

Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

Flexibilização de Projetos Curriculares de Grupo - um Estudo em Jardins-de-Infância com crianças com Necessidades Educativas Especiais

Ana Margarida Gonçalves Rodrigues

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita, Professora Adjunta do Departamento das Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

2012

Agradecimentos

Aos meus pais e mana todo o apoio, dedicação e motivação para continuar a lutar pela Educação!
Obrigada pelo que me deram, o que me ensinaram...
obrigada por aquilo que sou hoje!

A todos os amigos e colegas de trabalho,
que nos momentos bons (festa, partilha de conhecimentos)
e menos bons (angústia, desespero, desmotivação)
me apoiaram e acompanharam nesta caminhada!
Obrigada pela compreensão,
já que nestes últimos tempos não fui boa companhia!

A todos aqueles que não necessitam de ser citados,
pois sabem que contribuíram para este trabalho,
de forma persistente e incondicional!

À minha orientadora pela confiança que depositou em mim,
pela paciência comigo nos frágeis e críticos momentos!

Às Educadoras de Infância pela participação,
disponibilidade e compreensão nas várias etapas da investigação!

O meu bem-haja a todos! Ficarão sempre no meu coração!

Resumo

Este trabalho norteou-se pelo processo de flexibilização/adaptação curricular na Educação Pré-Escolar, tendo como sujeitos de investigação Educadoras de Infância que têm crianças com Necessidades Educativas Especiais incluídas nos seus grupos de crianças. Assim, tem como finalidade analisar se as Educadoras, do ensino regular, flexibilizam/adaptam o currículo na prática educativa, tendo em conta as crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Através do estudo procede-se ao levantamento de situações atuais, nomeadamente no que se refere à prática de quatro Educadoras de Infância na Educação Pré-Escolar. Estas exercessem funções em duas instituições distintas - Ministério da Educação (agrupamento) e Instituições Particulares de Solidariedade Social, na cidade de Castelo Branco. Cada uma das Educadoras tem uma criança com Necessidades Educativas Especiais incluída no seu grupo de crianças.

A metodologia de recolha dos dados utilizada foi a análise documental (Projeto Curricular de Grupo) e a entrevista semi-estruturada, sendo a análise dos dados e interpretação dos resultados feita através da análise de conteúdo.

Em suma e descrita a singularidade dos resultados chegámos a algumas conclusões, tais como: as Educadoras de Infância sentem necessidade de flexibilizar/adaptar o currículo face às Necessidades Educativas Especiais de crianças, contribuindo positivamente para o seu desenvolvimento de capacidades essenciais. Porém, sentem alguma dificuldade a nível de recursos humanos e da gestão curricular nas suas práticas educativas em grupos inclusivos.

Palavras-chave: Educação Especial (EE), Necessidades Educativas Especiais (NEE), Educação Pré-Escolar (EPE), Flexibilização/Adaptação Curricular.

Abstract

This work was guided through the process of relaxation/adaptation of the curriculum in Preschool Education, having as research subjects Childhood Educators who have children with Special Educational Needs included in their groups of children. The aim is to analyze if the Educators of regular education, are flexible and adapt the curriculum in practice, taking into account children with Special Educational Needs.

Through this study we proceed to the collection of current situations, particularly the practice of four Educators of Children in Preschool Education. These exert functions in two different institutions - Ministry of Education and Private Institutions of Social Solidarity in the city of Castelo Branco. Each Educators have a child with Special Educational Needs included in your group of children.

The data collection methodology used was documentary analysis (Curriculum Project Group) and semi-structured interview. Data analysis and interpretation of results was done by content analysis.

In short, is described the uniqueness of the results we have reached and some conclusions, such as the Educators of Children need to feel more the need to flexible/adapt the curriculum to meet special educational needs of children, contributing positively to the development of essential capabilities. However, they find some difficulty in terms of human resources and curriculum management in their educational practices in inclusive groups.

Keywords: Special Education, Special Needs, Preschool Education, Flexibility/Adapting Curriculum.

Índice Geral

| | |
|---|-----------|
| Agradecimentos | ii |
| Resumo | iii |
| Abstract | iv |
| Índice de Anexos | vii |
| Índice de Quadros..... | viii |
| Índice de Figuras | ix |
| Índice de Tabelas | x |
| Lista de Abreviaturas..... | xi |
| Introdução..... | 1 |
| PARTE II - Enquadramento Teórico..... | 5 |
| Capítulo I - Prática Pedagógica Supervisionada | 7 |
| 1.1 Introdução | 7 |
| 1.2 Prática Supervisionada no contexto da Educação Pré-Escolar..... | 7 |
| Capítulo II - Educação Pré-Escolar e Currículo | 12 |
| 2.1 Introdução | 12 |
| 2.2 Educação Pré-Escolar em Portugal | 12 |
| 2.3 Currículo e Educação Pré-Escolar..... | 14 |
| 2.3.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) | 17 |
| 2.3.2 Educador como Construtor do Currículo | 20 |
| 2.3.3 Currículo e Necessidades Educativas Especiais | 23 |
| 2.3.3.1 Flexibilização e Adaptação Curriculares | 23 |
| Capítulo III - Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais | 28 |
| 3.1 Introdução | 28 |
| 3.2 Educação Especial (EE) | 28 |
| 3.2.1 Enquadramento Legal da Educação Especial..... | 30 |
| 3.2.2 Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) | 32 |
| 3.2.3 Inclusão Escolar | 34 |
| PARTE II - Planificação e Organização do Estudo | 37 |
| Capítulo IV - Metodologia..... | 39 |
| 4.1 Introdução | 39 |
| 4.2 Esquema Global do Estudo | 39 |
| 4.3 Procedimentos Éticos | 40 |
| 4.4 Caracterização do Tipo de Estudo | 40 |
| 4.5 Questão de Investigação e Objetivos..... | 42 |
| 4.6 Amostra..... | 43 |

| | |
|--|-----------|
| 4.6.1 Breve Caracterização das Instituições | 43 |
| 4.6.2 Breve Caracterização das Educadoras de Infância | 45 |
| 4.7 Instrumentos/técnicas de recolha de dados | 46 |
| 4.7.1 Análise Documental | 46 |
| 4.7.2 Entrevista | 47 |
| 4.8 Procedimentos de Recolha e Análise de Dados | 49 |
| 4.8.1 Tratamento dos Dados | 51 |
| PARTE III - Apresentação e Discussão dos Resultados | 53 |
| Capítulo V - Apresentação, Tratamento e Discussão dos Resultados | 55 |
| 5.1 Introdução | 55 |
| 5.2 Caracterização do grupo | 55 |
| 5.3 Identificação de interesses e necessidades | 56 |
| 5.4 Levantamento de recursos | 57 |
| 5.5 Fundamentação das opções educativas..... | 57 |
| 5.6 Organização do ambiente educativo do grupo/espço/tempo | 59 |
| 5.7 Opções e prioridades curriculares | 61 |
| 5.8 Objetivos/efeitos esperados..... | 62 |
| 5.9 Estratégias pedagógicas e organizativas previstas da componente educativa..... | 63 |
| 5.10 Previsão dos intervenientes e definição de papéis..... | 64 |
| 5.11 Previsão de procedimentos de avaliação | 65 |
| PARTE IV - Conclusões | 67 |
| Capítulo VI - Conclusões, Limitações e Sugestões | 69 |
| 6.1 Introdução | 69 |
| 6.2 Reposição dos Objetivos do Trabalho | 69 |
| 6.3 Conclusões | 69 |
| 6.4 Limitações | 72 |
| 6.5 Sugestões..... | 73 |
| Considerações Finais | 75 |
| Referências Bibliográficas | 77 |
| Anexos | 81 |

Índice de Anexos

| | |
|---|----|
| Anexo 1 Pedido de autorização à Direção das Instituições. | 83 |
| Anexo 2 Pedido de colaboração às Educadoras de Infância. | 85 |
| Anexo 3 Grelha de Análise de Conteúdo dos Projetos Curriculares de Grupo (PCG)..... | 87 |
| Anexo 4 Guião da Entrevista Semi-Estruturada aplicada às Educadoras de Infância (EI). | 93 |
| Anexo 5 Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas Semi-Estruturadas. | 97 |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 Síntese da forma de Flexibilização Curricular. | 25 |
| Quadro 2 Síntese da forma de Adaptação Curricular. | 27 |
| Quadro 3 Categorias definidas para a Análise dos Projetos Curriculares de Grupo. | 49 |
| Quadro 4 Categorias do Guião da Entrevista Semi-Estruturada..... | 50 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 Modelo do Plano Semanal utilizado. | 9 |
| Figura 2 Modelo do Plano Diário utilizado. | 9 |
| Figura 3 Tipos de Necessidades Educativas Especiais (NEE). | 33 |
| Figura 4 Sistema inclusivo centrado na criança. | 35 |
| Figura 5 Localização da cidade de Castelo Branco. | 43 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 Calendariação da Prática Supervisionada no contexto da Educação Pré-Escolar. ... | 10 |
| Tabela 2 Síntese das Instituições Participantes..... | 45 |
| Tabela 3 Caracterização geral das Educadoras de Infância..... | 45 |

Lista de Abreviaturas

| | |
|--------|--|
| EE | Educação Especial |
| EI | Educadora(s) de Infância |
| EPE | Educação Pré-Escolar |
| ESECB | Escola Superior de Educação de Castelo Branco |
| ESEL | Escola Superior de Educação de Lisboa |
| IPCB | Instituto Politécnico de Castelo Branco |
| IPL | Instituto Politécnico de Lisboa |
| IPSS | Instituições Particulares de Solidariedade Social |
| LBSE | Lei de Bases do Sistema Educativo |
| LQEPE | Lei Quadro da Educação Pré-Escolar |
| ME | Ministério da Educação |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| OCEPE | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| PEI | Programa Educativo Individual |
| PCE | Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola |
| PCG | Projeto Curricular de Grupo |
| PEE | Projeto Educativo |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

Introdução

A educação inclusiva é um dos objetivos de todos os sistemas educativos das sociedades democráticas, proporcionando igualdade de oportunidades a todas as crianças. Para que tal aconteça é necessário flexibilizar/adaptar o currículo para responder adequadamente às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A Escola Inclusiva pressupõe um atendimento a uma população cada vez mais diversa e heterogénea, onde todos devem obter uma resposta qualificada para as suas necessidades educativas, através das adaptações curriculares ao Currículo formal (Cró, s/d, p. 1).

Com efeito, queremos conhecer as práticas das Educadoras de Infância perante crianças com NEE, dado que a inclusão destas é uma realidade no nosso sistema de ensino.

O objetivo geral deste trabalho consiste em verificar se as Educadoras de Infância do ensino regular flexibilizam/adaptam os conteúdos, as estratégias/metodologias, os recursos e os objetivos nos Projetos Curriculares de Grupo (PCG) que elaboraram, tendo em conta as crianças com NEE.

A escolha do tema e do nível de ensino deve-se a vários motivos, tanto pessoais como profissionais: o gosto de contactar com crianças e o interesse em alargar os conhecimentos na “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME, 1997, p. 17), adquirindo metodologias de ensino adequadas para todas as crianças.

Neste sentido, a opção por crianças com NEE baseou-se na importância que teve uma unidade curricular do 1º semestre do Mestrado referido: *Necessidades Educativas Especiais*, bem como na Prática Supervisionada da Educação Pré-Escolar. Durante o período da sua frequência refletimos sobre as estratégias e metodologias a adoptar para dar respostas a crianças com NEE, daí o interesse em sabermos como as Educadoras do ensino regular fazem para ajudar estas crianças a aprender.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p. 13). Surgem associadas à Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/95, de 10 de fevereiro, que permitiu expandir as redes de Educação Pré-Escolar (EPE): “a rede pública e a rede privada, complementares entre si, visando a oferta universal e a boa gestão dos recursos públicos” (artº 9º). Por isso, houve um maior fundamento para as OCEPE.

Com as Orientações Curriculares pretende-se constituir uma referência comum em relação à componente educativa para todos os educadores da rede nacional da EPE, promovendo uma melhor qualidade deste setor educativo (Assis, 2005). Assim, são um apoio importante para os educadores, contribuindo para a integração de todas as crianças e não apenas de algumas no processo educativo regular.

A sociedade exige cada vez mais que as instituições educativas desenvolvam competências nas crianças, em que a qualidade de ensino é exigida e o princípio de igualdade de oportunidades para todos inter-relacionam-se.

As questões da Educação Especial (EE) tem vindo a equacionar grandes perspectivas ao nível internacional através de relatórios de estudo realizados no campo. Destaca-se Wornock Report (1978), que introduziu o conceito de NEE. “Ter NEE é necessitar de um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que é normalmente praticado nas escolas de ensino regular” (Sanches, 1995, p. 15).

No Decreto-Lei 3/2008 foram definidos os objetivos essenciais da EE: inclusão educativa e social; acesso e sucesso educativos; preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida pós-escolar ou profissional; promoção da igualdade de oportunidades.

Visto a questão das NEE e da Educação Especial ser um tema fulcral do ponto de vista da igualdade e da coesão social, pretendemos, por isso, conhecer a realidade das práticas de alguns profissionais da Educação Pré-Escolar em ação.

A preparação dos docentes e as condições de ensino estão diretamente relacionadas com a qualidade de ensino dispensada, em que a UNESCO refere: “a qualidade dos serviços educacionais para pessoas com deficiência depende da qualidade da formação” (UNESCO, 1988, p. 6).

Com as Orientações Curriculares pretende-se que estas sejam um apoio importante para uma primeira etapa da educação básica, havendo evolução no desenvolvimento ao longo da vida. Assim, contribuem também para a integração de todas as crianças e não apenas de algumas no processo educativo regular. É neste ponto que pretendemos dar maior ênfase, já que as crianças com NEE têm direito de serem incluídas no ensino regular.

Com efeito, queremos conhecer as práticas das Educadoras de Infância que têm incluídas crianças com NEE nos seus grupos de crianças.

Consideramos que este trabalho se baseia numa modalidade de investigação qualitativa, que deriva do paradigma interpretativo. A relação entre teoria e investigação é aberta, interativa, daí que seja uma investigação de estudo de caso.

O tipo de estudo de caso usa-se para compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua compreensão e eventual melhoria. O seu objetivo fundamental é proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico (Pereira, 2011).

Como tal, os instrumentos/técnicas de recolha de dados escolhidos são a análise documental dos Projetos Curriculares de Grupo e a entrevista semi-estruturada, pois pretendemos analisar os documentos e para completar os dados consideramos importante aplicar entrevistas.

Das 15 instituições de Educação Pré-Escolar da rede pública/privada existentes na cidade de Castelo Branco apenas 2 se disponibilizaram para participar nesta investigação. As restantes, por vários motivos, não puderam cooperar como se pode ver na parte II.

As 4 Educadoras participantes exercem funções educativas em grupos de crianças que têm incluídas crianças com NEE. 2 das Educadoras trabalham num jardim-de-infância da rede pública (Agrupamento), enquanto que as outras 2 atuam numa creche/jardim-de-infância da rede privada (Instituição Particular de Solidariedade Social - IPSS).

A organização deste trabalho segue uma estrutura baseada na coerência sequencial da dinâmica da pesquisa, apoiada teoricamente, daí que se divida:

Introdução - baseia-se essencialmente no resumo do trabalho em questão, onde se aborda os pontos principais do estudo: o quê, como, para quê;

Parte I - descrição do enquadramento teórico, em 3 capítulos: a prática supervisionada no contexto da Educação Pré-Escolar; a Educação Pré-Escolar e Currículo e Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais (pesquisa de informações acerca da temática em estudo com base em documentos eletrónicos, livros, artigos de revistas/jornais);

Parte II - baseia-se na planificação e organização do estudo - metodologia (descrição das características principais dos participantes da investigação (amostra), identificação/explicação das técnicas de recolha e análise dos dados e tratamento dos dados;

Parte III - apresentação dos dados e discussão dos resultados;

Parte IV - conclusões, limitações e sugestões para futuras investigações, formulando algumas reflexões acerca de todo o processo de investigação);

Considerações finais - baseia-se nas conclusões finais que envolvem todo o estudo.

É de salientar que cada parte se subdivide em capítulos, para melhor compreensão.

PARTE I – Enquadramento Teórico

Capítulo I - Prática Pedagógica Supervisionada

1.1 Introdução

O princípio base do estágio na Educação Pré-Escolar era entrar neste mundo e encontrar o caminho a seguir (estratégias/metodologias), tendo em conta todas as crianças do grupo. Gradualmente percebemos que transmitir saberes de forma lúdica/didática era desejável para educar as crianças a vários níveis e, essencialmente, para gostarem daquilo que fazem. Por isso, de seguida, falamos da Prática Supervisionada da Educação Pré-Escolar, articulando com este estudo.

1.2 Prática Supervisionada no contexto da Educação Pré-Escolar

Numa das Prática Supervisionadas (Educação Pré-Escolar ou 1º Ciclo do Ensino Básico) pretendia-se aplicar estratégias/atividades para posteriormente refletir, integrar e analisar os conhecimentos adquiridos no Relatório de Estágio. Porém, o estágio na Educação Pré-Escolar (EPE) foi o primeiro a ocorrer e, nesta altura, ainda não tínhamos pensado no tema de estudo. Assim, não tivemos oportunidade de aplicar estratégias/atividades, já que o tema surgiu gradualmente.

A Prática Supervisionada da Educação Pré-Escolar ocorreu de 22 de fevereiro a 16 junho de 2011, numa sala com um grupo de crianças de 4 anos, no Centro Paroquial Padres Redentoristas, na cidade de Castelo Branco. Esta prática foi supervisionada pela Professora Maria José Pinto Infante Lopes Pereira, no decorrer do 2º semestre do 1º ano do Mestrado referido.

O grupo era constituído por 24 elementos (12 rapazes e 12 raparigas), sendo equilibrado ao nível de desenvolvimento bio-psico-social. Eram crianças com um nível de aprendizagem razoável, sendo participativas, interessadas em histórias, dramatizações, atividades plásticas, demonstrando vontade de saberem sempre mais (descoberta do desconhecido). No entanto, havia uma criança com um desenvolvimento global um pouco abaixo da média, por ser a mais nova do grupo.

O nível socioeconómico caracterizava-se pelo médio, de um modo geral, havendo um caso social a registar, que influenciava o comportamento da criança.

Neste grupo não existia nenhuma criança incluída com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O Centro Paroquial Padres Redentoristas situa-se na zona centro da cidade, tendo como meio envolvente um café, a instituição Obra de Santa Zita e a Associação de Apoio a Crianças Deficientes, uma residencial para estudantes do 2º Ciclo e Ensino Secundário e alguns prédios e vivendas habitacionais. Tem um edifício restaurado há poucos anos, que inclui diversas salas

de atividades e de acolhimento, uma sala de informática, dois berçários, três parques infantis ao ar livre, dormitórios, refeitório, cozinha e também uma piscina climatizada.

Esta instituição tem como organismo de tutela uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com valência de creche/jardim-de-infância/escola de 1º Ciclo.

A organização da Prática Supervisionada da EPE era composta por grupos, de dois elementos cada, ou seja, os ditos pares pedagógicos.

No tocante às tarefas a realizar nesta Prática Supervisionada, nas duas primeiras semanas procedeu-se à fase de diagnóstico do contexto de estágio (observação da sala de atividades e do grupo de crianças), tal como é sugerido na circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007: caracterização do grupo; identificação de interesses e necessidades; e, levantamento de recursos. Para compreender melhor este contexto educativo, analisámos o Projeto Pedagógico do Jardim-de-Infância, ou seja, o Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola, e o Projeto Pedagógico da Sala dos 4 anos, o dito Projeto Curricular de Grupo (PCG). É de referir que a designação dos documentos não coincide com a legislação, por ser uma IPSS, quetem a possibilidade de definir nomes próprios.

Neste momento, apercebemo-nos da necessidade de existir um registo, no PCG, que desse possibilidade de descrever a flexibilização/adaptação do currículo ao contexto de cada uma das crianças, que constituíam o grupo, de forma a que a educadora tivesse uma base orientadora e também para os que estavam de fora deste contexto percebessem a metodologia aplicada. Dizemos isto porque na observação verificámos que havia adaptações de currículo, principalmente ao nível de ritmo de trabalho, já que este grupo não incluía nenhuma criança com NEE. Assim sendo, não foram registadas no PCG quaisquer indicações do trabalho.

Após as duas primeiras semanas de observação seguiram-se as semanas de trabalho individual, intercaladas com a colega Alexandra Sofia Gregório Martins. Nas semanas individuais eram construídos planos semanais e planos diários (a organização e a formatação era da responsabilidade de cada par pedagógico).

Relativamente ao plano semanal, este era composto pelo tema integrador, domínios (conteúdos) e objetivos, correspondentes a cada uma das diferentes áreas de conteúdo, como se pode observar através da leitura da figura 1. O tema integrador era fornecido pela Educadora Cooperante, enquanto que os restantes tópicos eram selecionados pelo par pedagógico, especialmente aquele que tinha a semana da sua responsabilidade.

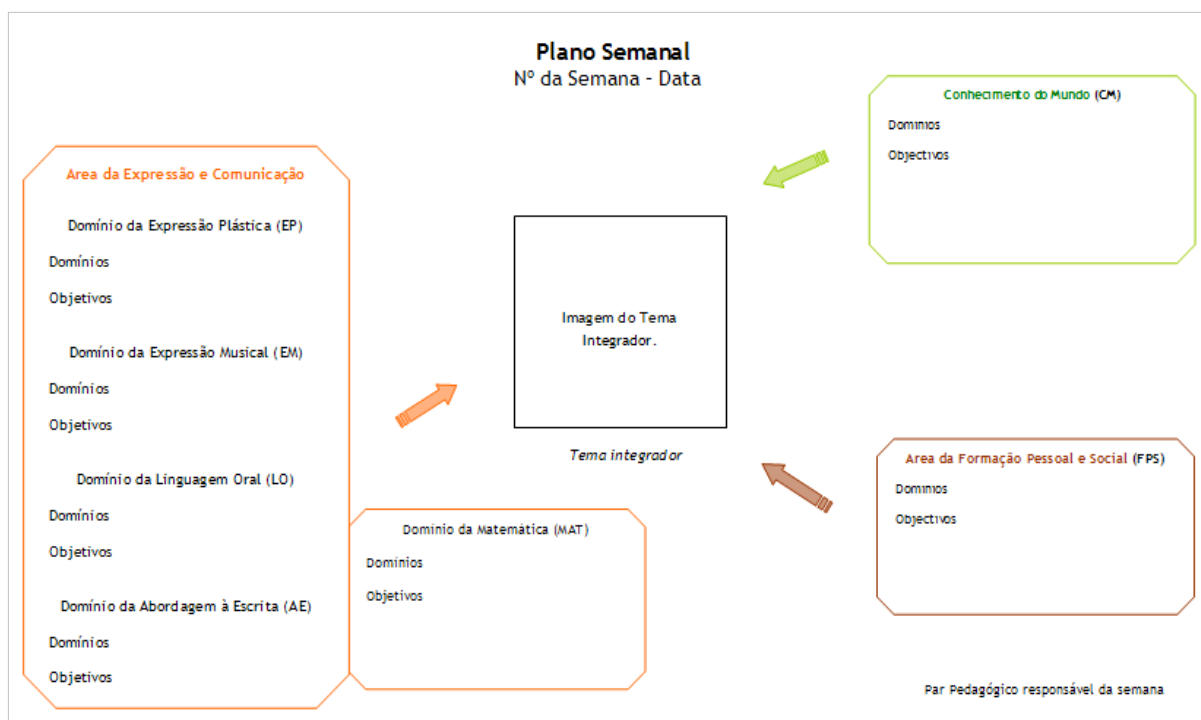


Figura 1 Modelo do Plano Semanal utilizado.

Observando a figura 2 podemos ver que o plano diário era composto pelas áreas de conteúdo e respetivos domínios, atividades/material e estratégias.

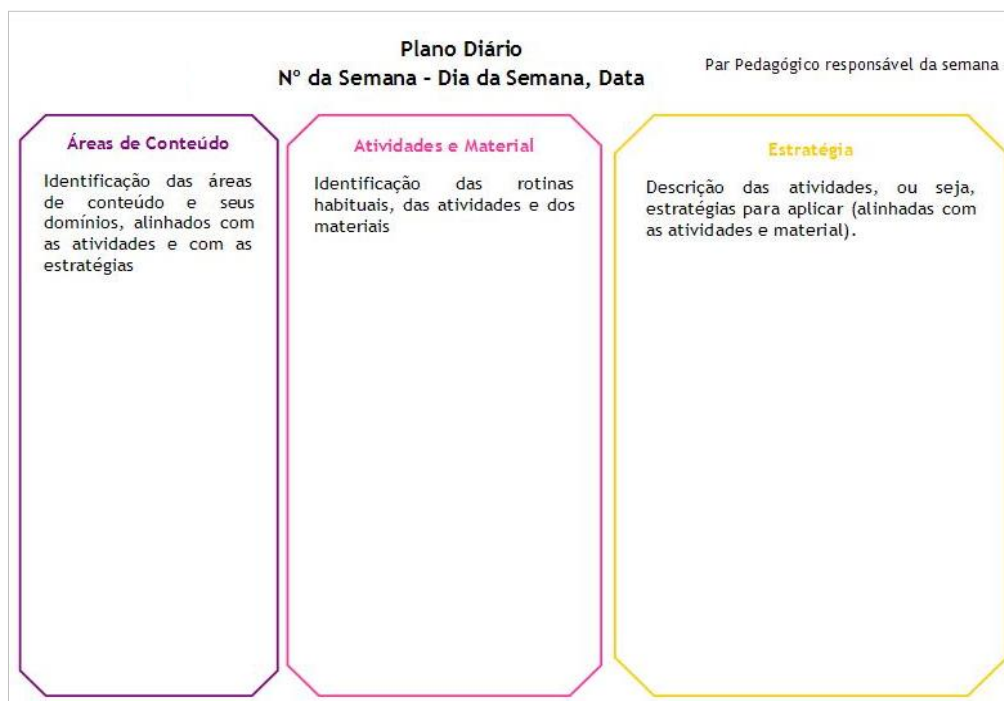


Figura 2 Modelo do Plano Diário utilizado.

As duas últimas semanas de estágio foram organizadas em grupo, para que o número de semanas fosse equivalente a cada elemento do par pedagógico e, por outro lado, para desenvolver um projeto no âmbito do cinema.

Na tabela 1 pode-se observar a calendarização da Prática Supervisionada da Educação Pré-Escolar, bem como os temas integradores trabalhados durante o estágio:

| | Observação diária | Trabalho individual | Trabalho cooperativo |
|-----------|---------------------------------------|---|--------------------------------|
| Fevereiro | Dias 22 a 24 | | |
| | | | |
| Março | Dias 28 de fevereiro a 1 e 2 de março | Dias 14 a 16 Família e pai como elemento fundamental na família Dias 28 a 30 Primavera e animais | |
| Abril | | Dias 11 a 13 Páscoa como tradição familiar | |
| Maio | | Dias 9 a 11 Arte: escultura Dias 23 a 25 Arte: pintura | Dias 30 a 31 Dia da criança |
| Junho | | | Dias 13 a 16 Projeto 'Fado' |

Tabela 1 Calendarização da Prática Supervisionada no contexto da Educação Pré-Escolar.

Durante a Prática Supervisionada da Educação Pré-Escolar também surgiram algumas questões, que nos encaminharam para as Necessidades Educativas Especiais (NEE) e o interesse de ser na “primeira etapa da educação básica” (Lei nº 5/97, artº 2º), tais como:

- se tivéssemos incluído crianças com NEE que estratégias/atividades proponhamos?
- se tivéssemos incluído crianças com NEE como as aplicávamos?
- se tivéssemos incluído crianças com NEE porque e para quê as aplicávamos?
- se a EPE é a primeira etapa da educação básica seria importante perceber as práticas das Educadoras de Infância?

Por outro lado, no final do estágio, a elaboração do Projeto de Cinema, em conjunto com os grupos da mesma instituição, foi uma proposta enriquecedora, na medida em que percebemos o quanto é importante a EPE na nossa vida, pois cada criança é única e é mais do que aquilo que se vê, ou seja, é a estrutura base de uma educação que se desenvolve ao longo da vida.

O Projeto de Cinema foi proposto pela Professora Supervisora com os objetivos:

- refletir sobre os valores, as atitudes e as formas de construção do conhecimento;

- perceber a importância da interação com o meio e a comunidade educativa;
- dar a conhecer as potencialidades de recursos da área do cinema no desenvolvimento de experiências educativas com crianças pequenas;
- recolher materiais em vários suportes para trabalhar com crianças em idade pré-escolar;
- elaborar, desenvolver e avaliar um projeto de trabalho, envolvendo todos os estagiários e toda a instituição, a partir de um recurso das artes do cinema;
- conhecer os vários espaços do cinema, as pessoas que trabalham nele e as suas profissões.

O tema foi uma opção do grupo, daí ter sido escolhido ‘O Fado’, a fim de sensibilizar à audição, ao ambiente físico específico deste tipo de música e também para transmitir uma parte da cultura popular portuguesa, ao nível da música.

Neste estágio fiquei surpreendida positivamente tanto com a atitude dos adultos (intervenientes no processo educativo e na sua qualidade) como com a das crianças envolvidas (sujeitos do processo educativo). Ao mesmo tempo, apreciei ter oportunidade de realizar diversas estratégias/atividades que contribuíram para enriquecer o desenvolvimento global das crianças, ao nível individual e social. As crianças do grupo deste estágio demonstraram ser o melhor do mundo tal como defende Óscar Wilde: “A melhor maneira de tornar as crianças boas é torná-las felizes”.

Capítulo II - Educação Pré-Escolar e Currículo

2.1 Introdução

A Educação Pré-Escolar (EPE) “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei 5/97, artº 2º), tendo como finalidades o desenvolvimento global das crianças em articulação estreita com a família e dar resposta a todas e a cada uma das crianças. É numa perspetiva de educação para todos que a EPE “deverá adoptar a prática pedagógica diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (ME, 1997, p. 19).

Deste modo, apresentamos, de seguida, a fundamentação deste estudo com 2 grandes capítulos (que se subdividem): a Educação Pré-Escolar e o Currículo; e, a Educação Especial e as Necessidades Educativas Especiais.

2.2 Educação Pré-Escolar em Portugal

Em Portugal tem-se vindo a valorizar a Educação Pré-Escolar (EPE), que contribui para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para a qualidade do sistema educativo (Formosinho, 2007).

Apesar da educação de infância ter tido, no nosso país, um percurso semelhante em relação à Europa, esse processo teve um “significativo atraso no que concerne ao calendário e sobretudo ao número de estabelecimentos” (Gomes, 1986, p. 20, citado por Infante, 2008, p. 27).

Em 1973 foi aprovada a Lei nº 5/73, de 25 de julho, onde a EPE integra “a estrutura do sistema educativo”.

Com a Revolução de abril (1974), os governantes retomam as intenções da Reforma (chamada Veiga Simão) anunciada nesta lei e é estabelecido o Sistema Público de EPE (Lei nº 5/77, de 1 de fevereiro) (Infante, 2008). Em 1979, é publicado o estatuto dos jardins-de-infância, Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de dezembro, que regulamenta e estabelece critérios para organizar estas instituições (ME, 2000; Vasconcelos, 2000).

O papel cada vez mais ativo das mulheres na sociedade “produtora” e a necessidade de os seus filhos frequentarem o jardim-de-infância levou ao aumento do número de instituições pré-escolares e também ao aumento do número de escolas para educadores.

Mais tarde, a Reforma Educativa, dos anos 80, confirmou a integração da EPE no sistema educativo, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), mas cedeu grande parte das responsabilidades ao privado e a instituição de solidariedade social (ME, 2000).

Passados, exatamente, vinte anos da criação do Sistema Público de EPE (Lei nº 5/77, de 1 de fevereiro), foi publicada a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de

fevereiro). Na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, consagra o ordenamento jurídico para este setor educativo, isto é, regulamenta a EPE (Infante, 2008).

Portanto, a partir de 1997 houve um período de expansão e desenvolvimento da EPE, que contribuiu para o alargamento da rede pública, devido ao grande número de crianças a frequentar estes contextos (Formosinho, 2007). Também nesse ano foram aprovadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), em setembro de 1997, que surgiram associadas à Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE). Neste panorama de Escola expandiram-se as redes de EPE, que segundo a LQEPE (artº 9º) “a rede pública e a rede privada, complementares entre si, visando a oferta universal e a boa gestão dos recursos públicos”. Da rede pública fazem parte os “estabelecimentos de educação pré-escolar a funcionar na directa dependência da administração central, das Regiões Autónomas e das autarquias locais” e da rede privada fazem parte os “estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionem no âmbito do ensino particular e cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social e em instituições sem fins lucrativos” (artºs 13º e 14º). Portanto, os jardins-de-infância da rede pública dependem dos Agrupamentos de Escola (Ministério da Educação e Centros Infantis do Ministério do Trabalho e Solidariedade). A rede privada é composta pelas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), Misericórdias e privado (com uma organização específica que depende do Ensino Particular e Cooperativo) (ME, 2000).

O princípio geral definido pela Lei nº 5/97 consiste em:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (artº 2º).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) e a LQEPE, a EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de entrada para o Ensino Básico.

De acordo com a Lei nº 5/97 são objetivos pedagógicos para a EPE (artº 10º):

- promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- desenvolver a inserção da criança em grupos sociais diversos, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

- desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

São finalidades da EPE, segundo ME (2000, p. 41) “(1) apoiar as famílias na tarefa da educação dos filhos, (2) proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual, (3) promover a sua integração equilibrada na vida em sociedade e (4) prepará-la para uma escolaridade bem sucedida”.

Dez anos depois da LQEPE foi publicada a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, a 10 de outubro, que integra princípios sobre a organização curricular, os procedimentos na avaliação da Educação Pré-Escolar, as orientações sobre a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

A 11 de abril de 2011, surgiu a Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 relativa à avaliação da EPE consagrada na LQEPE, nas Orientações Curriculares e ainda articula com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, que define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico).

Para concluir, a Educação de Infância é considerada por Vasconcelos (2000):

Não é apenas um bem social e educativo. É também um bem cultural. Porque a cultura pressupõe aprender ao longo da vida, requer curiosidade intelectual e capacidade de resolução de problemas, implica a usufruição estética inscrita no quotidiano, exige a radicalidade de uma postura ética. Cultura quer também dizer e reconhecer a existência de sociedades plurifacetadas, multiculturais, onde se afirma a diferença mas se garante a igualdade de oportunidades. É esta a realidade da sociedade posmoderna portuguesa, esta simultaneamente, a sua potencialidade (s/p.).

2.3 Currículo e Educação Pré-Escolar

Em sentido lato,

A construção e reelaboração do currículo deveria constituir uma oportunidade para intervir em cada época no contexto social e histórico, de forma a aprofundar e a enriquecer as subjectividades e potencialidades individuais e colectivas e a promover aprendizagens de melhor qualidade para todos (Fernandes, 2000, p. 107, citado por Cardona, 2010, p. 53).

A mesma autora diz-nos que o currículo na Educação Pré-Escolar (EPE) deve ter por bases as funções da Educação de Infância, preocupando-se com os objetivos específicos da creche e do jardim-de-infância e as teorias de desenvolvimento infantil, para assim obter um determinado resultado educativo.

A palavra currículo pode ter vários significados, mas tradicionalmente é entendida como o processo de ensino e de atividades educativas planeadas para transmitir conhecimentos, valores e atitudes (Machado e Gonçalves, 1991). Segundo estes autores, podemos distinguir duas definições de **currículo**:

1. currículo é o elenco das disciplinas a lecionar (programa, estratégia/método, recursos);
2. currículo é o conjunto das atividades educativas programadas pela escola, que podem ocorrer nelas ou fora delas.

A primeira definição baseia-se na componente académica (áreas curriculares disciplinares) enquanto que a segunda sublinha a componente cultural, social e desportiva do currículo escolar (áreas curriculares não disciplinares).

Só os conhecimentos e atitudes que pretendemos transmitir é que nos interessam, pois caracterizam o conceito de cultura que a escola formalmente propõe (Machado e Gonçalves, 1991).

Alonso (1992, citado por Rodrigues, 1995, p. 27) define currículo de forma mais abrangente ao referir que é “como um projecto integrado e global que fundamenta, articula e orienta os projectos específicos (...) que se pretendem significativos e enriquecedores”.

O **Currículo Escolar** é entendido por Roldão (1999a, p. 47) como “aquilo que se espera fazer aprender na escola [natureza social], de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto”.

Contrariando a ideia de um “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007, citado por Infante, 2008, p. 29) também os órgãos do Governo têm vindo a definir políticas educativas, no sentido de construir instituições mais autónomas. Deste modo, pretende-se permitir uma gestão flexível do currículo nacional para que esse seja adaptado à realidade em que vai ser executado.

A aprendizagem é um produto da ação sobre o meio, que ao elaborar progressivamente o produto promove a ação: o projeto. Este é simultaneamente intenção e realização da ação que antecipa e lhe dá sentido ao traduzi-lo num produto único. Neste sentido, um projeto pressupõe uma equipa, esforço conjunto, colaboração, troca de conhecimentos, partilha de experiências, de dúvidas, de incertezas (ME, 2002). Por sua vez, Roldão (2000) explicita a ideia de projeto se sustenta em três pontos essenciais:

- haver adequação em contexto (o projeto elabora-se para uma determinada situação);
- obedece a uma finalidade;
- a pessoa que o faz apropria-o.

Para a orientação pedagógica, o Ministério da Educação definiu para toda a Educação Pré-Escolar os instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo: o Projeto Curricular

de Estabelecimento/Escola (PCE); o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e o Programa Educativo Individual (PEI).

O PCE é um documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de agrupamento e integrado no respetivo Projeto Educativo (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007). Noutra perspetiva, o PCE assume-se como tal quando o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem contribuem para a qualidade de ensino-aprendizagem (Roldão, 1999b).

O PCG é um documento que permite especificar estratégias de concretização e de desenvolvimento das Orientações Curriculares e do Projeto Curricular Educativo, adequando-as ao contexto de cada grupo de crianças. Deve ainda articular entre si e com os outros níveis de ensino os princípios de sequencialidade, articulação e interdisciplinaridade subjacentes a todo o processo educativo, como é referido na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, que acrescenta sugestões da organização curricular do PCG:

- **diagnóstico:** caracterização do grupo; identificação de interesses e necessidades; levantamento de recursos.
- **fundamentação das opções educativas.**
- **metodologia.**
- **organização do ambiente educativo:** do grupo, do espaço, do tempo, da equipa, do estabelecimento educativo.
- **intenções de trabalho para o ano letivo:** opções e prioridades curriculares, objetivos/efeitos esperados, estratégias pedagógicas e organizativas previstas das componentes educativa e de apoio à família, previsão dos intervenientes e definição de papéis.
- **previsão de procedimentos de avaliação:** dos processos e dos efeitos, com as crianças, com a equipa, com a família, com a comunidade educativa.
- **relação com a família e outros parceiros educativos.**
- **comunicação dos resultados e divulgação da informação produzida.**
- **planificação das atividades.**

Neste sentido, Pérez e Vázquez (1997) confirmam o que dissemos, já que definem o PCG como um trabalho a longo prazo, a elaborar após a análise do Projeto Educativo, e onde se decidem várias orientações e propostas, segundo o currículo oficial.

Há que referir ainda que ambos os projetos curriculares (de escola e de grupo) devem ser elaborados de modo a integrar e interdisciplinar os saberes e a observar globalmente as situações, flexibilizando o currículo.

A relação que conhecemos entre o docente e o currículo centra-se na execução, ou seja, colocar em prática as orientações curriculares, tendo que construir, decidir e gerir o currículo, a ensinar ou fazer aprender (Roldão, 1999b).

O PEI é um documento que fixa e fundamenta os apoios especializados a crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e as formas de avaliação, destinando-se a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade

profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (Decreto-Lei nº 3/2008, artº 14º), devendo conter o processo individual da criança.

Segundo o mesmo Decreto-Lei, a elaboração deste documento é conjunta e obrigatória pelo docente (educador ou professor) ou diretor de turma (2º, 3º ciclo e secundário) que é o coordenador do PEI, pelo docente de Educação Especial, pelos encarregados de educação, pelos docentes de Língua Gestual Portuguesa (LGP) (para alunos surdos) e por outros elementos (facultativo).

O PEI deriva das propostas educacionais de toda uma equipa multidisciplinar que propõe planificar um programa educacional de carácter anual. É a partir desta planificação que os elementos da equipa elaboram um outro programa - Programa de Intervenção Individualizado (PII), que proporciona à criança com Necessidades Educativas Especiais que receba uma educação apropriada (Correia, 1999).

Como tal, é no PCG que iremos incidir esta investigação, pois por a questão das NEE e da EE ser um tema fulcral do ponto de vista da igualdade e da coesão social. Pretendemos, assim, conhecer a realidade das práticas de alguns profissionais da EPE em ação, já que “assegurar que todos aprendam mais e melhor passa hoje (...) pela capacidade de diversificar e adaptar o ensino aos alunos” (Roldão, 1999a).

Por outro lado, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar pressupõem uma conceção de currículo global e abrangente, que possibilita a diversidade de opções educativas. Pretendemos explorá-las, para conhecer os seus fundamentos e como estes estão a ser interpretados na prática quotidiana dos educadores de infância.

2.3.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

A publicação das OCEPE foi uma consequência coerente da integração progressiva da Educação Pré-Escolar no sistema nacional de educação (Formosinho, 2007). São importantes para as crianças dos 3 anos até à idade de entrada para o ensino obrigatório, de acordo com a legislação, como já referido, a fim de desenvolverem destrezas, competências/capacidades, aprenderem valores, regras e atitudes para o seu próprio desenvolvimento, para a sua inclusão na sociedade e depois para o sucesso no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Estas Orientações constituem um instrumento de trabalho muito útil ao educadores, para planearem, avaliarem e refletirem a sua prática. Não são um programa, daí serem mais abrangentes, pois possibilitam a fundamentação de diversas opções educativas (vários currículos) e adoptam uma perspetiva mais direccionada em indicações para o educador (Silva, 1996; ME, 1997). Apesar de não serem um currículo específico há metas de aprendizagem que lhes surgem associadas. Estas metas são como um referencial comum para que os educadores possam planear “processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes da entrarem no 1º Ciclo” (DGIDC, 2010).

Retomando a análise das OCEPE, estas assentam nos seguintes fundamentos articulados (ME, 1997):

- o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis ;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo (partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens);
- a construção articulada do saber (as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada);
- a exigência de resposta a todas as crianças (pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo).

No mesmo documento, as Orientações Curriculares, pode-se constatar ainda a importância da ‘educação para todos’. Na parte dos fundamentos e sua organização podemos ler:

O respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões "normais", devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças. Nesta perspectiva de "escola inclusiva", a educação pré-escolar deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais.

O conceito de “escola inclusiva” supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo. Este plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem (p. 19).

Por outro lado, fundamenta-se ainda que do princípio geral da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) que estabelece a EPE como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, decorreu um conjunto de objetivos gerais pedagógicos, como já identificados anteriormente, que implica que “durante esta etapa se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (ME, 1997, p. 17). Para tal, as OCEPE salientam a importância “de uma pedagogia estruturada (...), exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 18).

Pretende-se que o educador utilize as OCEPE como uma referência comum em relação à componente educativa, promovendo uma melhor qualidade deste setor educativo (Assis, 2005). Portanto, o projeto elaborado com base nas OCEPE e contextualizado: “é parte integrante da realidade das crianças e que permite atender às suas necessidades, interesses, diferenças e ritmos de aprendizagem, resultante de uma investigação, reflexão e avaliação constantes sobre a prática” (Ludovico, 2008, p. 34). Ao projeto de gestão pedagógica que estabelece as prioridades nas aprendizagens e desenvolvimento de cada grupo específico,

tendo em conta as necessidades e interesses de cada criança chama-se Projeto Curricular de Grupo (PCG) como já se pode verificar no ponto anterior.

Nesta perspetiva, a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro, ME (1997), bem como Silva (1996) afirmam que as OCEPE articulam a intencionalidade do processo educativo, devendo o educador ter em conta:

- os objetivos gerais enunciados na Lei Quadro da EPE [os objetivos específicos devem ser selecionados por cada educador, consoante cada criança e o grupo];
- a organização do ambiente educativo [organização do grupo, tempo e espaço, proporcionando variedade de contextos com potencialidades educativas próprias];
- as áreas de conteúdo [Formação Pessoal e Social; Expressão/Comunicação, que se comporta em três domínios - expressão motora, plástica dramática e musical, linguagem e abordagem à escrita, matemática; Conhecimento do Mundo]
- a continuidade e a intencionalidade educativas [articulação de saberes já adquiridos com novos criando sucesso para aprendizagens seguintes - transição para o 1º Ciclo, de forma a adequar a prática às necessidades da criança].

Como refere Vasconcelos (1997, citado por ME, 1997, p. 7) no preâmbulo das OCEPE “o educador é o construtor, o gestor do currículo”, deve-o construir com a equipa pedagógica, tendo em conta os saberes e interesses das crianças e suas famílias, a evolução da sociedade e “as solicitações de outros níveis educativos”.

Um dos aspetos mais importantes para a qualidade ao nível da EPE é o envolvimento parental que permite que as crianças tenham uma experiência educativa compensadora, o que contribui para o sucesso escolar.

Nielsen (2003) afirma que para uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) se desenvolva emocional e socialmente tem que receber apoio e aceitação por parte dos colegas, dos docentes, dos auxiliares, dos pais.

No entanto, a mera definição das OCEPE não é condição suficiente para haver reflexos na sala de trabalho. Há necessidade de pesquisar outras fontes bibliográficas para planificar atividades. A adopção de um modelo curricular, como por exemplo, High-Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna, é um importante factor de qualidade, como conclui Formosinho (2007) em investigação de campo. A adopção de um modelo curricular pelos Educadores de Infância é um factor de autonomia e possibilita-lhe a construção e planificação de acordo com o contexto local, proporcionando à criança experiências variadas que acompanham o seu desenvolvimento.

Nas OCEPE é explícito que se pretende “proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva”, devendo dar respostas a todas as crianças “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solitário” (ME, 1997, p. 20). Assim, na intervenção educativa os conteúdos devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada (ME, 1997), não devendo ser estanques para favorecer todas as crianças. A mesma importância é dada aos recursos que implicam na aprendizagem das crianças que “o educador

defina prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projecto pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade” (ME, 1997, p. 38).

Segundo Infante (2008) espera-se das Orientações Curriculares as funções de:

- construir um quadro de referência sem suscitar uniformidade;
- garantir visibilidade social para a educação e valorizar o papel dos educadores;
- facilitar a continuidade educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico;
- proporcionar dinâmicas de qualidade e inovação.

Vasconcelos (1997), também no preâmbulo das OCEPE (citado por ME, 1997, p. 7), defende que as OCEPE têm como finalidade funcionar como “um ponto de apoio para uma educação pré-escolar”. Depois do exposto, concluímos que o papel do educador como construtor do currículo é um dos aspetos mais importantes do desenvolvimento curricular.

2.3.2 Educador como Construtor do Currículo

O educador é o construtor e o gestor do currículo, devendo elaborá-lo com a equipa pedagógica, tendo em conta os conhecimentos das crianças e suas famílias, os interesses da comunidade e as sugestões de outros níveis de educativos (ME, 1997).

O papel do educador deve ser iniciado pela preparação do ambiente educativo para permitir um enquadramento das situações de aprendizagem, tendo uma *intenção* na sua preparação (ME, 1997).

Para reforçar esta ideia foi aprovado o perfil específico de desempenho profissional pelo Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Neste documento estão contidas linhas orientadoras da prática docente na conceção, desenvolvimento e na integração do currículo.

Relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, o educador

Concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação [integrada e flexível com atividades adequadas às necessidades da criança e do grupo, com base na observação e avaliação], organização [do espaço, do tempo e dos recursos educativos] e avaliação [da sua intervenção, dos processos educativos adoptados e do desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo] (...), com vista à construção de aprendizagens (Decreto-Lei nº 240/2001, artº 2º).

No que diz respeito à integração do currículo “o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei 240/2001, artº 3º).

É de salientar que a *intenção* a que nos referimos acima “exige que o educador reflita sobre a sua acção e a forma como adequa às necessidades das crianças” (ME, 1997, p. 93), pressupondo refletir antes, durante e depois do planeamento. Compete ao educador tornar-

se profissional reflexivo, isto é, a ação reflexiva, desencadeada pela problematização da prática, exige ao educador intuição, emoção e paixão para favorecer esta mesma ação (Alarcão, 1996), determinando o que é aprendido e adotando práticas facilitadoras de aprendizagem.

Na intervenção educativa do educador, a intencionalidade do processo educativo passa por diversas etapas (ME, 1997):

- observar (conhecer a criança a nível das suas capacidades, interesses e dificuldades, sendo a base do planeamento e da avaliação);
- planear (processo educativo, articulado com todas as áreas de conteúdo, para promover aprendizagens significativas e diversificadas, que implica a reflexão sobre as intenções educativas. As crianças devem intervir no planeamento);
- agir (concretizar na ação as intenções educativas, adaptando-as às crianças);
- avaliar (tomar consciência da ação);
- comunicar (partilhar conhecimentos, nomeadamente com colegas, auxiliares de ação educativa e pais);
- articular (promover a continuidade educativa pela entrada na Educação Pré-Escolar e a transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico - articular conteúdos com o próximo ciclo educativo).

O educador desempenha um papel fundamental na construção do currículo independentemente da diversidade de práticas e modelos curriculares, já que a intencionalidade da sua prática educativa expressa a planificação, que deve ser flexível e adequada a todas as crianças. Citando Roldão (1999b, p. 53) “a adequação curricular relaciona-se com a diferenciação, mas associa-se mais directamente às características psicológicas” das crianças, onde se pretende que a aprendizagem desejada seja significativa, fazendo sentido para quem a adquire e incorpora. Assim, segundo a mesma autora “adequase para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer a aprendizagem” (p. 54).

Por outro lado, o educador dispõe de outras referências, designadamente as metas de aprendizagem. O seu objetivo é promover os níveis de competências básicas das aprendizagens curriculares e proporcionar condições favoráveis para o sucesso escolar (ME, 1997). As metas finais para a Educação Pré-Escolar foram baseadas, como já referido, nas Orientações Curriculares, como um instrumento de apoio ao trabalho de gestão curricular, para ajudar os docentes a articular documentos curriculares e orientá-los na aplicação de estratégias, para proporcionar condições favoráveis ao sucesso escolar (DGIDC, 2010).

As metas de aprendizagem estão estruturadas pelas áreas de conteúdo definidas nas OCEPE, abordando em cada uma alguns conteúdos ou domínios que estão menos destacados nas Orientações Curriculares, o que facilita a continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico (DGIDC, 2010). A relação entre educadores e professores favorece a criança na transição para a escolaridade obrigatória, pois as metas constituem um instrumento facilitador do diálogo entre os docentes sobre as propostas curriculares nas Orientações Curriculares e no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na elaboração de documentos de planificação como: Projeto Curricular de Grupo - PCG, Projeto Educativo Individual - PEI, o educador deve ter em conta, para além do que foi dito anteriormente, o Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola (PCE) ou de agrupamento e as diretrizes das Orientações Curriculares contextualizando-os de acordo com as características das crianças e do meio familiar (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007). Neste sentido, o educador como gestor do currículo deve formalizar no PCG, as competências e os conteúdos adequados de acordo com as diferentes componentes curriculares, a adaptação da sequência temática, as metodologias a privilegiar, os projetos e as modalidades de integração a desenvolver. Por isso, é de assegurar uma igualdade de aprendizagens para todas as crianças, que frequentam o sistema, independentemente das suas condições particulares (Roldão, 1999a), nomeadamente as das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Noutro sentido, o educador é considerado como avaliador dos saberes específicos de acordo com os conteúdos selecionados e articulados entre si, numa planificação coerente e eficaz para haver aprendizagens significativas. Tal como defende Roldão (1999^a, p. 39) “o papel de decisor e gestor do processo curricular torna-se assim definidor essencial da profissionalidade docente”.

Nesta linha de ideias, a Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril define a avaliação na Educação Pré-Escolar (EPE), que implica ao educador promover estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, para poder recolher dados, através da observação contínua, sustentar a planificação e reajustar a ação educativa, com o propósito de proporcionar novas aprendizagens, ou seja, responder às necessidades individuais de cada criança.

Na mesma circular a avaliação é assumida como formativa, pois desenvolve-se no processo contínuo, em que a criança, como protagonista da aprendizagem, vai percebendo o que já adquiriu, as suas dificuldades e os obstáculos ultrapassados. Tem seis finalidades, das quais destacamos três, pois são as que mais se relacionam com este estudo, nomeadamente os processos de diagnóstico para uma elaboração do PCG em articulação com outros documentos:

- contribuir para a adequação das práticas, com base na recolha sistemática de informação, permitindo ao educador regular a atividade educativa, tomar decisões, planear a acção;
- recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI);
- conhecer a criança e o seu contexto, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes - pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo.

Compete ainda ao educador, na gestão curricular, “definir uma metodologia de avaliação de acordo com as suas concepções e opções pedagógicas, capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e os procedimentos e estratégias de avaliação a adoptar” (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, p. 4). Por isso, no processo de avaliação toma

decisões da sua ação educativa ao conhecer cada criança e o grupo, na fase inicial do ano letivo - avaliação diagnóstica - e em qualquer altura adapta a sua intervenção (estratégias de diferenciação pedagógica), que contribui para elaborar, adequar e reformular o Projeto Curricular de Grupo - avaliação formativa.

Segundo Cró (1998) os educadores devem procurar oportunidades de formação contínua para que:

A aprendizagem da prática de ensino, quanto aos educadores e professores, realizar-se-ia pela acção (Yinger, 1987), pelas interações com os alunos e os colegas (Clark e Lampert, 1986) e pela reflexão sobre a ação (Zeichner, 1994) ou sobre a reflexão na acção (Schön, 1988) (p. 76).

Visto pretendermos conhecer a flexibilização/adequação do currículo na Educação Pré-Escolar, tendo em conta o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), é necessário abordar o currículo e as NEE, como passamos a apresentar de seguida.

2.3.3 Currículo e Necessidades Educativas Especiais

2.3.3.1 Flexibilização e Adaptação Curriculares

Para Diogo e Vilar (2000) o conceito de gestão flexível do currículo implica alguns aspetos, tais como: capacidade de adequar o currículo e condições que desenvolve na ação educativa; existência de soluções diferenciadas e ajustadas a uma determinada situação, para favorecer o sucesso educativo de todas as crianças.

Deste modo e seguindo a ideia destes autores, a gestão flexível do currículo implica a ideia de ajustamento contínuo, o princípio da adequação, devendo incluir na prática:

- planos educativos diferenciados (os objetivos gerais/específicos e os conteúdos devem ser adaptados a todas as crianças);
- ambiente educativo variado: espaço, tempo, grupo de crianças;
- não perder de vista o caráter dinâmico dos processos.

Para Leite (2002):

Um modelo de gestão local do currículo, apoiado em projectos curriculares de escola e de grupo/turma (...), implica que se tome em consideração os conhecimentos prévios das crianças em relação aos conteúdos que vão ser trabalhados, que se tome em conta as suas necessidades, interesses, ritmos de aprendizagem, etc., e que se incentive a sua participação nos espaços de debate e de decisão do currículo (como, por exemplo, na selecção dos conteúdos e dos valores que se querem promover e desenvolver) (p. 48).

A flexibilização da gestão do currículo é, portanto, adequar o currículo às particularidades das crianças. A adequação à criança é o objetivo da gestão flexível do

currículo, tendo em conta o historial da criança, o seu estilo cognitivo, as suas dificuldades, as suas motivações e interesses (Diogo e Vilar, 2000).

Flexibilizar o currículo pode entender-se por organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que, num contexto, coexistam duas dimensões (Roldão, 1999b, p. 54): “clareza e delimitações das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem”.

A flexibilização curricular está associada a medidas legislativas definidas de condições básicas para mudanças curriculares numa perspetiva de melhorar as oportunidades educativas para todas as crianças. Compreende ainda modificações no currículo em consonância com o plano político-pedagógico, de modo a modificar a prática pedagógica do docente, proporcionando ao educando aprendizagens (Leite, 2007). Por isso, a flexibilização do currículo tem de estar presente nas práticas dos docentes, pois ao nível da instituição e das salas de atividades têm de ser “tomadas decisões sobre o currículo e sobre os processos para o concretizar, e que têm influência directa” no que as crianças “aprendem e nos modos como são formados” (Leite, 2002, p. 44).

Na flexibilização pode-se adequar os objetivos, os conteúdos, as estratégias, as metodologias, o tempo de aquisição, os espaços educativos, para assim se encontrar uma forma de transmitir conhecimentos, de modo a que todos possam aprender (Diogo e Vilar, 2000).

Segundo os mesmos autores, os docentes não são meros consumidores do currículo que desenvolvem práticas pedagógicas que se esgotam em meras técnicas. A diversidade é como um factor potenciador de uma profissionalidade docente que promove interações enriquecedoras para todas as crianças, dos pontos de vista pessoal e social. Nesta perspetiva, a flexibilidade curricular pode ser considerada um processo de construção permanente de novas estratégias que respondem às dificuldades resultantes das diversidades. Deste modo, a cooperação entre os docentes permite coordenar, positivamente, o processo de aprendizagem, articulando os conteúdos e garantindo o bom ambiente na transmissão de mensagens.

Segundo Leite (2007) existem vários princípios do modelo curricular que incorpora as ideias da flexibilização, tais como princípios da autonomia, da diversidade curricular, da importância da organização curricular e do não-isolacionismo da instituição.

Podemos ver no quadro 1 as ideias principais da flexibilização curricular.

“A gestão do currículo só será flexível se for ajustada à situação de cada criança, à diferenciação dos tempos destinados às áreas de conteúdos”.

“A gestão flexível do currículo pode permitir uma resposta mais positiva. No entanto, a cooperação entre colegas docentes é fundamental para apoiar e estruturar os processos organizativos”.

“Só a diferenciação dos planos/projetos pode favorecer a adequação da ação aos diferentes grupos de crianças”.

(Diogo e Vilar, 2000, pp. 29-30).

Quadro 1 Síntese da forma de Flexibilização Curricular.
Fonte: Diogo e Vilar (2000, pp. 29-30).

A intervenção educativa, relativamente à Educação Especial só pode alcançar os objetivos definidos por González (1996, p. 27) quando: “transmitir conhecimentos e valores a todas as crianças e proporcionar qualidade de vida, mediante as adaptações curriculares”. É através da articulação dos conteúdos que o docente como gestor do processo de desenvolvimento curricular e a criança como regulador deste mesmo processo, que se pode falar em adequação curricular.

Arranda Redruello (2002, citado por Cró, s/d, p. 18) entende que a adaptação curricular é “um conjunto de modificações ao currículo comum que se efetuam para dar uma resposta adequada às crianças com Necessidades Educativas Diversificadas, sendo algumas delas consideradas especiais”.

Assim, as adaptações curriculares são uma resposta de intervenção educativa, que exigem uma estratégia de ação alternativa para as crianças com NEE. O seu processo de elaboração é uma estratégia que pertence não só ao docentes, mas também aos pais adequar o currículo de forma natural, consoante as características e possibilidades da criança (González, 1996). Segundo Pérez e Vázquez (1997) para a concretização da adaptação curricular é necessário fazer uma avaliação da evolução psicopedagógica da criança, a fim de perceber, através dos resultados e da interpretação/análise, a sua capacidade.

Para Correia (1997, p. 27, citado por Cró, s/d, p. 18) “o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais no ambiente da escola regular só pode ser levado a bom termo desde que sejam introduzidas no sistema as modificações apropriadas”.

O Projeto Curricular de Grupo pode ser um instrumento de trabalho do educador, para o ajudar a refletir sobre os seus conhecimentos e as suas práticas, tornando-se fundamental na ação educativa, pois o educador, através do roteiro geral do PCG, deve fomentar a inclusão e a flexibilização do currículo, desenvolver a diferenciação, respeitar a individualidade e identidade de cada uma das crianças, independentemente do seu atraso de desenvolvimento. Deste modo, o educador coloca em prática as suas estratégias de ensino-

aprendizagem, de forma a adaptar o currículo, tendo em conta as particularidades de todas as crianças (Cró, s/d).

Adaptar estratégias, no plano de ação didática, é também uma solução, utilizando o tipo de “aprendizagem cooperativa”. Pretende-se ajudar as crianças a viver melhor, trabalhando e divertindo-se em contextos sociais e didáticos, sendo importante no processo de aquisição de novos conhecimentos, no apoio educativo e, assim, alcançam os objetivos pretendidos. O educador ao proporcionar situações de aprendizagens cooperativas encoraja as crianças, de forma a proporcionar o seu desenvolvimento através da integração das diversas áreas de conteúdo, principalmente, no desenvolvimento pessoal e social. Esta é a natureza do mundo, no qual tencionamos ser integrados (Unesco, 1996), com o intuito de progredir na aquisição de conhecimentos nas várias áreas do saber.

Esta instituição também recomenda que o educador e as crianças devem estabelecer boas relações entre si, ao nível da organização de atividades, da definição de objetivos, do comportamento do docente e das regras adequadas, já que o ensino de aprendizagens deve ter em vista os conhecimentos já adquiridos pelas crianças, as suas capacidades para atingir competências, os seus interesses, os seus factores físicos e sociais, existindo compreensão educativa e aprendizagens cooperativas.

Rodrigues (1995) socorrendo-se das teses de alguns investigadores, que cita, defende que para o trabalho a desenvolver com as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ser satisfatório é necessário que os projetos curriculares tenham algumas características:

- relevância (objetivos, conteúdos, recursos e estratégias devem estar relacionadas com as crianças, ao nível intelectual e social);
- congruência (articulação entre os conteúdos e atividades previstas, sendo discutido por todo o corpo docente, para possibilitar a aprendizagem de pré-requisitos);
- compatibilidade (adaptações no ensino e nos currículos para todas as crianças, pois a “única diferença reside na ajuda que individualmente as crianças precisam para atingirem os objetivos” (Warnock, 1978);
- equilíbrio (estabilidade entre as áreas de conteúdo e recursos, não esquecendo as características individuais das crianças ao planear ou organizar o currículo);
- viabilidade de realização (consciência de que todas as crianças têm acesso ao currículo - “criar mecanismos de gestão curricular à implementação coordenada do currículo formulado” (Formosinho, 1987).

Nesta linha, os contextos curriculares abertos e flexíveis tornam possível a organização e gestão dos ambientes de aprendizagem, em que as adaptações curriculares já vêm a ser abordadas há alguns anos, como é o caso de Hegarty (1985, citado por Correia, 1999), que propõe a classificação de propostas curriculares da seguinte forma:

- currículo regular com ou sem apoio (a resposta às NEE é dentro do horário normal, com recursos a pequenos apoios, a pequenas adaptações, para existir “igualdade de oportunidades pedagógicas);

- currículo regular com algumas modificações (as crianças com NEE têm alterações nos trabalhos ao nível de os objetivos serem mais apropriados);
- currículo regular com reduções significativas (o currículo regular sofre cortes e alterações significativas, organiza-se em torno das aptidões básicas. A partir de uma determinada idade os apoios e as atividades são propostas e organizadas pelo currículo alternativo);
- currículo especial com acrescentos (as NEE assumem relevância em relação aos programas seguidos pelos seus pares, com a preocupação de centrar esforços nas áreas curriculares ou disciplinares);
- currículo especial (currículo adaptado do indivíduo ao seu meio).

Para concluir, é imprescindível ensinar e avaliar (como, quando, porquê), para que o ensino-aprendizagem seja de qualidade e que chegue a todas as crianças.

No quadro 2 pode-se ler os tópicos da forma da adaptação curricular.

| | | |
|---|---|---|
| Instituição | <ul style="list-style-type: none"> - Conselho pedagógico. - Componente curricular (projeto educativo de estabelecimento). - Planificação a nível das áreas de conteúdo). | <ul style="list-style-type: none"> - Análise das características, necessidades e possibilidades da região. - Recursos humanos, físicos, financeiros e didáticos. - Expetativas, interesses, motivações de pais e crianças. - Grupos específicos de crianças (NEE). |
| Grupo de crianças | <ul style="list-style-type: none"> - Conselho de turma. - Docentes. | <ul style="list-style-type: none"> - Características socioeconómicas e culturais das crianças. - Motivações, interesses das crianças. - Percurso escolar do grupo. - Crianças com NEE. |
| Criança | <ul style="list-style-type: none"> - Planificação da área de conteúdo. - Adaptações curriculares individuais. - Apoio especializado. - Recursos específicos. - Situações educativas específicas. | <ul style="list-style-type: none"> - Relatório médicos. - Percurso escolar da criança. - Registo/relatórios de anos anteriores. - Avaliação diagnóstica pelo educador. - Incidência dos problemas nas aprendizagens escolares. - Avaliação especializada. |
| <p>“São adaptações curriculares todas as alterações, modificações ou transformações que (...) [as instituições e os docentes] introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação”.</p> | | |

Quadro 2 Síntese da forma da Adaptação Curricular.
Fonte: Correia, 1999, p. 111.

Capítulo III - Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais

3.1 Introdução

No presente capítulo falamos da Educação Especial (EE), nomeadamente o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro e para melhor compreensão abordamos ainda o enquadramento legal da EE. Associada a esta surgiu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) do qual explicitamos e, para terminar, abordamos a inclusão escolar.

3.2 Educação Especial (EE)

A EE surgiu em sequência da escolaridade obrigatória e do facto de se ter considerado que existem crianças que apresentam problemas que não conseguem ser resolvidos na educação regular. A sua expansão ao longo dos anos foi acontecendo por aqueles que acreditam nos benefícios para as crianças com estes serviços (Rodrigues, 2010).

Porém, à medida que a Educação Especial tem vindo a progredir através de vários programas educacionais, também aumentou a crítica a este modo de atendimento, verificando-se que a grande maioria dos alunos que frequentavam esses programas era constituído por crianças apenas com dificuldades de aprendizagem e outras situações de alta incidência e baixa intensidade (Rodrigues, 2010).

A EE visa, no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que está atualmente em vigor, responder às NEE das crianças com “limitações significativas ao nível da actividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente” (artº 1º), dando lugar à “mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial” (DGIDC, 2008, p. 17), ou seja, define a população alvo da Educação Especial.

No mesmo Decreto-Lei nº 3/2008 foram definidos os objetivos essenciais da Educação Especial, tais como: inclusão educativa e social; acesso e sucesso educativos; preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida pós-escolar ou profissional; promoção da igualdade de oportunidades (artº 1º).

Para uma flexibilização da organização escolar com vista o bom funcionamento da EE, devem as escolas ou agrupamentos de escolas contemplar nos seus “projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem (...), com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral” (artº 4º).

Por sua vez, é estabelecido no mesmo Decreto-Lei medidas educativas para a EE que “visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente” (art^{os} 16º e 17º-22º), sendo elas:

- apoio pedagógico personalizado (reforço das estratégias, organização, espaço, atividades; estímulo e reforço de determinadas competências e aptidões; antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos trabalhados; e, reforço e desenvolvimento de competências específicas);
- adequações curriculares individuais (têm como padrão o currículo comum e não põem em causa as competências terminais de ciclo);
- adequações no processo de matrícula (as crianças e jovens com NEE de carácter permanente possuem condições especiais de matrícula);
- adequações no processo de avaliação;
- currículo específico individual (substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino, fazendo alterações significativas no currículo comum determinadas pelo nível de funcionalidade da criança);
- tecnologias de apoio (conjunto de equipamentos para compensar uma limitação funcional em diferentes domínios; permite o desempenho de atividades e a participação no domínio da aprendizagem e da vida profissional e social).

O mesmo Decreto-Lei estabelece também o Programa Educativo Individual (PEI), como já referido no capítulo anterior, o qual fixa e fundamenta os apoios especializados e as formas de avaliação e prevê ainda a possibilidade de os agrupamentos e as instituições de Educação Especial desenvolverem parcerias entre si e como outras instituições, nomeadamente, centros de recursos especializados visando, entre outros fins:

- a avaliação especializada;
- a execução de actividades de enriquecimento curricular;
- o ensino do Braille;
- o treino visual;
- a orientação e mobilidade;
- as terapias;
- o desenvolvimento de acções de apoio à família;
- a transição para a vida pós-escolar;
- a preparação para integração em centros de actividades ocupacionais (artigo 30º).

A preparação dos educadores e as condições de ensino estão diretamente relacionadas com a qualidade de ensino dispensada. Como refere a UNESCO (1988, p. 6): “a qualidade dos serviços educacionais para pessoas com deficiência depende da qualidade da formação”.

A sociedade exige cada vez mais que a escola desenvolva competências nas crianças, em que a qualidade de ensino é exigida e o princípio de igualdade de oportunidades para todos inter-relacionam-se.

3.2.1 Enquadramento Legal da Educação Especial

Até 1980, apesar do rápido alargamento da rede pública de jardins-de-infância do Ministério da Educação depois da revolução de 1974 e da restauração da democracia, os governos não tinham reconhecido a importância da Educação de Infância (Vasconcelos, 2000).

Após a revolução de 1974 ocorreu um novo crescimento de instituições para a infância originado pelos populares e pela emancipação das mulheres na sociedade portuguesa. Estas mudanças sociais e políticas obrigaram o Estado a criar enquadramento legal, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), que cria um sistema público de Educação Pré-Escolar e, em 1979, é promulgado o estatuto dos jardins-de-infância, Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de dezembro (ME, 2000; Vasconcelos, 2000).

Os serviços para a infância passaram a estar dependentes de dois ministérios, o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e Segurança Social, desenvolvendo-se como dois subsistemas em separado. A Educação Pré-Escolar tornou-se um desígnio nacional, tendo em vista atenuar rapidamente as diferenças socioeconómicas e culturais, promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças (Vasconcelos, 2000).

Por sua vez, as crianças com NEE, antes da década de 70, não tinham assegurados os seus direitos legais à educação pública. Muitas destas crianças eram excluídas do sistema educativo público e, por isso, eram confinadas em instituições ou nos seus lares (Nielsen, 2003). Hoje em dia, sabe-se que esta atitude é incorreta, daí que foram sendo aprovadas leis, com a finalidade de conceder os direitos às crianças com deficiência, visando também a proteção destes mesmos direitos.

Na década de 70, o Ministério da Educação assumiu, gradualmente, o setor da Educação Especial. Em 1972 criou as Divisões do Ensino Especial Básico e do Secundário e quatro anos depois (1976) formaram-se as “Equipas de Ensino Especial Integrado”, com o objetivo “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Correia, 1999, p. 26). Segundo o autor anterior, o esforço para promover a inclusão das crianças com NEE no ensino regular iniciou-se progressivamente nos anos 70.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) nº 46/86, de 14 de outubro, verificou-se uma reestruturação da educação em Portugal, incluindo a Educação Especial. Esta define como um dos objetivos para a EPE “proceder a despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidade e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança” (artº 5º).

Uma das modalidades especiais da educação escolar é a Educação Especial que “visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (artº 17º) e organiza-se “segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com os apoios de educadores especializados” (artº 18º). Assim, neste mesmo documento pode-se ler da Educação Especial os objetivos (artº 17º), os princípios organizadores (artº 18º), as medidas de apoio e

complemento educativo (artº 24º) e o apoio psicológico e a orientação escolar e profissional (artº 26º), enquanto modalidade especial de educação do sistema educativo português.

Nos anos 90, a política educativa tornou patente a responsabilização da escola do ensino regular pela educação das crianças com NEE através do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto. Este Decreto veio possibilitar a criação de condições adaptadas a processos de ensino-aprendizagem adequados ao atendimento das crianças com NEE, numa perspetiva de Escola para Todos, já anteriormente prevista pelo Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, que visa a promoção do sucesso escolar e aplica-se às crianças que frequentam o ensino não superior em estabelecimentos de ensino oficial, particular ou cooperativo (Correia, 1999).

Segundo o mesmo autor, o Decreto-Lei nº 319/91 continha princípios inovadores na legislação portuguesa provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração:

- introduz o conceito de NEE;
- reconhece os problemas das crianças, devendo ser encarados no ponto de vista educativo;
- privilegia a integração da criança com NEE na escola regular, responsabilizando a escola pela procura de respostas adequadas - Escola para Todos.

As situações mais complexas são analisadas pelos serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar para que os dados recolhidos sejam utilizados aquando a elaboração do Projeto Educativo Individual (PEI).

No PEI identifica-se a situação da criança, caracteriza-se as suas potencialidades, definem-se medidas de ação e identificam-se os intervenientes na sua elaboração (Correia, 1999).

No entanto, em 1994 foi publicado o documento mais relevante aos direitos dos cidadãos com necessidades especiais e à Educação Inclusiva, procedido pela UNESCO. Falamos da Declaração de Salamanca que representa a rutura formal com os modelos de Educação Especial, anunciando uma “(...) profunda reforma da escola regular” fixada “pelo princípio da inclusão e (...) com o objetivo de conseguir ‘escolas para todos’” (UNESCO, 1994, p. iii-iv, citada por Quelhas e Mesquita, 2011, p. 95), o que significa aos governos tomarem como matéria de lei o princípio da inclusão.

Atualmente está em vigor, como já referido anteriormente, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro que define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos setores público, particular e cooperativo e os objetivos da Educação Especial (artºs 1º e 2º) são:

- a inclusão educativa e social;
- o acesso e o sucesso educativos;
- a autonomia;
- a estabilidade emocional;
- a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional;

- a promoção da igualdade de oportunidades.

Este Decreto-Lei visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE das crianças com deficiências ou incapacidades, nomeadamente as escolas de referência para crianças surdas/cegas e ainda as unidades de ensino para crianças com autismo e as unidades de apoio para crianças com multideficiência e surdocegueira (artº 4º). É de salientar que este documento acrescentou ainda a possibilidade de frequentarem instituições de Educação Especial; as instituições podem ser particulares, cooperativas ou públicas, com a finalidade da escolarização de crianças e jovens com NEE se revelar comprovadamente insuficiente a frequência da escola regular. Estes aspetos não estavam considerados inicialmente no Decreto-Lei nº 3/2008 e, por isso, foram introduzidos posteriormente através da 1ª alteração a este Decreto-Lei: Lei nº 21/2008, de 12 de maio.

3.2.2 Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)

As questões da Educação Especial (EE) têm vindo a equacionar grandes perspetivas ao nível internacional através de relatórios de estudo realizados no campo. Destaca-se Wornock Report (1978), que introduziu o conceito de NEE.

A origem das NEE podem ser de diversas causas relacionadas com o contexto social e cultural, com a história educativa e escolar, bem como com as capacidades psíquica, motora e sensorial (González, 1996).

O termo NEE vem responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, no que se refere à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características físicas e intelectuais, a toda a criança em idade escolar. Assim, o conceito de NEE é fruto de uma evolução histórica e política, que ocorre paralelamente com o progresso da abordagem e visão social, que nos tem conduzido por diferentes contextos desde a segregação, à integração, à igualização de oportunidades e, presentemente, à inclusão (Conselho Nacional de Educação, 1999, citado por Alves, 2011, p. 6).

Ter NEE é necessitar de um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que é normalmente praticado no ensino regular (Sanches, 1995). Nesta linha de ideias, González (1996) refere que ter NEE é a:

Atención educativa prestada a los niños y adolescentes que presentan algún tipo de minusvalías físicas, psíquicas, sensorial o inadaptação social, cultural, escolar, etc, que no les permite seguir el ritmo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 18).

Por sua vez, Correia (1993, citado por Correia, 1999, p. 48) vai mais além ao referir que as NEE abrangem “crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem”, ou seja, abrange as crianças com aprendizagens atípicas, que não acompanham o currículo normal, sendo necessária a adaptação do currículo de acordo com as capacidades de cada uma. O nosso estudo pretende verificar se estas adaptações são efetivamente realizadas na Educação Pré-Escolar.

Isto quer dizer que independentemente da deficiência, todas as crianças têm direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, em contexto de aprendizagem apropriado, dando respostas às suas necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem (Correia, 1999). É a partir das necessidades sentidas que se efetuam adaptações, daí que haja duas grandes grupos para classificar as NEE: permanentes e temporárias como se pode observar na figura 3.

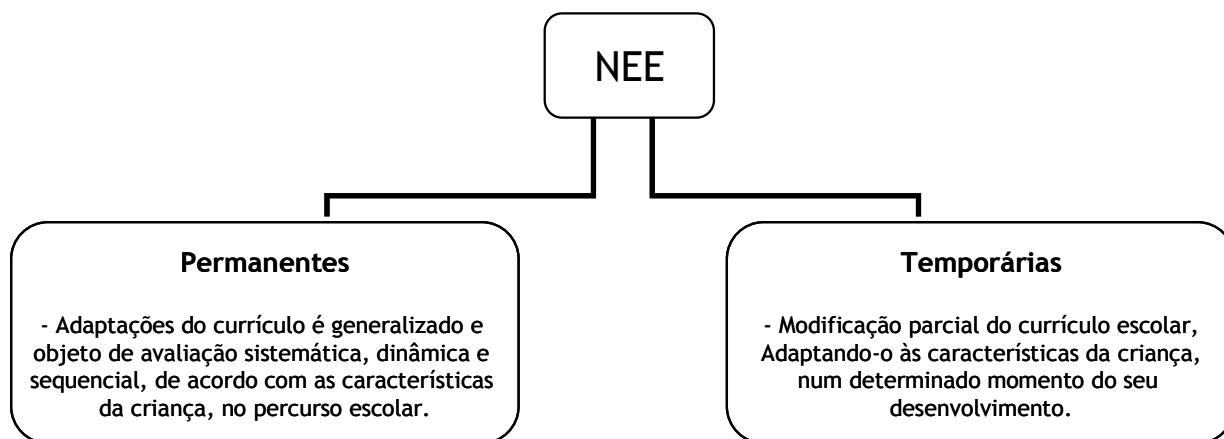


Figura 3 Tipos de Necessidades Educativas Especiais (NEE).
Fonte: Correia, 1999, p. 49.

Para que se possa dar respostas adequadas aos problemas das crianças com NEE, é necessário encontrar conceitos que possibilitem a comunicação, entre os investigadores, os educadores e outras técnicas que possam lidar com as crianças, para que a tomada de decisões educacionais seja mais em relação à situação em causa.

O conceito de NEE traz consigo alterações na Educação Especial, no sentido de no Decreto-lei 319/91 tinha como população alvo as NEE permanentes e temporárias, enquanto que no Decreto-Lei 3/2008, como referido anteriormente, abrange apenas as crianças com NEE de carácter permanente (artº 1º).

O conceito de educação para todos vai, assim, alargar o âmbito de intervenção dos docentes no ensino regular (crianças com ou sem NEE) e, a perspetiva ecológica no atendimento educacional, vai exigir uma escola aberta, em interação com o contexto onde está inserida (Correia, 1999).

Todas as crianças com NEE devem ter o direito à educação pública e gratuita, adaptando às suas necessidades educativas e proporcionando um ambiente o menos restritivo possível (Nielsen, 2003). Ora, as orientações do Projeto Curricular de Grupo devem promover a inclusão e o sucesso educativo das crianças, bem como o desenvolvimento profissional e pessoal do docente.

Como não é do nosso interesse identificar os tipos de NEE relativamente às crianças, incluídas nos jardins-de-infância do nosso estudo, não iremos desenvolver mais acerca destes conceitos.

3.2.3 Inclusão Escolar

Quando falamos em Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-Escolar temos que refletir o que engloba a inclusão de uma criança "diferente" no contexto. Daí que de seguida abordamos o conceito de inclusão escolar para adaptar o currículo a crianças com NEE, não esquecendo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

A inclusão pode ser definida de várias formas. No entanto, definir inclusão não é simples, como refere Colôa (2009). Porém, este autor afirma que é notório o esforço no jardim-de-infância para assegurar o acesso aos programas inclusivos (apoio especializado por técnicos de Educação Especial). Como tal, as crianças que beneficiam destes programas conseguem, normalmente ter bons resultados e Colôa (2008) acrescenta que qualquer criança pode beneficiar da inclusão ao nível do desenvolvimento social.

A palavra inclusão é então tida como o atendimento a crianças com NEE no local onde vivem e nas escolas de ensino regular, ou seja, que todas crianças tenham direito a uma educação igual e de qualidade (Nielsen, 2003). Mas, é condicionada por vários factores, como por exemplo, "políticos, recursos, bem como pela opinião de pessoas (...) e a formação especializada" (Colôa, 2008, p. 2).

A inclusão é definida, por vários autores (Boatwright, 1993; Alper e Ryndak, 1992, citados por Correia, 1999), como o atendimento de crianças com NEE, incluindo as NEE severas, em grupos regulares, tendo o apoio dos serviços de Educação Especial. Neste sentido, deve permitir um conjunto de opções sempre que a situação o exija, já que se insere uma criança no regular sempre que possível, mas devido às características e necessidades pode acontecer que esta situação não seja possível. Por isso, sempre que possível deve receber os serviços educativos adequados.

A inclusão escolar insere-se nos movimentos contra a exclusão social, como a emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social. Em Portugal, tal como noutros países, "a educação das crianças deficientes foi, durante muitos anos, caracterizada por práticas segregativas tradicionais realizadas em escolas ou centros do Ensino Especial" (Mesquita, 2001, p. 274, citada por Quelhas e Mesquita, 2011, p. 95).

A Declaração de Salamanca inspirou-se no princípio da inclusão e no reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir escola para todos - instituições que incluem todas as pessoas independentemente das suas diferenças e necessidades (Correia, 1999).

Correia (1999, p. 34) considera que a inclusão se baseia "nas necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico, comparado, (...), com o desempenho académico do "aluno médio". Seguindo esta linha, o princípio de inclusão apela para a criança como um todo, para o sucesso de aprendizagens, ajustando as atividades/estratégias a todas as crianças e respetivas famílias. Deste modo, Correia (1999) considera o modelo inclusivo centrado na criança (aluno), tendo como centro de atenção a Escola, a Família, a Comunidade e o Estado, como factor fundamental para o papel em todo o

processo, já que dele estão dependentes os docentes de Educação Especial e a implementação do sistema inclusivo como podemos ver na figura 4.

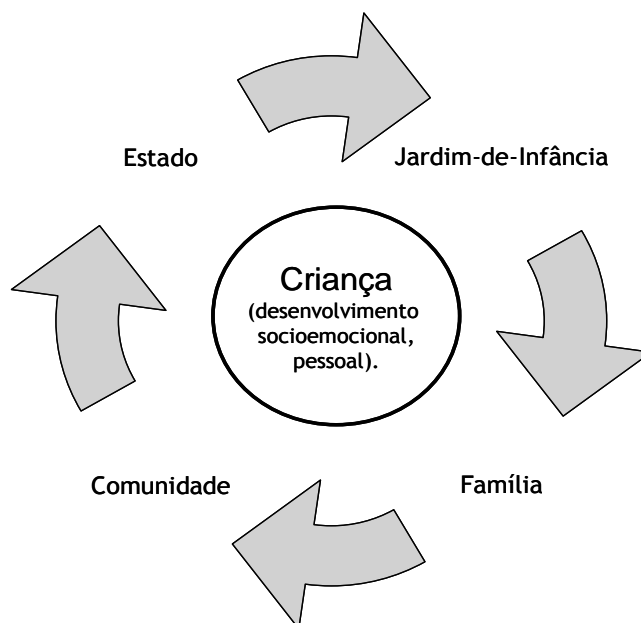


Figura 4 Sistema inclusivo centrado na criança.
Fonte: Correia, 1999, p. 35.

Atualmente, o conceito de inclusão é mais abrangente, pois envolve a qualidade e as mudanças a fazer no contexto educativo para todas as crianças:

A inclusão é um processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, através do incremento da sua participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade e da redução da exclusão à educação. Envolve modificações nos conteúdos, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias e a convicção de que é responsabilidade do sistema educativo garantir a educação de todos os alunos (UNESCO, 2005, citado por DGIDC, 2011, p. 7).

De acordo com este conceito, há quatro ideias-chave sobre a educação inclusiva (DGIDC, 2011):

- A inclusão é um processo;
- A inclusão diz respeito à participação de TODOS os alunos na aprendizagem, na vida escolar e na comunidade;
- A inclusão implica a identificação e a remoção de barreiras à participação e à aprendizagem (ao nível das atitudes, da comunicação, do espaço físico, do meio sócio-económico, entre outras);
- A inclusão baseia-se no princípio de que as escolas são responsáveis por garantir a educação de TODOS os alunos (p. 7).

Para que seja possível o sucesso nas escolas numa perspetiva de inclusão é necessário que cada instituição educativa seja capaz de analisar e de repensar as suas práticas, para que os identificados pela DGIDC (2011) sejam concretizados:

- Liderança eficaz;
- Reflexão sobre as práticas;
- Envolvimento de todos os profissionais da escola, alunos e comunidade;
- Planificação conjunta entre os profissionais da escola;
- Implementação de estratégias de coordenação;
- Valorização profissional de toda a equipa educativa (p. 8).

A inclusão deve ser um contínuo educacional, em que a modalidade de atendimento adequada a crianças com NEE deverá ser determinada pelo PEI. A Declaração de Salamanca também o admite ao referir (Correia, 1999):

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (p. 38).

O princípio da inclusão só pode ter sucesso se os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio de tem vantagens a todos que dele beneficiam. Caso contrário, a inclusão, ou seja, a igualdade de oportunidade para todos estará ainda longe de ser alcançada.

PARTE II – Planificação e Organização do Estudo

Capítulo IV - Metodologia

4.1 Introdução

Com a revisão de literatura apresentada anteriormente, referimos agora as orientações metodológicas, que nos conduziram na identificação da questão de investigação, nos objetivos, na amostra, bem como na abordagem do tipo de estudo, nos instrumentos de recolha de dados e no seu tratamento.

4.2 Esquema Global do Estudo

A flexibilização/adaptação curricular na Educação Pré-Escolar é uma necessidade inegável, especialmente em grupos inclusivos. A educação inclusiva de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é um dos princípios do nosso sistema educativo, como é deferido no Decreto-Lei nº 3/2008, a igualdade de direitos. No momento de conceção do currículo, os docentes adaptam, inevitavelmente, decisões de planeamento direcionadas aos seus grupos.

Posto esta situação, pretendemos investigar, através da análise documental (Projetos Curriculares de Grupo) e da entrevista semi-estrutura chegar a conclusões sobre a **questão de investigação**:

Será que as Educadoras de Infância, do ensino regular, flexibilizam/adaptam o currículo, tendo em especial atenção as crianças com NEE?

Esta questão de investigação foi definida com base na revisão de literatura, na legislação consultada e nos objetivos identificados no ponto 4.5 deste capítulo.

Procuramos agora as opções metodológicas que foram tomadas na recolha e análise dos dados, no tratamento dos dados e nas respetivas conclusões.

A metodologia deve ser escolhida com base na natureza da problemática estudada e os objetivos do estudo. É nossa opinião que esta investigação se insere nos métodos qualitativos e concretamente num estudo de caso, na medida em que o entrevistador faz perguntas amplas a amostras típicas de indivíduos, ou seja, investiga as características de uma unidade individual, que neste caso são as Educadoras de Infância.

De seguida, apresentamos as características do tipo de estudo e os seus objetivos, que são também fulcrais para concretizar este trabalho. Porém, identificámos, primeiramente, os procedimentos éticos para não criar problemas, que possam influenciar negativamente a investigação e que prejudiquem futuras pesquisas.

4.3 Procedimentos Éticos

O presente estudo tem em conta os princípios éticos, pois é necessário decidir entre um ou outro tipo de atuação, não em termos de eficácia mas no que é considerado moralmente certo ou errado. A sinceridade é, por norma, aconselhável e nem sempre é a melhor estratégia (Moreira, 2007), tendo que se saber gerir esta situação.

Para evitar os problemas éticos debruçamo-nos em três tópicos descritos pelo autor anterior:

- consentimento esclarecido - opção que deve ser garantida aos indivíduos que querem participar ou não, devendo informá-los sobre os objetivos, características e condições de realização. Cada indivíduo decide sobre a sua colaboração ou pode iniciar a participação e interrompê-la a qualquer momento;
- anonimato - o investigador separa a identidade dos indivíduos da informação que fornecem, não sendo possível associar os dados ao indivíduo que os facilitou;
- confidencialidade - não tornar pública a informação recolhida sem que esta seja autorizada pelos que a forneceram.

Deste modo, os documentos que foram entregues às instituições - Órgãos de Direção como se pode verificar no anexo 1 - e aos respetivos sujeitos de investigação - Educadoras de Infância no anexo 2, foram elaborados segundo as três formas de resolver os eventuais problemas éticos.

4.4 Caracterização do Tipo de Estudo

Este estudo insere-se no âmbito dos métodos qualitativos e concretamente num estudo de caso.

Segundo Moreira (2008, citado por Oliveira, 2010) os métodos qualitativos tendem a:

Descrever e compreender em detalhe os meios através dos quais os sujeitos aprendem ações significativas e criam um mundo seu, conhecer como se cria a estrutura básica da experiência, o seu significado, manutenção e participação através da linguagem e de outras construções simbólicas, recorrer a descrições em profundidade, reduzindo a análise a âmbitos limitados da experiência, através da imersão nos contextos em que ocorre (p. 118).

O método qualitativo é caracterizado por várias conceções da realidade, o investigador e o objeto estão inter-relacionados, sendo fundamental na investigação a compreensão (Erickson, citado por Martins, 1996).

A investigação qualitativa parte do pressuposto de que a realidade não é única, mas, na verdade, existem múltiplas realidades que se inter-relacionam e influenciam-se mutuamente. Bogdan e Biklen (1994, p. 16) defendem que a metodologia qualitativa “é uma investigação que agrupa diversas estratégias que partilham determinadas características. Os dados

recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, a locais e a conversa”.

Ainda de acordo com os mesmos autores, estes definem cinco características para a investigação qualitativa:

- o investigador é o instrumento principal;
- a investigação qualitativa é descritiva;
- os investigadores qualitativos interessem-se mais pelo processo;
- os investigadores qualitativos tendem a analisar dos dados de forma intuitiva;
- o significado é de importância vital.

Esta investigação qualitativa é investigar o que está “por detrás” de determinados comportamentos, atitudes ou convicções, em que o investigador recolhe os dados e a validade e fiabilidade dos dados depende da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento (Martins, 1996).

As razões que levam à metodologia de estudo de caso, de natureza qualitativa depende de vários fatores: dos objetivos do estudo, do tipo de questões a que pretende responder, do fenómeno estudado e das condições em que esse fenómeno decorre. Yin (citado por Martins, 1996, p. 15) refere que “o passo mais importante a dar numa investigação é a definição das questões de pesquisa”.

Segundo o mesmo autor (Yin, 1989, citado por Martins, 1996, p. 14), o estudo de caso “consiste numa descrição e análise pormenorizada das unidades sociais ou entidades educativas únicas”. Acrescenta ainda que o estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade definida como uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”. É uma investigação que se assume como particularística. Pode-se dizer que o estudo de caso consiste na análise profunda de um sujeito individualmente ou de um pequeno grupo de sujeitos, na sua totalidade.

O estudo de caso é definido por Martins (1996, p. 15) como um “conjunto de métodos de investigação que têm por objetivo focar a indagação a um caso ou situação com intensidade num período de tempo curto, detetando os processos interativos que o conformam”. Há quatro propriedades essenciais neste tipo de investigação: particular, descritivo, heurístico e indutivo. Segundo o mesmo autor, o design do estudo de caso inscreve-se no raciocínio das etapas de recolha, análise e interpretação de dados dos modelos qualitativos, sendo um estudo intensivo e profundo de um ou mais casos. As primeiras fases são exploratórias e de reconhecimento, em que se escolhe a amostra e só depois se passa à fase da recolha, análise e interpretação dos resultados, terminando com as conclusões.

O estudo de caso refere-se às características do fenómeno em estudo e às características associadas ao processo de recolha de dados e à análise dos mesmos. É usado para compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua compreensão e eventual melhoria. O seu objetivo fundamental é proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico

(Pereira, 2011), ou seja, é investigar e analisar uma determinada questão ou fenómeno em pouco tempo, estabelecendo generalizações sobre a população a que pertence. Para Yin (citado por Martins, 1996) o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever e explicar.

O estudo de caso tem várias vantagens, sendo algumas delas: produzir informação de fácil compreensão; focar pontos únicos, o que pode sustentar a chave para compreender a situação em estudo; proporcionar uma melhor compreensão ao ser pormenorizado; poder ser implementado por um único investigador. Por outro lado, tem desvantagens: falta de objetividade; alongamento no tempo o que nem sempre é exequível em termos práticos e/ou financeiros; os resultados não são generalizáveis; manipula inconscientemente os dados (observador/observados); assegurar a validade interna constitui um problema a que o investigador deve estar atento (Gonçalves, Sá e Caldeira, 2004/05).

O estudo de caso é também conhecido como uma triangulação. A necessidade de a utilizar surge do facto de confirmar a validade dos processos, aumentando a credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador.

Utilizam-se várias técnicas/instrumentos para os estudos de caso, como por exemplo, a observação, a entrevista, a análise documental, entre outros. Estes dois últimos são os que utilizámos na implementação desta investigação, clarificando-as mais à frente.

4.5 Questão de Investigação e Objetivos

Neste estudo procuramos conhecer as práticas das Educadoras de Infância, pelo que definiram nos Projetos Curriculares de Grupo (PCG) e referiram nas entrevistas, fazendo assim uma análise entre as diferentes Educadoras de Infância. Para tal, identificamos a seguinte questão de investigação:

Será que as Educadoras de Infância, do ensino regular, flexibilizam/adaptam o currículo, tendo em especial atenção as crianças com NEE?

Por sua vez, pretendemos seguir os objetivos que são:

Objetivo central - analisar se as Educadoras de Infância, do ensino regular, flexibilizam/adaptam nos seus PCG os conteúdos, os objetivos, as estratégias/metodologias e os recursos em grupos com crianças com NEE,

Objetivos específicos - analisar se as Educadoras de Infância, do ensino regular, flexibilizam/adaptam os conteúdos;

Analisar se as Educadoras de Infância, do ensino regular, flexibilizam/adaptam as estratégias/metodologias;

Analisar se as Educadoras de Infância, do ensino regular, flexibilizam/adaptam os objetivos;

Analisar se as Educadoras de Infância, do ensino regular, flexibilizam/adaptam os recursos.

4.6 Amostra

A intenção deste estudo é que os sujeitos de investigação sejam Educadoras de Infância, que trabalhem em jardins-de-infância, no ensino regular e que nos seus respetivos grupos de crianças, tenham incluídas crianças com NEE. O tipo de deficiência não é definido, pois não está em causa as deficiências ou incapacidades e sim o facto de serem crianças com NEE, que necessitam de apoio especializado.

Desta forma, a escolha da amostra foi por seleção racional, do tipo não probabilístico, “em que os elementos da população são escolhidos por causa da correspondência entre as suas características e os objectivos do estudo”, refere Freixo (2009, citado por Oliveira, 2010, p.115).

Optámos por cingir a aplicação do estudo na cidade de Castelo Branco, devido à proximidade geográfica, já que, no caso dos agrupamentos, integram estabelecimentos de Educação Pré-Escolar no mesmo concelho (Decreto-Lei 75/2008, artº 6º) e também pela facilidade de acesso por parte do investigador.

A constituição da amostra foi efetuada através da recolha de informação, acerca das instituições, das Educadoras de Infância (EI) e dos grupos de crianças que tenham incluídas crianças com NEE.

Da listagem de instituições disponíveis¹ contactámos 15 instituições das 17, em que 2 não responderam, 7 não têm incluídas crianças com NEE nos grupos, 3 não puderam colaborar por vários motivos, 2 disponibilizaram-se para participar e 1 interrompeu a investigação por motivos pessoais.

As duas instituições que se disponibilizam em participar envolvem, cada uma, duas EI, sendo o total de sujeitos de investigação quatro.

Deste modo, passamos a caracterizar as instituições AB e CD e as respetivas EI, que são identificadas pelas letras A, B, C e D.

4.6.1 Breve Caracterização das Instituições

As instituições situam-se na cidade de Castelo Branco como se pode observar na figura 5, sendo ambas localizadas em zonas favoráveis a residências e parques infantis.

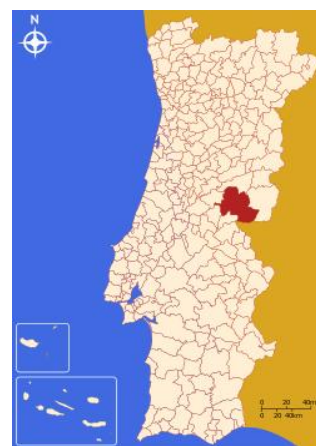


Figura 5 Localização da cidade de Castelo Branco.

Fonte:

<http://www.google.com/imgres?q=castelo+branco>.

¹Câmara Municipal de Castelo Branco disponível em <http://www.cm-castelobranco.pt/index.php?link=espacoseduca2>.

As crianças que têm NEE encontram-se incluídas nos grupos de crianças, o que acontece nas duas instituições.

A **instituição AB** é um jardim-de-infância constituído recentemente, num bairro residencial, tendo como zona uma comunidade constituída por uma zona residencial, ou seja, uma área de prédios e de vivendas. Situa-se numa zona habitacional e de serviços sociais, culturais, zonas de lazer, possibilitando uma relação com a zona cultural da cidade bastante desenvolvida.

Este jardim-de-infância caracteriza-se por boas instalações, espaços amplos e condições de segurança nos parâmetros da lei (extintores, saídas de emergência).

Os espaços do exterior e interior encontram-se bem distintos: no exterior do edifício há uma zona destinada ao recreio, onde as crianças brincam ao ar livre; no interior, para além das salas de atividades, tem também duas estruturas de apoio às crianças, educadoras, funcionários e pais, entre outros espaços. As salas são amplas, os materiais e os equipamentos são recentes e bem conservados. Tem, ainda, em funcionamento, um refeitório que serve também de área para atividades à tarde.

As crianças que frequentam este jardim não pertencem apenas ao bairro onde está localizado, pois são provenientes de diversas zonas da cidade. O estrato social das crianças é contrastado (várias classes sociais).

Este jardim-de-infância está integrado num Agrupamento de Escolas - Ministério da Educação.

A **instituição CD** tem a valência de creche e jardim-de-infância, tendo ainda outro tipo de serviços, como é o caso da assistência médica (clínica geral, fisioterapia), serviço domiciliário, centros de convívio, lares de idosos, serviços de culto e museu de arte sacra.

Esta creche/jardim-de-infância tem um edifício bem conservado, com salas de atividades, de acolhimento, berçário, lavandaria, acessos à parte exterior, entre outros espaços. O material/equipamento educativos estão em bom estado e variados. Assim, as crianças dispõem não só das salas onde brincam e realizam todas as atividades, mas também de outros espaços, fundamentais ao seu desenvolvimento, tais como, o ginásio, o refeitório, as casas de banho e os espaços exteriores.

No seu meio envolvente predomina construções antigas, algumas vivendas, espaços verdes e alguns locais de lazer ao ar livre.

Ao nível da segurança dos espaços da creche/jardim-de-infância há um conjunto de aspetos relevantes que constituem elementos fundamentais no dia-a-dia da instituição e na vivência das suas crianças (extintores, plantas de emergência, saídas de emergência).

Esta creche/jardim-de-infância tem como organismo de tutela uma IPSS, ou seja, Instituições Particulares de Solidariedade Social, que não têm finalidade lucrativa.

Apresentamos, de seguida, a tabela 2 como síntese das instituições participantes na investigação:

| | Rede pública e privada | Número de EI | Número de crianças com NEE |
|-----------------------|--------------------------------------|--------------|----------------------------|
| Instituição <i>AB</i> | Ministério da Educação (Agrupamento) | 2 | 2 (uma em cada sala) |
| Instituição <i>CD</i> | IPSS | 2 | 2 (uma em cada sala) |

Tabela 2 Síntese das Instituições Participantes.

4.6.2 Breve Caracterização das Educadoras de Infância

As informações acerca da caracterização das Educadoras de Infância, que se seguida descrevemos, basearam-se nas entrevistas que aplicámos a cada uma delas.

As Educadoras de Infância *A* e *B* estão na instituição *AB*, enquanto que as Educadoras de Infância *C* e *D* trabalham na instituição *CD*.

As Educadoras de Infância *A* e *B* encontram-se praticamente no mesmo nível profissional, pois completaram primeiramente o bacharelato, no Magistério Primário do Fundão e, anos mais tarde, completaram os complementos de formação para o grau de licenciatura. É de referir que a Educadora *A* esteve 10 anos destacada na APPACDM, na cidade de Castelo Branco, enquanto que a Educadora *B* teve a oportunidade de participar em ações relativas às NEE, em Coimbra, e de trabalhar na Educação Especial, durante 5 anos.

Relativamente às Educadoras de Infância *C* e *D* o percurso académico é semelhante, pois inicialmente formaram-se no Magistério Primário, no Fundão (bacharelato) e, mais tarde, concluíram os complementos de formação para obtenção da licenciatura. No entanto, a Educadora *C* concluiu recentemente o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, em Castelo Branco.

Entre os quatro sujeitos de investigação não há grandes desigualdades a nível profissional, isto é, o tempo de serviço, a formação académica (e outras formações) e a situação profissional como se pode verificar nos dados que as caracterizam na tabela 3:

| Educadoras de Infância | Tempo de serviço (anos) | Formação académica | Situação profissional | Sala (idade das crianças) |
|------------------------|-------------------------|--|-----------------------|---------------------------|
| <i>A</i> | 30 | Licenciatura | Quadro geral | Mista (3-5 anos) |
| <i>B</i> | 29 | Licenciatura | Quadro geral | Mista (3-5 anos) |
| <i>C</i> | 20 | Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico | Quadro geral | 5 anos |
| <i>D</i> | 26 | Licenciatura | Quadro geral | 3 anos |

Tabela 3 Caracterização geral das Educadoras de Infância.

4.7 Instrumentos/técnicas de recolha de dados

Para fornecer informações relevantes à investigação fizemos uma análise documental aos Projetos Curriculares de Grupo (PCG), a fim de perceber a flexibilização curricular no jardim-de-infância com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para completar este estudo realizámos entrevistas semi-estruturadas às Educadoras de Infância, a fim de as auscultar e conhecer as suas práticas de flexibilização, a partir dos PCG que elaboraram. Como estes instrumentos/técnicas são os que mais se adequam às características do estudo, passando a descrevê-los de seguida.

4.7.1 Análise Documental

Ler e perguntar são duas ações fundamentais que estão na base das técnicas de recolha de dados. Começamos pela primeira destas duas, pois analisar os Projetos Curriculares de Grupo é um dos procedimentos para chegar às primeiras conclusões sobre a questão de investigação. Assim, permite-nos perceber se as Educadoras de Infância (EI) têm, no referido documento, descrito e incluído as adaptações necessárias a crianças com NEE.

Primeiramente, é importante conhecermos algumas definições do termo documento, pois é este o nosso ponto de partida para a nossa investigação.

Erlandson (1993, citado por Moreira, 2007, p. 153) defende que “o termo documento refere-se a uma ampla gama de registos escritos e simbólicos (...) Os dados obtidos a partir dos documentos podem utilizar-se da mesma forma que os resultantes de observações ou entrevistas”.

Por outro lado, MacDonald e Tipton (1993, citado por Moreira, 2007, p. 154) sejam mais abrangentes no conceito documentos, na medida em que estes se relacionam com aspetos do mundo social. Incluem tudo o que se possa registar formalmente nesse mundo (dados oficiais, registos privados e pessoais). Além disso, pode haver documentos que se destinam à diversão, admiração, prazer estético e são lidos no sentido metafórico.

O estudo documental pode assumir formas muito diversas, pois depende de três aspetos: natureza dos documentos (escritos, publicados, oficiais, fechados, científicos, fonte individual ou coletiva); quantidade de documentos a analisar (tipo de análise - exaustiva ou por amostragem/seleção); objeto (seleccionar documento) e finalidade (verificar uma hipótese ou objetivo) da investigação (Bardin, 1977).

Os documentos institucionais são os que se relacionam com o nosso estudo. Estes documentos consistem um conjunto de procedimentos que se destinam a controlar, medir e formar indivíduos, torná-los dóceis e úteis ao mesmo tempo (Moreira, 2007). Podemos associá-los aos PCG, pois através destes iremos constatar se as EI flexibilizam/adequam o currículo, tendo em conta as crianças com NEE. Daí que a análise documental é importante para alcançar os objetivos definidos, chegando às devidas conclusões.

Segundo Chaumier (1974, citado por Bardin, 1977, p. 45), a análise documental é entendida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

O objetivo desta técnica, enquanto tratamento de informação dos documentos em análise, pretende dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, através dos procedimentos de transformação (Bardin, 1977), para obter resultados acerca da questão de investigação em causa.

A análise de documentos pode, então, ser interpretada e constituída em duas etapas: a primeira de recolha de documentos e a segunda de análise, como a análise de conteúdo, que falaremos mais à frente neste capítulo.

4.7.2 Entrevista

Se no instrumento/técnica anterior ler era a palavra-chave, importa agora fazer o mesmo em relação ao termo perguntar. A entrevista é muito utilizada em investigação, pois está muito próxima da arte da conversação.

Ketele e Roegiers (1993, p. 22) são menos específicos ao defenderem que “a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente” para que se obtenha informações sobre factos ou representações.

De forma mais prática, Erlandson (1993, citado por Moreira, 2007, p. 203) observou que “as entrevistas adoptam diálogos e interacções”, em que o investigador e o entrevistado podem movimentar-se nas fases do estudo. Acrescentou ainda que a entrevista é um “processo aberto e informal”.

A entrevista tem várias características, como por exemplo: exige interação direta entre os participantes; implica recolha oral da informação; possibilita diversidade e flexibilidade na formulação das perguntas como das respostas e permite ajustamentos de acordo com o desenvolvimento da interação. Deste modo, a escolha de entrevistas baseou-se nestas características, já que os documentos podem ser abstratos e pouco específicos em relação à questão de investigação.

O tipo de entrevista a utilizar depende, em primeiro lugar, da natureza da investigação (quantitativa, qualitativa ou mista), sendo neste caso qualitativa, e dos objetivos da investigação. A entrevista qualitativa normalmente baseia-se em questões de resposta aberta e a forma como estão ou não estruturadas pode variar entre as entrevistas estruturadas e as não estruturadas, passando pelas semi-estruturadas (Santos, 2008).

As entrevistas semi-estruturadas são as que se relacionam com este estudo, pois as questões ao serem formuladas permitirão ao entrevistado conversar e verbalizar os seus pensamentos, tendências e reflexões sobre o tema em estudo (Rosa & Arnoldi, 2008).

Noutra perspetiva, as entrevistas semi-estruturadas são entendidas por Ribeiro (2003, citado por Oliveira, 2010, p. 263) como o entrevistador que intervém para recentrar ou incentivar o entrevistado ou para introduzir outras temáticas, previamente planeadas.

Denzin (1970, citado por Moreira, 2007) tem uma visão um pouco diferente da anterior, pois considera que as entrevistas semi-estruturadas são a aplicação de perguntas ordenadas e redigidas, de respostas livre e aberta.

Importa agora abordar o planeamento e a realização da entrevista. Estas devem ser planeadas da melhor maneira para não criar erros irreversíveis.

Segundo Valles (2000, citado por Rosa & Arnoldi, 2008, p. 39) a preparação da entrevista, antes do encontro entrevistador-entrevistado, deve preparar uma boa parte da interação para que o trabalho do entrevistador tenha êxito. Conforme o mesmo autor, um dos principais elementos para a preparação deste instrumento/técnica é o guião de entrevista, que deve ser elaborado numa primeira fase. Este guião deve conter os temas e subtemas relacionados com os objetivos da investigação, não formulando textualmente perguntas nem sugerindo respostas. Trata-se de um esquema com os pontos a serem tratados, não sendo fechado.

Segundo Pereira (2011) denomina, de forma diferente do autor anterior, a existência de um guião orientador para o desenvolvimento das entrevistas. Este guião deve ser de acordo com os objetivos e procura garantir que os diversos participantes respondam às mesmas perguntas, não exigindo o cumprimento de uma ordem rígida na formulação das perguntas. O tipo de perguntas formuladas está de acordo com a dinâmica da entrevista e varia consoante os objetivos do investigador e as possíveis respostas dos entrevistados.

Vários pesquisadores referem que deve existir um contacto inicial entre entrevistador-entrevistado antes da entrevista, para transmissão de conhecimentos mútuos. Desta forma, no momento da entrevista haverá maior afinidade e espontaneidade nas respostas, criando uma imagem e uma identidade do entrevistador (Rosa & Arnoldi, 2008:40).

Mishler e Reissman (1991/1993, citados por Esteves, 2008, p. 102) referem que “uma boa interpretação das entrevistas deve apoiar-se na complementaridade dos dois tipos de registo, o escrito e o oral”. O equipamento mais utilizado no registo de entrevistas é o gravador áudio, que permite a transcrição integral da conversa. A transcrição é um ato de transformação de um discurso oral para um texto escrito (Esteves, 2008).

Para avaliar a qualidade de uma entrevista, Kvale (1996, citado por Esteves, 1996) sugere vários critérios de validação: a quantidade de respostas espontâneas e específicas relevantes da entrevista; as perguntas resumidas e a profundidade das respostas; a interpretação das respostas pelo entrevistador; a entrevista como “autocomunicante”. O mesmo autor apresenta quatro diapositivos analíticos para a interpretação dos dados para um aprofundamento dos conhecimentos: a condensação, a categorização, a estruturação narrativa e outros diapositivos *ad hoc*.

4.8 Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

Realizada a etapa de fundamentação conceptual, com base na temática central, tivemos o primeiro contacto com as instituições educativas, nomeadamente com as diretoras dos jardins-de-infância, a quem apresentámos o pedido de colaboração, como se pode ver no anexo 1. Após esta reunião, cada diretora apresentou e concedeu às suas Educadoras de Infância (EI) a proposta de investigação, a recolha de dados e os instrumentos a utilizar, como se observa no anexo 2, onde autorizaram a colaboração. Noutro momento, houve um contacto pessoal com as EI para lhes explicitar as linhas gerais da investigação, os objetivos, os instrumentos/técnicas de recolha de dados e a sua periodicidade. Foi, ainda, garantido a confidencialidade de todos os dados.

Após a concordância de cada uma das EI intervenientes na nossa investigação, procedemos à implementação da seguinte fase, que consistiu na recolha dos documentos (PCG), para realizar a análise de conteúdo/documental. Nesta fase foi delineada a grelha de análise de conteúdo dos PCG de cada grupo de crianças, identificados PCG A, B, C e D. Preenchemos esta grelha ao recolher os “dados mortos” (Estrela, 1984) ou as unidades de registo (Bardin, 1977), que são os pedaços de texto entre aspas, retirados de cada um dos documentos e colocados nas respetivas categorias (anexo 3). Assim, esta grelha é composta por 10 categorias, como se pode observar no quadro 3.

| Categorias |
|--|
| Caracterização do grupo; |
| Identificação de interesses e necessidades; |
| Levantamento de recursos; |
| Fundamentação das opções educativas; |
| Organização do ambiente educativo do grupo/espço/tempo; |
| Opções e prioridades curriculares; |
| Objetivos/efeitos esperados; |
| Estratégias pedagógicas e organizativas previstas da componente educativa; |
| Previsão dos intervenientes e definição de papéis; |
| Previsão de procedimentos de avaliação. |

Quadro 3 Categorias definidas para a Análise de Conteúdo dos Projetos Curriculares de Grupo.

A etapa que se seguiu baseou-se na aplicação das entrevistas semi-estruturadas, às EI, para as auscultar e conhecer as suas práticas de flexibilização, a partir dos PCG que elaboraram. Para a sua realização, elaborámos o pré-guião da entrevista semi-estruturada,

baseado no modelo a realizar a docentes por Estrela (1984). Este pré-guião foi aplicado a duas EI que não pertencem à amostra e trabalham na área há mais de 15 anos, antes de realizar a entrevista aos sujeitos da investigação, de forma a garantirmos a sua adequação aos objetivos da pesquisa. Como base nos resultados do pré-guião foi então elaborado o guião definitivo da entrevista (anexo 4). Na validação do guião da entrevista, para além da aplicação do pré-guião foi também sujeito à opinião de um grupo de peritos. Assim, o guião da entrevista ficou constituído por 5 categorias, que passamos a apresentar no quadro 4.

| Categorias |
|--|
| Legitimação da entrevista e motivação; |
| Caracterização da Educadora de Infância; |
| Perspetiva geral da flexibilização/adaptação curricular: conteúdos; estratégias/metodologias; objetivos; recursos. |
| Processo de elaboração do Projeto Curricular de Grupo; |
| Conclusões e sugestões. |

Quadro 4 Categorias do Guião da Entrevista Semi-Estruturada.

Para a análise da entrevista recorreremos a uma grelha. Esta grelha de análise de conteúdo é constituída pelas 4 últimas categorias apresentadas anteriormente no quadro 4. É de referir que uma destas categorias se subdivide em quatro. Por isso, no momento de fazer as perguntas, especialmente as da categoria que se subdivide, *Perspetiva geral da flexibilização/adaptação curricular*, as Educadoras alongaram-se nas explicações e não quisemos cortar-lhes a palavra ou raciocínio, daí que tenhamos colocado algumas unidades de registo na transversal, que são importantes para a análise e discussão dos dados, complementando-as com as das subcategorias: conteúdos, estratégias/metodologias, objetivos e recursos.

Na aplicação deste instrumento/técnica tivemos alguns cuidados na sua aplicação: na escolha do local; na disponibilidade; na compreensão dos informantes, que contribui para a relação entre entrevistador e entrevistado; na utilização do gravador áudio, que posteriormente reproduzimos por escrito; e na orientação da entrevista, de forma a manter e gerar a motivação. Seguidamente, procedemos à análise de conteúdo ao preencher a grelha de análise de conteúdo da entrevista semi-estruturada (anexo 5).

Assim, é necessário explicarmos os procedimentos utilizados para a análise dos PCG e da entrevista semi-estruturada, daí que de seguida abordamos a análise de conteúdo, que procura outras realidades através das mensagens (Bardin, 1977) e constitui uma metodologia

de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e entrevistas, o que não possível compreendê-los através da leitura e da audição comum.

4.8.1 Tratamento dos Dados

Bardin (1977, p. 38) defende que a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Berelson (citado por Bardin, 1977, p. 36) definiu também a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. Neste sentido, o objetivo desta análise é a manipulação de mensagens (conteúdo) para demonstrar os indicadores que permitem deduzir sobre uma determinada realidade que não a da mensagem (Bardin, 1977).

A mesma autora refere que o suporte e o código linguístico da análise de conteúdo é o escrito e a um grupo restrito, passando por três fases: 1 - seleção das categorias; 2 - registo dos dados (unidades de registo); 3 - interpretação dos dados.

Na elaboração dos dois instrumentos referidos partimos de um conjunto de categorias pré-definidas, seguindo muito de perto as recomendações da Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 em vigor para apoio ao trabalho do educador de infância na construção do PCG. Assim, registámos os dados, obedecendo às categorias definidas a priori que ficaram as definidas nos quadros 3 e 4, localizados no ponto anterior 4.8.

As categorias foram do tipo semântico, em que o tema (unidade de significação que se obtém do texto analisado) foi a unidade de registo (unidade de conteúdo mínima de significação a codificar, sendo a que se considera). A unidade de contexto (unidade de compreensão para codificar exatamente a unidade de registo) foi geralmente o parágrafo e/ou frase (Bardin, 1977).

Ao nível das categorias respeitámos também as características de criação de boas categorias segundo o mesmo autor:

- exclusão mútua (cada unidade de análise pertence a uma só categoria);
- homogeneidade (garante a exclusão mútua);
- pertinência (categorias definidas conforme o quadro teórico e adaptadas ao material de análise);
- objetividade e fidelidade (precisão dos indicadores numa categoria e grelhas de análise constantes);
- produtividade (conjunto de categorias produtivo se o resultado for de qualidade).

Chegámos então aos seguintes resultados, que passamos a descrever no próximo capítulo, na tentativa de verificar os pressupostos de partida deste estudos.

PARTE III – Apresentação e Discussão dos Resultados

Capítulo V - Apresentação, Tratamento e Discussão dos Resultados

5.1 Introdução

Procedemos à apresentação, tratamento e discussão dos resultados, qualitativos, obtidos após a análise dos PCG, seguido a grelha de análise de conteúdo dos PCG (anexo 3). Nesta alguns “dados mortos” ou unidades de registo foram retirados do texto como também de títulos ou do índice devido à grande quantidade de enumerações ou descrições. É de notar que as unidades de registo utilizadas na análise documental não são redigidas pelo novo acordo ortográfico, pois os documentos (PCG) não o conferem.

Por sua vez, triangulamos os dados com os das entrevistas, realizadas às Educadoras de Infância (EI), que foram também sujeitos a uma análise de conteúdo - grelha de análise de conteúdo das entrevistas semi-estruturas (anexo 5), procurando assim evidenciar os resultados apurados.

Apresentamos a análise dos dados de categoria a categoria, para facilitar a compreensão. Comparamos os PCG em cada uma das categorias e triangulamos com as da entrevista semi-estruturada, pois as designações das categorias não são as mesmas mas associam-se umas com as outras.

Na análise dos dados nos PCG temos como principal objetivo conhecer e perceber qual o processo de flexibilização/adaptação descrito, pelas EI, para os seus grupos com crianças com NEE, enquanto que a entrevista complementar os dados.

5.2 Caracterização do grupo

No tocante à caracterização do grupo, verifica-se que esta categoria foi considerada importante em três PCG, ao descreverem inúmeras particularidades do grupo, incluindo a criança com NEE

Assim, o PCG A refere que tem:

“grupo misto, considerado o sexo e as idades. É composto, por 20 crianças (...) 11 são rapazes e 9 são raparigas” e acrescenta que “[o grupo] pertence a um nível sócio-económico e cultural médio, e que apresenta três casos de disfuncionalidade familiar”. Destaca que “[a criança com NEE] possui graves deficiências cognitivas e auditivas e encontra-se num estágio de desenvolvimento muito inferior à sua idade”.

O PCG B vai por esta linha de ideias, apresentando também a criança com NEE:

“1 menina de 3 anos com NEE; 11 crianças de 4 anos sendo 6 meninos e 5 meninas; 7 crianças de 5 anos sendo 4 meninos e 3 meninas”, em que o “grupo activo (...)

aceitam bem outras crianças (...) a criança com NEE” e “revelam alguma responsabilidade com a (...) [criança com NEE]”

O PCG *D* segue a mesma conceção dos anteriores, enquanto que o PCG *C* pouco descreve no que diz respeito a esta categoria e à sua criança com NEE:

“22 crianças, sendo 9 do sexo masculino e 13 do sexo feminino” definindo que “[as crianças] estão agora mais autónomas, mais comunicativas e interventivas”; “controlam melhor o seu corpo” e fazem “afirmações que caracterizam esta idade: ‘Eu quero’, ‘Eu posso’, ‘Eu faço’” e identifica “o meu aniversário [descrição]” de cada uma das crianças.

5.3 Identificação de interesses e necessidades

Nos PCG encontram-se alguns interesses e necessidades, mas não os aprofundam ao nível do grupo ou individual, tornando-se implícitas as suas ações, nomeadamente em relação às crianças com NEE:

“[o grupo] necessita de um trabalho contínuo” (PCG *A*).

“Têm (...) uma ânsia enorme em saber cada vez mais e descobrir novos horizontes” e “tomam iniciativa nas mais variadas actividades” (PCG *C*).

O PCG *D* identifica que as crianças de modo geral, sem fazer referência à criança com NEE:

“Interessam-se bastante pelos trabalhos de mesa”; “aderem bem a novas actividades e experiências”, mas “brincam de forma desorganizada e bastante barulhenta”. Há ainda a necessidade de “adaptação a uma nova sala e à nova Ajudante de Acção educativa”.

No PCG *B* é reconhecido os interesses e necessidades de todas as crianças, sendo, assim, o único que inclui a criança com NEE, pelo que descreve as áreas de conteúdos, tanto ao nível de importância e de capacidade como de dificuldade, respetivamente:

“[as crianças] gostam de se envolver em diversas brincadeiras (...) novos desafios (...) interesse pela novidade”; “na rua preferem jogar futebol”; “na sala (...) gostam muito da casinha e das roupas e (...) da garagem e construções”; “Revelam gosto por fazer contas”, “Gostam de descobrir palavras iniciadas por letras, dividir as palavras em sílabas contando-as, descobrir rimas...”, ou seja, “todos gostam de brincar nos diferentes espaços”.

“Na motricidade fina (...) nem sempre respeitam os contornos quando pintam”; “Há crianças com alguma dificuldade na articulação de palavras”; “[criança com NEE] apresenta problemas graves sobretudo nas Áreas da Comunicação, Cognitiva, Motora e Sensorial, sendo um trabalho específico.

5.4 Levantamento de recursos

Esta categoria não foi relevante na elaboração dos PCG, que não têm em conta as crianças com NEE, pois o *D* não abordou os recursos, o *A* pouco os referiu e denota-se que o *B* descreveu alguns para o grupo, tais como:

“jogos didácticos disponíveis, que são poucos (...) nem está disponível uma ligação à internet no PC da sala”; “uma caixa de areia, um parque infantil (...) bolas, carros, pás, baldes...”; “materiais do agrado das crianças, (...) podem trazer de cada ou encontrados na natureza”.

Porém, o PCG *C*, para além de os identificar e justificar o seu potencial para a sua prática educativa também não identifica para a criança com NEE, mas descreveu três tipos de recursos:

“Recursos humanos - educadora de infância, ajudante de acção educativa, crianças, pais, comunidade e outros profissionais da área educativa”; “Recursos materiais - mobiliário das salas e diferentes materiais didácticos da instituição”; e, “Recursos necessários - colaboração dos pais; colaboração da comunidade; materiais diversos para a realização das diferentes actividades planificadas”.

No entanto, na entrevista as *El A*, *C* e *D* mencionaram e sublinharam a falta de recursos humanos para conseguirem qualidade nas suas práticas e essencialmente para que as crianças com NEE tenham progressos notórios ao nível de desenvolvimento psico-sócio-cultural:

“Agora não temos a tarefa já e a auxiliar também não temos” (*El A*).

“falta de meios humanos” (*El C*)

“infelizmente não temos ninguém” (*El D*)

Por sua vez, a *El B* não salienta a falta de recursos humanos, pois esta criança tem várias terapias fora do contexto educativo, daí que identificou os essenciais para trabalhar com a sua criança:

“Little Room” [pequena estrutura com luzes e fitas natalícias] e “Puff”.

5.5 Fundamentação das opções educativas

Nesta categoria, os PCG *B* e *C* fundamentaram as suas opções educativas e metodologias, com diversas fontes, podendo-se verificar através do que descreveram nos PCG:

“referência às Áreas de Conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”; “os objectivos gerais pedagógicos (...) definidos [no PCG] (...) são os previstos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (...) e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”; “Despacho nº 5220/97 (...) ‘avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção (...) a avaliação é o suporte do planeamento’”; “Decreto-Lei nº 241/2001 ‘o educador avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo’” (PCG *B*).

“[Snyder, Almy e Katz] referem (...) um bom educador é identificar o que ele deve saber e o que deve ser capaz de fazer”; “A personalidade e perfil do educador devem orientar as suas funções conferindo-lhes características pessoais e profissionais [Bartolomé]”; “A rotina, segundo Zabalza, é um instrumento que (...) permite ao educador promover actividades educativas diferenciadas”; “[a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar] define objectivos (...) que decorrem as competências gerais que a criança deve adquirir ao longo da Educação Pré-Escolar” “Cabe ao educador ‘incentivar a participação das famílias (...) e estabelecer relações (...) com a comunidade’ [OCEPE]” (PCG C).

Nos PCG A e D há uma referência bibliográfica:

“com base no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar serão definidos os objectivos” (PCG A).

“a criança segundo Mary Hohmann et all (...)” (PCG D).

Porém, na elaboração dos PCG A, C e D basearam-se em fundamentos que não têm referências bibliográficas, o que leva a dizer que são conhecimentos da vida profissional, como são os exemplos:

“currículo (...) já não se identifica como uma listagem de conteúdos ou programas, mas sim com um projecto diferenciado, de acordo com o público”; “a Educação Pré-escolar é a estreita relação entre criança/educador/família como meio facilitador e estimulador do desenvolvimento harmonioso e integral da criança” (PCG A).

“todas as actividades (...) devem ser transversais, motivadoras, integradoras e funcionais, (...) ser coerentes e significativas para as crianças”; “Planifico (...) partindo dos conhecimentos do grupo e atendendo aos seus interesses”; “Avaliar o processo e os efeitos permite-me tomar consciência da acção e adequar o processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo e à sua evolução” (PCG B).

“Um projecto de sala diz respeito ao grupo de crianças e completa opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento do grupo”; “[o PCG] é o guia da minha acção educativa (...) sujeito a uma avaliação constante e alterado sempre que as necessidades das crianças assim o exijam” (PCG C).

“este projecto é caracterizado pela flexibilidade e dinamismo”; “quando [a educadora] planifica tem que ter em atenção o grupo de crianças e o seu meio social e familiar” (PCG D).

Na entrevista, as EI não se prolongaram neste assunto, pois apenas referiram onde se basearam no processo de elaboração do PCG:

“a circular nº17/DSDC/DEPEB/ 2007” (EI B, C e D).

Porém, é de salientar que as EI A, C e D justificam o processo de ação educativa durante a entrevista, reconhecendo a flexibilização/adaptação para as crianças com NEE:

“em termos do PCT [PCG] aí tem que haver uma especificidade maior porque são características completamente diferentes e restritas” e com a criança com NEE no seu grupo “tem que haver um trabalho mais individualizado” e, por isso,

“tendo crianças com NEE quer queira quer não tem-se de fazer uma adaptação”, o que “contribui para enriquecer uma vez que são experiências” (EI A).

“tento fazer o plano de sala colocando o nome de todas as crianças, a data de nascimento, o conhecimento do grupo que tenho, se já o vou seguindo, se não faço a caracterização desse grupo um pouco mais tarde”, ou seja, “elaboro o plano e deixo a caracterização para o fim, mas parto do princípio que todas elas são ditas normais”. “Depois do [plano do] grupo onde eu tenho os objetivos, as competências, os conteúdos a trabalhar com o grande grupo, eu daí retiro depois os conteúdos, as competências e os objetivos a trabalhar com a criança neste caso em causa”, em que “todas as semanas estruturo a semana de forma a que nenhum elemento do grupo perda” e fez questão de sublinhar que “tento adaptar o que faço para os outros, o currículo dos outros para ela, NUNCA a deixando de lado”, pois “temos efetivamente dar à criança a preparação que é necessária ela ter” (EI C).

“flexibilizo consoante as crianças, as suas necessidades, adaptando as estratégias que se realizam”, mas referiu que “eu não faço um currículo específico para ela”, “adapto depois às necessidades dela [plano mental diário]” (EI D).

6.6 Organização do ambiente educativo do grupo/espço/tempo

Em todos os PCG há referência às rotinas, não só o seu significado como também as identificam, sendo muito explícito no PCG D:

“Rotinas da sala de 3 anos [descritas em tabela]”, acrescentando que “além destas rotina, existe (...) três actividades extracurriculares”

No PCG C é mencionado o quanto é importante as rotinas, pois determinam o trabalho da sala:

“A rotina diária determina o funcionamento da sala, do grupo e dos adultos e (...) relacionada com a organização do espaço”

Relativamente ao espaço educativo, no PCG A não há indicações, enquanto que nos PCG B, C e D é considerado importante ao ser indicado que deve estar organizado em cantinhos, para irem mais além no que se refere à realização do trabalho educativo, atingindo os objetivos previstos:

“sala de actividades é organizado em diferentes espaços (...) divide-se em várias áreas [cantinhos]”, salientando também que o “espaço exterior (...) permite realizar actividades informais e vivências de situações (...) planeadas ou livres” e conclui que o “ambiente organizado, acolhedor, alegre, seguro, entusiasmante e estável, livre de mensagens ou discriminatórias” (PCG B).

“é desejável que na sala se encontrem algumas áreas, isto é, espaços lúdicos (cantinhos)”, indo mais além na explicação: “os espaços educativos serão: sala de actividades (cantinhos) (...); casa de banho; refeitório; parque infantil; terraço;

salinha de acolhimento; outros espaços” e acrescenta que “o exterior funciona (...) como prolongamento do espaço interior” (PCG C).

“Na sala existem várias áreas: área da garagem; área da casinha; área da biblioteca e de grande grupo; área dos jogos; área de trabalho”, “organizada da mesma forma, à excepção do momento de repouso” e a “arrumação da sala pode sofrer mudanças: segundo a planificação da Educadora, novos interesses das crianças ou novos materiais que possam chegar” (PCG D).

Mas é de sublinhar que apenas no PCG B foi identificado a alteração do espaço da sala de trabalho devido à criança de NEE ter uma cadeira de rodas:

“por termos uma criança em cadeira de rodas houve a necessidade de libertar o espaço”, ou seja, a sala de atividades foi arrumada consoante as suas necessidades como confirmou na entrevista que “Little Room” e “Puff” são organizados neste espaço para favorecer não só esta criança como todas as outras.

Na entrevista a EI B ainda reforçou a opção educativa:

“só adaptei a sala, a única diferença é adaptar a sala”.

O tempo é definido pelos horários de componente letiva e não letiva, em que nenhum incluiu o tempo que disponibilizam com a criança de NEE.

No PCG D o tempo é identificado em tabela, sendo o seu título:

“Organização do Tempo Lectivo e Não Lectivo”.

No PCG B o horário da componente letiva é descrito frasicamente e faz referência ao apoio à família:

“A componente lectiva decorre das 9h às 12h (...) e, das 13h30m às 15h30m”; “A componente de apoio às famílias começa às 7h40m e encerra pelas 18h30m”.

Por outro lado, neste PCG há indicações do trabalho diário em sala:

“[de manhã] momento prévio de conversas/canções/saquinha das surpresas”; “[de tarde] relembra o que se aprendeu de manhã (...), terminar-se alguns trabalhos (...), fazer-se recreio na rua ou no ginásio e brincadeiras nos cantinhos”.

No PCG C há registo do início das tarefas de sala e também foi identificado o horário de atendimento aos encarregados de educação, tal como acontece no PCG anterior:

“9h30m - actividades na sala (livres ou orientadas) (...) 16h15m - actividades na sala (livres ou orientadas)”; “atendimento aos encarregados de educação decorrerá todos os dias (...) das 14h00m às 15h00m”.

No PCG A os registos em relação ao tempo identificam-se também frasicamente, mas com menor pormenores da sua organização diária:

“recepção das crianças até às 9horas”; “entre as 15h30min e as 18h30min (...) incluindo as actividades extracurriculares”; “[à tarde] continuidade a actividades iniciadas de manhã (...) ou iniciar-se-á outra ou outras”.

É de salientar que apenas a EI C evidenciou na entrevista a sua disponibilidade para trabalhar com a criança com NEE, que sem Educadora da Educação Especial disse encontrar soluções, e demonstrou vontade de poder fazer mais:

“(...) acompanho-a de 15 em 15 dias ao hospital na minha hora de almoço, como voluntária”, mas depois referiu “não o faço todos os dias porque não posso, mas dois dias por semana trabalho sozinha com ela”.

5.7 Opções e prioridades curriculares

Nos PCG A, C e D esta categoria não apresenta grandes manifestações, mas todos estão de acordo que as opções e prioridades são as crianças, não especificando as crianças com NEE. Por outro lado, salientaram o quanto é importante elaborar o PCG, sendo descritas do seguinte modo no PCG A:

“a elaboração do PCG torna-se indispensável para um melhor conhecimento do grupo de crianças (...) e para a adequação das actividades a desenvolver com elas” e “o PCG (...) tem como objectivo (...) organizar mas também, orientar e facilitar o trabalho a desenvolver (...) sendo um instrumento de gestão pedagógica”.

No PCG C é referenciado que se adequar as metodologias para favorecer a ação educativa, tendo a participação de vários intervenientes, e o PCG B também é considerada esta ideia, mas incluiu a criança com NEE:

“toda a acção pedagógica deve ser rica em afecto”, pois é a base primordial para que a criança se desenvolva em harmonia, seja emocionalmente estável e se integre bem no meio institucional e assim “que a criança tenha tudo aquilo que necessita para crescer: carinho, atenção, tempo para brincar, tempo para aprender, interacção com outras crianças e adultos” (PCG C).

“As normas e regras são elaboradas em conjunto com as crianças e pôr elas compreendidas. Existe (...) a participação das crianças no planeamento das actividades e na sua avaliação”, sendo fundamental não esquecer que “as oportunidades devem ser iguais para todos” e “[Para a criança com NEE] são necessárias várias adaptações/adequações nas actividades e materiais utilizados” (PCG B)

Deste modo, os PCG são fulcrais na prática educativa, pois tornam-se indispensáveis para melhor conhecer o grupo e para a seleção de estratégias, recursos, prioridades ser adequada ao grupo de crianças, sendo os PCG A e B baseados:

“[o PCG] foi elaborado de acordo com o PAA (Plano Anual de Actividades do Agrupamento) (...), o PEE (Projecto Educativo de Escola), o PCE (Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola)”.

Na entrevista, as EI B, C e D disseram que se baseiam na circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007:

“faço de acordo com ela [circular]” (EI B).

“A circular nº 17 ajudou sobretudo a nortear também os planos de sala, ajudou sobretudo a especificar por tópicos, que nós podemos ou não seguir” (EI C).

“O anual normalmente sigo... esta [circular], mas depois no plano mensal às vezes há uma flexibilidade...” (EI D).

No entanto, a EI A não é da mesma opinião das suas colegas ao referir:

“Não me baseio muito na circular”, justificando que “oriento-me melhor de acordo com aquilo que já estou habituada a fazer do que propriamente aquilo que é imposto”.

5.8 Objetivos/efeitos esperados

Todos os PCG se conferem à seleção de objetivos para todo o grupo, tanto gerais como específicos. Mas fundamentados, só o caso do PCG A:

“com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar serão definidos os objectivos” para que “não se perca o já conseguido, se estimulem novos hábitos e se consigam atingir novas metas”.

No PCG B ao longo do documento há indicações de algumas competências a atingir e também identifica alguns objetivos, não os mencionando para a criança com NEE:

“transmissão de conhecimentos e desenvolvimento das suas competências em todas as Áreas”; “suscitar interesse e apelar à sua participação em diversas actividades de pesquisa e investigação”; “sempre que possível, que as crianças do pré-escolar se encontrem e convivem entre elas”; “Áreas de conteúdo - objectivos [descrição]”

Os objetivos, como foi referido no PCG D devem ser ajustados a cada uma das crianças e também os identifica, mas sem mencionar a flexibilização/adaptação para a criança com NEE:

“finalidade de adequar os objectivos às características deste grupo de crianças em geral, e aos interesses e necessidades específicas de cada criança em particular”; “Objectivos Gerais [descrição]”.

É de salientar que nas entrevistas as EI A, B e C deram importância aos objetivos, referindo a sua flexibilização/adaptação para a criança com NEE, exceto a EI D, que não identificou nenhum neste momento:

“trabalho mais a nível de objetivos” e para a criança com NEE os “objetivos são muito mínimos”, argumentando que não têm capacidades motoras e psíquicas de os alcançar, sendo “uma grande vitória se ele conseguir interagir, por exemplo... comigo e com os colegas” (EI A).

“Sensorial e pouco, e pouco” e “estimular os movimentos básicos” é um dos principais objetivos (EI B).

“dá o igual, onde está o igual, pinte a boneca, põe dentro do copo, tira do copo, dá-me a bola”, sendo as tarefas direcionadas para desenvolver a nível motor, pois é o que mais preocupa (EI C).

Em todos os PCG não se detetou nenhum objetivo para as crianças com NEE, mas triangulando os dados com as entrevistas verificámos que algumas EI (A, B e C) os referiram, tendo em especial atenção as NEE.

5.9 Estratégias pedagógicas e organizativas previstas da componente educativa

Nos PCG B, C e D há registo de algumas atividades e estratégias que fazem com o seu grupo de crianças, excetuando a criança de NEE, como por exemplo:

“Brincadeiras em grupo; tomadas de decisão em grupo; exploração de histórias, poesias e lengalengas; promoção do diálogo (...); conversas e jogos em grupo; realização de experiências; jogos de expressão dramática, motora, musical e plástica; valorização de iniciativas de criatividade; passeios, visitas e respectivos registos; aplicação de normas sociais e de higiene; exposição de trabalhos” (PCG B).

“Planificação deste ano lectivo [esquema]” e “Visitas [descrição]” (PCG C).

“alcançar os objectivos será através das rotinas diárias (...) das visitas ao exterior, dos momentos de brincadeiras livres e das actividades e das actividades orientadas pela educadora” (PCG D).

Por sua vez, no PCG A também foram referidas para o grupo, mas incluiu a criança com NEE:

“estratégias educativas que facultam o desenvolvimento das várias competências individuais e colectivas”, nomeadamente “pequeno espaço da manhã reservado à recepção e acolhimento das crianças” e “pequeno diálogo (...) como finalidade não só acalmar as crianças (...), mas também fazer uma avaliação comportamental de cada uma e do grupo” e assume que “para a criança com NEE, serão executadas planificações específicas e diferenciadas, em conjunto com os diferentes técnicos envolvidos”.

Na entrevista as EI revelaram algumas estratégias que praticam com as crianças com NEE. A EI A confirmou o que escreveu no seu PCG ao explicitar o que faz com a criança com NEE:

“ser mais autónomo a lavar as mãos na casa-de-banho, ter autonomia na hora da refeição”.

As restantes EI mencionaram também, na entrevista, alguns exemplos ao nível da flexibilização/adaptação das estratégias, que nos seus PCG não foram registados:

“única... atividade em que ela... em que ela reage um bocadinho [*Little Room*]” e “[o grupo] dão-lhe mimosinhos, beijinhos, cantam e passeiam com muito ela”. Porém, tem em conta que “qualquer tipo de atividade a gente adapta às capacidades”, mas neste caso defende que “não há possibilidades de adaptar quase nada, mas com as outras crianças depende das deficiências” e conclui que “em termos pedagógicos conseguimos muito pouco”, pois a sua criança com NEE não tem capacidades e daí não seleciona conteúdos a não ser a nível sensorial, tal como disse “com ela faz-se muito pouco: sensorial” (EI B).

“Eu não faço os trabalhos, eles completam o trabalho e ajudam, pois percebem que ela tem essa dificuldade” e daí “dou autonomia ao grupo e trabalho com ela...”

e acompanho-a de 15 em 15 dias ao hospital na minha hora de almoço, como voluntária”, mas reforça entristecida “não o faço todos os dias porque não posso, mas dois dias por semana trabalho sozinha com ela” (EI C).

“tento adaptar para ela mais ou menos as atividades que eu faço com os outros meninos no dia-a-dia”, como foi o caso em que “ela faz com o dedo de tinta a chuva a cair da nuvem, enquanto que os colegas fazem com o lápis” (EI D).

Planear implica ter em conta as diferentes áreas de conteúdos e a sua articulação, bem como é necessário selecionar conteúdos e objetivos. Por isso, como já falámos dos objetivos na categoria anterior é agora importante abordar os conteúdos. Estes apenas foram abordados no PCG B:

“A escolha de Conteúdos será feita de acordo com o grupo que temos e com os seus interesses” e “dentro dos conteúdos curriculares criar alternativas e estratégias para reforçar o processo ensino/aprendizagem”.

Os conteúdos na entrevista foram considerados relevantes para as EI, tendo em conta as crianças com NEE, já que disseram que os flexibilizam/adaptam em relação aos do grupo. Mas, a EI B justificou que não seleciona nenhum conteúdo diariamente, pois não são uma prioridade, daí que diga ser ao nível “sensorial”. A EI A abordou-os para a criança com NEE, enquanto que as EI C e D salientaram-nos genericamente:

“Não me preocupa muito a nível de aquisição de conhecimentos, mas sim e mais concretamente ao nível da autonomia principalmente” (EI A).

“Tenho os conteúdos programáticos para todos os meses de maneira não rígida como é evidente” (EI C).

“Os conteúdos são mais limitados em relação ao grupo” (EI D).

Neste seguimento, é de referir que a EI C durante a entrevista fundamentou a sua opção educativa e, por outro lado, mencionou o que faz na sua prática educativa, sendo explícita a flexibilização/adaptação curricular ao incluir a criança com NEE:

“Depois do [plano do] grupo onde eu tenho os objetivos, as competências, os conteúdos a trabalhar com o grande grupo, eu daí retiro depois os conteúdos, as competências e os objetivos a trabalhar com a criança neste caso em causa”.

5.10 Previsão dos intervenientes e definição de papéis

No que diz respeito a esta categoria parece ser pouco relevante para as práticas das EI A, C e D, pois os seus PCG limitaram-se pela abordagem à cooperação com os familiares, como se pode ler:

“é de primordial importância o envolvimento dos pais no processo educativo” (PCG A).

“Havendo trocas de informação é mais fácil para [pais e educadora], gerir e actuar na educação das crianças” (PCG C).

“acompanhamento diário (...) feito pelos pais (...) avós ou outros familiares” (PCG D).

O PCG *B* vai mais além ao acrescentar a colaboração e contacto com a comunidade e outros intervenientes no processo educativo:

“A assiduidade e a pontualidade é bastante boa. Foi solicitado aos pais que devem entrar até às 9h30m”; “apelou-se e informaram-se as famílias e outros parceiros educativos para participarem (...) na vida do jardim-de-infância” e “os contactos com o professor da área extracurricular será constante e com regularidade”.

Nenhum dos PCG fez enfoque a esta categoria relativamente às crianças com NEE, mas na entrevista as EI *A* e *B* sublinharam a importância do apoio educativo da Educadora da Educação Especial ao nível do processo de ensino-aprendizagem e também na elaboração do PCG e do PEI - Programa Educativo Individual:

“Da minha parte são elaborados [PCG] em conjunto com as professoras do Ensino Especial. Eu concretamente e pessoalmente não faço assim nada de especial com eles e para eles [NEE]” e acrescenta que “especificamente têm os PEI, mas que não é feito individualmente por mim”. Para reforçar referiu o trabalho em equipa disse “vamos conversando ao longo do ano [colega da EE]” e “vamos conversando muito a todos os níveis, a nível da avaliação também [colega da EE]” (EI *A*).

“ajudamo-nos uma a outra [colega da EE]” (EI *B*).

Mas, as EI *C* e *D* lamentaram a falta de apoio a este nível, o que as leva a encontrar soluções:

“Não teve direito a apoio porque o Estado cortou”, mas “[noutro ano] Trabalho em equipa, tem mesmo que ser assim porque quando assim não é, não há trabalho de qualidade” e admite que “faço a adaptação eu sozinha, seguindo efetivamente alguns planos que foram cá deixados por colegas do Ensino Especial” (EI *C*).

“Este ano não porque não tem, mas sim costumava... às vezes perguntava-lhe o que achava... o que podemos fazer” e atualmente disse que “ligo a perguntar o que hei de fazer, como o faço... Ela [educadora da Educação Especial] dá-me algumas dicas e isso é muito importante” (EI *D*).

5.11 Previsão de procedimentos de avaliação

Relativamente à avaliação, os PCG *A* e *B* registaram a forma de avaliação para todo o grupo, sem incluir a criança com NEE. Ambos partilham a mesma ideia, que vai um pouco de encontro ao que é definido na Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril:

“O desenvolvimento e evolução das crianças serão observados pela educadora (...) e registo numa folha de informação/avaliação, trimestralmente (...), das quais se dará conhecimento aos pais que o assinarão” e depois “todos os documentos serão arquivados no Processo Individual do Aluno”.

No PCG *B* é mesmo definido que:

“observação como base do planeamento e da avaliação”

Nos PCG *C* e *D* apenas foi registado que a avaliação é feita em grelhas, para todas as crianças, como se pode verificar pelo título:

“Grelhas de avaliação individuais”.

No PCG *D* foi ainda referido o processo de avaliação se baseia em:

“observar, analisar, reflectir e registar”.

Ainda nestes PCG (*C* e *D*) salientaram que as grelhas de avaliação para as crianças com NEE são adaptadas consoante as suas capacidades e objetivos atingidos, enquanto que nos PCG *A* e *B* nada é referido em relação às crianças com NEE.

Como não era do nosso interesse analisar os procedimentos de avaliação, na entrevista não foi colocada nenhuma questão a este nível, daí que as EI não tenham mencionado este assunto.

PARTE IV – Conclusões

Capítulo VI - Conclusões, Limitações e Sugestões

6.1 Introdução

Com base na revisão de literatura e no estudo empírico (metodologia) passamos a apresentar as conclusões, as limitações e sugestões do trabalho realizado, mas primeiramente relembremos os objetivos. Apresentamos ainda as considerações finais onde se pretende refletir sobre a importância do estágio na Educação Pré-Escolar e o interesse em investigar neste âmbito.

6.2 Reposição dos Objetivos do Trabalho

Este trabalho procurou como objetivo central analisar se as Educadoras de Infância do ensino regular flexibilizam/adaptam os conteúdos, as estratégias/metodologias, os recursos e os objetivos nos Projetos Curriculares de Grupo (PCG) elaborados, tendo em atenção as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Assim, iremos lembrar os objetivos específicos para melhor compreender as conclusões:

Objetivos específicos - analisar ar se as Educadoras de Infância, do ensino regular, flexibilizam/adaptam os conteúdos;

Analisar ar se as Educadoras de Infância, do ensino regular, flexibilizam/adaptam as estratégias/metodologias;

Analisar ar se as Educadoras de Infância, do ensino regular, flexibilizam/adaptam os objetivos;

Analisar ar se as Educadoras de Infância, do ensino regular, flexibilizam/adaptam os recursos.

6.3 Conclusões

Os resultados obtidos permitiu-nos verificar que as Educadoras de Infância (EI) realizam alguma adaptação/flexibilização dos PCG e a sua estrutura associa-se às indicações da Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, constatando através do índice dos documentos e pela confirmação na entrevista, exceto a EI A (ponto 5.7, no capítulo V).

Por outro lado, no PCG B foi organizado segundo as orientações da referida circular e por outros Projetos, tal como se pode verificar pela sua análise:

“[o PCG] foi elaborado (...) de acordo com a Circular nº17/DSDC/DEPEB/ 2007”;

“[o PCG] foi elaborado de acordo com o PAA (Plano Anual de Actividades do Agrupamento) (...), o PEE (Projecto Educativo), o PCE (Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola)”.

No PCG A também é descrito que este foi elaborado:

“com base numa actuação globalizadora e interdisciplinar respeitando o (...)PAA (Plano Anual de Actividades do Agrupamento) (...), o PEE (Projecto Educativo), o PCE (Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola)”.

Ambas as EI anteriores (A e B) defendem a flexibilização/adaptação ao mencionarem nos PCG a sua base de desenvolvimento e revelam que têm alguns conhecimentos que influenciam a sua ação ao nível das NEE, tal como Correia (1999, p. 111) defende que “as adaptações curriculares são referidas às alterações ou modificações do currículo regular, realizadas para dar resposta aos alunos com NEE”. Esta situação confirma-se mas em menor frequência em relação à entrevista, como se pode verificar na análise dos dados e interpretação dos resultados anteriores. O mesmo não acontece com as EI C e D, que não se pronunciaram em nenhum momento:

“o PCG (...) tem como objectivo (...) organizar mas também, orientar e facilitar o trabalho a desenvolver (...) sendo um instrumento de gestão pedagógica” e “a elaboração do PCG torna-se indispensável para um melhor conhecimento do grupo de crianças (...) e para a adequação das actividades a desenvolver com elas” (PCG A).

“[o PCG] irá ser desenvolvido e adaptado ao longo do ano lectivo, atendendo aos interesses das crianças, as suas necessidades e os recursos materiais e humanos existentes” (PCG B).

Apresentamos, de seguida, as principais conclusões deste estudo, de acordo com os objetivos específicos definidos anteriormente.

Relativamente ao primeiro objetivo os resultados obtidos permitiram concluir que os conteúdos são selecionados consoante as capacidades e interesses de cada criança e da atividade em si (EI D). No entanto, os conteúdos para a criança com NEE não coincidem com os do seu grupo, como referiu as EI A:

“Não me preocupa muito a nível de aquisição de conhecimentos, mas sim e mais concretamente ao nível da autonomia principalmente”.

Assim, os conteúdos são selecionados nos PCG para o grupo e não para as crianças com NEE. Na entrevista falaram deles e referiram a flexibilização/adaptação no dia-a-dia consoante a criança com NEE. Pode-se verificar no ponto 5.9, do capítulo V, que as EI A, C e D identificam alguns, enquanto que a EI B salienta que seleciona muito poucos (“sensorial”), pois a criança com NEE “vai perdendo os reflexos”.

Segundo as OCEPE (1997) a articulação de conteúdos deve ser considerada relevante no planeamento e avaliação de experiências e de oportunidades educativas:

(...) entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspectos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interrelações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns (p. 48).

Os resultados parecem apontar para o reconhecimento, por parte das EI, do interesse e das capacidades das crianças com NEE na exploração de conteúdos relacionados com as diferentes áreas de conteúdos.

No que respeita ao segundo objetivo formulado para esta investigação os resultados mostram que as estratégias/metodologias são delineadas, na sala de trabalho, para a criança com NEE, fazendo a flexibilização/adaptação da atividade consoante as suas capacidades e interesses, reforçando esta ideia nas entrevistas. As EI procuram diversificar as estratégias, utilizando diversas metodologias de trabalho: participação em festas, passeios; tarefas para as diferentes áreas de conteúdo; exploração dos cantinhos, entre outras. Estas estratégias previstas nos PCG não correspondem à flexibilização/adaptação para as crianças com NEE e sim para o grupo, pois fazem a adaptação no dia-a-dia, sem registos, como referiram nas entrevistas. Porém, apenas uma EI as registou para esta criança. Foi ainda realçado, principalmente nos PCG, que procuram desenvolver as atividades conducentes à autonomia, tais como as rotinas, por considerarem que é uma competência muito importante para o desenvolvimento das crianças e demonstram preocupação no pouco tempo que disponibilizam para trabalhar com as crianças com NEE.

No tocante ao terceiro objetivo definido neste estudo os resultados mostram que os objetivos são selecionados nos PCG de acordo com os nove objetivos gerais pedagógicos da Lei Quadro e com as indicações das OCEPE, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997, p. 20). Mas não há registos nos PCG que são adaptados para as crianças que têm NEE. Nas entrevistas algumas EI explicitaram os principais objetivos a atingir como se pode ler na grelha de análise de conteúdo (anexo 5), parecendo existir flexibilização/adaptação tendo em conta as referidas crianças.

Por último, no quarto objetivo formulado os dados e os resultados obtidos possibilitam concluir que na implementação de estratégias são utilizados vários recursos (físicos, humanos) essenciais para que o processo de ensino-aprendizagem seja de qualidade. Porém, todas as EI salientaram a falta de recursos humanos, tanto nos seus PCG como nas entrevistas, daí a dificuldade de gestão e organização do trabalho educativo.

A importância dos recursos na aprendizagem das crianças implica que:

O educador defina prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projecto pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade.

Assim, na escolha dos materiais o educador atenderá a critérios tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético. O aproveitamento de material de desperdício é também uma possibilidade (...) (ME, 1997, p. 38).

Podemos dizer que a maioria das EI tendo em conta estes critérios de qualidade e, como as EI B e C escreveram nos PCG, pedem colaboração dos pais e da comunidade, devendo encorajá-los para apoiar a criança quando “inicia uma nova experiência ou atinge um novo objetivo” (Nielsen, 2003, p. 26) Para reforçar, o mesmo autor refere que o envolvimento

parental é necessário para que as crianças tenham uma experiência educativa compensadora e para as crianças com NEE se desenvolvam emocional e socialmente tem que receber apoio e aceitação por parte dos colegas, dos docentes, dos auxiliares e dos pais.

Por outro lado, o trabalho em equipa pode beneficiar de diversos apoios, tais como as Educadoras de Educação Especial, Psicólogos, entre outros, para dar respostas adequadas às crianças e às famílias, enriquecendo o trabalho cooperativo (ME, 1997), sendo de lamentar a falta destes profissionais, pois influenciam a educação das crianças.

Na verdade, não existe uma “receita” viável para todos os casos e todas as crianças, “as «boas práticas» são aquelas que apresentam respostas criativas para os problemas antigos ou «boas» respostas para a resolução de problemas imediatos” (Lima-Rodrigues, 2007, citado por Silva, 2011, p. 73), o que se exige aos docentes competências de gestão curricular, de seleção de recursos adequadas e utilização de estratégias adaptadas a todas as crianças.

Pensamos que a coerência dos PCG é uma necessidade inquestionável e os atores educativos terão necessariamente que dar maior atenção a este aspeto, para que a sua ação seja mais assertiva, no sentido de melhorar a prática educativa. Para tal, parece-nos importante que as instituições de Ensino Superior têm um papel fulcral no que diz respeito à formação inicial, específica e contínua dos docentes, pois na entrevista pudemos verificar que não houve nenhuma formação inicial nesta área e na contínua muito pouca. Correia (1999, p. 161) afirma que os docentes “adquirem mais competências para responder eficazmente a crianças com problemas na aprendizagem, melhoram os resultados da integração e decrescem as solicitações aos serviços da educação especial”.

A análise dos PCG permitiu concluir que, em alguns casos, a articulação entre os PCG e alguns normativos coincidem, ou seja, parece demonstrar um certo conhecimento e interesse relativamente às publicações de documentos, tanto a nível de orientações curriculares como a nível de administração e gestão nas instituições. Apesar de tudo isto não é evidente uma referência à flexibilização/adaptação para as crianças com NEE. Deste modo, a arrumação das categorias (unidades de registo ou “dados mortos”) foi claramente acessível no PCG B, pois as categorias estavam de acordo com o texto da Circular nº 17/DSDC/DEPEB/ 2007, enquanto que os restantes distanciavam-se, principalmente o PCG A.

Concluimos, através da análise à entrevista, que as EI sentem necessidade de flexibilizar/adaptar o currículo face às NEE de crianças, isto é, de adequar algo a alguém - currículo e sujeito (Roldão, 1999a), contribuindo positivamente para o desenvolvimento de capacidades essenciais. Porém, sentem alguma dificuldade a nível de recursos humanos e da gestão curricular nas suas práticas educativas em grupos inclusivos.

6.4 Limitações

No caso deste estudo podemos afirmar que a inexperiência enquanto investigadora, associada a condicionantes inesperados, constituíram limitações no processo de

desenvolvimento deste trabalho, tal como sabemos por referências da literatura e pela experiência de colegas de trabalho.

No que refere à primeira limitação referenciada manifestou-se sobretudo na recolha dos dados através dos PCG, que não estavam concluídos para serem analisados. Também na entrevista semi-estruturada receámos intervir demasiado, pois poderia influenciar o discurso das Educadoras e também o receio de interromper poderia procurar lapsos no seu raciocínio.

Outra limitação que poderá ter sido influenciada pela inexperiência, enquanto investigadora, associa-se à dificuldade do conhecimento prévio do contexto e dos sujeitos da investigação e, principalmente, do pouco contacto investigativo ao longo da formação académica. Mas, através de pesquisas, constituiu uma mais valia para uma compreensão mais aprofundada das práticas das Educadoras de Infância (EI) relativamente à temática em causa. Deste modo, implicou dificuldades em articular o seu todo, tendo em atenção a questão-problema e os seus objetivos.

Uma outra limitação diz respeito ao reduzido número de EI que participaram neste estudo, pois, segundo o que nos foi dito, grande parte das instituições não tinham grupos de crianças que tivessem incluídas crianças com NEE. Por outro lado, algumas desistiram por motivos pessoais e profissionais.

Para terminar, o pouco tempo de realização do presente trabalho poderá ter influenciado a sua qualidade, sendo esta limitação associada ao facto de este estudo não ser aplicado durante a Prática Supervisionada da Educação Pré-Escolar.

6.5 Sugestões

A recomendação mais importante que não explorámos, por motivos de tempo e de oportunidade (como referimos nas limitações), seria acompanhar grupos de crianças que têm incluídas crianças com NEE para observar as práticas das EI na realidade educativa.

Neste seguimento, seria também relevante estudar a avaliação e as metas de aprendizagem nas práticas das educadoras. Isto porque em relação à primeira pouco foi dito e relativamente à segunda em nenhum momento foram referidas. Na Educação Pré-Escolar (EPE), ambos os assuntos são importantes para o docente articular documentos curriculares e orientá-los na aplicação de estratégias, para assim serem atingidas competências básicas de aprendizagem, o que leva à continuidade entre a EPE e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Outra sugestão que consideramos importante e que podemos identificar após terminar esta investigação consiste em realizar mais estudos na área da EPE e da gestão curricular, tendo em conta as crianças com NEE, para ser notório o trabalho educativo realizado no ensino regular, tanto da rede pública como da privada. A EI C também reconheceu e sugeriu na entrevista:

“Acho que é preciso, muitos trabalhos destes e sobretudo abrir as mentes dos docentes de TODOS os graus de ensino, porque as crianças crescem e vão indo para os diferentes graus de ensino... abrir um leque, abrir as inteligências para que

realmente conseguem compreender que só com trabalho é que nós podemos dar aquilo que as nossas crianças merecem”.

Uma vez que este estudo se desenvolveu com EI na cidade de Castelo Branco seria relevante, a nosso ver, aplicá-lo a uma amostra maior, pois ao alargá-lo se poderia verificar se os resultados obtidos refletem outra ou a mesma realidade.

As EI que participaram nesta investigação disseram que a sua formação nesta área era reduzida ou mesmo nula, pois na formação inicial não era contemplada as NEE e a gestão curricular e na formação contínua muito pouca e ainda menos incluía a gestão curricular. Por isso, importa que estas sejam incluídas na formação de docentes.

Considerações Finais

Neste ponto do estudo pretendemos refletir sobre a importância do estágio na Educação Pré-Escolar (EPE) e o interesse em realizar este estudo, direcionando para o porquê de estudar na área da EPE e das Necessidades Educativas Especiais (NEE). Por último, refletimos acerca da necessidade de flexibilizar o currículo, nomeadamente o Projeto Curricular de Grupo (PCG), em que o “educador é o construtor, o gestor do currículo” (ME, 1997, p. 7).

A prática supervisionada na EPE permitiu-nos ter vontade de saber mais, dar respostas ajustadas a cada criança e ao grupo, ao nível de conhecimentos, afetos, apoio educativo, a fim de proporcionar condições favoráveis para o sucesso, nomeadamente abrir portas para outras aprendizagens futuras (transição para a escolaridade obrigatória).

O interesse pela EPE e por quer saber mais acerca das NEE levou-nos a estudar neste âmbito, pois na observação (fase de diagnóstico) verificámos o quanto é necessário registar dados, que permitam ser a base da intervenção educativa na ação. Por outro lado, o Projeto ‘Fado’, referido na parte I, foi a chave que faltava para confirmar o interesse em elaborar um trabalho nesta área. Com isto percebemos o quanto é importante o trabalho em equipa, podendo levar a um bom nível de qualidade educativa. Quanto há apoio dos colegas há suportes suficientes, isto é, há partilha de ideias, de opiniões, de saberes, havendo maior intencionalidade no processo educativo: o sucesso e o ambiente tornam-se motivadores para a aquisição de novas aprendizagens.

Relativamente ao estudo realizado contribuiu para crescermos e desenvolvermos um conjunto de atitudes, saberes e capacidades sobre o tema que nos é ainda prematuro na nossa vida profissional. Esta experiência levou-nos a encontrar caminhos orientadores para dar respostas adequadas às diferenças e diversidade de cada criança e do grupo, nomeadamente ao nível da inclusão, da reflexão crítica e da partilha.

Investigar nas áreas da EPE e das NEE implica procurar formação para poder tornar o desenvolvimento da criança/educador num espaço lúdico e didático, ao alcance de todos. Isto leva à necessidade de querer inovar e de tornar possível a mudança, em que o educador desempenha um papel fulcral na gestão do currículo.

Incluir áreas específicas de NEE e de gestão curricular será, certamente, um princípio de que o país necessita para um melhor serviço de Educação. Por isso, uma boa prática que, em qualquer documento produzido pelas instituições, pelos educadores, entre outros, deve explicitar o processo que torna possível a realização do que foi escrito. Como refere Carlinda Leite (2002):

Os projectos têm de traduzir intenções educativas de toda a comunidade, e os planos que os organizam têm de enunciar as opções curriculares que se seguem e os motivos que as justificam, bem como apontar os meios de os concretizar. Mas, depois, esses planos têm de passar para a acção e exigem uma

atenção aos efeitos que se vão gerando, porque, caso contrário, podemos ter bons projectos no papel cuja execução em nada modificou a nossa acção (p. 48).

É nos PCG que o educador, integrando o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola, deve organizar o currículo de forma a adaptá-lo a cada criança e ao grupo. Cabe-lhe selecionar e adequar os objetivos, os conteúdos, as estratégias, as metodologias, o tempo de aquisição, os espaços educativos, para que todos possam aprender (Diogo e Vilar, 2000). Deste modo, é nos projetos curriculares que deve estar registado a flexibilização relativamente às adaptações do processo de ensino-aprendizagem, para o bom funcionamento educativo, proporcionando uma educação para todos, tal como Leite (2002) refere:

Um modelo de gestão local do currículo, apoiado em projectos curriculares de escola e de grupo/turma (...), implica que se tome em consideração os conhecimentos prévios das crianças em relação aos conteúdos que vão ser trabalhados, que se tome em conta as suas necessidades, interesses, ritmos de aprendizagem, etc., e que se incentive a sua participação nos espaços de debate e de decisão do currículo (como, por exemplo, na selecção dos conteúdos e dos valores que se querem promover e desenvolver) (p. 48).

Pensamos que a coerência dos PCG é uma necessidade inquestionável e os atores educativos terão necessariamente que dar maior atenção a este aspeto, para que a sua ação seja mais assertiva, no sentido de melhorar a prática educativa.

O educador é de tal forma importante na integração do currículo que deve dispor “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei nº 240/2001, artº 3º).

Há, assim, a necessidade de flexibilizar/adaptar o currículo face às crianças com NEE, isto é, de adequar algo a alguém - currículo e sujeito (Roldão, 1999a). Isto leva-nos a dizer que terão de existir mudanças na organização do processo de ensino-aprendizagem para se encontrar respostas educativas adequadas a todas as crianças, começando pela integração das medidas educativas para a Educação Especial (Decreto-Lei nº 3/2008, artºs 16º e 17º-20º).

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. (org.). (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALVES, M. (2011). *Relação Escola-Família: Percepções de algumas Famílias de Crianças com NEE Matriculadas no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Trabalho de Projeto. IPCB: ESECB.

ASSIS, A. (2005). *As orientações curriculares: os sentidos nos discursos e nas práticas dos educadores de infância*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. Vol. I.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Câmara Municipal de Castelo Branco. *Áreas de intervenção - Educação - Espaços de Educação* - acessado a 14-10-2011 em http://www.cm-castelobranco.pt/index.php?link=espaco_seduca2.

CARDONA, M. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

COLÔA, J. (2008). *Inclusão passos para o sucesso*. Palmela - acessado a 10-05-2012 em http://proinclusao.com.sapo.pt/comunicacao_palmela.pdf.

CORREIA, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

CRÓ, M. (s/d). *Adaptações Curriculares para alunos com Necessidades Educativas Especiais: Formação no Ensino Superior* - acessado a 05-03-2012 em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/862/672>.

CRÓ, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores - Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

DGIDC. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC.

DGIDC. (2010) *As Metas na Educação Pré-Escolar* - acessado a 25-05-2012 em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>.

DGIDC. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial*. Lisboa: DGIDC.

DIOGO, F.; VILAR, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.

ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

FORMOSINHO, J. (org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

GONÇALVES, E.; SÁ, L.; CALDEIRA, M. (2004/05). *Estudo de Caso*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa - acessado a 02-07-2011 em http://www.unemat-net.br/prof/foto_p_downloads/gon%C3%87alves_-_estudo_de_caso_-_slides.pdf.

GONZÁLEZ, E. (coord.). (1996). *Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Editorial CCS.

GRUPO 4 (2007, atualização em Janeiro de 2008). *Estudo de Caso*. Universidade do Minho, acessado a 02-07-2011 em <http://grupo4te.com.sapo.pt/Introducao.html>.

INFANTE, M. (2008). *Educação Pré-Escolar - Olhares do Passado e do Presente*. In Itinerários, Revista de Educação do Instituto Superior de Ciências Educativas, 2ª Série, nº 7, p. 25-37 - acessado a 08-05-2012 em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/863/1/Itinerarios25-37.pdf>.

- KETELE, J.; ROEGIERS, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEITE, C.; GOMES, L.; FERNANDES, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (2002). *Construção do Projecto Curricular: a identidade da escola*. In *Actas do Encontro (Re)organização e Revisão Curriculares: Sentidos e Trajectos*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda - acedida a 02-05-2012 em <http://www.cffh.pt/userfiles/>.
- LEITE, C. (2007). *Modos de fazer escola e a flexibilização curricular* - acedido a 08-09-2011 em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/5496/2/26261.pdf>.
- LUDOVICO, O. (2008). *Projecto Curricular de Grupo: algumas reflexões*. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº 84. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância. p. 34-36.
- MACHADO, F.; GONÇALVES, M. (1991). *Currículo - Problemas e Perspectivas*. Rio Tinto: Edições ASA.
- MARTINS, E. (1996). *Sínteses de Investigação Qualitativa*. Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- ME. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- ME. (2002). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- MOREIRA, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- NIELSEN, L. (2003). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, A. (2010). *O Papel da Biblioteca Escolar da promoção de competências de leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente*. Trabalho de Projeto. IPCB: ESECB.
- PEREIRA, C. (2011). *Estudo de Caso - Apontamentos de aula*.
- PÉREZ, L.; VÁZQUEZ, E. (1997). *Qué hacemos con los alumnos diferentes?* Madrid: Ediciones SM.
- QUELHAS, M.; MESQUITA, M. (2011). *O Uso das TIC por Jovens Portadores de T21: um Estudo de Caso*. Nº Especial. CIDTFF - Indagatio Didáctica: Universidade de Aveiro - acedido a 11-03-2012 em <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:>.
- RODRIGUES, D. (org.). (1995). *A Inovação em Educação Especial*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Seção de Educação Especial.
- ROLDÃO, M. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. (1999b). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME.
- ROLDÃO, M. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROSA, M; ARNOLDI, M. (2008). *A Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo horizonte: Autêntica.
- SANCHES, I. (1995). *Professores de Educação Especial*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, Mário (2008, 30 de Abril). *Técnicas de Recolha de Dados: a Entrevista* - acedido a 02-07-20011 em <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/04/tcnicas-de-recolha-de-dados-entrevista.html>.

SILVA, A. (2011). *Adequações Curriculares e Estratégias de Ensino em Turmas Inclusivas: Um Estudo Exploratório no 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. IPL: ESEL - acedida a 20-04-2012 em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/>.

SILVA; M. (1996). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. In Cadernos de Educação de Infância, nº 40. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância. p. 54-59.

SIMÕES, H. (2009). *O Projecto Curricular de Turma: da Teoria à Praxis*. Lisboa: Universidade Aberta.

THINES, G.; LEMPEREUR, A. (Dir). (1984). *Dicionário Geral das Ciências Humanas*. Lisboa: Edições 70.

UNESCO. (1988). *Unesco Consultation on Special Education*. ED-88/WS-39 - acedido a 29-06-2011 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000807/080734EB.pdf>.

UNESCO. (1996). *Materiais para Formandos: conjunto de materiais para formação de professores: Necessidades Especiais na Sala de Aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

VASCONCELOS, T. (2000). *Educação Inicial - Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade*. In La Revista Iberoamericana de Educación, nº 22, p. 93-118 - acedido a 09-05-2012 em <http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>.

Normativos legais:

Circular nº 17/2007, de 10 de outubro: gestão do currículo na EPE.

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril: avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto - aprova o Regime Educativo Especial.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto - aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro: define os apoios especializados a prestar na EPE e nos ensinos básico e secundário (no público, particular e cooperativo), visando a criação de condições para alunos com NEE.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril: aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da EPE e dos ensinos básico e secundário.

Despacho nº 5220/97, de 10 de junho - aprovação das OCEPE.

Lei nº 5/73, de 25 de julho - integra a “estrutura do sistema educativo”.

Lei nº 21/2008, de 12 de maio - 1ª alteração ao Decreto-Lei nº 3/2008 que define apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário, nos setores público, privado e cooperativo.

Lei Quadro da EPE nº 5/97, de 10 de fevereiro: consagra o ordenamento jurídico da EPE.

Anexos

ANEXO 1

Pedido de autorização à Direção das Instituições.



Exmo. Sr.^(a). Diretor^(a),

Eu, Ana Margarida Gonçalves Rodrigues, aluna do Curso de Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB), vem por este meio solicitar autorização para desenvolver junto dos educadoras de infância desta instituição, que têm incluídas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma investigação com vista a dar resposta a uma das componentes obrigatórias deste mestrado.

O projeto de investigação, entregue e aprovado pelo Conselho Técnico-Científico da ESECB no dia 17 de novembro de 2011, tem a orientação da Professora Doutora Maria Helena Mesquita. O mesmo é subordinado ao título *“Flexibilização de Projetos Curriculares de Grupo - um estudo em Jardins-de-Infância com crianças com Necessidades Educativas Especiais”*.

Atenciosamente, pede deferimento,

Castelo Branco, 10 de janeiro de 2012

O Orientador

Prof. Doutora Maria Helena Mesquita

A Aluna

Ana Margarida G. Rodrigues

ANEXO 2

Pedido de colaboração às Educadoras de Infância (EI).



Exmo. Sra. Educadora de Infância

Eu, Ana Margarida Gonçalves Rodrigues, aluna do 2º ano do Mestrado de Educação de Infância e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Para concluir o 2º Ciclo de estudos é necessário a elaboração um Relatório de Estágio. Este relatório tem por base as Práticas Supervisionadas do Mestrado referido, com o seguinte título: *“Flexibilização de Projetos Curriculares de Grupo - um estudo em Jardins-de-Infância com crianças com Necessidades Educativas Especiais”*.

Para a sua concretização é necessária a participação de educadoras de infância que tenham incluídas crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais) nos seus respetivos grupos de crianças.

Prevê-se ainda a análise de documentos, nomeadamente o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e a aplicação de entrevistas às educadoras de infância.

Assim sendo, venho por este meio solicitar a vossa participação para recolher dados sobre esta temática e realizar entrevistas junto das educadoras de infância.

Agradeço desde já a vossa colaboração.

Castelo Branco, 13 janeiro de 2012

O Orientador

Prof. Doutora Maria Helena Mesquita

A Aluna

Ana Margarida G. Rodrigues

ANEXO 3

Grelha de Análise de Conteúdo dos Projetos Curriculares de Grupo (PCG).

Grelha de Análise de Conteúdo dos PCG

| <p>PCG</p> <p>Categorias</p> | <p>PCG A</p> | <p>PCG B</p> | <p>PCG C</p> | <p>PCG D</p> |
|--|--|--|---|--|
| <p>Caracterização do grupo.</p> | <p>“grupo misto, considerado o sexo e as idades. É composto, por 20 crianças (...) 11 são rapazes e 9 são raparigas”</p> <p>“[o grupo] pertence a um nível sócio-económico e cultural médio, e que apresenta três casos de disfuncionalidade familiar”</p> <p>“quase todas elas [as crianças] apresentam padrões de desenvolvimento normais para a sua idade”</p> <p>“Faz parte do grupo um menino de etnia cigana (...) e tem NEE”</p> <p>“[a criança com NEE] possui graves deficiências cognitivas e auditivas e encontra-se num estágio de desenvolvimento muito inferior à sua idade”</p> <p>“[a criança com NEE] apresenta dificuldades a nível da atenção, concentração e autonomia (...) não consegue permanecer quieta (...), não se mantém ocupada e emite sons”</p> <p>“uma ou duas [crianças] apresentam algumas falhas no seu comportamento e desenvolvimento social”</p> <p>“as crianças a frequentar pela primeira vez [o JI] não se verificam grandes problemas de adaptação”</p> <p>“as crianças de três anos revelaram mais dificuldade de adaptação”</p> <p>“salvo raras exceções, o grupo é (...) calmo e manifesta algum empenhamento”</p> <p>“Caracterização familiar do aluno [tabela]”</p> | <p>“1 menina de 3 anos com NEE; 11 crianças de 4 anos sendo 6 meninos e 5 meninas; 7 crianças de 5 anos sendo 4 meninos e 3 meninas”</p> <p>“uma criança de etnia cigana”</p> <p>“A maioria das crianças reside nas imediações do Jardim de Infância”</p> <p>“grupo activo (...) aceitam bem outras crianças (...) a criança com NEE”</p> <p>“sabem gerir os seus conflitos”</p> <p>“revelam um nível normal de auto-estima”</p> <p>“revelam alguma responsabilidade com a (...) [criança com NEE]”</p> <p>“Revelam ter consciência do que devem e não devem fazer”</p> <p>“nem sempre assumem a responsabilidade dos seus actos”</p> <p>“conhecem algumas regras (...) da sua higiene pessoal diária”</p> <p>“Conhecem bastante bem o Jardim-de-Infância e o seu grupo/sala e as outras crianças da instituição”</p> <p>“Movimentam-se com à vontade e confiança por todo o espaço da instituição, conhecem todo o pessoal pelo nome”</p> <p>“desenvolvimento motor adequado à sua idade”</p> <p>“motricidade ampla não manifestam dificuldades”</p> <p>“representam bem a figura humana”</p> <p>“todas constroem as frases correctamente e utilizam um vocabulário variado”</p> <p>“metade do grupo escreve o seu nome e já identificam o de alguns colegas”</p> <p>“são capazes de fazer contagens até 20”</p> <p>“Têm as noções topológicas interiorizadas (...) mas fazem alguma confusão com as figuras geométricas principais”</p> <p>“Caracterização familiar do aluno [tabela]”</p> | <p>“[as crianças] estão agora mais autónomas, mais comunicativas e interventivas”</p> <p>“controlam melhor o seu corpo”</p> <p>“afirmações que caracterizam esta idade: ‘Eu quero’, ‘Eu posso’, ‘Eu faço’”</p> <p>“22 crianças, sendo 9 do sexo masculino e 13 do sexo feminino”</p> <p>“o meu aniversário [descrição]”</p> | <p>“16 crianças, oito do sexo feminino e oito do sexo masculino”</p> <p>“oito crianças completam os 3 anos até ao fim de Setembro e as outras cinco até finais de Novembro”</p> <p>“Uma (...) criança (...) tem NEE”</p> <p>“o grupo já frequentou a instituição”</p> <p>“Actualmente [ano 2011] só três crianças usam fraldas”</p> <p>“há controlo total dos esfíncteres”</p> <p>“[o grupo] usa chuchas ou fraldas de pano durante (...) sesta”</p> <p>“refeições (...) com autonomia”</p> <p>“grupo chega cedo à instituição e sai tarde”</p> <p>“assíduo e pontual”</p> <p>“famílias pouco numerosas”</p> <p>“heterogeneidade (...) a nível cognitivo (...) em que existem graus de desenvolvimento, necessidades, concentração e atenção diferentes de criança para criança”</p> <p>“grupo interessado, participativo e bastante curioso”</p> <p>“pouca capacidade de concentração”</p> <p>“queixinhas”</p> <p>“conflitos interpessoais, necessitando da intervenção do adulto”</p> <p>“não saíram da fase egocentrismo”</p> <p>“desafiadoras com adultos”</p> <p>“criança com NEE (...) não fala e não anda (...) sabe bem aquilo que quer”</p> <p>“Nomes das Crianças [descrição]”</p> |
| <p>Identificação de interesses e necessidades.</p> | <p>“aos pais destas crianças é de destacar o interesse e disponibilidades que revelam”</p> <p>“as mães têm uma maior representatividade no que diz respeito aos Encarregados de Educação”</p> <p>“[o grupo] necessita de um trabalho contínuo”</p> | <p>“[as crianças] gostam de se envolver em diversas brincadeiras (...) novos desafios (...) interesse pela novidade”</p> <p>“na rua preferem jogar futebol”</p> <p>“na sala (...) gostam muito da casinha e das roupas e (...) da garagem e construções”</p> <p>“todos gostam de brincas nos diferentes espaços”</p> <p>“Na motricidade fina (...) nem sempre respeitam os contornos quando pintam”</p> <p>“prazer em actividades de jogo simbólico e expressão dramática”</p> <p>“interesse em desempenhar papéis diversificados e divertidos. Ainda não revelam muita criatividade”</p> <p>“gosto em participar nas actividades d expressão</p> | <p>“Têm (...) uma ânsia enorme em saber cada vez mais e descobrir novos horizontes”</p> <p>“tomam iniciativa nas mais variadas actividades”</p> | <p>“criança [com NEE] come tudo passado”</p> <p>“aderem bem a novas actividades e experiências”</p> <p>“Interessam-se bastante pelos trabalhos de mesa”</p> <p>“brincam de forma desorganizada e bastante barulhenta”</p> <p>“adaptação a uma nova sala e à nova Ajudante de Acção educativa”</p> |

| | | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|---|
| | | <p>plástica”</p> <p>“o grupo gosta de ouvir música, de cantar, de participar em jogos musicais”</p> <p>“O computador é um recurso muito requerido”</p> <p>“Há crianças com alguma dificuldade na articulação de palavras”</p> <p>“Gostam de descobrir palavras iniciadas por letras, dividir as palavras em sílabas contando-as, descobrir rimas...”</p> <p>“Revelam gosto por fazer contas”</p> <p>“[criança com NEE] apresenta problemas graves sobretudo nas Áreas da Comunicação, Cognitiva, Motora e Sensorial, sendo um trabalho específico”</p> | | |
| Levantamento de recursos. | <p>“os recursos (físicos e humanos) serão diferenciados e adaptados às actividades”</p> | <p>“jogos didácticos disponíveis, que são poucos (...) nem está disponível uma ligação à internet no PC da sala”</p> <p>“uma caixa de areia, um parque infantil (...) bolas, carros, pás, baldes...”</p> <p>“materiais do agrado das crianças, (...) podem trazer de cada ou encontrados na natureza”</p> | <p>“material didáctico (...) variado”</p> <p>“prioridades na aquisição do equipamento e do material, tendo em conta as necessidades das crianças e (...) o seu projecto pedagógico”</p> <p>“selecção do material (...) funcional, durável, seguro e com valor estético”</p> <p>“material de desperdício”</p> <p>“Recursos humanos - educadora de infância, ajudante de acção educativa, crianças, pais, comunidade e outros profissionais da área educativa”</p> <p>“Recursos materiais - mobiliário das salas e diferentes materiais didácticos da instituição”</p> <p>“Recursos necessários - colaboração dos pais; colaboração da comunidade; materiais diversos para a realização das diferentes actividades planificadas”</p> | |
| Fundamentação das opções educativas. | <p>“A actividade profissional do Professor/Educador deve ser organizada no sentido de melhorar o seu desempenho”</p> <p>“[o PCG] foi elaborado de acordo com o PAA (Plano Anual de Actividades do Agrupamento) (...), o PEE (Projecto Educativo), o PCE (Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola)”</p> <p>“projecto distingue-se de uma mera actividade de ensino-aprendizagem (...) envolve uma articulação entre intenções e acções, entre teoria e prática, organizada num plano”</p> <p>“currículo (...) já não se identifica como uma listagem de conteúdos ou programas, mas sim com um projecto diferenciado, de acordo com o público”</p> <p>“a Educação Pré-escolar é a estreita relação entre criança/educador/família como meio facilitador e estimulador do desenvolvimento harmonioso e integral da criança”</p> <p>“a disfuncionalidade familiar (...) contribua (...) para alguns comportamentos mais desajustados de certas crianças”</p> <p>“A Educação Pré-escolar é uma estrutura interdisciplinar que visa promover o sucesso na educação escolar”</p> <p>“com base no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar serão definidos os</p> | <p>“[o PCG] foi elaborado (...) de acordo com a Circular nº17/DSDC/DEPEB/ 2007”</p> <p>“[o PCG] foi elaborado de acordo com o PAA (Plano Anual de Actividades do Agrupamento) (...), o PEE (Projecto Educativo), o PCE (Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola)”</p> <p>“todas as actividades (...) devem ser transversais, motivadoras, integradoras e funcionais, (...) ser coerentes e significativas para as crianças”</p> <p>“referência às Áreas de Conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”</p> <p>“os objectivos gerais pedagógicos (...) definidos [no PCG] (...) são os previstos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (...) e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”</p> <p>“As regras gerais da sala foram discutidas e elaboradas em conjunto”</p> <p>“Não existem horários estanques no Jardim-de-Infância”</p> <p>“organização temporal procura integrar as actividades contempladas no projecto curricular/plano anual de actividades e (...) as provenientes dos interesses manifestados pelas crianças”</p> <p>“o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige esforço, concentração e</p> | <p>“Um projecto não é mais que um conjunto de linhas”</p> <p>“Um projecto de sala diz respeito ao grupo de crianças e completa opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento do grupo”</p> <p>“Um projecto adapta-se às características do grupo e tem em conta as iniciativas das crianças”</p> <p>“Cabe ao educador apelar a participação dos pais e outros membros da comunidade”</p> <p>“[o PCG] estará em constante avaliação e deverá ser reajustado sempre que necessário, tendo em conta as necessidades das crianças”</p> <p>“[na elaboração do PCG] tive em conta a faixa etária do grupo, procurei elaborar um plano de actividades que contemple o tempo de concentração, a necessidade de movimento, de experimentação e a realização de actividades simples e lúdicas (...) continuidade educativa”</p> <p>“[o PCG] é o guia da minha acção educativa (...) sujeito a uma avaliação constante e alterado sempre que as necessidades das crianças assim o exigam”</p> <p>“[Snyder, Almy e Katz] referem (...) um bom educador é identificar o que ele deve saber e o que deve ser capaz de fazer”</p> <p>“A personalidade e perfil do educador devem orientar</p> | <p>“este projecto é caracterizado pela flexibilidade e dinamismo”</p> <p>“OCEPE”</p> <p>“Faixa Etária: 3 anos”</p> <p>“Dos 3 aos 4 anos a criança [capacidades]”</p> <p>“Desenvolvimento Físico - 3 aos 4 anos”</p> <p>“Desenvolvimento Social - 3-4 anos e 5 anos”</p> <p>“Desenvolvimento Intelectual - 3-4 anos e 5 anos”</p> <p>“metodologia utilizada assenta numa base de pedagogia de projecto”</p> <p>“a criança segundo Mary Hohmann et all (...)”</p> <p>“quando [a educadora] planifica tem que ter em atenção o grupo de crianças e o seu meio social e familiar”</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| | <p>objectivos”</p> | <p>investimento por parte de cada criança”</p> <p>“Despacho nº 5220/97 (...) ‘avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção (...) a avaliação é o suporte do planeamento’”</p> <p>“Decreto-Lei nº 241/2001 ‘o educador avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”</p> <p>“no documento ‘Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação na educação pré-escolar (...) afirma-se que a avaliação (...) ‘trata-se (...) de um processo contínuo e interpretativo’ (...) compete ao Educador ‘ comunicar aos pais e encarregados de educação, bem como aos educadores/professores o que as crianças sabem e são capazes de fazer”</p> <p>“Avaliar o processo e os efeitos permite-me tomar consciência da acção e adequar o processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo e à sua evolução”</p> <p>“previsto na lei que, a Educadora de Infância deve acordar com os pais uma hora de atendimento para (...) informarem-se sobre a evolução do seu filho”</p> <p>“Planifico (...) partindo dos conhecimentos do grupo e atendendo aos seus interesses”</p> <p>“Cada educador (...) cumpre 5 horas diárias de componente lectiva e 2 horas semanais (...) na componente não lectiva”</p> <p>“Cada elemento do pessoal não docente cumpre 7 horas diárias”</p> <p>“Uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças”</p> | <p>as suas funções conferindo-lhes características pessoais e profissionais [Bartolomé]”</p> <p>“O trabalho do educador (...) é complexo e desafiante”</p> <p>“Há diferentes factores que influenciam o (...) funcionamento de um grupo”</p> <p>“o equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam (...) o que as crianças podem fazer e aprender”</p> <p>“os espaços estereotipados e padronizados (...) não são desafiadores para as crianças”</p> <p>“O tempo educativo tem (...) uma distribuição flexível”</p> <p>“rotina (...) educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador”</p> <p>“A rotina, segundo Zabalza, é um instrumento que (...) permite ao educador promover actividades educativas diferenciadas”</p> <p>“A rotina baseia-se na repetição de actividades”</p> <p>“Caracterização dos 5 anos - comportamentos e competências (desenvolvimento psico-motor; desenvolvimento cognitivo-linguístico; desenvolvimento afectivo-relacional)”</p> <p>“[a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar] define objectivos (...) que decorrem as competências gerais que a criança deve adquirir ao longo da Educação Pré-Escolar”</p> <p>“participação dos pais (...) deverá fazer parte integrante de toda a acção educativa”</p> <p>“Cabe ao educador ‘incentivar a participação das famílias (...) e estabelecer relações (...) com a comunidade’ [OCEPE]”</p> <p>“os efeitos da educação estão (...) ligados à sua articulação com as famílias”</p> | |
| <p>Organização do ambiente educativo do grupo/espço/ tempo.</p> | <p>“recepção das crianças até às 9horas”</p> <p>“entre as 15h30min e as 18h30min (...) incluindo as actividades extracurriculares”</p> <p>“a participação, o espírito de entreatajuda e a solidariedade das crianças mais velhas contribui (...) para a inclusão e (...) desenvolvimento das crianças de (...) tenra idade”</p> <p>“criação de um bom clima e ambiente de trabalho para o desenrolar das actividades”</p> <p>“[à tarde] continuidade a actividades iniciadas de manhã (...) ou iniciar-se-á outra ou outras”</p> | <p>“Devido às dimensões da sala, é o chefe do dia quem distribui algum material”</p> <p>“A componente lectiva decorre das 9h às 12h (...) e, das 13h30m às 15h30m”</p> <p>“A componente de apoio às famílias começa às 7h40m e encerra pelas 18h30m”</p> <p>“ambiente organizado, acolhedor, alegre, seguro, entusiasmante e estável, livre de mensagens ou discriminatórias”</p> <p>“A organização do espaço é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo”</p> <p>“sala de actividades é organizado em diferentes espaços (...) divide-se em várias áreas [cantinhos]”</p> <p>“por termos uma criança em cadeiras de rodas houve a necessidades de libertar o espaço”</p> <p>“espaço exterior (...) permite realizar actividades informais e vivências de situações (...) planeadas ou livres”</p> <p>“[de manhã] momento prévio de conversas/canções/saquinha das surpresas”</p> <p>“[de tarde] relembra o que se aprendeu de manhã (...),</p> | <p>“os móveis e os materiais arrumados de forma agradável, bem organizados e convidativos”</p> <p>“é desejável que na sala se encontrem algumas áreas, isto é, espaços lúdicos (cantinhos)”</p> <p>“o exterior funciona (...) como prolongamento do espaço interior”</p> <p>“os espaços educativos serão: sala de actividades (cantinhos) (...); casa de banho; refeitório; parque infantil; terraço; salinha de acolhimento; outros espaços”</p> <p>“O material deve estar bem arrumado na sala (...) e à disposição das crianças”</p> <p>“O espaço e os materiais serão alterados sempre que (...) for necessário”</p> <p>“A rotina diária determina o funcionamento da sala, do grupo e dos adultos e (...) relacionada com a organização do espaço”</p> <p>“9h30m - actividades na sala (livres ou orientadas) (...)</p> <p>16h15m - actividades na sala (livres ou orientadas)”</p> <p>“atendimento aos encarregados de educação decorrerá todos os dias (...) das 14h00m às 15h00m”</p> | <p>“sala (...) arrumada para aguçar a curiosidade das crianças”</p> <p>“arrumação da sala pode sofrer mudanças: segundo a planificação da Educadora, novos interesses das crianças ou novos materiais que possam chegar”</p> <p>“sala (...) organizada da mesma forma, à excepção do momento de repouso”</p> <p>“Na sala existem várias áreas: área da garagem; área da casinha; área da biblioteca e de grande grupo; área dos jogos; área de trabalho”</p> <p>“ordem de actividades que é respeitada todos os dias [rotinas]”</p> <p>“Rotinas da sala de 3 anos [descritas em tabela]”</p> <p>“além destas rotina, existe (...) três actividades extracurriculares”</p> <p>“Organização do Tempo Lectivo e Não Lectivo”</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | <p>terminar-se alguns trabalhos (...), fazer-se recreio na rua ou no ginásio e brincadeiras nos cantinhos”</p> <p>“A distribuição do tempo educativo faz-se de modo flexível (...), dando origem às rotinas”</p> <p>“reuniões de departamento todos os meses”</p> | | |
| Opções e prioridades curriculares. | <p>“o PCG (...) tem como objectivo (...) organizar mas também, orientar e facilitar o trabalho a desenvolver (...) sendo um instrumento de gestão pedagógica”</p> <p>“a elaboração do PCG torna-se indispensável para um melhor conhecimento do grupo de crianças (...) e para a adequação das actividades a desenvolver com elas”</p> <p>“[o PCG] será complementado por documentação oportuna ou necessária e arquivada em dossier”</p> <p>“a programação e orientação da sua actividade educativa [do educador] seja devidamente documentada e fundamentada”</p> | <p>“[o PCG] irá ser desenvolvimento e adaptado ao longo do ano lectivo, atendendo aos interesses das crianças, as suas necessidades e os recursos materiais e humanos existentes”</p> <p>“as oportunidades devem ser iguais para todos”</p> <p>“[Para a criança com NEE] são necessárias várias adaptações/adequações nas actividades e materiais utilizados”</p> <p>“As normas e regras são elaboradas em conjunto com as crianças e pôr elas compreendidas. Existe (...) a participação das crianças no planeamento das actividades e na sua avaliação”</p> | <p>“toda a acção pedagógica deve ser rica em afecto”</p> <p>“importante que a criança receba o afecto (...) como os cuidados básicos vitais”</p> <p>“A socialização é importante pois visa a (...) inserção da criança”</p> <p>“importante uma boa relação, rica em comunicação entre pais e educadora”</p> <p>“necessária uma boa relação família/criança/jardim-de-infância (...) para comunicação e partilha de vivências”</p> <p>“que a criança tenha tudo aquilo que necessita para crescer: carinho, atenção, tempo para brincar, tempo para aprender, interacção com outras crianças e adultos”</p> | |
| Objetivos/efeitos esperados. | <p>“não se perca o já conseguido, se estimulem novos hábitos e se consigam atingir novas metas”</p> <p>“com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar serão definidos os objectivos”</p> <p>“Objectivos [descrição]”</p> | <p>“transmissão de conhecimentos e desenvolvimento das suas competências em todas as Áreas”</p> <p>“suscitar interesse e apelar à sua participação em diversas actividades de pesquisa e investigação”</p> <p>“sempre que possível, que as crianças do pré-escolar se encontrem e convivem entre elas”</p> <p>“Áreas de conteúdo - objectivos [descrição]”</p> | <p>“Objectivos gerais [descrição]”</p> <p>“Objectivos específicos [descrição]”</p> | <p>“Há alguns objectivos que pretendo alcançar este ano”</p> <p>“Objectivos Gerais [descrição]”</p> <p>“finalidade de adequar os objectivos às características deste grupo de crianças em geral, e aos interesses e necessidades específicas de cada criança em particular”</p> |
| Estratégias pedagógicas e organizativas previstas da componente educativa. | <p>“todas as crianças da sala beneficiam da componente social parcialmente ou na totalidade”</p> <p>“estratégias educativas que facultam o desenvolvimento das várias competências individuais e colectivas”</p> <p>“serão apontadas estratégias, metodologias ou recursos adequados”</p> <p>“pequeno espaço da manhã reservado à recepção e acolhimento das crianças”</p> <p>“momento de motivação”</p> <p>“em consideração os níveis etários, o ritmo e necessidades de cada criança”</p> <p>“pequeno diálogo (...) como finalidade não só acalmar as crianças (...), mas também fazer uma avaliação comportamental de cada uma e do grupo”</p> <p>“elaborada uma planificação (trimestral ou diária) onde se registarão as estratégias adaptadas às actividades, conteúdos e objectivos”</p> <p>“para a criança com NEE, serão executadas planificações específicas e diferenciadas, em conjunto com os diferentes técnicos envolvidos”</p> | <p>“observações que fazemos das crianças tanto da nossa sala como da comunidade”</p> <p>“Sensibilizamos as crianças para o tema [a reciclagem] através de conversas, histórias, canções...”</p> <p>“noções de Educação para a Saúde (...) trabalhadas e consolidadas ao longo do ano lectivo”</p> <p>“Brincadeiras em grupo; tomadas de decisão em grupo; exploração de histórias, poesias e lengalengas; promoção do diálogo (...); conversas e jogos em grupo; realização de experiências; jogos de expressão dramática, motora, musical e plástica; valorização de iniciativas de criatividade; passeios, visitas e respectivos registos; aplicação de normas sociais e de higiene; exposição de trabalhos”</p> <p>“as áreas [cantinhos] podem estar identificados com registo escrito e/ou gráfico”</p> <p>“Na sala: actividades receptivas; actividades de expressão plástica; actividades de livre escolha; rotinas”</p> <p>“Fora da sala: recreios; festas e desfiles; passeios”</p> <p>“locais [fora da sala] proporcionam situações (...) que permitem um melhor conhecimento do meio, o enriquecimento de conhecimentos na criança, o desenvolvimento da sua autonomia e a concretização de noções abordadas e exploradas na sala”</p> <p>“organizam-se actividades que integram todas as crianças da instituição”</p> | <p>“vários temas serão trabalhados de forma globalizante”</p> <p>“aprofundar os temas iniciados no ano anterior (...) introduzir alguns novos”</p> <p>“formas de participação [família]: contactos diários entre educadora/pais; reuniões; atendimento individualizado; colaboração na construção de material lúdico e pedagógico; participação em festas e convívios da instituição”</p> <p>“Planificação deste ano lectivo [esquema]”</p> <p>“Visitas [descrição]”</p> | <p>“alcançar os objectivos será através das rotinas diárias (...) das visitas ao exterior, dos momentos de brincadeiras livres e das actividades e das actividades orientadas pela educadora”</p> |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| <p>Previsão dos intervenientes e definição de papéis.</p> | <p>“é de primordial importância o envolvimento dos pais no processo educativo”</p> | <p>“A assiduidade e a pontualidade é bastante boa. Foi solicitado aos pais que devem entrar até às 9h30m” “Actividades de Enriquecimento Curricular (...) são dadas por professores dessas áreas [Educação Física, Judo e Música]” “apelou-se e informaram-se as famílias e outros parceiros educativos para participarem (...) na vida do jardim-de-infância” “os contactos com o professor da área extracurricular será constante e com regularidade” “[as crianças são visitadas] diariamente pelos seus familiares (...) que acabam por ter (...) uma relação privilegiada e fazer um acompanhamento regular”</p> | <p>“Havendo trocas de informação é mais fácil para [pais e educadora], gerir e actuar na educação das crianças”</p> | <p>“acompanhamento diário (...) feito pelos pais (...) avós ou outros familiares”</p> |
| <p>Previsão de procedimentos de avaliação.</p> | <p>“[o PCG] pretende promover a reflexão e a análise dos processos de ensino-aprendizagem” “No início de cada ano lectivo (...) será aplicada a cada criança, uma ficha de diagnóstico adaptada à sua idade” “O desenvolvimento e evolução das crianças serão observados pela educadora (...) e registo numa folha de informação/avaliação, trimestralmente (...), das quais se dará conhecimento aos pais que o assinarão” “todos os documentos serão arquivados no Processo Individual do Aluno” “Sempre que se justifique (...) serão elaboradas e preenchidas fichas de auto e hetero avaliação” “observação directa” “A criança com NEE será avaliada trimestralmente nas várias áreas trabalhadas com base em normativos específicos (...) anexados ao seu PEI”</p> | <p>“conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades e o conhecimento do contexto familiar e do meio [através da avaliação]” “observação e análise das fichas de diagnóstico aplicadas no início do ano lectivo [para caracterização do grupo]” “observação como base do planeamento e da avaliação” “avaliação diagnóstica (realizada em ficha própria)” “observação contínua e recurso aos produtos/trabalhos/formas de registo das crianças” “Trimestralmente, será preenchida a ficha de avaliação de competências adquiridas, da qual será dado conhecimento aos encarregados de educação, que o deverão assinar [sendo lhes entregue no final do ano]” “avaliação das crianças, com a família serão: observação contínua; preenchimento de grelhas de avaliação comportamental e do desenvolvimento de competências das crianças” “grelhas (...) analisadas (...) com cada um dos pais e/ou encarregados de educação” “os pais que não têm flexibilidade de horário (...) utilizam o telefone” “realizam-se reuniões de pais” “No processo individual do aluno será colocada toda a documentação referente (...) ao ano lectivo”</p> | <p>“Grelhas de avaliação individuais [para grupo e criança com NEE]”</p> | <p>“observar, analisar, reflectir e registar” “Grelhas de avaliação individuais [para grupo e criança com NEE]”</p> |

ANEXO 4

Guião da Entrevista Semi-Estruturada aplicada às Educadoras de Infância.

Guião da entrevista semi-estruturada

Tema

Auscultar a EI e conhecer as suas práticas de flexibilização/adaptação, a partir do PCG que elaborou.

Objetivos gerais

Recolher dados para:

- a. identificar os tipos de formação académica e profissional, ao nível das NEE e da gestão curricular;
- b. conhecer a opinião da EI acerca da flexibilização/adaptação curricular e o processo de construção do PCG;
- c. conhecer a flexibilização do PCG na sua prática educativa.

Nota

Na presente entrevista semi-estruturada algumas das questões poderão ser respondidas, pelas respostas dadas a outras, antes de serem ditas pela ordem que são apresentadas de seguida. Por sua vez, pode também acontecer que algumas perguntas surjam sem estarem previstas durante a conversa de um determinado tópico e, pela sua exploração, podem contribuir para o estudo.

Tópicos para um guião orientador da entrevista semi-estruturada

| Categorias | Objetivos específicos | Tópicos para um formulário de questões | Sub-Questões |
|--|---|--|--|
| Categoria 1 Legitimação da entrevista e motivação. | <ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar a entrevistada, transmitindo confiança; - Garantir a confidencialidade. | <p>Explicar as necessidades da realização do estudo;</p> <p>Explicitar a importância da colaboração da educadora através da entrevista;</p> <p>Assegurar o caráter confidencial das informações prestadas;</p> <p>Pedir autorização para gravar e agradecer a sua colaboração.</p> | |
| Categoria 2 Caracterização da Educadora de Infância. | - Recolher dados para identificar a formação académica e profissional, nomeadamente em NEE e em gestão curricular. | <p>Há quanto tempo é educadora?</p> <p>Qual a sua formação académica (inicial)?</p> <p>Tem trabalhado com crianças com NEE, nos seus grupos?</p> | <p>Nas várias formações que fez teve formação específica nas áreas de NEE e gestão curricular?</p> <p>E na formação contínua tem tido oportunidade/possibilidade de procurar? Onde?</p> <p>(Se sim) Como elaborou os PCG?</p> <p>(Se não) Como pensa que os deveria fazer?</p> |
| Categoria 3 Perspetiva geral da flexibilização/ | - Conhecer as suas opiniões sobre a flexibilização/adaptação curricular, em grupos com crianças com NEE. | O que acha da flexibilização/adaptação curricular, em crianças com NEE? | <p>De que forma a elaboração do PCG melhora a sua prática?</p> <p>Ao flexibilizar/adaptar o currículo como o faz em relação aos conteúdos?</p> |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>adaptação curricular (conteúdos, estratégias/ metodologias, objetivos e recursos).</p> | | <p>Pode-nos dar alguns exemplos de flexibilização/adaptação na sua prática?</p> | <p>E em relação à aplicação das estratégias/ metodologias?</p> <p>Os objetivos e os recursos como os seleciona?</p> |
| <p>Categoria 4 Processo de elaboração do PCG.</p> | <p>- Conhecer o processo de elaboração do PCG.</p> | <p>A circular nº 17/DSDC/DEPEB/ 2007 ajudou-a na elaboração do PCG?</p> <p>E para a flexibilização curricular ajudou-a a elaborá-lo (PCG)?</p> | <p>(Se sim) Em que sentido?</p> <p>(Se não) Então onde se baseou?</p> <p>Quando começa a pensar na estruturação das experiências de aprendizagem (materiais, estratégias, objetivos, avaliação) trabalha em conjunto com a sua colega de EE ou como fazem?</p> <p>Como se articulam ao longo do ano para operacionalizarem aquilo que previam no PCG?</p> |
| <p>Categoria 5 Conclusão da entrevista e recolha de sugestões.</p> | <p>- Recolher informações complementares às anteriores.</p> <p>- Concluir a entrevista.</p> | <p>Quais os aspetos mais difíceis da flexibilização curricular?</p> <p>Existem situações ou questões que não tenha referido e que gostasse de abordar agora?</p> | |

ANEXO 5

Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas Semi-Estruturada.

Grelha de análise de conteúdo das entrevistas

| EI | Categorias | Caracterização da Educadora de Infância | Perspetiva geral da flexibilização/adaptação curricular | | | | Processo de elaboração do PCG | Conclusões e sugestões |
|------|------------|---|---|---|---|--|---|--|
| | | | Conteúdos | Estratégias/metodologias | Objetivos | Recursos | | |
| EI A | | <p>“Há 30 anos”</p> <p>“curso de bacharelato”</p> <p>“complementos de formação”</p> <p>“Especificamente, não tive nada, tirando as ações de formação”</p> <p>“9 anos destacada na APP”</p> <p>“tive uma formação a nível principalmente da expressão motora mesmo direcionada para crianças com deficiência”</p> | <p>“Não me preocupa muito a nível de aquisição de conhecimentos, mas sim e mais concretamente ao nível da autonomia principalmente”</p> | <p>“ser mais autónomo a lavar as mãos na casa-de-banho, ter autonomia na hora da refeição”</p> <p>“deixo o grande grupo para estar com ele ou deixo-o a ele para estar com o grupo”</p> | <p>“trabalho mais a nível de objetivos”</p> <p>“uma grande vitória se ele conseguir interagir, por exemplo... comigo e com os colegas”</p> <p>“objetivos são muito mínimos”</p> | <p>“Agora não temos a tarefa já e a auxiliar também não temos”</p> | <p>“Da minha parte são elaborados [PCG] em conjunto com as professoras do Ensino Especial. Eu concretamente e pessoalmente não faço assim nada de especial com eles e para eles [NEE]”</p> <p>“especificamente têm os PEI, mas que não é feito individualmente por mim”</p> <p>“Não me baseio muito na circular”</p> <p>“A nível de organização organizo de uma forma muito pessoal”</p> <p>“oriento-me melhor de acordo com aquilo que já estou habituada a fazer do que propriamente aquilo que é imposto”</p> <p>“vamos conversando ao longo do ano [colega da EE]”</p> <p>“vamos conversando muito a todos os níveis, a nível da avaliação também [colega da EE]”</p> | <p>“mais apoios como havia antigamente: uma pessoa que orientasse mais e que pudesse estar mais disponível”</p> <p>“Sinto uma certa frustração não só em relação à própria criança como em relação também ao resto do grupo, porque para dar atenção a uns não posso dar atenção aos outros”</p> |
| EI B | | <p>“29 anos”</p> <p>“curso de educadora de infância”</p> <p>“complementos de formação nas áreas de expressões”</p> <p>“tive a trabalhar 5 anos no Ensino Especial”</p> <p>“todas as deficiências: mental, visual,... auditiva”</p> <p>“na formação contínua não tenho tido formação nessa área”</p> <p>“Tenho... tido poucas crianças deficientes no grupo”</p> | <p>“com ela faz-se muito pouco: sensorial”</p> | <p>“única... atividade em que ela... em que ela reage um bocadinho [Little Room]”</p> <p>“[o grupo] dão-lhe mimiños, beijinhos, cantam e passeiam com muito ela”</p> <p>“Quando cá não está a colega de Ensino Especial sou eu a estar com ela”</p> <p>“qualquer tipo de atividade a gente adapta às capacidades”</p> | <p>“Sensorial e pouco, e pouco”</p> <p>“Objetivos muito mínimos”</p> <p>“estimular os movimentos básicos”</p> | <p>“Little Room”</p> <p>“Puff”</p> | <p>“é uma maneira de me orientar [PCG]”</p> <p>“faço de acordo com ela [circular]”</p> <p>“ajudamo-nos uma a outra [colega da EE]”</p> <p>“Para ela a programação é muito básica, porque as capacidades não o permitem”</p> | <p>“O grupo considerado normal também não estão todos ao mesmo nível”</p> <p>“há atividades iguais mas o nível de exigência e de explicação são diferentes”</p> <p>“Tenho que adaptar sempre”</p> <p>“ela é tão bem aceite que eles dizem que ela fala/canta”</p> <p>“Os pais são muito informados”</p> <p>“Não tenho tido dificuldade em adaptar crianças deficientes. São diferentes mas sabemos orientar os trabalhos de acordo com as capacidades delas”</p> |
| EI C | | <p>“20 anos”</p> <p>“bacharelato”</p> <p>“complementos de formação para grau de licenciatura”</p> <p>“mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo”</p> <p>“formação inicial no Magistério Primário não”</p> <p>“mestrado tivemos uma disciplina”</p> | <p>“Tenho os conteúdos programáticos para todos os meses de maneira não rígida como é evidente”</p> | <p>“Todos eles tinham autonomia para pintar o rolo de papel higiénico, ela ficou para o fim para a ajudarmos”</p> <p>“Eu não faço os trabalhos, eles completam o trabalho e ajudam, pois percebem que ela tem essa”</p> | <p>“dá o igual, onde está o igual, pintei a boneca, põe dentro do copo, tira do copo, dá-me a bola”</p> | <p>“falta de meios humanos”</p> | <p>“tento fazer o plano de sala colocando o nome de todas as crianças, a data de nascimento, o conhecimento do grupo que tenho, se já o vou seguindo, se não faço a caracterização desse grupo um pouco mais tarde”</p> <p>“Elaboro o plano e deixo a caracterização para o fim, mas parto do princípio que todas elas são ditas”</p> | <p>“Quando é uma deficiência mais ligeira eu penso que há menos dificuldade”</p> <p>“trabalhei com eles nos 4 anos para perceberem que iam receber uma menina diferente”</p> <p>“as crianças têm de ser trabalhadas para se aperceberem que eles são diferentes sim, mas que são iguais a nós e que podem fazer dentro das”</p> |

(Cont.)

| Categorias | Caracterização da Educadora de Infância | Perspetiva geral da flexibilização/adaptação curricular | | | | Processo de elaboração do PCG | Conclusões e sugestões |
|------------|--|---|---|-----------|---|--|--|
| | | Conteúdos | Estratégias/metodologias | Objetivos | Recursos | | |
| EI | | | | | | | |
| EI C | <p>“ainda não consegui ir a nenhuma formação específica de crianças com NEE”</p> <p>“tento pesquisar tudo sobre essa deficiência para a poder ajudar”</p> | | <p>dificuldade”</p> <p>“dou autonomia ao grupo e trabalho com ela... e acompanho-a de 15 em 15 dias ao hospital na minha hora de almoço, como voluntária”</p> <p>“não o faço todos os dias porque não posso, mas dois dias por semana trabalho sozinha com ela”</p> | | | <p>normais”</p> <p>“A circular nº 17 ajudou sobretudo a nortear também os planos de sala, ajudou sobretudo a especificar por tópicos, que nós podemos ou não seguir”</p> <p>“Não teve direito a apoio porque o Estado cortou”</p> <p>“Ela só tem as terapias no hospital que já tinha e tem depois a piscina”</p> <p>“[noutro ano] Trabalho em equipa, tem mesmo que ser assim porque quando assim não é, não há trabalho de qualidade”</p> | <p>suas limitações tudo aquilo que nós fazemos, que é para quando forem adultos serem eles próprios a quebrarem barreiras na sociedade”</p> <p>“Acho que é preciso, muitos trabalhos destes e sobretudo abrir as mentes dos docentes de TODOS os graus de ensino, porque as crianças crescem e vão indo para os diferentes graus de ensino... abrir um leque, abrir as inteligências para que realmente conseguem compreender que só com trabalho é que nós podemos dar aquilo que as nossas crianças merecem”</p> |
| | | <p>“tento adaptar o que faço para os outros, o currículo dos outros para ela, NUNCA a deixando de lado”</p> <p>“os planos não são rígidos, mas são necessários para que nos saibamos onde queremos ir”</p> <p>“Eu posso chegar ao meio do plano e por exemplo, sei lá, pintura e eles estarem mais voltados para a modelagem! Vou para outro caminho, mas consigo chegar”</p> <p>“temos efetivamente dar à criança a preparação que é necessária ela ter”</p> <p>“faço a adaptação eu sozinha, seguindo efetivamente alguns planos que foram cá deixados por colegas do Ensino Especial”</p> <p>“Depois do [plano do] grupo onde eu tenho os objetivos, as competências, os conteúdos a trabalhar com o grande grupo, eu daí retiro depois os conteúdos, as competências e os objetivos a trabalhar com a criança neste caso em causa”</p> <p>“todas as semanas estrutura a semana de forma a que nenhum elemento do grupo perda”</p> | | | | | |
| EI D | <p>“26 anos”</p> <p>“bacharelato”</p> <p>“licenciatura”</p> <p>“Sim [unidade curricular NEE]”</p> <p>“ Não, Não [formação sobre flexibilização curricular]”</p> <p>“Tenho tentado informar-me sobre o problema que a criança tem e como eu posso contribuir para o desenvolvimento dela”</p> | <p>“Os conteúdos são mais limitados em relação ao grupo”</p> | <p>“tento adaptar para ela mais ou menos as atividades que eu faço com os outros meninos no dia-a-dia”</p> <p>“ela faz com o dedo de tinta a chuva a cair da nuvem, enquanto que os colegas fazem com o lápis”</p> <p>“As atividades que ela não faz de manhã ou não as termina faço com ela à tarde”</p> | | <p>“infelizmente não temos ninguém”</p> | <p>“[no PCG] eu referi só que tinha uma criança com NEE, qual é que era mais ou menos o problema dela”</p> <p>“[a circular] é... um ponto de partida”</p> <p>“O anual normalmente sigo... esta [circular], mas depois no plano mensal às vezes há uma flexibilidade...”</p> <p>“[PCG] ajuda-me porque eu já sei aquilo que posso contar com eles e aquilo que posso fazer com eles para chegar mais além”</p> <p>“Este ano não porque não tem, mas sim costumava... às vezes perguntava-lhe o que achava... o que podemos fazer”</p> <p>“ligo a perguntar o que hei de fazer, como o faço... Ela [educadora da Educação Especial] dá-me algumas dicas e isso é muito importante”</p> | <p>“acho que se for flexível é tudo bem mais fácil”</p> <p>“tem-se de adaptar a realidade a todos os meninos até aos ditos normais”</p> <p>“acho que não tem grandes contras, tem mais a favor a flexibilidade do que os contras”</p> |
| | | <p>“eu não faço um currículo específico para ela”</p> <p>“adapto depois às necessidades dela [plano mental diário]”</p> <p>“Eu tento elaborar mais o currículo em função dos outros 15 meninos”</p> <p>“O currículo normalmente que eu faço é para aquela idade e para o grupo que eu penso que já conheço um bocadinho”</p> <p>“eu própria faço uma diferença mental comigo e olha realmente o que eu conseguia fazer com estes meninos há 20 anos e o que se consegue fazer hoje”</p> <p>“flexibilizo consoante as crianças, as suas necessidades, adaptando as estratégias que se realizam”</p> | | | | | |

