relação entre as duas dimensões da qualidade: a qualidade de processo e a qualidade estrutural (Mullen et al., 2020).

1.2.2 A qualidade da Educação Pré-Escolar e a composição do grupo de crianças

Há evidências que sugerem que as características do grupo de crianças estão relacionadas com a qualidade da sala de EPE (Kuger et al., 2016). Contudo, os resultados da investigação não são consistentes. Por exemplo, alguns autores sugerem que o tamanho do grupo de crianças está associado à qualidade de processo, verificando que, quanto menor o grupo, maior a qualidade (Mashburn et al., 2008; Kuger et al., 2016); outros verificaram que, quanto maior o grupo, maior a qualidade das interações (Blau, 2000; Kuger et al., 2016); outros, ainda, não encontraram associações significativas entre o tamanho do grupo de crianças e a qualidade das interações (Cassidy et al., 2005; Kuger et al., 2016). O tamanho do grupo de crianças parece estar relacionado com a organização da sala, isto é, salas de EPE com grupos maiores de crianças revelaram níveis mais baixos de qualidade ao nível da sua organização (Cadima et al., 2018). Assim, afigura-se importante entender de que forma é que o tamanho do grupo está associado ao trabalho do educador de infância, sendo este o principal responsável pela organização do ambiente da sala de EPE, bem como pelas interações que nela acontecem.

A investigação sugere igualmente que, quando numa sala de EPE há um maior número de crianças de diferentes nacionalidades, a qualidade das interações educador-crianças, tende a ser menor (Kuger et al., 2016; Slot et al., 2015; Tietze et al., 2013). Essa menor qualidade das interações poderá estar relacionada com a dificuldade de inclusão destas crianças e com as dificuldades de comunicação entre o educador de infância e as mesmas, bem como com a localização e condições estruturais do JI (Kuger et al., 2016).

Também a inclusão de crianças provenientes de contextos mais desfavorecidos pode ter impacto no desenvolvimento das crianças e na qualidade das interações educador-crianças. Vários estudos sugerem que, quando o grupo de crianças tem uma proporção maior de crianças em risco de pobreza, este poderá experienciar interações de menor qualidade na sala de EPE (Aguiar & Aguiar, 2020; Kuger et al., 2016; LoCasale-Crouch et al., 2007; Pianta et al., 2005). Nestas salas, as crianças tendem a acumular desafios, como por exemplo, serem provenientes de outro país, ou manifestarem problemas de comportamentos e/ou emocionais (Magnuson et al., 2004).

1.3 A composição do grupo de crianças

Nos grupos heterogéneos, a diversidade está mais presente no que diz respeito às características dos indivíduos, tais como idade, estatuto socioeconómico, nacionalidade, religião e valores, entre outros. Estamos perante um grupo homogéneo quando há semelhanças consideráveis nas características dos indivíduos (Solanas et al., 2012; APA Dictionary of Psychology, 2020). A composição do grupo de crianças abrange as características das mesmas, bem como as características das suas famílias (Cueto et al., 2016; Jones, 2016), podendo ser considerados vários indicadores, tais como a idade, o género, o estatuto socioeconómico, o estatuto minoritário e a presença de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI).

Como já referido, anteriormente, o nível de qualidade do ambiente da sala de EPE pode estar associado tanto à interação entre o educador de infância e o grupo de crianças, como à composição do grupo de crianças (Keys et al., 2013, Kuger et al., 2016; NICHD, 2002; Slot et al., 2018). Cada vez mais as turmas são mais diversificadas e as escolas incluem alunos com diferentes características sociais, económicas e culturais. Na EPE, a situação é equivalente. Por isso, a composição da sala de jardim de infância pode ser marcada pelas características pessoais das crianças, como também pelas características das suas famílias (Cueto et al., 2016; Jones, 2016). Por exemplo, a educação dos pais influencia o modo como as crianças veem a escola e a maneira como estas se empenham na mesma (Schady, 2011).

Assim, é importante entender quais as dificuldades e necessidades sentidas pelos educadores de infância perante as características do grupo de crianças. A identificação de recursos e necessidades dos educadores de infância perante a composição do grupo de crianças poderá servir de base para que se tenha em conta as necessidades no terreno, e assim melhorar a qualidade da EPE em Portugal. De seguida, serão descritos resultados da investigação relativos a vários indicadores da composição do grupo de crianças (a idade, o género, estatuto socioeconómico, estatuto minoritário e medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão).

1.3.1 Idade das crianças

Nas salas de EPE, a composição etária do grupo de crianças pode ser heterogénea ou homogénea. Um grupo heterogéneo é composto por crianças de diferentes faixas etárias (e.g., dos 3 aos 6 anos), e um grupo homogéneo por crianças da mesma idade. Os grupos heterogéneos são considerados uma medida facilitadora, que promove o desenvolvimento

e a aprendizagem das crianças, juntando crianças que estejam em estágios diferentes de desenvolvimento (DGE, 2016). No entanto, existe alguma incongruência nos resultados de vários estudos no que diz respeito às vantagens e às desvantagens dos grupos de crianças de idades heterogêneas para o desenvolvimento das crianças bem como no que se refere aos desafios que implicam para a prática do educador de infância (Ansari et al., 2016; Bell et al., 2013; Guo et al., 2014; Costa, 2015; Manship et al., 2016; Moller et al., 2008; Winsler et al., 2002).

No que diz respeito ao desenvolvimento intelectual e social, os grupos heterogêneos promovem a cooperação e entreajuda entre crianças de idades diferentes (Folque, 2014). As crianças mais velhas tendem a desenvolver sentido de responsabilidade perante as crianças mais novas (Pinto, 2017) e as crianças mais novas tendem a procurar apoio junto das crianças mais velhas (Vygotsky, 1978; Winsler et al., 2002). É através da comunicação que as crianças se relacionam, durante as interações dentro da sala, no contexto de brincadeiras ou atividades desenvolvidas pelo educador de infância. O desenvolvimento social das crianças, promove as relações que estabelecem umas com as outras, e essas relações estimulam o contacto com diferentes valores e perspectivas, promovendo as aprendizagens (Folque, 2014; Pinto, 2017; Silva, 2016).

Os grupos heterogêneos ao nível da idade podem, contudo, ser um constrangimento para o desenvolvimento das crianças mais velhas. Estas acabam por ter um papel de “ajudante” e estarem menos focadas na realização da atividade em si (Costa, 2015). Esta observação vai ao encontro das reflexões de outros autores que afirmam que as crianças mais novas beneficiam mais em grupos heterogêneos do que as mais velhas, e que estas devem estar inseridas em grupos homogêneos ao nível da idade (Ansari et al., 2016; Guo et al., 2014; Moller et al., 2008; Winsler et al., 2002). Contudo, outros autores sugerem que, para além da idade, deve-se analisar outros indicadores do contexto, tais como as oportunidades de aprendizagem que as crianças têm em casa com a sua família, para avaliar se têm efeito nas competências linguísticas das crianças, bem como nos seus comportamentos (Foster et al., 2020). As crianças aprendem umas com as outras; porém, estas aprendizagens podem não estar associadas apenas à idade, mas sim às competências e aos conhecimentos de cada criança. Por exemplo, se uma criança mais nova tiver competências de linguagem mais elaboradas, esta poderá ajudar uma criança mais velha com menos competências a desenvolver as mesmas. Esta proposição vem reforçar os

benefícios dos grupos heterogéneos, dando importância, não só à idade, mas também às competências adquiridas de cada criança.

Pinto (2017), através de entrevistas a oito educadoras de infância, verificou que estas consideraram que as salas heterogéneas ao nível da idade são promotoras de desenvolvimento para as crianças (e.g., sentido de responsabilidade, autonomia, interação entre as mesmas). Estas educadoras referiram que não sentem que haja aspetos negativos para o desenvolvimento das crianças em relação à composição etária do grupo. Na sua prática, a gestão do grupo de crianças, nos grupos heterogéneos, é mais desafiadora. Quando a faixa etária das crianças, na mesma sala de EPE, é mais diversificada, exige aos educadores de infância que tenham uma maior capacidade de conseguirem satisfazer as necessidades de cada criança (Manship et al., 2016), nomeadamente ao nível da planificação de atividades (Costa, 2015; Pinto, 2017; Winsler et al., 2002).

O grau de desafio na planificação das atividades pode também estar relacionado com as características do grupo, ou seja, uma outra dificuldade apontada pelos educadores de infância, é que quando os grupos de crianças são maiores torna-se mais difícil acompanhá-las individualmente (Pramling et al., 2015).

1.3.2 Género das crianças

As salas de EPE, por norma, são constituídas por grupos heterogéneos ao nível do género (DeSouza & Czerniak, 2002; Moller et al., 2008), o que pode ter impacto no desenvolvimento das crianças (Martin & Fabes, 2001). As brincadeiras e a forma como as crianças interagem difere face ao seu género. Alguma literatura sugere que os meninos tendem a optar por brincadeiras mais agressivas, violentas e de maior contacto físico e, ao contrário, as meninas são mais calmas nas suas brincadeiras e interações (Walker, 2004; Moller et al., 2008).

As potenciais diferenças nas brincadeiras e nas interações poderão estar relacionadas com o facto de as crianças, desta faixa etária, tenderem a escolher pares do mesmo género que o seu, para brincar e para interagir (Moller et al., 2008). Desta forma, a segregação face ao género poderá ter um papel fundamental no desenvolvimento social das crianças, nomeadamente, na distinção das brincadeiras entre rapazes e raparigas (MacCboy, 1998; Moller et al., 2008). O educador de infância tem um papel fundamental quanto à escolha de brincadeiras e de parceiros de interação. Este poderá dar liberdade à criança para escolher com quem quer brincar, ou poderá sugerir às mesmas, as

brincadeiras (Warin & Adriany, 2017). Neste caso, poderão influenciar as interações entre géneros, como por exemplo, sugerir que um menino vá brincar na área do faz de conta com um grupo de meninas (Warin & Adriany, 2017).

As escolhas e as interações dos meninos, muitas vezes, passam por brincadeiras de carácter agressivo e violento, promovendo comportamentos perturbadores ao restante grupo de crianças, bem como para a prática dos educadores de infância (Moller et al., 2008; Walker, 2005). Num estudo realizado por Moller e colegas (2008), com o objetivo de entender a relação entre a composição do grupo de crianças face ao género e o seu desenvolvimento, aferiram que o desenvolvimento dos meninos é influenciado pela quantidade de meninos ou meninas dentro da sala de EPE. Em grupos compostos maioritariamente por meninos, constatou-se um menor desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, meninos em grupos onde a concentração de meninas era superior, apresentavam um aumento no desenvolvimento cognitivo. Em relação às meninas, estas não apresentaram diferenças ao nível do desenvolvimento perante a composição de género do grupo de crianças (Moller et al., 2008).

1.3.3 Características emocionais e comportamentais das crianças

Cada indivíduo reage e autorregula as suas emoções e os seus comportamentos de forma diferente, perante a mesma situação. Essa diferença denomina-se como temperamento (Moller et al., 2008). O temperamento surge pela capacidade de cada indivíduo para se adaptar a cada situação, nomeadamente conseguir controlar emoções e comportamentos. Ou seja, o temperamento está relacionado com a autorregulação de cada indivíduo (Moller et al., 2008).

A autorregulação poderá influenciar o desenvolvimento social e cognitivo das crianças (Kim et al., 2013), bem como a qualidade da sala de EPE (Broekhuizen et al., 2017; Friedman-Kraus et al., 2014). A qualidade da sala de EPE também se relaciona com o suporte emocional por parte dos educadores de infância face ao temperamento das crianças (Broekhuizen et al., 2017; Friedman-Kraus et al., 2014). Uma maior sensibilidade, por parte dos educadores de infância, às necessidades emocionais das crianças, poderá promover interações de qualidade entre educador e crianças, que por sua vez poderão promover uma maior regulação de comportamentos (Merrit et al., 2012; Broekhuizen et al., 2017).

O temperamento mais ativo, por parte das crianças, poderá estar associado ao desenvolvimento de menos competências sociais, promovendo problemas de comportamentos e/ou emocionais (Broekhuizen et al., 2017). Estes problemas poderão influenciar a qualidade das interações educador-criança bem como os níveis de stress do educador de infância (Fridman-kraus et al., 2014). Assim, o nível de stress do educador de infância poderá influenciar o clima emocional na sala de EPE e, por sua vez, a sua qualidade (Friedman-Kraus et al., 2014).

As crianças com menos capacidade de autorregular as suas emoções e comportamentos tendem a ser influenciadas benéficamente pela qualidade da sala de EPE. O suporte emocional e comportamental dos educadores de infância poderá influenciar a autorregulação das crianças (Broekhuizen et al., 2017). Torna-se importante entender de que forma a autorregulação das emoções e comportamentos das crianças influenciam a prática dos educadores de infância, e de que forma, poderá ser um desafio para os mesmos na gestão do grupo de crianças.

1.3.4 Estatuto socioeconómico das famílias

Vários estudos identificam a associação entre estatuto socioeconómico e estatuto minoritário (Bihler et al., 2018; Bassok & Galdo, 2016; Kuger et al., 2016). Crianças com estatuto socioeconómico baixo tendem a acumular desafios, como por exemplo, terem um estatuto minoritário, ou manifestarem problemas de comportamentos e/ou emocionais (Magnuson et al., 2004). Assim, sem recursos e apoios adequados, a inclusão de crianças provenientes de contextos mais desfavorecidos pode ter impacto no desenvolvimento das crianças e na qualidade das interações (Bihler et al., 2018; Li et al., 2016; Valentino, 2018).

A diversidade socioeconómica nas salas de EPE permite que crianças com estatuto socioeconómico baixo tenham a oportunidade de experienciar EPE de maior qualidade (Pianta & Howes, 2009; Valentino, 2018). Por vezes, os contextos de EPE de elevada qualidade implicam mais custos para as famílias (Li et al., 2016). Desta forma, em alguns países, nomeadamente nos Estados Unidos e na China, os custos dificultam a inscrição das crianças com estatuto socioeconómico baixo em contextos de elevada qualidade, acabando por contribuir para a concentração destas crianças em contextos com níveis de qualidade inferiores (Burchinal et al., 2018; Li et al., 2016).

As crianças tendem a experienciar interações de menor qualidade em salas de EPE quando o grupo de crianças é composto por uma proporção maior de crianças em risco de pobreza (Aguiar & Aguiar, 2020; Kuger et al., 2016; LoCasale-Crouch et al., 2007; Pianta et al., 2005). Isto poderá ser explicado pelo facto de que, nas salas de EPE de contextos mais desfavorecidos, os educadores de infância tendem a ter menos formação, promovendo uma menor qualidade das interações e aprendizagens (National Center for Education Statistics [NCES], 2006); Reid & Ready, 2013). Logo, em salas de EPE de maior qualidade, onde os educadores de infância poderão ter mais habilitações, as crianças com estatuto socioeconómico mais baixo obtêm resultados melhores (Reid & Ready, 2013; Valentino, 2018), o que vai ao encontro da sugestão dos autores de que se deve investir na formação dos educadores de infância para que esta influencie positivamente as aprendizagens das crianças (Egert et al., 2018; Lopes et al., 2016; Win et al., 2011).

Os estudos divergem em relação à associação entre a composição socioeconómica do grupo de crianças e as suas aprendizagens (Bihler et al., 2018; Li et al., 2016; Valentino, 2018). As crianças com estatuto socioeconómico baixo apresentam níveis mais baixos nas competências linguísticas (Bihler et al., 2018; Fernald et al., 2013). Por outro lado, há evidências de que existe um maior desenvolvimento do vocabulário nas crianças com estatuto socioeconómico baixo quando se encontram incluídas em contextos educativos com estatuto socioeconómico mais alto (Li et al., 2016). No entanto, não foram encontradas associações significativas entre a composição socioeconómica do grupo de crianças e as suas competências sociais (Li et al., 2016). A inscrição de uma criança numa escola com composição socioeconómica mais favorável não implica que a criança tenha mais competências sociais do que outra de uma escola onde a composição socioeconómica é mais baixa, pois independentemente do estatuto socioeconómico, as crianças interagem e socializam umas com as outras (Li et al., 2016).

Como referido anteriormente, o educador de infância deve ter em conta, na sua prática, uma perspectiva de escola inclusiva, respeitando as diferentes características das crianças (Decreto-Lei n.º 240/2001). O modo como o educador de infância se dirige ao grupo, parece ser um dos indicadores favoráveis à inclusão de crianças de estatuto socioeconómico baixo nas salas de EPE, bem como a aceitação da diversidade por parte do mesmo (Bihler et al., 2018; Sanders & Downer, 2012). Desta forma, as interações do educador de infância, onde coabitam o respeito e aceitação da diversidade, levam a que

as crianças se sintam integradas e aceites, promovendo uma melhor interação educador-criança, e melhorando, assim, a qualidade no ambiente da sala de EPE.

1.3.5 Estatuto minoritário das crianças/famílias

Como foi referido acima, a qualidade do ambiente da sala de EPE pode ser influenciada pelas características das crianças. De seguida, discute-se de que forma é que a inclusão de crianças com estatuto minoritário influencia a qualidade das interações, sejam interações educador-crianças ou criança-criança, e as dificuldades sentidas pelos educadores de infância.

O bem-estar psicológico das crianças e jovens, bem como o seu desempenho escolar, poderá ser comprometido quando estes são alvos de discriminação e esta se traduz em sentimentos de não pertença (Cooper & Sánchez, 2016). A literatura sugere que há relacionamentos mais positivos entre culturas e etnias diferentes quando a composição das escolas é mais equilibrada no que diz respeito à sua distribuição cultural (Barth et al., 2013). As crianças integradas em grupos em que a diversidade cultural é uma realidade, apresentam níveis mais baixos de preconceito em relação aos seus pares (Rabbe & Beelmann, 2011). Wilson e Robin (2011) sugerem que a etnia pode ser um marcador que tem influência na perceção que a criança tem face ao outro. O preconceito tende a aumentar dos dois aos sete anos, e daí ser importante que as crianças desta faixa etária estejam integradas em grupos com uma composição diversificada (Rabbe & Beelmann, 2011).

Esta ideia vai ao encontro da teoria de contacto de Allport (1954), que refere que o preconceito e as atitudes negativas face a um grupo com estatuto minoritário poderão resultar do pouco contacto entre os grupos (Lyte, 2018). Desta forma, a amizade entre as crianças de diferentes grupos torna-se importante para o seu desenvolvimento social. Através do contacto com outras realidades, da empatia pelos outros, da confiança e do aumento das competências de tomada de perspectiva, o preconceito poderá diminuir entre os grupos de crianças (Pettigrew & Tropp, 2006, 2008; Pettigrew et al., 2011). Assim, a composição diversificada nas salas de EPE pode contribuir para que as crianças tenham contacto com crianças de outros grupos, diminuindo o preconceito e aumentando a relação entre grupos, dando a oportunidade a todos de experienciar a EPE de forma positiva.

A integração baseia-se em duas componentes: a adaptação psicológica e a adaptação sociocultural (Schachner et al., 2018). Para que a integração seja feita de forma positiva, são necessários comportamentos de aceitação, tanto nas crianças de estatuto minoritário, como no resto do grupo de crianças (Schwartz et al., 2014). Para isso, deve-se passar pelo processo de aculturação, ou seja, um processo de mudança, que ocorre quando há contacto de diferentes culturas, em que os indivíduos têm de se adaptar e ajustar psicológica e culturalmente, mutuamente (Berry & Bell, 2012).

Este contacto poderá ser marcado pelas preferências de aculturação dos grupos minoritários e dos grupos majoritários. As posições que os indivíduos assumem perante o contacto entre diferentes culturas denominam-se orientações de aculturação (Berry, 1997). As quatro orientações de aculturação são: a assimilação, a separação, a marginalização e a integração. A assimilação está relacionada com o facto de o indivíduo querer estar em contacto com o grupo majoritário, mas sem manter a sua cultura; a separação tal como o nome indica, implica que o indivíduo não deseje o contacto e deseje manter a sua cultura. A marginalização ocorre quando estamos perante o não querer contacto com outras culturas, nem manter a sua. A orientação de aculturação que está relacionada com a manutenção da cultura e o desejo de contacto é a integração, sendo que é nesta que a adaptação psicológica tem mais probabilidade de ocorrer (Berry, 1997; Nguyet & Benet-Martinez, 2013). Para que a integração ocorra de forma positiva torna-se importante que as preferências de aculturação, de ambos os grupos (majoritário e minoritário), estejam alinhadas (Piontkowski et al., 2002). O nível de discriminação percebida, isto é, a forma como as crianças sentem a discriminação pode comprometer as orientações de aculturação mais associadas a adaptação psicológica (Birman, & Simon, 2014; Makarova, & Birman, 2015).

Assim, é possível verificar o quão se torna importante incluir, com sucesso, crianças de outras culturas nas salas de EPE, de forma a conseguir promover o seu bem-estar. Existem estudos que refletem sobre a inclusão de crianças com diferentes nacionalidades em salas EPE e o seu impacto na qualidade das interações educador-crianças (Bassok & Galdo, 2016; Bihler et al., 2018; Kuger et al., 2016). Por vezes, para além da inclusão destas crianças, a localização e as condições estruturais do JI parecem estar, também, relacionadas com a menor qualidade da interação entre as crianças de grupo minoritário e o educador de infância (Kuger et al., 2016).

Os estudos que abordam as atitudes e ideias face à inclusão de crianças com cultura e/ou etnia minoritária tendem a focar-se em outros níveis de educação, que não a EPE (Grütter et al., 2021, Leutwyler et al., 2014). Assim, este estudo torna-se relevante para que se consiga identificar as perceções e ideias dos educadores de infância face à inclusão destas crianças.

1.3.6 Crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Tal como referido acima, as escolas devem promover a equidade e a inclusão, dando a oportunidade de aprender a todas as crianças, respeitando as suas características individuais. As crianças com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) são crianças com alterações funcionais ao nível emocional, físico e/ou intelectual, que podem comprometer as suas aprendizagens; por isso, a EPE e os educadores de infância devem estar preparados e organizados de forma a assegurar uma inclusão adequada e positiva para todos (Decreto-Lei n.º 54/2018; Dias, 2012; Oliveira, 2016).

Quanto às vantagens para o desenvolvimento das crianças, a integração de uma criança com MSAI em contextos de educação regulares tem o potencial de promover a redução do preconceito das outras crianças do grupo (Allport, 1954; Pettigrew et al., 2011), como também permite às crianças terem a oportunidade de desenvolver empatia e sensibilidade para com as crianças com MSAI, estando em contacto com crianças com alterações funcionais ao nível emocional, físico e/ou intelectual (Sucuoglu et al., 2013). As crianças com MSAI apresentam evolução nas suas competências cognitivas e sociais através do contacto com as outras crianças (Lee et al., 2015). A presença permanente de crianças com MSAI em salas de EPE regulares pode ser benéfica para o seu desenvolvimento (Ferreira, 2012; Oliveira, 2016). Por exemplo, a interajuda e a cooperação entre pares, face a uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), têm sido observadas por educadores de infância (Marques, 2013).

Apesar destas vantagens, por vezes, a inclusão das crianças numa sala de EPE, tem as suas limitações, principalmente no que diz respeito à prática dos educadores de infância. Quando não há apoio dentro da sala, os educadores de infância tendem a direccionar o foco para o restante grupo e não para a criança com MSAI. Esta situação é considerada não benéfica para a criança com MSAI (Marques, 2013). Assim, a falta de recursos humanos e de cooperação entre colegas, pais e/ou terapeutas (e.g., Equipas Locais de Intervenção Precoce [ELI]), são algumas das preocupações e dificuldades

sentidas pelos educadores de infância na inclusão de uma ou mais crianças com MSAI (Marques, 2013). Estas dificuldades vão ao encontro de um estudo realizado num JI em Faro, com o objetivo de perceber o processo de inclusão de uma criança com MSAI. Tanto a mãe da criança, como a educadora de infância e a coordenadora pedagógica consideraram a inclusão da criança com MSAI como uma mais valia para o desenvolvimento da mesma. As principais dificuldades apontadas pela mãe estavam relacionadas com o momento de inscrição da criança, sendo que se pedem poucas informações sobre a condição da mesma. A educadora e a coordenadora pedagógica apontam como principais dificuldades à inclusão de uma criança com MSAI a falta de recursos humanos de apoio, bem como a pouca formação dos mesmos (Bentes, 2015; Oliveira, 2016).

No que diz respeito às ideias dos educadores de infância sobre a inclusão de uma criança com MSAI, alguns referem que a inclusão das crianças com MSAI nas salas de EPE é uma mais valia para o seu desenvolvimento, bem como para o desenvolvimento de sentimentos de inclusão, respeito pelas diferenças e espírito de entreatajuda das crianças sem MSAI (Bentes, 2015; Oliveira, 2016). As dificuldades sentidas pelos mesmos estão centradas na falta de recursos humanos para dar resposta e na falta de formação dos docentes, bem como no número excessivo de crianças com MSAI por sala (Ferreira, 2010). Segundo o Ministério da Educação, as salas de EPE devem incluir até duas crianças com MSAI e, nesse caso, devem ser constituídas por apenas 20 crianças (Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho). Apesar de as indicações do Ministério da Educação para a inclusão destas crianças na EPE, é fulcral entender quais as necessidades e dificuldades sentidas pelos educadores de infância, pois são estes que estão em constante contacto com estas crianças. Por vezes, a inclusão de apenas uma criança com MSAI, sem os recursos necessários para prestar apoio à mesma, poderá representar uma dificuldade para o educador de infância. Essa dificuldade poderá aumentar quando se integra mais do que uma criança com MSAI na mesma sala de EPE.

As atitudes dos educadores de infância face ao grupo de crianças podem estar associadas ao seu desenvolvimento, bem como à sua inclusão na sala (Oliveira, 2016). Contudo, por vezes, a inclusão destas crianças na sala regular, pode ser frustrante para os educadores de infância, uma vez que estes acreditam que não têm competências e que não observam evolução nas crianças (Oliveira, 2016).

A frequência da EPE é um dos direitos que deve ser experienciado por todos (UNESCO, 2018). A inclusão de uma criança com MSAI na EPE permite que a intervenção seja o mais precoce possível. Para isso, torna-se importante entender se os educadores de infância sentem que detêm os recursos necessários para apoiar estas crianças, nomeadamente o trabalho colaborativo em equipas multidisciplinares locais (Decreto de Lei n.º 54/2018). A identificação das dificuldades e necessidades sentidas pelos educadores de infância poderá contribuir para colmatar lacunas na inclusão das crianças com MSAI.

1.4 Ideias e atitudes

Neste estudo, que procura compreender as necessidades e as perspetivas dos educadores de infância perante a composição do grupo de crianças, é importante realçar conceitos como ideias, crenças e atitudes. Efetivamente, o ser humano pode ser influenciado no seu comportamento pelas suas crenças, perceções, valores e atitudes (Emmanuel & Delaney, 2014). Isto significa que “As ideias são geralmente definidas como um construto que abrange valores, crenças, conceções, expectativas e perceções. Além disso, as ideias também podem ser entendidas como representações mentais, referindo-se a construções mentais da experiência.” (Correia et al., 2020, pp. 2; Sigel, 1985).

É através das experiências no meio ambiente que o ser humano desenvolve as suas crenças, que são representações mentais que os indivíduos consideram como verdadeiras ou como tendo alguma veracidade. A confiança e a segurança de cada indivíduo poderão influenciar a intensidade das suas crenças, tendo impacto nos seus valores e nas suas atitudes (Durães, 2018; Emmanuel & Delaney, 2014). É através de comportamentos que o ser humano manifesta as suas atitudes. As atitudes são o reflexo comportamental das crenças e cognições do ser humano, ou seja, as atitudes manifestam-se em ações que o indivíduo exerce perante determinado estímulo exterior (e.g., pessoas, situação ou acontecimentos) face às suas crenças (Emmanuel & Delaney, 2014).

Existem três componentes na formação das atitudes que irão influenciar o comportamento do indivíduo face ao estímulo externo: a componente cognitiva, isto é, a forma como o indivíduo representa mentalmente o estímulo externo; a componente afetiva, que diz respeito aos sentimentos que o indivíduo exerce sobre o estímulo; e, por fim, a componente comportamental que se relaciona com a forma como o indivíduo reage face ao estímulo. A forma como o indivíduo reage ao estímulo e a forma como este vê e sente o mesmo são componentes interligadas que se influenciam entre si (Emmanuel &

Delaney, 2014; Fazio & Olson, 2003). Contudo, existem inconsistências na literatura sobre a relação entre as ideias dos educadores de infância e as suas práticas. Por vezes, as ideias dos educadores de infância não vão ao encontro das suas práticas e vice-versa. Estas inconsistências podem estar relacionadas com fatores individuais, ambientais e organizacionais (Sakellariou & Rentizou, 2011).

1.4.1 As ideias, atitudes e práticas dos educadores de infância

A relação entre as ideias e as práticas dos educadores de infância poderá ser influenciada por fatores individuais, ambientais e organizacionais (Sakellariou & Rentizou, 2011). A falta de apoios e de recursos destinados aos educadores de infância pode ser um dos fatores que causa constrangimentos à sua prática (Choi et al., 2020), influenciando a qualidade da EPE. Paralelamente, a idade, os anos de experiência e a formação dos educadores de infância podem ter impacto na relação entre as ideias e as práticas dos mesmos (Correia et al., 2020; Lopes et al., 2016; Wen et al., 2011; Zepeda et al., 2011).

Tanto as características do grupo de crianças como as exigências das suas famílias podem ser fatores que, de alguma forma, têm influência na prática dos educadores de infância, tendo impacto também nas suas ideias pedagógicas (Choi et al., 2020; Lopes et al., 2016). Por exemplo, em salas de EPE compostas por crianças que falam duas línguas, os educadores de infância poderão assumir que incentivar a aprendizagem da língua maioritária é benéfico para a integração das crianças (Choi et al., 2020). Contudo, as ideias dos pais poderão divergir das dos educadores de infância, salientando os benefícios em aprender e falar a língua materna (Choi et al., 2020; Lopes et al., 2016). As divergências de ideias entre os pais e os educadores de infância (Choi et al., 2020), podem influenciar a prática dos educadores de infância, como também a falta de formação e de apoios externos (Zepeda et al., 2011). Assim, se os educadores usufruírem de mais apoio e maior formação, mais facilmente conseguem aplicar, na prática, as suas ideias sobre como apoiar estas crianças (Zepeda et al., 2011).

Os educadores de infância, ao investirem na sua formação, estão a contribuir para o desenvolvimento das crianças, promovendo interações educador-crianças de maior qualidade (Egert et al., 2018; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2011). Desta forma, a formação dos educadores de infância poderá ter impacto positivo na sua prática (Egert et al., 2018; Lopes et al., 2016; Win et al., 2011). Com mais conhecimento acerca das práticas pedagógicas, e tendo em conta as características do grupo de crianças, o educador de infância poderá aplicar, de forma mais adequada, as suas

ideias na sua prática (Lopes et al., 2016; Win et al., 2011). Por exemplo, as ideias que cada educador de infância tem em relação aos estádios de desenvolvimento das crianças, poderão influenciar as suas decisões na escolha das suas práticas pedagógicas (Lopes et al., 2016). Na tomada de decisão em relação às atividades realizadas na sala de EPE, quando o grupo de crianças é homogéneo, ao nível da faixa etária, e composto por crianças mais novas, os educadores de infância tendem a assumir a tomada de decisão. Contudo, quando o grupo de crianças é heterogéneo, muitas vezes, os educadores de infância partilham a tomada de decisão com as crianças mais velhas (Lopes et al., 2016).

As características organizacionais poderão condicionar as ideias dos educadores de infância e, por sua vez, a sua prática (Sakellariou & Rentizou, 2011). A rede onde o JI se insere, isto é, a rede pública ou a rede privada, poderá ter impacto na relação entre as ideias e as práticas dos educadores de infância (Correia et al., 2020; Lopes et al., 2016). Por exemplo, em relação à participação das crianças na sala de EPE, as crianças tendem a participar mais na tomada de decisões no setor público do que no setor privado (Lopes et al., 2016). Assim, os educadores de infância acabam por moldar as suas ideias aos fatores organizacionais, influenciando a sua prática (Correia et al., 2020; Lopes et al., 2016).

Para além de fatores organizacionais, as características dos educadores de infância, nomeadamente, idade, experiência e formação, podem influenciar as ideias e as práticas dos mesmos (Wilcox- Herzog et al., 2015). É através dos anos de experiência que o educador de infância adquire mais conhecimentos e estratégias na gestão do grupo de crianças (Ansari & Pianta, 2018). Assim, os educadores de infância com menos anos de experiência na gestão de um grupo de crianças, poderão ter mais dificuldades em aplicar os seus conhecimentos e ideias na prática (Correia et al., 2020; Lopes et al., 2016).

Em suma, a literatura prévia sugere que é importante compreender as ideias dos educadores de infância sobre a composição do grupo de crianças. Desta forma, este estudo tem como objetivos entender as ideias dos educadores de infância sobre os principais desafios ao nível da composição do grupo de crianças e sobre os apoios e recursos disponibilizados para a gestão do grupo de crianças, bem como sobre as condicionantes à prática dos educadores de infância.

II. Método

Este estudo qualitativo está integrado no projeto de investigação “A composição do grupo e a qualidade das interações educador-crianças: Efeitos bidirecionais?”, no âmbito do programa de doutoramento em Psicologia, sendo da responsabilidade de Ana Lúcia Aguiar, sob supervisão da Prof.^a Cecília Aguiar. Escolheu-se uma abordagem qualitativa uma vez que permite compreender as perspetivas dos participantes sobre o tema que se quer investigar (Batista, & Matos, 2017).

2.1. Participantes

Os 15 participantes que constituem a amostra deste estudo eram educadores de infância de 9 agrupamentos de escolas da rede pública da área metropolitana de Lisboa, dos quais 14 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino. As suas idades estavam compreendidas entre os 37 e os 61 anos ($M = 52.00$, $DP = 6.16$). Cerca de 67% dos educadores de infância tinham Licenciatura, 13% tinham Mestrado, 7% tinham Bacharelato e 13% tinham uma Pós-Graduação. No que diz respeito aos anos de serviço como educador de infância, estes variavam entre os 10 e os 35 anos ($M = 28.00$, $DP = 6.72$). De acordo com os dados obtidos, e em relação à composição do grupo de crianças, 87% dos educadores de infância acompanhavam grupos heterogéneos e 13% acompanhavam grupos homogéneos.

As salas de EPE dos 15 participantes eram compostas, por um total de 294 crianças, das quais 145 eram do sexo feminino e 149 do sexo masculino. Cada sala era composta, em média, por aproximadamente 20 crianças. Em relação à nacionalidade das crianças, 89.8% era portuguesa, 1.40 % era proveniente de PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), 6.5% era brasileira, 0.70% era da europa ocidental e central, 0.70% era dos países do leste europeu, 0.70% era norte americana, e 0.30% era chinesa. Quanto à integração de crianças de grupos minoritários, 5.40% das crianças eram de origem africana e 1.00% pertenciam a comunidades ciganas. Em relação ao escalão de ASE (Ação Social Escolar), 23.50% das crianças beneficiava do Escalão A e 11.20% do Escalão B. Estimou-se ainda, neste estudo, que 4.80% das crianças tinham MSAI.

2.2. Instrumentos

Para compreender as necessidades e as perspetivas dos educadores em relação à composição do grupo de crianças, foi utilizado um guião de entrevista semiestruturado. Foi ainda utilizado um questionário sociodemográfico para caracterizar os educadores de

infância. Estes dois instrumentos foram da autoria de Aguiar (2020), responsável pelo projeto em que este estudo se enquadra.

Entrevista

A entrevista permite um maior contacto com os participantes, bem como esclarecer dúvidas e questões que vão surgindo ao longo da mesma (Batista & Matos, 2017). A entrevista semiestruturada serve de apoio ao investigador, facilitando a condução da entrevista. Assim, o participante tem mais liberdade para abordar o tema e conseguir descrever as suas perspetivas e experiências de forma mais detalhada (Batista & Matos, 2017). Optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada, incluindo questões para recolher informação sobre as características e a composição do grupo de crianças, as estratégias utilizadas pelos educadores de infância para gerir grupos considerados mais desafiantes, e as dificuldades e necessidades sentidas pelos educadores de infância na gestão de salas com grupos de crianças heterogéneos (Anexo A). A entrevista incluía perguntas abertas sobre os desafios associados à composição do grupo, sem identificar características das crianças, bem como perguntas que incidiam diretamente sobre determinadas características como, por exemplo, o estatuto minoritário das crianças.

Questionário

O questionário, que foi entregue aos educadores de infância, teve como objetivo recolher informação sociodemográfica sobre os participantes (sexo, idade, anos de experiência profissional, tipo de contrato e modelo pedagógico), sobre a composição do grupo de crianças (idade, sexo, estatuto de incapacidade, pertença a grupo minoritário, estatuto socioeconómico, nacionalidade e língua falada em casa), sobre as perceções dos educadores de infância sobre os problemas comportamentais do grupo de crianças, assim como questões relacionadas com a sua autoeficácia e atitudes face à diversidade. No presente estudo são utilizadas, apenas, as variáveis de caracterização sociodemográfica para obter uma caracterização dos participantes (Anexo B).

2.3. Procedimentos

O projeto de investigação mais alargado, em que este estudo se insere, foi autorizado pela Comissão de Ética do ISCTE-IUL. Inicialmente, foram contactados todos os agrupamentos de escolas da rede pública da área metropolitana de Lisboa que preenchiam

o critério de inclusão relativo à percentagem de crianças com apoio da ação social escolar. Isto é, foram contactados todos os agrupamentos onde estavam incluídos jardins de infância com 33% ou menos e 66% ou mais das crianças a beneficiar de ação social escolar, para maximizar a diversidade ao nível da composição socioeconómica. Foram realizadas reuniões com 11 agrupamentos que aceitaram participar no projeto, com o objetivo de apresentar o projeto e a sua metodologia.

Após a autorização desses 11 agrupamentos de escolas, a equipa de investigação contactou os educadores de infância que se mostraram interessados em participar no estudo, com o intuito de confirmar a sua disponibilidade. O/a educador/a responsável pela sala deu conhecimento aos encarregados de educação, da realização do projeto, entregando-lhes o consentimento informado fornecido pela equipa de investigação, elaborado pela responsável do projeto mais alargado, onde este estudo se encontra inserido. Para recolher os dados do projeto mais alargado, foi necessário obter consentimentos informados de 75% dos encarregados de educação das crianças de cada sala.

Uma vez recolhidos os consentimentos, procedeu-se à marcação das entrevistas com os educadores de infância, nos respetivos jardins de infância. O local da realização das mesmas, quando possível, foi uma sala com um ambiente confortável e sem crianças. A gravação áudio das entrevistas foi feita com recurso ao telemóvel da investigadora, sendo que as gravações foram apagadas após transcrição e verificação. No final das entrevistas, foi entregue aos educadores de infância o questionário de recolha de dados sociodemográficos. Recolhidos os questionários, os dados foram introduzidos no programa Microsoft Office Excel.

Após a recolha de dados, num total de 22 entrevistas, gravadas em ficheiros áudio, procedeu-se à transcrição na sua totalidade, para análise posterior, sendo que, em média, estas demoraram cerca de 20 minutos. Das 22 entrevistas conduzidas, foram consideradas apenas 15, visto que a saturação das categorias ocorreu na 15.^a entrevista, considerando-se, então, apenas 15 participantes no presente estudo. Estes 15 participantes exerciam funções em nove agrupamentos de escolas da rede pública da área metropolitana de Lisboa. Durante as transcrições das entrevistas, assegurou-se que foram retiradas as informações que comprometessem o anonimato, através da atribuição de códigos a cada sala, pela responsável do estudo mais alargado, na qual este estudo se insere. As

transcrições e as gravações áudios encontram-se num ficheiro protegido, ao qual só a equipa de investigação tem acesso.

2.4. Análise de dados

As análises descritivas no que diz respeito aos dados sociodemográficos dos participantes, nomeadamente, o cálculo das médias e dos desvios-padrão, foram realizadas através do programa Microsoft Office Excel.

As transcrições das entrevistas foram analisadas com o auxílio do software NVivo, um software de análise de dados qualitativos, sendo que as categorias foram definidas por meio de uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo tem como objetivo analisar e dar significado ao que é descrito pelos participantes, formando diferentes categorias e representações sobre o mesmo tema (Gobbi, 2011). Os dados foram analisados com base numa abordagem indutiva. Desta forma, foram criadas, primeiramente, categorias específicas e próximas dos dados, e a partir da saturação das mesmas, que ocorreu à décima quinta entrevista analisada, foram criadas categorias mais abrangentes. O sistema de categorias não é exaustivo visto que a análise teve como objetivo responder às questões de investigação: “Quais os principais desafios ao nível da composição do grupo para a prática dos educadores de infância?”, “Que condições condicionam a prática dos educadores de infância?” e “Quais os apoios e recursos disponibilizados aos educadores de infância para a gestão do grupo de crianças?”.

Cada categoria e/ou subcategoria foi definida, construindo-se um dicionário de categorias (Anexo C). Cada unidade de registo pôde ser atribuída a várias categorias, ou seja, as categorias não eram mutuamente exclusivas. Desta forma, foram criadas 25 categorias e 12 subcategorias, enquadradas em três temas decorrentes de cada uma das três questões de investigação.

Para assegurar a confiabilidade dos dados do presente estudo, o processo de análise envolveu discussões em equipa e verificação por parte de outros membros da equipa de investigação. Optou-se ainda por assegurar uma descrição densa das categorias obtidas, incluindo citações que ilustram o seu significado.

III. Resultados

Os resultados serão apresentados em quadros onde são descritas as categorias obtidas para cada um dos três temas principais, que correspondem a cada uma das perguntas de investigação. Em cada um dos quadros, são referidos o número e a percentagem de unidades de registo de cada categoria bem com o número de participantes. Para a análise das categorias e das subcategorias, recorre-se a exemplos de unidades de registo, isto é, utiliza-se uma descrição densa, assegurando a confiabilidade dos dados. Foram codificadas 510 unidades de registo em 25 categorias. Há unidades de registo que foram codificadas nas categorias, mas, pelo seu carácter geral, não foram consideradas em nenhuma subcategoria. Assim, o número de participantes que são referidos ao nível das subcategorias não perfaz o total de participantes considerados ao nível da categoria.

3.1. Desafios ao nível da composição do grupo de crianças

No Quadro 3.1, estão apresentadas as categorias do tema *Desafios ao nível da composição do grupo de crianças*. Estas categorias estão relacionadas com os vários desafios impostos pela composição e características dos grupos de crianças à prática dos educadores de infância.

Quadro 3.1

Categorias do tema Desafios ao nível da composição do grupo de crianças

Categorias	Participantes	Unidades de Registo	
		<i>n</i>	%
1. Grupos com crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	11	57	22.6%
2. Grupos com crianças imigrantes ou provenientes de famílias imigrantes	9	50	19.8%
3. Grupos com crianças com problemas comportamentais e emocionais	8	32	12.7%
4. Variabilidade dos grupos de crianças	7	20	7.9%
5. Grupos heterogéneos ao nível da idade	6	26	10.3%
6. Grupos com crianças de minorias étnicas	6	19	7.5%
7. Grupos com crianças com estatuto socioeconómico baixo	4	17	6.7%
8. Grupos com crianças com experiências individuais diferentes	4	9	3.6%
9. Grupos com grande número de crianças	3	7	2.8%
10. Nível de interesse e curiosidade do grupo de crianças	3	8	3.2%
11. Permanência das crianças no jardim de infância	2	3	1.2%
12. Grupos homogéneos ao nível da idade	1	4	1.6%
Total		252	100%

3.1.1. Grupos com crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Considerando a composição do grupo, a maior parte dos participantes ($n = 11$) refere como principal desafio à sua prática enquanto educador de infância *Grupos com crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão*. Esta categoria é composta por três subcategorias: *Dificuldades de aprendizagem e de aquisição de competências* ($n = 5$), *Doenças e incapacidades graves associadas* ($n = 2$) e *Número elevado de crianças no mesmo grupo* ($n = 1$).

De acordo com os participantes ($n = 5$), quando as crianças apresentam *Dificuldades de aprendizagem e de aquisição de competências* das crianças são um importante desafio para a sua prática: “O [omitido], não, brinca. Há sempre alguém, os outros orientam-se muito bem com ele, puxam-no para um jogo ou outro. A [omitido] não. Mas eu não posso fazer mais. E aí é que faz muita falta, assim como faz falta para a alimentação do [omitido]. O [omitido] só come sopa.” (Educadora, Bacharelato, 31 anos de experiência), “As estratégias dependem da, da criança, e qual é a situação da criança, que eu tenho, por acaso as duas não falam.” (Educadora, Licenciatura, 35 anos de experiência), “ainda temos o [omitido], tem graves dificuldades a nível de articulação.” (Educadora, Licenciatura, 21 anos de experiência), “Mas enfim eu não tenho formação e tenho duas crianças autistas”, e, “Portanto, esta parte é complicada depois é a integração e inclusão dos outros.” (Educador, Pós-Graduação, 32 anos de experiência).

Quanto à subcategoria *Doenças e incapacidades graves associadas*, os participantes ($n = 2$) especificaram que um dos desafios para a sua prática é quando as crianças integradas no grupo apresentam uma doença ou deficiência grave, referindo que: “Eu tive durante os três anos, durante os últimos três anos, tive um desafio enorme na minha vida, na sala e na minha vida, que foi uma menina com diabetes, com diabetes com tipo 1, uma menina que eu tinha de injetar todos os dias, uma menina que eu tinha de ver os valores todos os dias e que uma ou duas vezes, teve quase entrar em coma aqui.” (Educadora, Bacharelato, 31 anos de experiência) e “...o ano passado eu tinha um miúdo com trissomia 21, e tinha um miúdo que já era meu há três anos, que é o irmão do [omitido], que curiosamente é miúdo que tem uma perturbação de desenvolvimento, tem um atraso global, a única área que ele não tem atraso, é a autonomia...” (Educadora, Licenciatura, 33 anos de experiência).

Por fim, segundo um participante, um outro desafio associado aos *Grupos com crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão* é quando, no mesmo grupo de crianças, o número permitido de crianças com Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI) é excedido. No que concerne à subcategoria *Número elevado de crianças no mesmo grupo* ($n = 1$), uma educadora de infância referiu: “As fichas de inscrição estão muito incompletas, permitem que aconteça o que aconteceu nesta sala este ano, temos três meninos, que nem é permitido por lei, três meninos com necessidades educativas especiais.” (Educadora, Bacharelato, 31 anos de experiência).

3.1.2. Grupos com crianças imigrantes ou provenientes de famílias imigrantes

Mais de metade dos participantes ($n = 9$) referiram como um desafio os *Grupos com crianças imigrantes ou provenientes de famílias imigrantes*. A categoria engloba duas subcategorias, nomeadamente, *Diferenças culturais e religiosas* ($n = 3$), e *Língua diferente* ($n = 7$). Os participantes ($n = 3$) descreveram que, a existência de diferenças culturais e religiosas, como por exemplo, alimentação, tradições, pode ser um desafio para a sua prática enquanto educadores de infância: “A maior dificuldade porque em termos de hábitos, em termos de hábitos o que mais transtorna nas salas são os hábitos religiosos. É o que mais transtorna.”, “Foram quase três anos de trabalho, é o mais difícil o que nos impõe mais, mais dificuldades é sem dúvida nenhuma as religiões, Testemunhas de Jeová e não só temos ainda outras que igualmente complicadas. E igualmente os do Leste são ortodoxos ou têm assim um chapéu.” (Educadora, Bacharelato, 31 anos de experiência) e “Porque não comem carne não sei o quê, as indianas, porque não comem carne não sei quê, eu no presente ano tenho uma menina brasileira, que, quando, ah, pronto, quando fazemos por exemplo o Halloween, a menina nem vem à escola porque não comemora essa, não festeja essa atividade.” (Educadora, Licenciatura, 26 anos de experiência).

Uma outra condicionante que foi referida pelos participantes foi a *Língua diferente* ($n = 7$): “É trabalhar com crianças acabadas de chegar de outros países, e que não trazem, ainda a aquisição da língua e que é muito difícil comunicar com elas, e é assim, enquanto que isso provavelmente com uma criança mais velha, até é falado em casa e a criança racionalmente entende aquilo que se está a passar.”, “E de repente, é para mim a grande dificuldade, quando recebemos crianças vindas, saídas de outros países, chegadas.” (Educadora, Mestrado, 28 anos de experiência) e “E depois tenho miúdos que, tenho um miúdo que não fala português, fala em inglês, o [omitido] veio para aqui, não falava português, agora já fala.” (Educadora, Licenciatura, 22 anos de experiência).

3.1.3. Grupos com crianças com problemas comportamentais e emocionais

De seguida, os participantes ($n = 8$) referiram como um dos principais desafios os *Grupos com crianças com problemas comportamentais e emocionais*: “Com um menino que tinha [omitido] com muitos problemas emocionais, e que nos batia, que nos chamava nomes, todos os dias, todos os dias; todos os dias atirava cadeiras pelo ar, batia nos meninos todos, saía, fazia asneiras com os dedos, fugia-nos, porque queria fugir da escola. Foram

dois anos muito cansativos, muito, muito, muito.” (Educadora, Licenciatura, 33 anos de experiência), “...das regras, de cumprir as regras, que é o mais complicado” (Educadora, Mestrado, 32 anos de experiência), “E tinha outra criança com síndrome da oposição. Tinha mais cinco horas de birra do [omitido]. Desde o ano passado, vivi um inferno. Entretanto, a coisa está mais calma.” (Educador, Pós-Graduação, 32 anos de experiência) e por outro lado: “Os outros que não são, são crianças mais inibidas ou mais retraídas, e tenho que ser eu, como educadora, e estimulá-las, também são desafiantes” (Educadora, Licenciatura, 33 anos de experiência).

3.1.4 Variabilidade dos grupos de crianças

Cerca de 47% dos participantes ($n = 7$) referiram a *Variabilidade dos grupos de crianças*, isto é, consideraram que, ao longo da sua experiência como educadores de infância, todos os grupos de crianças são diferentes e que todos apresentam desafios específicos: “Porque é impossível, não há, porque cada vez mais os meninos são diferentes, cada ano que passa vem mais diferentes” (Educadora, Mestrado, 28 anos de experiência), “cada grupo é um desafio, e mesmo dentro do mesmo grupo há vários desafios.” (Educadora, Licenciatura, 35 anos de experiência), “porque há anos que temos grupos muito bons e depois há outros anos em que não são tão bons” “eu lembro-me quando comecei a trabalhar, os meus primeiros 10 anos de serviço, foram em colégios, eu cheguei a ter trinta, mas isto foi há trinta anos, eram outros miúdos” (Educadora, Pós-Graduação, 29 anos de experiência) e “Sim, todos os grupos são desafiantes, não é? Eles são todos diferentes, todas as crianças são diferentes umas das outras, portanto todos eles têm crianças que são desafiantes” (Educadora, Licenciatura, 33 anos de experiência).

3.1.5. Grupos heterogêneos ao nível da idade

Os participantes ($n = 6$) referiram igualmente como desafio à sua prática enquanto educadores de infância os *Grupos heterogêneos ao nível da idade*. Esta categoria é composta por duas subcategorias: *Falta de atenção e concentração das crianças* com ($n = 1$) e *Planificação e organização das atividades e da sala* ($n = 4$). De acordo com um participante, a *Falta de atenção e concentração das crianças* ($n = 1$) constitui um desafio para a sua prática: “Eu não sinto dificuldade em planear as atividades, no fundo, é às vezes é a atenção com que eu noto com que eles estão.” e “distraíam-se, até que não acabaram por perceber o trabalho.” (Educadora, Licenciatura, 10 anos de experiência).

Quanto à subcategoria *Planificação e organização das atividades e da sala*, os

participantes ($n = 4$) especificaram que, em grupos de crianças com faixas etárias diferentes, têm mais dificuldades na planificação de atividades para o grupo de crianças, referindo que: “é mais trabalhoso, dentro da nossa orgânica, como educadora é mais complicado, mas é melhor para o desenvolvimento deles.”, “agora temos de ter mais flexibilidade, temos de nos movimentar para um lado e para o outro, não é?” (Educadora, Licenciatura, 35 anos de experiência), “Porque nós temos que criar atividades às vezes diferentes, termos objetivos diferentes. Temos exigências diferentes.”, “Sim, da planificação, da execução das atividades, da atenção que nós temos que dar.” (Educadora, Licenciatura, 21 anos de experiência) e “mais complicado, e tinha que ter muita paciência com eles também, são todos diferentes, quanto mais com idades diferentes.” (Educadora, Licenciatura, 22 anos de experiência).

3.1.6. Grupos com crianças de minorias étnicas

Com o mesmo número de participantes ($n = 6$), os *Grupos com crianças de minoria étnica* são vistos como um dos desafios à prática: “Relativamente às culturas, nada, é fácil nós trabalharmos com as diversas culturas. Relativamente às diversidades étnicas, às vezes é difícil trabalhar com algumas etnias. Não com os miúdos, mas com os pais, sim.” (Educadora, Licenciatura, 30 anos de experiência), “...é de etnia cigana, tendo, a tal criança que não gostaria de ser observada, que a família, a mãe está casada, ou, o companheiro é de cor, portanto saiu fora do circuito fechado, e a outra criança não este presente, portanto hoje faltou, e falta muito, essa criança de etnia cigana falta muito...” (Educadora, Licenciatura, 35 anos de experiência), “É assim, eles veem a escola de uma maneira diferente do que nós vemos.”, “É deixa para lá. Não, acho que para eles a escola não é assim tão importante” (Educadora, Licenciatura, 22 anos de experiência) e “Aí era tudo muito diferente, muito diferente. Porque, porque aí mais do que a pobreza material é a pobreza da mentalidade das pessoas, da falta de interesse, da falta da perceção do que é que a escola possa representar para os miúdos.” (Educadora, Pós-Graduação, 29 anos de experiência).

3.1.7. Grupos com crianças com estatuto socioeconómico baixo

Cerca de 27% ($n = 4$) dos participantes consideraram os *Grupos com crianças com estatuto socioeconómico baixo* como um desafio para a sua prática. A citação: “Tendo em conta a minha experiência, os grupos mais desafiantes se calhar vêm de outros meios socioeconómicos mais desfavoráveis.” (Educadora, Mestrado, 32 anos experiência)

ilustra os dados obtidos. A categoria *Grupos com crianças com estatuto socioeconómico baixo* engloba três subcategorias que descrevem os desafios associados aos grupos com crianças com estatuto socioeconómico baixo, nomeadamente, *Coexistência de fatores de risco* ($n = 1$), *Resposta insuficiente às necessidades básicas* ($n = 2$) e *Concentração de crianças de contextos desfavorecidos* ($n = 3$).

A *Coexistência de fatores de risco* ($n = 1$), isto é, quando as crianças acumulam desafios, como por exemplo terem estatuto socioeconómico baixo e estatuto minoritário é ilustrada através da citação: “Aqui, a única criança que podemos dizer que pode ser mais carenciada é a [omitido], que curiosamente é a única pretinha que aqui temos” (Educadora, Pós-Graduação, 29 anos de experiência). A subcategoria *Resposta insuficiente às necessidades básicas* ($n = 2$) diz respeito a insuficiências na resposta às necessidades básicas das crianças, sendo que foi descrita pelos educadores de infância como um desafio, como se pode ver através das seguintes citações: “onde as refeições não são regulares e escasseiam às vezes”, “onde há muitos casos com fome ou pessoas com pais que não sabem ler. Aí sim, são os mais desafiantes!” (Educadora, Mestrado, 32 anos de experiência), e “Estes são os desafios pela negativa, porque a esses pais não se consegue dar a volta, eu que tenho aqui são famílias de algum modo carenciadas, famílias disfuncionais, mas boa gente, gente boa que só está à espera de uma ajuda.” (Educadora, Bacharelato, 31 anos de experiência).

Um outro desafio associado aos *Grupos com crianças com estatuto socioeconómico baixo* é a *Concentração de crianças de contextos desfavorecidos*, isto é, cerca de 20 % dos participantes ($n = 3$) consideraram que, quando há uma maior concentração de crianças de contextos desfavorecidos nas salas de educação pré-escolar, se torna um desafio para a sua prática: “falando em desafio pela positiva este é, também temos aqui anos em que temos desafios pela negativa, temos aqui uma comunidade envolvente muito complicada, e por vezes, a mim não me aconteceu, mas já aconteceu aqui no nosso jardim, juntarem-se, sei lá, quatro ou cinco pais muito complicados, e então são turmas péssimas pelas piores razões. Meninos que, mesmo no jardim de infância, que já vêm de navalha no bolso, e quando se tira a navalha, o pai ainda vem cá, que nós não temos o direito de o fazer.” (Educadora, Bacharelato, 31 anos de experiência), “vamos lá pôr um no meio do, quer dizer, era uma desgraça, para uns e para outros, era muito complicado gerir aquilo, portanto eu não concordo com escolas de “gueto”, não concordo. Tem de haver escolas ali na zona que deem para uns e para outros, e para obrigar os

miúdos. Porque o que acontece quando eles saem do quarto ano já não os apanham no quinto ano, no quinto ano já não há ali, já têm de sair, depois são miúdos que acabam por desistir, porque eles próprio já têm medo de ir para o mundo fora do deles.” (Educadora, Pós-Graduação, 29 anos de experiência), e “São miúdos de bairro, e acho é o que é mais problemático, e o mais difícil.” (Educadora, Mestrado, 32 anos de experiência).

3.1.8. Grupos com crianças com experiências individuais diferentes

A categoria *Grupos com crianças com experiências individuais diferentes* foi referida pelos participantes ($n = 4$) como sendo um desafio para a sua prática enquanto educadores de infância: “Portanto, há essa preocupação de tentar dar-lhes experiências que os pais não lhes dão, as visitas são procuradas por esse interesse. Por exemplo, este ano tenho aqui, tenho aqui meninos que têm muitas experiências, que os pais aos fins de semana levam-nos aos museus, às exposições, aqui e ali; tenho outros que não, mas eles vão todos como é lógico, não é?” (Educadora, Licenciatura, 33 anos de experiência), “Os desafios é o que eles trazem de casa. As suas vivências.”, “E as vivências são todas diferentes e nós temos que tentar ultrapassar essas dificuldades.” (Educadora, Licenciatura, 22 anos de experiência) e “A falta de estímulo que estas crianças trazem de sempre. Eu tenho aqui muitos meninos, eu comprei um puzzle para dois anos, tenho aqui muitos meninos que não entendem o que é um puzzle, ora, isso só significa que eles, ao fim de duas ou três vezes, o [omitido] hoje já conseguiu, começou ontem, hoje já conseguiu. Isso significa, se ele tivesse acesso a puzzle, algum tempo atrás, ele já conseguia, ele não tem culpa, ele não foi estimulado da forma correta”, “Mas a maior dificuldade que eu sinto neste mundo é essa falta de estímulo, e que depois é óbvio a longo prazo começa a deixar sequelas. Sem dúvida. Sem dúvida.” (Educadora, Bacharelato, 31 anos de experiência).

3.1.9. Grupos com grande número de crianças

De acordo com os participantes ($n = 3$), os *Grupos com grande número de crianças* são igualmente um desafio para a sua prática: “porque são 25 meninos, se nós tiramos uma hora para estar ou meia hora para estarmos só com e para, vamos deixar os outros com quem?” (Educadora, Mestrado, 28 anos de experiência), “Acho que os nossos grupos são demasiado grandes e o espaço da sala como se vê é pequeno, não é, eu acho que não é o suficiente para estarem aqui, pronto, no normal serão 25, eu tenho uma a mais.” e “Às vezes, pode acontecer isso, mas eu considero que mesmo 25 acho que são grupos grandes.” (Educadora, Licenciatura, 21 anos de experiência).

3.1.10. Nível de interesse e de curiosidade dos grupos de crianças

O *Nível de interesse e de curiosidade dos grupos de crianças* foi referido pelos participantes ($n = 3$) como um desafio para a sua prática. Esta categoria engloba duas subcategorias: *grupos com crianças com um grau de estimulação superior* ($n = 2$) e *grupos com pouco interesse e curiosidade* ($n = 2$).

Os participantes ($n = 2$) consideraram os *grupos com crianças com um grau de estimulação superior* como um desafio: “é assim realmente, eu prefiro, sempre, sempre, sempre, crianças mais desautinadas.”, “Mas gosto mais de grupos assim vivaços como este.” (Educadora, Licenciatura, 33 anos de experiência) e “Oh, são crianças mais estimuladoras, mais curiosas que têm sempre necessidade de saber mais, querem saber, querem procurar.” (Educadora, Licenciatura, 33 anos de experiência).

Os *grupos com crianças com um pouco interesse e curiosidade* foram também mencionados como um desafio para a prática dos participantes ($n = 2$) enquanto educadores de infância: “Era uma turma com pouca curiosidade, o ter que construir a curiosidade nos miúdos, é muito mais difícil.” (Educadora, Mestrado, 28 anos de experiência) e “Depois há os outros desafios, que são desafios que são mais para o outro lado, que são crianças que não motivadas e não são interessadas e, portanto, temos que ser nós a puxar por elas, e poder dar-lhes essa motivação. Todos eles são motivantes.” (Educadora, Licenciatura, 33 anos de experiência).

3.1.11. Permanência das crianças no jardim de infância

A quantidade de horas por dia que as crianças permanecem no jardim de infância, isto é, a *Permanência das crianças no jardim de infância*, foi mencionada pelos participantes ($n = 2$) como um desafio na gestão do grupo de crianças: “nota-se que há uma agitação total, eles terminaram agora às 15h15, mas há outros que vão para o [omitido] e maioria deles, alguns saem daqui às seis da tarde, ou seja, um dia inteiro.” (Educadora, Licenciatura, 10 anos de experiência) e “Os pais trabalham noite e dia que dia vieram de [omitido] precisam orientar a vida senão põem nos cá para fora. O [omitido] está aqui até às 19 horas, vai daqui e deitam-no e acabou e vem de madrugada porque os pais não conseguem mais do que isso. Cada um tem dois empregos ou três, as pessoas não têm culpa, mas de fato juntou se aqui muita gente que a maior dificuldade é essa.” (Educadora, Bacharelato, 31 anos de experiência).

3.1.12. Grupos homogêneos ao nível da idade

Apenas um dos participantes referiu que os *Grupos homogêneos ao nível da idade* são um desafio para a sua prática: “...efetivamente, fisicamente, pronto, tudo seria diferente, imagine se eu tivesse uma sala só de três anos, seria a loucura total.” (Educadora, Licenciatura, 35 anos de serviço).

3.2. Condicionantes à prática dos educadores de infância

As seis categorias do tema *Condicionantes à prática dos educadores de infância*, identificadas no Quadro 3.2, referem as condições que influenciam a prática dos educadores de infância descritas pelos participantes.

Quadro 3.2

Categorias do tema Condicionantes à prática dos educadores de infância

Subcategorias	Participantes	Unidades de Registo	
		<i>n</i>	%
1. Falta de apoio de outros profissionais	12	64	39.0%
2. Relação escola-família	10	37	22.6%
3. Condicionantes organizacionais e institucionais	9	27	16.5%
4. Idade dos educadores de infância	5	14	8.5%
5. Pouca formação	3	10	6.1%
6. Estereótipos da sociedade	1	12	7.3%
Total		164	100%

3.2.1. Falta de apoios de outros profissionais

A maior parte dos participantes ($n = 12$) referiram como principal condicionante à sua prática enquanto educador de infância a *Falta de apoio de outros profissionais*: “Não disponibiliza uma auxiliar, porque o trabalho que eu faço, eu não consigo fazer um trabalho consistente com 20 meninos tão diferentes. Se eu tivesse um auxiliar que trabalhasse com [omitido] e com [omitido], eu orientaria as coisas de uma maneira e seria um trabalho mais consistente e com uma continuação diferente, assim fica tudo um

bocadinho no ar. Há muitos objetivos que nunca serão atingidos” (Educadora, Bacharelato, 31 anos de experiência), “Olha, ao longo da minha experiência de vida, vou ser muito honesta. Acho que é assim, a educação especial não chega para as necessidades que existem” (Educadora, Licenciatura, 32 anos de experiência).

3.2.2. Relação escola-família

Uma outra condicionante foi referida pela maioria dos participantes foi a *Relação escola-família* ($n = 10$): “Fazê-los ouvirmo-nos. Eles às vezes têm umas ideias muito próprias que, às vezes, é difícil eles ouvirem aquilo que nós temos para lhes dizer” (Educadora, Licenciatura, 30 anos de experiência), “portanto esta é a principal dificuldade é conseguir fazer uma gestão da escola e da família e dos pais. Tendo isto em mente. Tendo em mente que os pais estão sempre a mudar. Todos são diferentes” (Educadora, Pós-Graduação, 32 anos de experiência), “partilhas e nós também às vezes também mas é assim, vou-lhe confessar. Nós não temos muito contato com o que os pais.”, “Fora isso, é assim são poucos os pais que todos os dias vêm trazer as crianças.”, “Não há muito contacto nesse aspeto” (Educadora, Licenciatura, 21 anos de experiência) e “Acho que esse é o maior desafio que se apresenta hoje em dia nas escolas é trabalhar com os pais naquilo que eles precisam, na ajuda que eles precisam para lidar com os problemas dos filhos, o dia a dia dos filhos, as regras, as rotinas, organizar a gestão da família, que eu acho que é isso que está a falhar. Os pais têm pouco tempo, e não têm ajudas para isso” (Educadora, Pós-Graduação, 29 anos de experiência).

3.2.3. Condicionantes organizacionais e institucionais

Mais de metade dos participantes ($n = 9$) identificaram as *Condicionantes organizacionais e institucionais* como uma das principais limitações à sua prática na gestão do grupo de crianças: “o parque é deste tamanho, há muitos poucos passeios, pronto, e, portanto, para sairmos daqui precisamos de autocarro e não temos verba para poder ir passear por exemplo uma vez por mês, é impossível, não podemos fazer isso, e a câmara também não tem autocarros que nos disponibilizem para isso. Essa seria, para mim, a grande mudança que teria de ser feita.” (Educadora, Mestrado, 28 anos de experiência), “E depois para conseguirmos uma terapia, leva imenso tempo, muito tempo, dá muita volta, é muito complicado, aí é que eu acho que está, precisava de um suporte bom e não temos. Esse não temos. Mas é o sistema.” (Educadora, Licenciatura, 35 anos de experiência), “A principal dificuldade é a remuneração.” e, “Foi difícil. E depois

alguns agrupamentos, também complicam, complicam um bocado os nossos, a parte burocrática.” (Educadora, Licenciatura, 23 anos de experiência).

3.2.4. Idade dos educadores de infância

Um terço dos participantes ($n = 5$) referiram como condicionante a *Idade dos educadores de infância*: “O desafio é mesmo a minha idade, mesmo”, “Não, a partir de certa idade, nós começamos, começa a ser mais, mais, mais cansativo, não é?” (Educadora, Licenciatura, 30 anos de experiência), “é muito cansativo, e eu agora, começo a ficar mais velha, por exemplo há uns atrás, eu conseguia estar aqui, a partir das três e meia, parece que o nosso cérebro está condicionado” (Educadora, Pós-Graduação, 29 anos de experiência).

3.2.5. Pouca formação

A *Pouca formação* foi mencionada por 20% dos participantes ($n = 3$) como uma das condicionantes para a sua prática: “Pronto com os assistentes operacionais também convém serem pessoas que tenham já experiência, não é? Às vezes não acontece isso.” (Educadora, Licenciatura, 21 anos de experiência), “Mas enfim eu não tenho formação e tenho duas crianças autistas.” (Educador, Pós-Graduação, 32 anos de experiência) e “...tivemos aí uns anos professores de educação especial muito pouco preparados porquê? Porque maior parte deles são professores de 1.º ciclo ou de 2.º ou 3.º...” (Educadora, Pós-Graduação, 29 anos de experiência).

3.2.6. Estereótipos da sociedade

Apenas um dos participantes referiu que os *Estereótipos da sociedade* ($n = 1$) são uma condicionante para a sua prática enquanto educador de infância: “Mas para mim especialmente porque é complicado, não é complicação nenhuma, isto é visível, porque eu tenho uma profissão de mulher.”, “Mas isso acontece com as colegas é a questão da fasquia de ter um homem na equipa” (Educador, Pós-Graduação, 32 anos de experiência).

3.3. Apoios e recursos na gestão do grupo de crianças

No Quadro 3.3 estão apresentadas categorias do tema *Apoios e recursos na gestão do grupo de crianças*. Estas categorias estão relacionadas com os vários apoios e recursos disponibilizados aos educadores de infância para a gestão do grupo de crianças.

Quadro 3.3

Categorias do tema Apoios e recursos disponíveis na gestão do grupo de crianças

Subcategorias	Participantes	Unidades de Registo	
		<i>n</i>	%
1. Apoio de outros profissionais	14	45	47.9%
2. Formação dos educadores de infância	5	12	12.8%
3. Autonomia pedagógica	4	8	8.5%
4. Anos de experiência dos educadores de infância	4	6	6.4%
5. Apoio de outros educadores de infância	3	8	8.5%
6. Boas condições organizacionais e institucionais	3	13	13.8%
7. Colaboração dos pais e família	1	2	2.1%
Total		94	100%

3.3.1. Apoio de outros profissionais

A maioria dos participantes ($n = 14$) referiram como principal apoio e recurso na sua prática enquanto educador de infância o *Apoio de outros profissionais*: “O [omitido] tem terapia da fala, o [omitido] também, a [omitido] tem psicomotricidade e terapia da fala, o [omitido] também, pronto está. Tenho o [omitido] a ser avaliado também pela psicóloga do agrupamento. Assim, não há. Tudo o que eu tenho tido até agora tem sido facilitar ao máximo.”, “Este ano foi mais do que, por norma, temos um ou dois miúdos, todas as turmas têm um ou dois mais complicados, mas o resto até se... Este ano foi mais difícil porque era mais de metade da turma, mas, mesmo assim, a... pronto estamos a dois meses de escola, eles estão impecáveis. Porque toda a gente colabora de facto.” (Educadora, Bacharelato, 31 anos de experiência), “Nós temos psicóloga.” (Educadora, Mestrado, 28 anos de experiência) e “Não, este ano não, está tudo tranquilo. A [omitido], como viram, é uma pessoa tranquila, nós partilhamos trabalho, uma das coisas que é trabalhar em equipa com a nossa colega de sala.” (Educadora, Licenciatura, 30 anos de experiência).

3.3.2. Formação dos educadores de infância

Os participantes ($n = 5$) mencionaram como apoios e recursos na gestão do grupo de crianças a *Formação dos educadores de infância*: “é assim, ao fim de 30 anos de carreira, há algumas ferramentas que já adquiri, mais que não seja pelas asneiras que já fiz, mas

também pelo muito que tenho investido na formação.” (Educadora, Mestrado, 28 anos de experiência) e “e ao longo da minha vida profissional, foi sempre uma área onde procurei sempre fazer formação, formação simples, portanto, dentro do centro de formação dos professores. E depois fui procurando, eu própria arranjando estratégias de maneira a conseguir dando a resposta, a melhor resposta, ou aquela que eu acho.” (Educadora, Licenciatura, 35 anos de experiência).

3.3.3. Autonomia pedagógica

Um outro apoio e recurso à gestão de grupos de crianças que foi mencionado pelos participantes ($n = 4$) é a *Autonomia pedagógica*: “E respeitam sempre essa opção e para mim isso é fundamental.” “Não, isso sim, este agrupamento, é, é dos poucos que eu encontrei assim, não colocam obstáculos.” (Educadora, Mestrado, 28 anos de experiência), “Tudo o que nós quisermos! Temos liberdade para isso.” (Educadora, Mestrado, 32 anos de experiência).

3.3.4. Anos de experiência dos educadores de infância

Os *Anos de experiência dos educadores de infância* foram referidos pelos participantes ($n = 4$) como um apoio na sua prática: “E já tenho muito tempo de serviço” (Educadora, Licenciatura, 30 anos de experiência), “Já com alguma experiência, alguns anos de trabalho” (Educadora, Licenciatura, 21 anos de experiência), “é exatamente! E depois são muitos anos de serviço” (Educadora, Licenciatura, 33 anos de experiência).

3.3.5. Apoio de outros educadores de infância

O *Apoio de outros educadores de infância* foi mencionado por 20% dos participantes ($n = 3$) como um apoio na sua prática enquanto educadores de infância: “Hm, e é assim, também, se houver algum problema, também temos os colegas aqui na escola” (Educadora, Licenciatura, 23 anos de experiência) e “Pronto. Portanto, uma coisa boa que leva-nos a fazer se calhar mais formação, mais partilha de práticas entre os docentes.” (Educadora, Mestrado, 32 anos de experiência).

3.3.6. Boas condições organizacionais e institucionais

Um outro apoio e recurso que 20% dos participantes ($n = 3$) referiram são as *Boas condições organizacionais e institucionais*: “Do agrupamento tenho acesso a tudo o que seja necessário.”, “Tenho tido todos os apoios.” (Educadora, Bacharelato, 31 anos de experiência) e “Portanto, eu tenho tudo. Aliás, já agora também tenho que dizer não é

justo que o diga. A câmara dá um apoio estupidamente bom às escolas.” (Educador, Pós-Graduação, 32 anos de experiência).

3.3.7. Colaboração dos pais e família

Por fim, apenas um participante ($n = 1$), referiu como um apoio e recurso na gestão do grupo de crianças a *Colaboração dos pais e família*: “Também há coisas que ajudam; por exemplo, o trabalho com os pais, os pais estarem do nosso lado é muito bom.” “Pronto, acho que é importante os pais estarem implicados.” (Educadora, Mestrado, 32 anos de experiência).

IV. Discussão

O presente estudo teve como objetivos entender as perspetivas de educadores de infância sobre os principais desafios ao nível da composição do grupo de crianças e sobre os apoios e recursos disponibilizados para a gestão do grupo de crianças, bem como sobre as condicionantes à prática dos educadores de infância de diversos agrupamentos de escolas da rede pública da área metropolitana de Lisboa.

Desafios ao nível da composição do grupo de crianças

Como é mencionado pela literatura, tanto as características do grupo de crianças como as características dos educadores de infância influenciam a qualidade das interações que ocorrem na sala de EPE (Mullen et al., 2020). Ao nível dos desafios impostos pela composição do grupo de crianças, o principal desafio referido pelos educadores participantes foi o dos grupos com crianças com MSAI, nomeadamente, devido à falta de apoio de recursos humanos e de cooperação entre colegas, pais e/ou terapeutas. A inclusão de crianças com MSAI é benéfica para o desenvolvimento das mesmas (Ferreira, 2012; Oliveira, 2016), mas é referida como um desafio, pelos educadores de infância, devido à falta de apoios e recursos. As dificuldades referidas pelos educadores de infância não passam apenas pela inclusão da criança com MSAI, mas também pela falta de apoios e recursos para assegurar a qualidade dessa mesma inclusão. É importante referir que o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) tem como função intervir na inclusão das crianças, dos zero aos seis anos de idade, com MSAI, em contextos educativos regulares, através do trabalho colaborativo de equipas multidisciplinares locais (Decreto-Lei n.º 281/2009; Decreto-Lei n.º 54/2018).

Um dos educadores de infância participantes mencionou como um desafio, para a sua prática, a integração de mais de duas crianças com MSAI, sem usufruir da redução do tamanho do grupo. Esta dificuldade tende a aumentar quando os educadores de infância não têm os apoios e recursos necessários, nomeadamente de profissionais de outras áreas, como por exemplo, profissionais das Equipas Locais de Intervenção precoce (ELI) (Decreto-Lei n.º 281/2009; Decreto-Lei n.º 54/2018). Assim, apesar de o Ministério da Educação definir que, na mesma sala de EPE, devem estar apenas duas crianças com MSAI (Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho), por vezes, esta situação não

corresponde à realidade de alguns educadores de infância, pois os mesmos integram no seu grupo mais do que duas crianças com MSAI, como foi apresentado nos resultados.

O défice de informação nas fichas de inscrição foi mencionado como um dos motivos que resulta num número elevado de crianças com MSAI integradas na mesma sala. Assim, torna-se benéfico para a prática dos educadores de infância, nomeadamente na inclusão e promoção de aprendizagens de qualidade das crianças com MSAI, a identificação precoce das suas dificuldades. Esta ideia vai ao encontro do estudo de Bentes (2015), no sentido em que uma mãe de uma criança com MSAI apontou que a maior dificuldade no processo de inclusão da criança estava relacionada com o momento da inscrição, pois a ficha de inscrição pede poucas informações sobre a condição da criança, minimizando as informações apresentadas aos educadores de infância.

É fulcral que os profissionais das ELI acompanhem a criança e a família no processo de transição (Associação Nacional de Intervenção Precoce [ANIP], 2016; Boavida et al., 2018). O processo de transição está relacionado com as mudanças que podem vir a surgir na vida da família e da criança, como por exemplo, a transição de casa para a creche, ou da creche para o JI (ANIP, 2016; Boavida et al., 2018). Quando há mudança de contexto educativo, podem existir outras alterações, nomeadamente ao nível dos profissionais que acompanham a criança, como por exemplo os profissionais de IPI (Intervenção Precoce na Infância), bem como o educador de infância. Neste processo de transição, os profissionais devem assegurar que no PIIP (Plano Individual de Intervenção Precoce) se encontram as informações necessárias para serem dadas a outros profissionais, para que os mesmos tenham conhecimento sobre a situação da criança, bem como todo o apoio que é prestado à família (ANIP, 2016; Boavida et al., 2018). Assim, e para que se evite que as fichas de inscrições de crianças com MSAI careçam de informação, torna-se importante que os profissionais acompanhem, de forma mais adequada, num processo de consultoria colaborativa (Boavida et al., 2018), as famílias e a criança durante o processo de transição, ajudando a estabelecer ligações, por exemplo, no novo contexto educativo.

Uma outra dificuldade apontada pelos educadores de infância, está associada à relação que os mesmos têm com os profissionais de outras áreas. Os educadores de infância referiram-se à relação com outros profissionais como sendo reduzida, pelas poucas horas semanais que estes apoiam as crianças, pela exclusão do próprio educador de infância durante o apoio prestado, visto que alguns destes profissionais retiram as

crianças da sala de EPE, como também pela falta de formação dos mesmos. A literatura sugere que o trabalho das equipas multidisciplinares deve ser centrado na criança e na família, nos contextos naturais e nos recursos da comunidade (ANIP, 2016; Boavida et al., 2018; McWilliam, 2010), isto é, numa perspetiva de colaboração, pois esta prática é vista como um meio facilitador e positivo, tanto para os profissionais como para a família (Cooper et al., 2016). Torna-se importante referir que um dos objetivos dos profissionais da ELI é “Articular com os docentes das creches e jardins-de-infância em que se encontrem colocadas as crianças integradas em IPI” (artigo 7º do Decreto-Lei n.º 281/2009, p. 7300). Esta articulação, segundo alguns dos educadores de infância, parece ficar, por vezes, comprometida. A dificuldade de comunicação entre os profissionais poderá dificultar o processo de colaboração entre os serviços, influenciando o apoio prestado às crianças com MSAI (Darlington et al., 2005). Para além das dificuldades de comunicação, a falta de recursos parece, também, estar relacionada com a falha de colaboração entre os profissionais (Darlington et al., 2005). Quando os recursos e meios falham, torna-se difícil os profissionais atuarem e prestarem o apoio adequado (formação, etc.) (Darlington et al., 2005). Assim, o facto de os educadores de infância mencionarem os grupos com crianças com MSAI como um desafio para a sua prática pode ser explicado através destas barreiras à colaboração entre profissionais. A falta de meios e recursos do sistema para atuar de forma adequada, tem como consequência a falta de comunicação entre os profissionais, podendo levar a que os educadores de infância tenham a perceção de que não estão a usufruir dos apoios necessários, nomeadamente, por profissionais de outras áreas, na resposta às crianças com MSAI.

De acordo com os dados obtidos, um outro desafio para os participantes está relacionado com a inclusão de crianças imigrantes ou provenientes de famílias imigrantes, principalmente no que diz respeito às diferenças culturais, religiosas e linguísticas. As diferenças culturais, religiosas e linguísticas são fatores que poderão dificultar essa mesma inclusão, bem como colocar desafios à prática dos educadores de infância, e por sua vez, comprometer a qualidade das aprendizagens destas crianças (Slot et al., 2015; Kuger et al., 2016). Note-se que, comparativamente com outras regiões do país, existe uma grande concentração de imigrantes na área metropolitana de Lisboa, num total 346509 de imigrantes. No que diz respeito à distribuição nacional, Portugal integrou, no ano 2020, 662095 imigrantes com título de residência. Destes 183993 são brasileiros, 46238 são do Reino Unido, 36609 de Cabo Verde, 30052 da Roménia, 28629 da Ucrânia,

28159 de Itália, 24935 de França, 24550 da Índia e, por fim, 24449 de Angola (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras/Gabinete de Estudos, Planeamento e Formação [SEF/GEPEF], 2021).

Os educadores de infância mencionam que, muitas vezes, se torna difícil a comunicação com as crianças imigrantes, referindo que os pais insistem em que as mesmas falem a língua materna, dificultando a comunicação dentro da sala de EPE. As dificuldades na comunicação entre o educador de infância e as crianças imigrantes ou provenientes de famílias imigrantes podem estar relacionadas com diferentes perspetivas de pais e educadores, sentidas como um constrangimento e um desafio para a prática dos educadores de infância (Choi et al., 2020) e para a integração das crianças (Choi et al., 2020; Piontkowski et al., 2002). Esta perceção que os educadores têm face à preferência dos pais relativamente ao uso da língua materna em casa remete, de alguma forma, para as orientações de aculturação. Efetivamente, ao sentirem que é um desafio as crianças manterem a sua língua materna, os educadores de infância estão a posicionar-se na orientação de assimilação (Berry, 1997). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (2016) referem que a valorização da língua materna das crianças imigrantes permite que todas as crianças tenham acesso a uma segunda língua, promovendo a interculturalidade dentro da sala de EPE e a integração da criança imigrante, para que esta se sinta compreendida pelo educador de infância e pelas restantes crianças, reforçando as interações positivas entre todos (OCEPE, 2016).

Os educadores de infância participantes deste estudo mencionam que procuram estratégias, nomeadamente, formações e apoios para darem a resposta adequada à integração das crianças imigrantes ou provenientes de famílias imigrantes, valorizando valores e costumes, tendo a diversidade numa perspetiva de aprendizagem para todas as crianças. Esta ideia vai ao encontro da literatura que sugere que os educadores de infância devem investir na sua formação para fundamentar as suas práticas pedagógicas, dando respostas de forma adequada ao grupo de crianças (Decreto-Lei nº 241/2001; Egert et al., 2018; Lopes et al., 2016; Win et al., 2011). Alguns educadores de infância mencionaram que seria importante, na integração das crianças imigrantes, que na EPE houvesse Português Língua Não Materna, como existe noutros níveis de educação. Estas perceções dos educadores de infância demonstram que estes necessitam de mais apoios para que a integração destas crianças seja feita da forma adequada (Zepeda et al., 2011). O mesmo acontece quanto aos grupos com crianças de minorias étnicas, visto que foi mencionado,

após ter sido questionado diretamente, como um desafio para a prática dos educadores de infância, nomeadamente no que diz respeito à relação entre a escola e os pais/família das crianças.

Tanto os grupos com crianças com estatuto socioeconómico baixo como os grupos com crianças de minorias étnicas foram referidos como um desafio para os educadores de infância. Esta perceção dos educadores de infância faz com que se reflita acerca das perspetivas da escola inclusiva, no sentido em que o combate à exclusão e à discriminação através da valorização da diversidade do grupo de crianças e respeito pela diferença deve ser um dos papéis dos educadores de infância (Decreto-Lei n.º 240/2001). Contudo, os educadores de infância mencionaram as crianças destes dois grupos sociais como um desafio para a sua prática, após terem sido questionados diretamente. De alguma forma, os educadores de infância não tinham pensado inicialmente nestas crianças como um desafio, antes de serem questionados diretamente sobre as crianças de minorias étnicas.

Um dos desafios associados aos grupos com crianças com estatuto socioeconómico baixo mencionado pelos participantes diz respeito à coexistência de fatores de risco. Esta ideia vai ao encontro da literatura, que descreve a coexistência de fatores de risco como um desafio para os educadores de infância (Magnuson et al., 2004), sugerindo que as crianças com estatuto socioeconómico baixo tendem a acumular desafios, como por exemplo, terem um estatuto minoritário, ou manifestarem problemas de comportamentos e/ou emocionais (Magnuson et al., 2004). Quando os participantes, por exemplo, mencionam que as crianças com estatuto minoritário têm alguma dificuldade em cumprir regras, estas afirmações vão ao encontro da literatura, no que diz respeito à coexistência de fatores de risco. Em relação à composição do grupo de crianças, os participantes ainda referem como sendo um desafio para a sua prática o trabalho com grupos com crianças de contextos desfavorecidos. Principalmente, referem que se torna um desafio quando existe uma grande concentração destas crianças na mesma escola. Esta referência dos educadores de infância vai ao encontro da literatura pois esta sugere que, por vezes, as crianças de contextos desfavorecidos tendem a concentrar-se em determinado contexto escolar (Burchinal et al., 2018) e que a concentração de crianças em risco de pobreza na mesma sala de EPE tende a estar associada uma menor qualidade de EPE (Aguiar & Aguiar, 2020; Kuger et al., 2016).

É de salientar que a diversidade socioeconómica das escolas se torna benéfica no sentido em que promove a igualdade no acesso ao mesmo nível de qualidade de EPE

(Valentino, 2018; Zhao et al., 2011). Torna-se importante entender como estão distribuídas estas crianças nos jardins de infância portugueses, para que, de igual forma, todas as crianças tenham acesso à EPE de alta qualidade, e colmatar este desafio para a prática dos educadores de infância.

Quanto aos grupos heterogéneos ao nível da idade, os participantes valorizaram, por um lado, os potenciais benefícios para o desenvolvimento intelectual e social das crianças (DGS, 2016; Folque, 2014); mas, por outro lado, referiram a heterogeneidade como um desafio para a sua prática, principalmente no que toca à planificação de atividades para o grupo de crianças. A referência às dificuldades na planificação de atividades para crianças de diferentes faixas etárias, na mesma sala de EPE, vai ao encontro de outros estudos que, ao entrevistar educadores de infância, apuraram que, apesar de o educador de infância valorizar as necessidades de cada criança, a planificação das atividades para um grupo heterogéneo ao nível da idade é mais desafiante para a sua prática, pois exige que estes tenham a capacidade de satisfazer as necessidades de cada criança, que se encontram em estádios de desenvolvimento diferentes (Costa, 2015; Manship et al., 2016; Pinto, 2017).

A falta de atenção e concentração das crianças mais velhas, foi mencionada pelos participantes como um resultado dos grupos heterogénos ao nível da idade, o que, por sua vez, reforça a ideia de que seria mais benéfico a inclusão das crianças mais velhas num grupo homogéneo ao nível da idade (Ansari et al., 2016; Guo et al., 2014; Moller et al., 2008; Winsler et al., 2002). A literatura sugere que as crianças mais novas beneficiam mais em salas de grupos heterogéneos do que as crianças mais velhas (Ansari et al., 2016; Guo et al., 2014; Moller et al., 2008; Winsler et al., 2002). Num estudo de Gu et al. (2014), onde compararam as competências de vocabulário de crianças mais novas e mais velhas, os resultados sugeriram que as crianças mais novas demonstram ter resultados mais positivos quando existe maior diversidade nas faixas etárias do que as crianças mais velhas. As salas de EPE na rede pública são compostas, na sua maioria, por grupos heterogéneos ao nível da idade (DGE, 2016), o que poderá explicar que grande parte dos participantes identificassem os grupos heterogéneos ao nível da idade como um desafio para a sua prática, visto estarem inseridos em Jardins de Infância da rede pública.

Condicionantes à prática dos educadores de infância

Alguns dos participantes referiram que a falta de formação poderia ser uma condicionante para a sua prática, enquanto educador de infância, principalmente com grupos com crianças com MSAI, assim como quando o número permitido de crianças com MSAI no mesmo grupo é excedido. A falta de apoio de outros profissionais, a pouca formação e o número elevado de crianças no mesmo grupo são também mencionados por Bentes (2015), por Oliveira (2016) e por Ferreira (2010) como condicionantes da sua prática.

A relação escola-família é importante para o desenvolvimento da criança, no sentido em que tanto a família como o educador de infância são adultos de referência para as crianças (Medeiros, 2015). O educador deve envolver a família e a comunidade e, assim, promover esta relação (Decreto-Lei n.º 240/2001; Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE], 2016). Os educadores de infância participantes mencionam que uma condicionante da inclusão das crianças, tanto com estatuto socioeconómico baixo como com estatuto minoritário, está associada aos pais e/ou família das crianças, no sentido em que as exigências, expectativas e educação dos pais poderão influenciar a relação que as crianças têm com a escola que, por sua vez, tem impacto na prática dos mesmos (Cueto et al., 2016; Choi et al., 2020; Lopes et al., 2016; Schady, 2011). A integração positiva destas crianças passa muito pela relação escola-família. Muitas vezes, esta relação torna-se difícil quando existem dificuldades na comunicação entre o educador de infância e a família da criança (Medeiros, 2015). Para atenuar essas dificuldades de comunicação, o educador de infância deve promover atividades que envolvam a família no JI (Medeiros, 2015). Assim, torna-se importante que o educador de infância tenha conhecimento sobre os valores e opiniões da família da criança, para que possa, de alguma forma, incluí-la no contexto educativo.

Apoio e recursos disponibilizados para apoiar a gestão do grupo de crianças

Da mesma forma que foi referido que a falta de formação é uma condicionante para a prática dos educadores de infância, foi também mencionado, pelos participantes, que a formação (Egert et al., 2018; NAEYC, 2011; Zepeda et al., 2011) ao longo da carreira é um apoio e um recurso à gestão do grupo de crianças. Assim, e considerando os vários desafios referidos pelos educadores de infância, torna-se importante que os mesmos estejam conscientes das problemáticas associadas ao grupo de crianças. Essa

consciencialização passa pela formação contínua, promovendo uma maior qualidade da interação educador-crianças (Werner et al., 2016).

Um estudo de Cadima e colegas (2018), em salas de EPE em Portugal que integraram crianças em risco de pobreza e exclusão social e com MSAI, tinha como objetivo entender a qualidade do processo e das características estruturais dessas mesmas salas. Os resultados deste estudo vão ao encontro da ideia de Werner e colegas (2016), no sentido em que os educadores de infância que investem mais na sua formação apresentam ter mais ferramentas para a gestão do grupo de crianças (Cadima et al., 2018). Estes resultados, vêm sustentar a importância da formação dos educadores de infância para que estes promovam aprendizagens e interações de qualidade ao grupo de crianças.

Como forma de ultrapassar os desafios ao nível da composição do grupo de crianças, os participantes especificaram os anos de experiência (Brown et al., 2008; Pianta, 2005, Slot et al., 2018) como um apoio para ultrapassar as dificuldades sentidas na gestão do mesmo. Os participantes referem que, como têm muitos anos de carreira, conseguiram adquirir mais conhecimentos e estratégias para atenuar os desafios do grupo de crianças. Esta referência por parte dos educadores de infância vai ao encontro da literatura, quando esta sugere que quanto menor for a experiência dos educadores de infância, na gestão de um grupo de crianças, maiores serão as dificuldades sentidas, nomeadamente, em aplicar os seus conhecimentos e ideias na prática (Correia et al., 2020; Lopes et al., 2016). No entanto, a literatura também sugere que as estratégias e conhecimentos usados pelos educadores de infância não são fruto dos anos de experiência, mas sim do facto de os educadores de infância acompanharem o mesmo grupo de criança durante os anos de EPE (Kuger et al., 2016). Esse acompanhamento poderá assegurar a qualidade de interações (Kuger et al., 2016). É importante referir que muitas das crianças nas salas de EPE da rede pública no sistema educativo português são, na sua maioria, acompanhadas pelo mesmo educador de infância durante os anos de EPE.

Para além dos anos de experiência, da formação e das práticas inclusivas dos educadores de infância, torna-se importante refletir como o nível de stress do educador de infância poderá influenciar o clima emocional na sala de EPE, e por sua vez, a sua qualidade (Friedman-Kraus et al., 2014). Alguns participantes referiram que, a sua profissão, ao longo dos anos, se torna desgastante e cansativa perante a gestão do grupo de crianças. O nível de stress e exaustão emocional relacionado com a profissão, denomina-se *burnout*, que se manifesta através de sentimentos de frustração e/ou

ansiedade persistentes dos indivíduos face à sua profissão, sendo que se torna mais visível nos profissionais cuja profissão é marcada pela relação constante com pessoas (Portelada & Figueiredo, 2011; Harrison, 1999). Portelada e Figueiredo (2011) procurou entender de que forma o *burnout* tinha influência no trabalho de 45 profissionais da área da educação em Portugal. Este estudo sugere que estes profissionais demonstraram ter tendência para sofrer de *burnout*, pois, durante as entrevistas, 33.3% ($n = 15$) dos participantes mencionaram que sofrem de *burnout*. e apresentaram níveis altos de exaustão emocional (Portelada & Figueiredo, 2011). Sendo o clima emocional da sala de EPE influenciado pelo nível de stress de educador de infância (Friedman-Kraus et al., 2014), é fundamental que, quando se avalia a qualidade das interações, não se tenha em conta apenas a composição do grupo de crianças, mas sim a forma como educador de infância reage face ao seu nível de stress. Desta forma, no futuro, seria importante a realização de estudos neste sentido.

Limitações

Este estudo apresenta algumas limitações. Apesar da amostra deste estudo pertencer à área metropolitana de Lisboa que, por sua vez, é uma zona bastante vasta, a maioria dos jardins de infância incluídos no estudo são tendencialmente em zonas urbanas de Lisboa. Assim, seria importante, recolher e analisar dados das zonas menos urbanas de Lisboa e de outras zonas do país. Em segundo lugar, tal como se devia alargar a amostra do presente estudo para outras zonas e zonas menos urbanas, este também devia incluir jardins de infância da rede privada da EPE.

Por fim, e em terceiro lugar, seria importante incluir perspetivas de outros profissionais da área da educação, nomeadamente, a direção dos jardins de infância, bem como as perspetivas das famílias das crianças, para que fosse possível recolher várias perspetivas de forma a obter dados mais amplos e completos. Desta forma, a terceira limitação deste estudo é que não foi possível garantir o princípio da triangulação. Por fim, seria relevante assegurar verificações do acordo intercodificadores, relativamente à codificação.

Considerando os resultados obtidos e as limitações do estudo, os trabalhos futuros deverão considerar uma maior amostra para a compreensão das perspetivas dos profissionais de educação dos jardins de infância. Torna-se pertinente incluir mais profissionais relacionados com a área da educação, bem como alargar a amostra para

áreas mais rurais, ou até mesmo ao nível nacional. Será também necessário o desenvolvimento de mais conhecimento científico que reflita sobre as atitudes e ideias dos educadores de infância face à integração de crianças com cultura e/ou etnia diferente na sala de EPE, visto que a literatura é muito reduzida face a essa temática.

Conclusão

De forma geral, este estudo permitiu compreender melhor as dificuldades e necessidades sentidas pelos educadores de infância perante as características do grupo de crianças. Espera-se que a identificação de recursos e necessidades dos educadores de infância perante a composição do grupo de crianças possa servir de base para que se tenha em conta os desafios destes profissionais nos jardins de infância.

Através dos dados obtidos, verificou-se que os grupos com crianças com MSAI e os grupos com crianças imigrantes representam desafios particularmente salientes para os educadores de infância participantes. Assim, desta forma, um dos principais contributos deste estudo é o de identificar prioridades, isto é, identificar os aspetos mais iminentes na prática dos educadores de infância face à composição do grupo de crianças. Esta identificação de prioridades permite que, de alguma forma, quem se encontra no terreno, nomeadamente, diretores dos jardins de infância e diretores dos agrupamentos de escolas, passem a ter conhecimento das necessidades sentidas por parte dos educadores de infância, conseguindo articular com entidades relevantes, como por exemplo, representantes do Ministério da Educação, de modo a colmatar as lacunas referidas pelos educadores de infância e, eventualmente, verificar se a legislação, em vigor, é cumprida nas salas de EPE de modo a apoiar mais estes profissionais. Garantindo os apoios e recursos necessários, promove-se a capacidade dos educadores de infância para gerir o grupo de crianças de forma mais adequada, promovendo aprendizagens de qualidade.

Referências

- Aguiar, L. A., & Aguiar, C. (2020). Classroom composition and quality in early childhood education: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 115 (2020): <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105086>.
- Albuquerque, R. C. J. (2017). A colaboração entre os serviços de intervenção precoce na infância e os serviços de promoção e proteção de crianças e jovens em risco. [Dissertação de mestrado]. Iscte -Instituto Universitário de Lisboa].
- Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. *Cambridge, MA: Addison-Wesley*.
- Anders, Y., Grosse, Ch., Rossbach, H.-G., Ebert, S., & Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24, 195–211. doi:10.1080/09243453.2012.749794.
- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2018). The role of elementary school quality in the persistence of preschool effects. *Children and Youth Services Review*, 86, 120–127. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.01.025>.
- Ansari, A., Purcell, K., & Gershoff, E. (2016). Classroom age composition and the school readiness of 3- and 4- year-olds in the Head Start program. *Psychological Science*, 27, 53–63. <https://doi.org/10.1177/0956797615610882>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association*. APA.
- Associação Nacional de Intervenção Precoce. (2016). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Guia para Profissionais*. ANIP. <https://www.anip.pt/wp-content/uploads/2019/07/Guia-manual.pdf>.
- Bath, J. M., McDonald, K. L., Jonh, L. E., Boxmeyer, C., Powell, N., Dillon, C., & Salle, M. (2013). Racially diverse classrooms: Effects of classroom racial composition on interracial peer relationships. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2,3), 231-243. doi:10.1111/ajop.12026.

- Bassok, D., & Galdo, E. (2016). Inequality in preschool quality? Community-level disparities in access to high-quality learning environments. *Early Education and Development, 27*(1), 128–144. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1057463>
- Bell, E. R., Greenfield, D. B., & Bulotsky-Sheare, R. J. (2013). Classroom age composition and rates of change in school readiness for children enrolled in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.06.002>.
- Benner, A. (2017). The toll of racial/ethnic discrimination on adolescents' adjustment. *Child Development Perspectives, 11*, 251–256. <https://doi.org/10.1111/cdep.12241>.
- Bentes, C. I. C. (2015). *A inclusão de uma criança com NEE no jardim de infância: um estudo de caso* [Relatório de estágio de mestrado]. Universidade do Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Berry, D. P. & Bell, M. (2012). Expatriates': Gender, Race and Class Distinctions in International Management. *Gender, Work and Organization, 19* (1), 10-28. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2011.00577.x>.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46*, 5-68.
- Birman, D., & Simon, C. D. (2014). Acculturation research: Challenges, complexities, and possibilities. In F. T. L. Leong (Vol. Ed.), *Theory and research: Vol. 1. APA handbook of multicultural psychology* (pp. 207–230). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14189-011>.
- Boavida, T., Aguiar, C. & McWilliam, R. A. (2018). A intervenção precoce na infância e os contextos de educação de infância. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (Ed.), *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce* (pp. 5-23). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.044>.
- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives, 12*, 3–9. <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12260>.

- Bihler, L. M., Agache, A., Schneller, K., Willard, J. A., & Leyendecker, B. (2018). Expressive morphological skills of dual language learning and monolingual German children: Exploring links to duration of preschool attendance, classroom quality, and classroom composition. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00888>.
- Blau, D. M. (2000). The production of quality in child-care centers: Another look. *Applied Developmental Science*, 4, 136–148. doi:10.1207/S1532480XADS0403_3.
- Broekhuizen, M. L., Slot, P. L., van Aken, M. A., & Dubas, J. S. (2017). Teachers' emotional and behavioral support and preschoolers' self-regulation: Relations with social and emotional skills during play. *Early Education and Development*, 28(2), 135–153. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1206458>.
- Brown, E. T., Molfese, V. J., & Molfese, P. (2008). Preschool student learning in literacy and mathematics: Impact of teacher experience, qualifications, and beliefs on an at-risk sample. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 13(1), 106–126. <http://dx.doi.org/10.1080/10824660701860474>.
- Cadima, J., Aguiar, C., Barata, M. C. (2018). Process quality in Portuguese preschool classrooms serving children at-risk of poverty and social exclusion and children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 93-105. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.007>.
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hegde, A., Hestenes, S., & Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 345–360. doi:10.1016/j.ecresq.2005.07.005
- Cooper, A. C., & Sánchez, B. (2016). The Roles of Racial Discrimination, Cultural Mistrust, and Gender in Latina/o Youth's School Attitudes and Academic Achievement. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 1036-1047. <https://doi.org/10.1111/jora.12263>.
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Estado da Educação 2019*. Conselho Nacional de Educação.

https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_Site.pdf.

Correia, N., Carvalho, H., Durães, J., & Aguiar, C. (2020). Teachers' ideas about children's participation within Portuguese early childhood education settings. *Children and Youth Services Review*, 111 (2020): <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104845>.

Correia, N., Carvalho, H., Fialho, M., & Aguiar, C. (2020). Teachers' practices mediate the association between teachers' ideas and children's perceived participation in early childhood education. *Children and Youth Services Review*, 108 (2020): <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104668>.

Costa, M. (2015). *A Construção do Sentido de Grupo em Grupos Heterogéneos de Idades* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa]. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5183>.

Cueto, S., León, J., & Miranda, A. (2016). Classroom composition and its association with students' achievement and socioemotional characteristics in Peru. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(1), 126-148. doi:10.4324/9781351257169-7.

Choi, Y. J. Ryu, D., Pay, V. K. C., Meacham, S., & Beecher, C. C. (2020). Listening to Head Start teachers: Teacher beliefs, practices, and needs for educating dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 110-124. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.08.005>.

Darlington, Y., Feeney, J. A., & Rixon, K. (2005). Interagency collaboration between child protection and mental health services: Practices, attitudes and barriers. *Child Abuse and Neglect*, 29(10), 1085–1098. doi: 10.1016/j.chiabu.2005.04.005.

Decreto-Lei N.º 47/97, Publicada no Diário da República N.º 47, I Série-A, de 25 de fevereiro de 1997. <https://dre.pt/application/conteudo/505783>.

Decreto-Lei N.º 240/2001, Publicada no Diário da República N.º 2001, I Série-A, de 30 de agosto de 2001. <https://dre.pt/application/conteudo/631837>.

Decreto-Lei N.º 281/2009, Publicada no Diário da República N.º.191, I Série, de 06 de outubro de 2009. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/281-2009-491397>.

- Decreto-Lei N.º 79/2014, Publicada no Diário da República N.º 92, I Série, de 14 de maio de 2014. <https://dre.pt/application/conteudo/25344769>.
- Decreto-Lei N.º 54/2018, Publicada no Diário da República N.º 129, I Série, de 06 de julho de 2018. <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>.
- DeSouza, J. S., & Czerniak, C. M. (2002). Social behaviors and gender differences among preschoolers: Implications for science activities. *Journal of Research in Childhood Education*, 16, 175–189.
- Despacho Normativo n.º 10-A/2018, Publicado no Diário da República N.º.116, 1º Suplemento, II Série, de 19 de junho de 2018. <https://dre.pt/home/-/dre/115552668/details/maximized>.
- Direção-geral da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- Dias, J. F. S. R. (2012). *O papel do educador na inclusão da criança com síndrome de Down no jardim de infância*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial]. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Durães, S. J. (2018). *Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As ideias das educadoras* [Dissertação de mestrado]. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa.
- Egert, F, Fukkink. G. R, & Eckhardt, G. A. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>.
- Ettekal, A., & Mahoney, J. L. (2017). Ecological Systems Theory. K. Peppler, The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning (pp. 239-241). *Thousand Oaks: SAGE Publications*, Inc. doi:10.4135/9781483385198.n94.
- Emmanuel, G., & Delaney, H. (2014). Professors' influence on students' beliefs, values, and attitudes in the classroom. *Journal of College and Character*, 15(4). doi: 10.1515/jcc2014-0029.

- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 297–327.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Development Science*, 16, 234–248. doi: 10.1111/desc.12019.
- Ferreira, M., Brandão, T., & Santos, P. A. (2010). Conceitos e representações sobre Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um estudo qualitativo com educadores de infância. *Revista de Educação Especial*, 17, 33-46.
- Folque, M. (2014). O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Foster, J. T., Burchinal, M., & Yazejian, N. (2020). The Relation Between Classroom Age Composition and Children’s Language and Behavioral Outcomes: Examining Peer Effects. *Child Development*, 91 (6), 2103-2122. 10.1111/cdev.13410.
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A., & Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development*, 25(4), 530–552. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.817030>.
- Guo, Y., Tompkins, V., Justice, L., & Petscher, Y. (2014). Classroom age composition and vocabulary development among at-risk preschoolers. *Early Education and Development*, 25, 1016–1034. doi:10.1080/10409289.2014.893759.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2012). Promoting young children’s social competence through the preschool PATHS curriculum and MyTeachingPartner professional development resources. *Early Education and Development*, 23(6), 809–832. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.607360>.
- Harrison, B. J. (1999). Are You Burn Out? *Fund Raising Management*, 30(3), 25-28.
- Heisner, M. J., & Lederberg, A. R. (2011). The impact of Child Development Associate training on the beliefs and practices of preschool teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 227–236. doi:10.1016/j.ecresq.2010.09.003.

- Jones, S. (2016). How does classroom composition affect learning outcomes in Ugandan primary schools? *International Journal of Educational Development*, 48, 66-78. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.11.010>.
- Kalogrides, D., Loeb, S. & Béteille, T. (2013). Systematic Sorting: Teacher Characteristics and Class Assignments. *Sociology of Education*, 86(2), 103-123. <https://doi.org/10.1177/0038040712456555>.
- Keys, T. D., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., Vandell, D. L., Li, W., . Howes, C. (2013). Preschool center quality and school readiness: Quality effects and variation by demographic and child characteristics. *Child Development*, 84, 1171–1190.
- Kim, S., Nordling, J. K., Yoon, J. E., Boldt, L. J., & Kochanska, G. (2013). Effortful control in “hot” and “cool” tasks differentially predicts children’s behavior problems and academic performance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(1), 43–56. doi:10.1007/s10802-012-9661-4.
- Kuger, S., Kluczniok, K., Kaplan, D. & Rossbach, G.H. (2016). Stability and patterns of classroom quality in German early childhood education and care. *School Effectiveness and School Improvement*. 27(3), 418-440, <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1112815>.
- Li, Y., Xu, L., Liu, L., Lv, Y., Wang, Y., & Huntsinger, C. S. (2016). Can preschool socioeconomic composition moderate relationships between family environment and Chinese children's early academic and social outcomes? *Children and Youth Services Review*, 60, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.11.009>.
- Lillard, A. S. (2016). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford, UK: *Oxford University Press*.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., ... Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3–17. doi:10.1016/j.ecresq.2006.05.001.
- Lopes, L., Correia, N., & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores.

Revista Portuguesa de Educação, 29(2), 81–108.
<https://doi.org/10.21814/rpe.6560>.

- Lytle, A. (2018). Intergroup Contact Theory: Recent Developments and Future Directions. *Social Justice Research*, 10.1007/s11211-018-0314-9.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: *Belknap Press*.
- Magnuson, A. K., Meyers, K. M., Ruhm, J. C., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in Preschool Education and School Readiness Show less. *American Educational Research Journal*, 41 (1), 155-157. <https://doi.org/10.3102/00028312041001115>.
- Manship, K., Farber, J., Smith, C., & Drummond, K. (2016). Case studies of schools implementing early elementary strategies: Preschool through third grade alignment and differentiated instruction. Washington, DC: *Office of Planning, Evaluation and Policy Development*, U.S. Department of Education.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–749. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x.
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37, 431–446.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>.
- Marques, S. (2013). *Práticas curriculares em jardim de infância com crianças com perturbações do espectro do autismo* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Makarova, E., & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: A content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57, 305–330. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1058099>.

- Medeiros, T. R. R. (2015). A importância da participação da família na construção do currículo na educação de infância [Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/12300>.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141–159. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>.
- Moller, A. C., Forbes-Jones, E., & Hightower, A. D. (2008). Classroom age composition and developmental change in 70 urban preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 100, 741–753. <https://doi.org/10.1037/a0013099>.
- Moller, A. C., Forbes-Jones, E., Hightower, A. D., & Friedman, R. (2008). The developmental influence of sex composition in preschool classrooms: Boys fare worse in preschool classrooms with more boys. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 409–418. doi:10.1016/j.ecresq.2008.05.001.
- McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Magnuson, K., ... Shonkoff, J. P. (2017). Impacts of early childhood education on medium-and long-term educational outcomes. *Educational Researcher*, 46(8), 474–487. <https://doi.org/10.3102/0013189X17737739>.
- McGeary, C. A., & McGeary, D. D. (2012). Occupational burnout. In R. Satchel, & I. Schultz (Eds.), *Handbook of occupational health and wellness. Handbooks in health, work, and disability*. Boston, MA: Springer.
- McMullen, E., Perlmana, M., Falenchuk, O., Kamkar, N., Fletcher, B., Brunsek, A., Nocita, G., & Shah, P. (2020). Is educators' years of experience in early childhood education and care settings associated with child outcomes? A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 171-184. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.004>.
- McWilliam, R. (2010). Early intervention in natural environments: A five-component model. *Early Steps*. Consultado em http://www.siskin.org/downloads/EINE-A_Five-Component_Model.pdf.
- National Association for the Education of Young Children, & National Association of Child Care Resources & Referral Agencies. (2011). *Early childhood education*

professional development: Training and technical assistance glossary. Retrieved from http://www.naeyc.org/GlossaryTraining_TA.pdf.

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2002). Child-care structure→ process→ outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199–206. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.0043>.

Nguyen, A. M. T. D., & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 122–159. <https://doi.org/10.1177/0022022111435097>.

Oberhuemer, P. (2013). Continuing professional development and the early years workforce. *An International Research Journal*, 33, 103-105. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.793483>.

OECD (2012), Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, *OECD Publishing*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>.

Oliveira, T. C. S. (2016). *Educação Pré-escolar: Um lugar de afetos inclusivo* [Relatório de estágio de mestrado]. Universidade Fernando Pessoa.

Perry., L. & McConney., A. (2010). School socio-economic composition and student outcomes in Australia: Implications for educational policy. *Australian Journal of Education*, 54 (1), pp. 72-85.

Pettigrew, T. F., Tropp. L. R., Wagner. U., & Christ. O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35 (3), 271-280. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922–934.

Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child–teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144–159. doi:10.1207/s1532480xads0903_2.

- Pinto, J. S. (2012). *Inclusão: utopia ou realidade. Perspetivas de professores e pais sobre as práticas inclusivas*. [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11953/1/Inclus%C3%A3o%20-%20utopia%20ou%20realidade.pdf>.
- Pinto, J. M. (2017). *Grupos heterogéneos em creche e jardim-de-infância: os benefícios no desenvolvimento da criança*. [Relatório de estágio de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico. <http://hdl.handle.net/10400.21/8024>.
- Portelada, A. & Figueiredo, C. (2011). Burnout: A Exaustão Laboral nos Educadores de Infância. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 3 (1), 209-216. <https://www.researchgate.net/publication/312988930>.
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S. & Hellman, A. (2015). Swedish preschool teacher's ideas of the ideal preschool group. *International Journal of Early Childhood Research*, 47(1), 1-17. DOI: 10.1177/1476718X14559233
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82, 1715–1737.
- Raver, C. C., Li-Grining, P. C., & Zhai., F. (2009). Targeting Children's Behavior Problems in Preschool Classrooms: A Cluster-Randomized Controlled Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(2), 302–316. <https://doi.org/10.1037/a0015302>.
- Reardon, S. F., Portilla, X. A. (2016). Recent trends in income, racial, and ethnic school readiness gaps at school entry. *AERA Open*, 2, 1–18. <https://doi.org/10.1177/2332858416657343>.
- Reid, J. L., & Ready, D. D. (2013). High-quality preschool: The socioeconomic composition of preschool classrooms and children's learning. *Early Education and Development*, 24, 1082–1111. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.757519>.

- Sanders, K., & Downer, J. (2012). Predicting acceptance of diversity in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 503–511. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.001>.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2011). Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1381–1396. doi:10.1080/03004430.2010.531132.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras/Gabinete de Estudos, Planeamento e Formação. (2021). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2020*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2020.pdf>.
- Siegel, I. E. (1985). Parental belief systems: The psychological consequences for children (1st ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. (M. d.-G. (DGE), Ed.). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Solanas, A., Selvam, R. M., Navarro, J., & Leiva, D. (2012). Some common indices of group diversity: Upper boundaries. *Psychological Reports*, 111(3), 777-796. doi:10.2466/01.09.21.PR0.111.6.777-796.
- Schady, N. (2011). Parents' education, mothers' vocabulary, and cognitive development in early childhood: Longitudinal evidence from ecuador. *American Journal of Public Health*, 101, 2299–2307. doi: 10.2105/AJPH.2011.300253.
- Schachner, M. K., van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2018). Acculturation and school adjustment of early-adolescent immigrant boys and girls in Germany: Conditions in school, family, and ethnic group. *Journal of Early Adolescence*, 38, 352–384. <https://doi.org/10.1177/0272431616670991>.
- Schwartz, S. J., Vignoles, V. L., Brown, R., & Zagefka, H. (2014). The identity dynamics of acculturation and multiculturalism: Situating acculturation. In Y. Y. Hong, & V. Benet-Martinez (Eds.). *The Oxford handbook of multicultural identity* (pp. 57–93). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199796694.013.014>.

- Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>.
- Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J., & Højen, A. (2018). Structural and process quality of Danish preschools: Direct and indirect associations with children's growth in language and preliteracy skills. *Early Education and Development*, 29(4), 581–602. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>.
- Snell, E. K., Hindman, A. H., & Belsky, J. (2015). Child effects and child care: Implication for risk and adjustment. *Development and Psychopathology*, 27, 1059–1076. <https://doi.org/10.1017/S0954579415000681>.
- Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1964-1973.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., . . . Leyendecker, B. (Eds.). (2013). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) [National survey on early childhood education and care]. Weimar, Germany: Verlag das Netz.
- UNESCO. (2018). *Handbook on Measuring Equity in Education*. Canadá. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf>.
- UNICEF. (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf.
- Valentino, R. (2018). Will public pre-K really close achievement gaps? Gaps in prekindergarten quality between students and across states. *American Educational Research Journal*, 55(1), 79–116. <https://doi.org/10.3102/0002831217732000>.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). *Readings on the development of children* (pp. 34–41). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behaviour and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34, 13–28.
- Warin, J. & Adriany, V. (2017) Gender flexible pedagogy in early childhood education, *Journal of Gender Studies*, 26:4, 375-386. 10.1080/09589236.2015.110573.
- Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen, M. B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices? *Early Education & Development*, 22(6), 945-969. doi:10.1080/10409289.2010.507495.
- Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J., & van IJzendoorn, M. H. (2016). Do intervention programs in child care promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Prevention Science*, 17, 259–273.
- Wilson, T., & Rodkin, P. C. (2011). African American and European American children in diverse elementary classrooms: Social integration, social status, and social behavior. *Child Development*, 82, 1454– 1469.
- Wilcox-Herzog, A. S., Ward, S. L., Wong, E. H., & McLaren, M. S. (2015). Preschool teachers' ideas about how children learn best: An examination of beliefs about the principles of developmentally appropriate practice. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 421–435). New York, NY: Routledge.
- Winsler, A., Caverly, S. L., Willson-Quayle, A., Carlton, M. P., Howell, C., & Long, G. N. (2002). The social and behavioral ecology of mixed-age and same-age preschool classrooms: A natural experiment. *Applied Developmental Psychology*, 23, 305–330. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00111-9](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00111-9)
- Whitebook, M., & Ryan, S. (2011). Degrees in context: Asking the right questions about preparing skilled and effective teachers of young children (Preschool Policy Brief 11). New Brunswick, NJ: *National Institute for Early Education Research*. Retrieved from <http://nieer.org/resources/policybriefs/23.pdf>.
- Zepeda, M., Castro, C. D., & Cronin, S. (2011). Preparing Early Childhood Teachers to Work With Young Dual Language Learners. *Child Development Perspectives*, 5 (1), 10-14.

- Zorec, M. B. (2015). Children's participation in Slovene preschools: The teachers' viewpoints and practice. *European Education*, 47(2), 154–168.
- Zhao, N., M. Valcke, A. Desoete, J. Verhaeghe, K. Xu. (2011). A multilevel analysis on predicting mathematics performance in Chinese primary schools: Implications for practice. *Asia-Pacific Education Researcher*, 20 (3), pp. 503-520.

Anexos

ANEXO A

Guião de entrevista

1. Que critérios são utilizados, neste agrupamento, para constituir as turmas de educação pré-escolar?
2. Qual a sua opinião sobre esses critérios?
3. Tendo em conta a sua experiência, que tipo de turmas são mais desafiantes? Porquê?
4. Quais são, para si, os principais desafios impostos pelas turmas que considera mais desafiantes?
5. E quais considera serem as principais oportunidades?
6. Que estratégias procura utilizar para gerir estas turmas?
7. Que estratégias se têm mostrado mais eficazes? Por que é que funcionam?
8. E que estratégias são menos eficazes? Porque acha que assim é?
9. Que tipos de suporte recebe, por parte do agrupamento, que a ajudam no trabalho com turmas mais desafiantes? Que outros tipos de suporte, não providenciados atualmente pelo agrupamento, lhe poderiam ser úteis?

Perguntas adicionais a ser colocadas, caso não seja abordada, ao longo da entrevista, a composição étnica ou sociocultural das turmas:

10. Quais são, para si, os principais desafios associados à composição étnica ou sociocultural das turmas no contexto da educação pré-escolar?
11. E quais considera serem as principais oportunidades?
12. Considera ter os conhecimentos e ferramentas necessários à gestão eficaz de turmas com diferentes tipos de composição étnica ou sociocultural?
13. Que tipos de suporte lhe seriam úteis nesta tarefa?

Pergunta final:

14. Suponha que tem um minuto para dar conselhos a uma educadora recém-licenciada. Que conselhos lhe daria a propósito da gestão da composição da turma/do grupo?

ANEXO B

Questionário sociodemográfico

Por favor, fale-nos de si, do seu jardim de infância e do seu grupo

Data: ___/___/___

1. Sexo: ___ Masculino ___ Feminino

2. Idade: _____

3. Habilitações Académicas:

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

Outra: _____

4. Especializações:

4.1. Especifique: _____

5. Número de anos de escolaridade completos: _____

Tempo Parcial ___ Tempo Total ___

6. Número de anos de serviço como educador/a de infância: _____

7. Tipo de contrato de trabalho: _____

8. Modelo(s) pedagógico(s) ou modelo(s) curricular(es) que procura implementar com o seu grupo: _____

9. Número total de crianças no seu grupo: _____

10. Tipo de grupo:

Misto

3 anos

4 anos

5 anos

ANEXO C

Dicionário do Sistema de Categorias

Temas, Categorias e Subcategorias	Descrição
1.Desafios ao nível da composição do grupo de crianças	Desafios impostos pela composição e características dos grupos de crianças à prática dos educadores de infância
1.1. Grupos com crianças com medida de suporte à aprendizagem e à inclusão	Grupos com crianças com alterações funcionais ao nível emocional, físico e/ou intelectual.
1.1.1. Dificuldades de aprendizagens e de aquisição de competências	Quando as crianças apresentam dificuldades na aquisição de aprendizagens e competências.
1.1.2. Doenças e incapacidades graves associadas	Quando as crianças integradas no grupo apresentam uma doença ou incapacidade grave.
1.1.3. Número elevado de crianças no mesmo grupo	Número superior permitido de crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão no mesmo grupo de crianças.
1.2. Grupos com crianças imigrantes ou provenientes de famílias imigrantes	Integração de crianças imigrantes ou provenientes de famílias imigrantes.
1.2.1. Diferenças culturais e religiosas	Diferenças culturais e religiosas, como por exemplo, alimentação, tradições, pode ser um desafio para a prática dos educadores de infância
1.2.2. Língua diferente	Quando o grupo de crianças integra uma ou mais crianças com uma língua diferente do restante grupo e do educador de infância.

1.3. Grupos com crianças com problemas comportamentais e emocionais	Quando o grupo de crianças integra crianças com problemas comportamentais e/ou emocionais.
1.4. Variabilidade dos grupos	Os educadores de infância consideram que todos os grupos de crianças são diferentes e que todos apresentam desafios específicos.
1.5. Grupos heterogéneos ao nível da idade	Grupos de crianças com faixas etárias diferentes.
1.5.1. Falta de atenção e concentração das crianças	As crianças com falta de atenção e concentração são um desafio para a prática dos educadores de infância.
1.5.2. Planificação e organização das atividades e da sala	Dificuldades dos educadores de infância na planificação de atividades para o grupo de crianças.
1.6. Grupos com crianças de minoria étnica	Integração de crianças de minoria étnica numa sala de educação pré-escolar, como por exemplo, da etnia cigana.
1.7. Grupos com crianças com estatuto socioeconómico baixo	Crianças com estatuto socioeconómico baixo é um grupo desafiante para a prática dos educadores de infância.
1.7.1. Coexistência de fatores de risco	Quando as crianças acumulam desafios, como por exemplo terem estatuto socioeconómico baixo e estatuto minoritário e, ou problemas de comportamento.
1.7.2. Grande concentração de crianças de contextos desfavorecidos	Desafios impostos quando existe uma maior concentração de crianças de contextos desfavorecidos nas salas de educação pré-escolar.
1.8. Grupos com crianças com experiências individuais diferentes	Grupo com crianças com experiências individuais diferentes, como por exemplo, experiências promovidas pelos pais.

1.9. Grupos com grande número de crianças	Quantidade de crianças na sala de jardim de infância como um desafio na prática dos educadores de infância.
1.10. Nível de interesse e curiosidade do grupo de crianças	Se uma criança é muito curiosa ou muito pouco curiosa pode representar um desafio para a prática dos educadores de infância.
1.10.1. Grupos com crianças com grau de estimulação superior	Grupo de crianças dinâmicas, curiosas, interessadas.
1.10.2. Grupos com crianças com pouco interesse e curiosidade	O principal desafio é quando o grupo de crianças demonstra pouca curiosidade e interesse.
1.11. Permanência das crianças no jardim de infância	Crianças que permaneçam muitas horas por dia no jardim de infância tornam-se agitados e poderá ser um desafio para a prática dos educadores de infância.
1.12. Grupos homogêneos ao nível das idades	Grupos de crianças com a mesma faixa etária.
2. Condicionantes à prática dos educadores de infância	Condições que condicionam a prática dos educadores de infância
2.1. Falta de apoio de outros profissionais	Escassez de apoios necessários para a prática dos educadores de infância.
2.2. Relação escola-família	Dificuldade na relação com os pais, famílias das crianças, expectativas dos pais/família das crianças face ao Jardim de Infância e ao educador de infância.
2.3. Condicionantes organizacionais e institucionais	Condições externas e internas à instituição que possam condicionar a prática dos educadores de infância.
2.4. Idade dos educadores de infância	Idade dos educadores de infância condiciona a sua prática na gestão do grupo de crianças.

2.5. Pouca formação	A falta de formação do educador de infância e de outros profissionais condiciona o apoio necessário para a prática dos educadores de infância.
2.6. Estereótipos da sociedade	Mudanças de pensamento da sociedade relativamente a existir um educador de infância do sexo masculino.
3. Apoios e Recursos na gestão do grupo de crianças	Apoios e recursos providenciados aos educadores de infância para a gestão do grupo de crianças.
3.1. Apoio de outros profissionais	Apoios e recursos externos do jardim de infância providenciados aos educadores de infância, como por exemplo, assistentes da ação social; psicóloga; técnicos da Intervenção Precoce, etc.
3.2. Formações dos educadores de infância	Oportunidades de desenvolvimento profissional.
3.3. Autonomia pedagógica	Liberdade dada aos educadores de infância na sua prática.
3.4. Anos de experiência dos educadores de infância	Experiência dos educadores de infância como um apoio na sua prática com os grupos de crianças.
3.5. Apoio de outros educadores de infância	Apoio de outros educadores de infância na gestão dos grupos de crianças.
3.6. Boas condições organizacionais e institucionais	Boas condições materiais e humanas para a prática dos educadores de infância.
3.7. Colaboração dos pais e família	Colaboração dos pais é um apoio na prática dos educadores de infância.

