



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Paula da Conceição Pires do Espírito Santo Garcia

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por
Telma Maria Gonçalves Queirós

**Bragança
2010**

AGRADECIMENTOS

Acredito que como em tudo na vida, nada se faz de forma totalmente singular. Há sempre alguém que de forma espontânea ou mesmo sem ter muita consciência disso nos acompanha nas decisões e nas etapas que nos propomos alcançar.

De tal forma o presente trabalho não pode ser considerado uma obra exclusivamente minha. Tenho consciência de que necessitei de muita ajuda de várias pessoas, pessoas essas que algumas vezes conseguiram ajudar com um simples gesto de simpatia e paciência.

- Em primeiro lugar e como não poderia deixar de o fazer, quero agradecer à supervisora Telma Queirós, que como orientadora deste trabalho se manifestou sempre uma ajuda preciosa. A ela um obrigado muito especial pela sua disponibilidade, pelo seu voto de confiança e essencialmente pela sua determinação no que concerne ao exigir de trabalho organizado e feito atempadamente. Tenho plena consciência que sem a sua orientação não teria conseguido.
- Não poderia deixar de manifestar o meu obrigado às três pessoas especiais da minha vida, a Alice, o Rafael e o Carlos, os meus dois filhos e marido que são as pessoas com quem mais convivo. A eles um bem-haja pela paciência, carinho, compreensão, incentivo e pelos sorrisos muitas vezes pouco retribuídos nesta fase.
- Quero também referenciar um familiar importante neste processo, o meu sobrinho Tiago, que talvez por ser um estudante universitário, soube partilhar comigo alguns conhecimentos e ajudar bastante essencialmente na área da informática.
- Aos professores de mestrado a quem devo muitos saberes adquiridos.
- Aos colegas com quem partilhei muitas dúvidas, incertezas mas também muitos momentos de amizade, partilha e lazer.
- Às crianças do meu grupo de estágio que nunca esquecerei. Sem elas nada disto seria possível. Foi muitas vezes graças aos seus sorrisos que consegui seguir em frente.

- À professora cooperante que foi uma ajuda preciosa neste processo, com quem aprendi imenso, desde a postura na sala de aula até tudo aquilo que me conseguiu transmitir ao longo de todo o ano lectivo. Com ela aprendi e cresci nesta área bastante desconhecida para mim. Um bem-haja professora Mavíldea pela sua paciência e disponibilidade para tudo o que precisei.
- Por fim quero também referir duas colegas, a educadora Helena e a educadora Fátima que muitas vezes me apoiaram e incentivaram para seguir em frente.

Agradecimentos

ÍNDICE GERAL

Índice de Figuras	6
ABREVIATURAS.....	6
RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	9
PARTE I – PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	12
1.1. Contextualização da Prática Profissional	12
1.1.1. Análise dos Projectos Existentes	12
1.1.2. Caracterização do Contexto Institucional.....	14
1.1.3. Caracterização do Grupo Turma.....	18
1.2. Fundamentação das Opções Educativas	21
1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional.....	30
PARTE- II RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE CRIANÇAS DITAS “NORMAIS” E CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	36
2.1. Enquadramento Teórico.....	37
2.1.1. O que são Necessidades Educativas Especiais?.....	37
2.1.2. O que são alunos com Necessidades Educativas Especiais?	38
2.1.3. O que é a inclusão?	39
2.1.4. A integração da criança com NEE na sala de aula de ensino regular	42

2.2.	Enquadramento Empírico.....	43
2.2.1.	Problema e Questões de Investigação.....	44
2.2.2.	Objectivos do Estudo.....	45
2.3.3.	Opções Metodológicas	46
2.3.3.1.	Sujeitos do Estudo	46
2.3.3.2.	Metodologia e técnicas de investigação utilizadas.....	47
2.3.3.3.	Análise e Interpretação do Material Recolhido	50
2.3.3.4.	Intervenção Pedagógica	51
2.3.3.4.1.	Planificação da Unidade de Ensino.....	51
2.3.4.	Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados.....	60
2.3.4.1.	Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados dos Diários de Bordo.....	60
2.3.4.2.	Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados da Observação Participante em Situação de Recreio.....	67
2.4.	Implicações do estudo para a Prática Profissional.....	71
	Considerações Finais	74
	Referências Bibliográficas	76
	Anexos	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Disposição da sala da aula do 1º ano (1º CEB)-----	16
Figura 2. Exemplo da sala de aula de Pré-Escolar-----	18

ABREVIATURAS

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PE – Projecto Educativo

PCT – Projecto Curricular de Turma

PCE – Projecto curricular de escola

CNE - Comissão Nacional de Educação

MEM – Movimento de Escola Moderna

CEB- Ciclo do Ensino Básico

IA- Investigação-Acção

PTT- Professor Titular de Turma

PAE – Professor de Apoio Educativo

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

RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objectivo deste trabalho é conhecer as interações e relações interpessoais estabelecidas entre crianças sem NEE e crianças com NEE, assim como conhecer as percepções dos professores (titular de turma e de apoio especial) acerca da inclusão e integração das crianças com NEE em salas de aula do ensino regular.

A metodologia adoptada foi a Investigação-Acção, com uma componente quantitativa e qualitativa, na medida em que foram utilizados, enquanto instrumentos de recolha de dados, os diários de bordo e os questionários. O estudo incidiu sobre dezanove sujeitos que frequentavam o 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e dois professores (titular de turma e apoio educativo).

Os principais resultados do estudo demonstram que o grupo de crianças revela ser sensível à diferença sendo que a maioria respeita as limitações das crianças com necessidades educativas especiais, aceitando-as e integrando-as como membros do grupo. Em relação às professoras, podemos concluir que estas revelam ter consciência do problema, uma vez que admitem não ser fácil ajustar a inclusão ao sistema normal de educação. No entanto, mesmo com todas as dificuldades e limitações inerentes a esta questão, estas referem que a inclusão destas crianças é bastante satisfatória. Verifica-se que existe sensibilidade para o assunto e admitem ser necessário haver colaboração de ambas para que o processo da inclusão se desenvolva normalmente.

ABSTRACT

This Final Report Stage was conducted within the discipline of Supervised Teaching Practice 2nd year of Master's degree in Preschool Education and Teaching 1. Cycle of Basic Education. The purpose of this study is to understand the interactions and interpersonal relationships among children without SEN and children with SEN as well as learn the perceptions of teachers (class and holds special support) about the inclusion and integration of children with SEN in.

The methodology adopted was action-research with a quantitative and qualitative component, as they were used as instruments for collecting data, logbooks and questionnaires. The study involved nineteen subjects who attended the first. The grade of 1.º Primary School and two professors (holding class and educational support).

The main results of this study demonstrate that the group of children turn out to have enough sensitivity to the difference being that the majority respect the limitations of the special educational needs with colleague and accepted as a member of the group. Regarding teachers, we can conclude that these shows be aware about the problem, since not admit it easy to adjust the system to include regular education. However, even with all the difficulties and limitations inherent in this issue, they state that the inclusion of these children is quite satisfactory. It appears that there is sensitivity to the issue and acknowledge there is need for collaboration of both the inclusion process to develop normally.

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Sendo a prática profissional um momento essencial do curso tornou-se essencial ao longo desse processo pôr em prática uma série de actividades que sem dúvida alguma devem enriquecer e colocar em acção o aprendizado. A prática profissional requer, portanto, o estudo constante, a busca do saber que permita transmitir, da melhor forma possível, conhecimento aos alunos.

Como tal, os professores, em geral, e os professores estagiários, em particular, devem buscar o conhecimento constante e preconizar pedagogias de carácter construtivista. Investigar as práticas deverá fazer parte do caminho desenvolvido por cada educador/professor no sentido de melhorar a qualidade do ensino.

Deste pressuposto emerge o desenvolvimento de uma prática profissional, cujos pilares devem assentar num processo de formação/investigação/acção. Questionar e reflectir sobre as mudanças necessárias dos contextos educativos, deve ser um pilar da formação de professores.

Neste sentido, o projecto de investigação-acção que se desenvolveu teve como principal objectivo conhecer as relações interpessoais estabelecidas entre crianças ditas “normais” e crianças com NEE, em contexto de 1.º ciclo do ensino básico.

Sublinhe-se que o direito à educação e à igualdade de todos perante a lei sem qualquer distinção social, étnica ou cultural são princípios que o estado se propõe assegurar, por meio de vários normativos legislativos, como sejam por exemplo, a Constituição da República Portuguesa, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Lei de Bases do Sistema Educativo. As propostas integradas nestes documentos assumem esse papel. Assim, o papel do estado democrático deverá ser o de criar condições que garantam a todos, os seus direitos de cidadania e de igualdade perante a lei.

Durante os últimos anos, as sociedades, realmente, reuniram esforços para adquirir conhecimentos eficazes no que concerne a uma escola para todos dando cumprimento ao estabelecido na “Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos”, adoptada na Conferência de Jomtien, em 1990, e que aponta para que:

“Toda a pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder beneficiar duma formação concebida para responder às suas necessidades fundamentais. Estas necessidades dizem respeito quer aos instrumentos essenciais da aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade da existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender” (UNESCO, 1996, p. 107).

Assim sendo cabe, cada vez, mais à escola e a cada professor na sala de aula, ter capacidade para dar resposta a esta problemática, promovendo o respeito pelas características individuais e particulares de cada um. Toda a criança independentemente das suas capacidades ou necessidades tem direito às mesmas oportunidades de acesso e de sucesso educativos.

A escola é vista como um local óptimo para combater a discriminação e as desigualdades em função do sexo, raça, etnia e outras marcas de diferença, como sejam os alunos portadores de necessidades educativas especiais (Queirós, 2004). O que acontece é que o professor assume condição *sine qua non* para que se produzam práticas integrativas de carácter positivo na escola (Marchesi, 2001).

Em termos de estrutura, o relatório é constituído por duas partes. Assim, a primeira é consagrada ao desenvolvimento da prática profissional, mais concretamente à sua contextualização no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida na escola cooperante. Especificamente ocorre uma breve fundamentação teórica acerca das opções educativas tidas em conta ao longo do estágio, justificando a sua relevância pedagógica. Pretende-se ainda reflectir sobre as intencionalidades, as experiências de aprendizagem bem como os procedimentos de observação e avaliação da acção educativa.

Na segunda parte expõe-se a pertinência do tema desenvolvendo a perspectiva de vários autores no âmbito das necessidades educativas especiais e do 1.º ciclo.

Depois aborda-se o enquadramento empírico consagrado à exposição do problema e das questões do estudo. Traçam-se ainda os objectivos que delimitam o estudo, bem como as opções metodológicas que servem de guia ao seu desenvolvimento. Posteriormente apresentam-se os resultados relacionando-os com o quadro teórico que lhe está subjacente.

Finalmente discorre-se sobre as implicações dos dados obtidos para o desenvolvimento da prática profissional e termina-se com as considerações finais, reflectindo sobre todo o processo descrito até ao momento.

PARTE I – PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.1. Contextualização da Prática Profissional

1.1.1. Análise dos Projectos Existentes

O Projecto Educativo (PE) é sem dúvida um instrumento essencial para a vida do processo educativo. Um documento onde consta uma série de procedimentos que ao longo do ano incidem na escola como componentes de estruturação e decisão curricular.

De acordo com Costa (1991, p. 10, citado por Pacheco 2000, p 90) o PE é:

“Um documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro geral em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa”.

O PE define, então, as metas a atingir ao longo do ano na escola em questão, de forma a definir objectivos concretos referentes aos alunos, ao meio envolvente e à comunidade educativa.

Pacheco (2000, p 90) acrescenta ainda que “o projecto educativo não é mais do que a definição das opções de formação por parte da escola – observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de formação – entendida como uma comunidade integrada num território educativo”.

Como tal, a escola e os professores, enquanto actores de mudança, têm um papel fundamental no processo educativo, dado que contribuem, de modo determinante, para a formação de atitudes e para o sucesso das aprendizagens (Comissão Nacional de Educação (CNE), 2000). Dos professores espera-se e deseja-se que sejam capazes de ensinar a pesquisar e relacionar entre si as informações que estão disponíveis em diversas fontes e suportes.

No Agrupamento Vertical de Escolas Paulo Quintela, 2007/2010, espera-se que os professores ajudem a despertar curiosidade, que promovam a autonomia e que estimulem o rigor intelectual dos alunos. Assim estarão a criar

condições para “*saber aprender a aprender*”, enquanto base para uma educação ao longo da vida

No âmbito do projecto educativo de escola intitulado “Saber aprender a aprender”, foram elaboradas várias actividades, entre elas a exposição dos trabalhos das diferentes salas, nomeadamente cartazes alusivos à reciclagem e ao Dia Mundial da Água. Estas actividades tiveram como propósito incentivar os alunos para o facto de existir uma grande necessidade de aproveitar tudo o que nos seja possível e de uma forma geral sensibilizá-los no sentido de que a água é um bem necessário à vida e que é urgente arranjar meios para evitar gastos desnecessários.

Tendo por base estas finalidades, criou-se o Projecto Curricular de Escola (PCE) em torno do tema “Sentinelas do ambiente”. Particularmente na minha sala procedeu-se às actividades de preparação de um desfile sobre a reciclagem, que ocorreu na sede do agrupamento. Foram elaborados fatos em sacos de plástico, decorados com todo o tipo de material reciclável, como embalagens de leite, rolos e restos de papel, entre outros. Com esta actividade pretendeu-se sensibilizar o grupo para os benefícios da reciclagem, tendo por base o lema “Quase tudo o que já não necessito pode tornar-se reutilizável”.

Pela altura do Natal, a escola teve a ideia de elaborar contentores em tamanho grande. Estes serviram para reciclar materiais diferentes. Diferentes porque não se guardavam nos mesmos desperdícios, mas sim vestuário, brinquedos e calçado. Isto com o objectivo de distribuir esses bens a quem tivesse necessidade. Apuramos depois junto da directora da escola que tudo o que se conseguiu juntar nos referidos contentores teve muita procura e foi tudo devidamente entregue a quem precisava. Achei essa actividade bastante gratificante e gostei de fazer parte do grande grupo. Senti que, de alguma forma, estava a contribuir para uma boa causa, através deste projecto. De salientar que as crianças também sentiram que estavam a ajudar o outro de uma forma simples, oferecendo alguns objectos que para eles tinham pouco valor, mas que iriam representar muito para os outros.

1.1.2. Caracterização do Contexto Institucional

A escola cooperante onde foi realizado o estágio é uma instituição pública que se situa na Avenida Abade de Baçal no distrito de Bragança, rodeada por alguns bairros: São Tiago, Feliz, Pinhal, Touças, Campo Redondo e a Avenida Abade Baçal, sendo portanto uma área habitacional.

Esta envolve um conjunto de pessoal (docente e não docente) que permite o seu bom funcionamento. A equipa do pessoal docente é constituída por 7 professores do ensino regular e 2 professores do ensino especial. Quanto ao pessoal não docente este é constituído por 3 auxiliares de educação do ministério da educação e 1 auxiliar contratado.

No seu interior, a escola é constituída por 4 salas de aula, cada uma equipada com um computador e uma impressora multifunções, 2 casas de banho, a sala de professores equipada com um computador, uma impressora, uma fotocopiadora, um poli copiador e um telefone-fax, uma biblioteca / ludoteca equipada com várias colecções de livros, jogos, cassetes de vídeo, CDs, 3 computadores ligados à internet e um pátio de jogos que acolhe as crianças nas entradas e saídas das salas de aula e que funciona como espaço de recreio, em tempo frio.

No exterior existem quatro contentores onde funcionam quatro salas de aula e ainda o refeitório, que serve, em média 120 refeições diárias. O restante espaço exterior que circunda a instituição é reservado para o recreio, com um pequeno campo de futebol e um parque infantil.

Organização do espaço da sala de aula de 1.º ciclo:

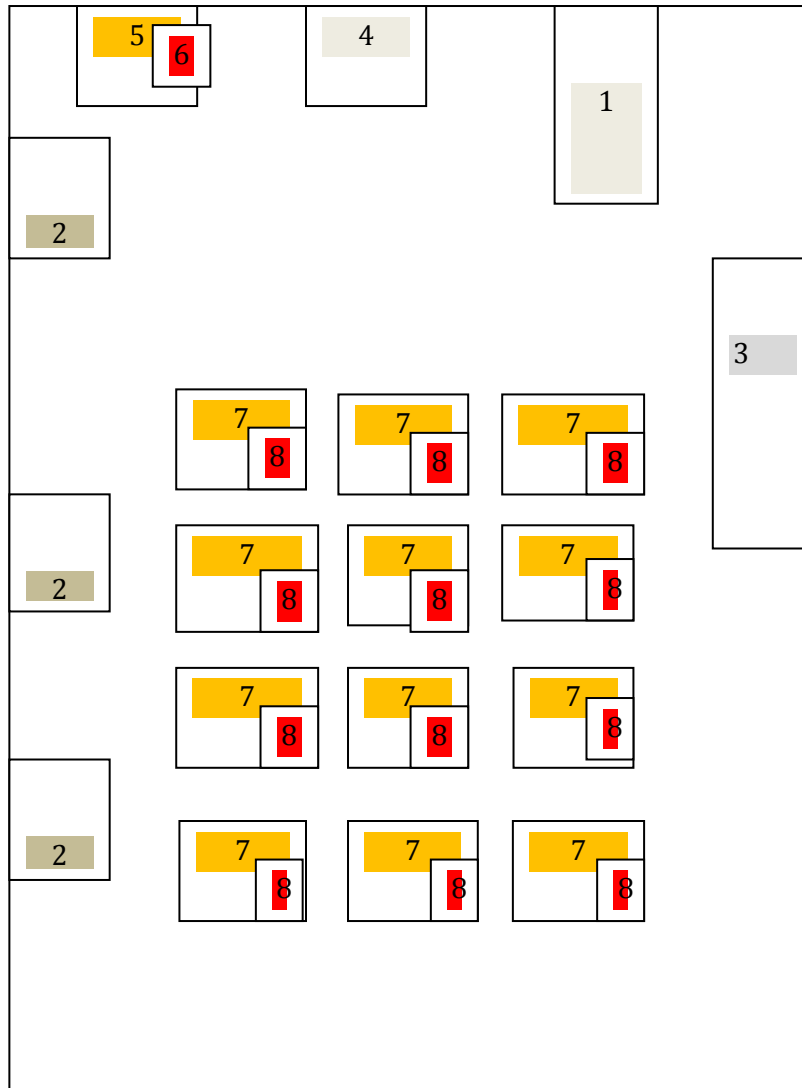
A sala de aula onde decorreu toda a Prática de Ensino Supervisionada funciona num dos contentores supracitados. Contrariamente ao que se possa pensar, esta sala de aula reúne condições razoáveis para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A disposição de móveis e materiais foi sendo alterada ao longo do ano para uma melhor resposta às necessidades e interesses do grupo de crianças

em questão. Como refere Arends (1995) a forma como a sala está organizada depende de cada professor, da sua perspectiva de grupo adequando-se da melhor forma às suas funções. Segundo o mesmo autor o professor pode adoptar ao longo do ano diversas formas de organização da sala, dependendo da actividade a realizar.

O mobiliário desta sala, inicialmente, encontrava-se organizado de acordo com uma disposição tradicional, ou seja, em três filas de três mesas cada, tal como se pode observar na Figura 1. De acordo com Arends (1995) esta disposição é bastante eficaz no que respeita a situações em que o professor quer a atenção dos alunos focalizada nele próprio. Aliás Arends (1995, p. 94) argumenta que “Este arranjo é útil para as demonstrações, porque os alunos se sentam mais próximos do professor”.

Em algumas situações seria preferível outra disposição da sala, principalmente quando houve necessidade de contar uma história. A disposição em semi-círculo, talvez fosse mais vantajosa, tendo em conta que as minhas vivências em Jardim de Infância, me levaram a contar histórias às crianças recorrendo a essa disposição. Arends (1995) também refere que esta disposição é apresentada como benéfica para situações de início de ano lectivo em que o professor lê para os alunos.



1	Porta
2	Janela
3	Armário
4	Quadro
5	Secretária da professora
6	Cadeira
7	Mesas de aluno

Figura 1. Disposição da sala da aula do 1º ano

O problema da sua pouca utilização não estava relacionado com a falta espaço, até porque considero a sala bastante ampla, mas sim com o facto da disposição da sala já estar definida *à priori*, e por vezes, se tornar pouco agradável sermos nós, enquanto estagiários, a fazer algumas modificações. De referir que na minha primeira intervenção optei por contar a história às crianças utilizando esta disposição, contudo necessitei de afastar cadeiras e mesas, o que causou alguma confusão. Obviamente que o grupo achou a ideia diferente, talvez mais acolhedora e de maior proximidade com o professor.

A sala também foi modificada para trabalhos de grupo e algumas vezes para que as crianças pudessem visualizar melhor alguns filmes apresentados.

Organização do espaço de educação pré-escolar:

No Pré-Escolar, o espaço de aprendizagens, ou seja, as salas apelam muito ao lúdico, ao faz de conta, ao imaginário. Estes espaços podem ser diversos, mas o educador deve ter sempre em conta que essa organização vai controlar o que as crianças fazem e aprendem. Até porque a organização da sala, no que se refere aos materiais e à disposição do mobiliário vai condicionar a autonomia das crianças, sendo importante que elas compreendam a forma como está organizado o espaço e como pode ser utilizado. Assim, a melhor forma de elas perceberem é sem dúvida participarem nessa organização. (Ministério da Educação, 1997).

O que se verifica no Pré-Escolar é que as salas são divididas por áreas devidamente identificadas (Figura 2). Estas áreas oferecem à criança em idade pré – escolar o aprender a crescer, brincando com objectos que de alguma forma se assemelham às suas vivências.

Como é referido por Formosinho (1996, p. 67) “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas.”

que este grupo gosta de aplicar os conhecimentos em actividades de mesa, ou seja, gosta de elaborar fichas mas também de realizar exercícios no quadro. Portanto, todas as actividades que exigem participação são sem dúvida as preferidas do grupo. De salientar que as actividades de expressão plástica os motiva bastante.

Por outro lado, este grupo de 1^o ano revela pouco interesse para actividades onde o objectivo é apenas transmitir algum conteúdo sem a existência de participação, ou seja, quando o assunto implica estar com muito atento.

Existem crianças que se evidenciam pelo facto de quererem estar sempre em acção, a participar, a dar opinião e que são mais rápidos a executar alguma tarefa. Algumas evidenciam-se também pela negativa pelo facto de não conseguirem esperar pela sua vez ou ainda porque acabam mais depressa e depois se perdem em conversas paralelas, perturbando o trabalho daqueles que ainda não terminaram.

As crianças que menos se evidenciam no grupo, manifestam algum desagrado, por não conseguirem ser mais rápidos, tanto nas fichas de trabalho como em actividades onde até sabem a resposta mas demoram mais tempo a formulá-la.

É um grupo que revela, da parte de alguns alunos, uma certa competitividade pelo facto de quererem ver quantas perguntas acertou o colega. Inclusive comparam os trabalhos entre eles, ouvindo-se alguns comentários: “Eu tive tudo certo”, “Eu tinha excelente nesta ficha, mas tu não...”. Contudo, para além da competição também existe colaboração. Considero muito interessante a forma como se tentam ajudar uns aos outros, uma vez que por vezes diziam: “Eu já acabei, posso ajudar um colega?”.

Em geral, todas as crianças fazem a mesma actividade em simultâneo, até porque a idade não permite muito alternar várias actividades ao mesmo tempo, uma vez que é um grupo que ainda depende muito do adulto. Por um lado, isto implica pouca autonomia por parte delas, mas por outro, todos os alunos têm muito contacto com o professor o que privilegia relacionamentos muito positivos.

No dia-a-dia notou-se autoridade na sala, por vezes a muito custo, por serem crianças pequenas, que se encontram pela primeira vez no 1º ciclo. Isto quer dizer que nem sempre cumprem as regras impostas pelo professor e por várias vezes foi necessário ajustar as actividades ao grupo, de forma a usar estratégias que cativassem mais e os mantivessem atentos. São, realmente, crianças muito activas. Querem, quase sempre, participar nos debates feitos em grupo revelando-se também observadoras. No entanto também são crianças que se distraem facilmente.

Quanto à organização dos seus próprios materiais, estes alunos apresentam ainda algumas dificuldades que necessitam de ser trabalhadas e treinadas ao longo do tempo. Compreende-se que são crianças muito pequenas que ainda não adquiriram o cuidado necessário a ter com a organização e limpeza dos materiais.

Regra geral são crianças extremamente sociáveis, meigas e dinâmicas. Percebe-se a necessidade de estarem em actividade, caso contrário, partem para conversas paralelas e alguns comportamentos pouco favoráveis para o profícuo clima e gestão de sala de aula.

Nem todas as crianças se exprimem por iniciativa própria, apesar de na sua maioria, conseguirem comunicar, oralmente, descobertas realizadas por si e emitirem opinião sobre trabalhos. Algumas conseguem relatar acontecimentos vividos ou imaginados e descrevem desenhos, pinturas, gravuras e fotografias. Grande parte das crianças conta histórias e completam-nas.

Quase todas as crianças se entre ajudam nas actividades, e em geral quando acabam as actividades pedem para ajudar os colegas, arrumando também o material.

Quanto à participação na aula quase todas gostam de dar sugestões, concluir as tarefas propostas e deixar os colegas intervir. Algumas crianças têm momentos do dia em que não revelam comportamentos disciplinados na sala de aula.

1.2. Fundamentação das Opções Educativas

O professor do 1º CEB deve proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas, isto é, que partam das experiências vividas, dos conhecimentos que já possuem, dos conhecimentos já estruturados e que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais poderosas para compreender, explicar e actuar de modo consciente e criativo. De acordo com o Departamento de Educação Básica (2006) as aprendizagens significativas são efectivamente aquelas que se relacionam

“com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança.” (p.23).

Sabemos, porém, que nem sempre as coisas em educação correram desta forma uma vez que as teorias transmissivas foram durante muito tempo as que predominaram. No entanto, com o passar dos tempos e a grande necessidade de mudança, iniciou-se o estudo de uma educação mais aberta à descoberta e às aprendizagens significativas. Surgem, deste modo, pedagogias de carácter participativo e menos transmissivo.

Na pedagogia de transmissão os objectivos são como algo que define a capacidade de adquirir capacidades pré-académicas, como que uma urgência de aprender, um compensar dos deficits, onde se pode contar com conteúdos persistentes e uma linguagem adulta. O método centrava-se no professor, na transmissão de conteúdos e no produto (Oliveira-Formosinho, 2007).

Ora, este tipo de pedagogia, quando utilizado em crianças de baixa faixa etária, não parece ser o mais adequado, uma vez que as crianças pequenas aprendem com as experiências significativas, aquelas que lhes falam do seu meio, das suas vivências e não com matérias estruturadas.

Por sua vez, a pedagogia da participação é aquela que defende inteiramente os interesses do aluno no que concerne a ser um agente participativo, capaz de construir o seu próprio conhecimento. Nesta forma de fazer pedagogia e no que respeita aos objectivos pretende-se promover o

desenvolvimento e estruturar a experiência, num envolvimento completo no processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). De referir que a pedagogia de participação pretende construir as aprendizagens, dando significado à experiência e motivando os alunos a actuar com confiança.

De acordo com a mesma autora, os conteúdos prescritos nesta pedagogia, passam pelas estruturas e esquemas internos mentais, assim como, o conhecimento físico, matemático, social e a meta cognição, utilizando também instrumentos culturais. Os materiais utilizados são variados, com uso flexível e abertos à experimentação. O processo de aprendizagem defende o jogo livre e as actividades espontâneas, o jogo educacional e a construção activa da realidade física e social, sendo que as etapas de aprendizagem têm principal foco nos períodos de aprendizagem e desenvolvimento. No que respeita à avaliação, esta é centrada nos processos, na criança individual e no grupo, sendo também interessada nos produtos e nos erros. É ainda realizada uma avaliação reflexiva das aquisições e realizações (Oliveira-Formosinho, 2007).

De acordo com o Departamento da Educação Básica (2001, p. 78) o aluno tem:

“O papel de construir o seu próprio conhecimento e gerir o processo de construção desse mesmo conhecimento. O professor enquanto responsável por todo o processo de ensino deixa de desempenhar o papel de transmissor, passando a assumir o de facilitador e organizador de ambientes ricos, estimulantes, diversificados e propícios à vivência de experiências de aprendizagem integradoras, significativas, diversificadas e globalizadoras”.

Na prossecução destes pressupostos, a pedagogia da participação tem por base métodos de aprendizagem por descoberta, resolução de problemas e investigação.

Estas experiências de aprendizagem “(...) implicam e ao mesmo tempo potenciam situações e vivências variadas de observação e análise, de comunicação e expressão, de intervenção e trabalho de campo” (DEB, 2001, p. 78). Experiências essas que vão contribuir para a aquisição de conhecimentos em várias áreas, salientando a interdisciplinaridade.

Na mesma linha de pensamento “É importante que os alunos na sua aprendizagem se confrontem com problemas abertos, do seu interesse, face

aos quais saibam desenvolver um percurso investigativo “ (DEB, 2001, p. 79), ou seja, o aluno deve ser motivado no sentido de construir o seu conhecimento.

Além da resolução de problemas e das actividades investigativas mais utilizadas na área de matemática é de referir que no estudo do meio estas duas experiências de aprendizagem são também muito utilizadas paralelamente à realização de projectos.

Deste modo, o aluno adquire conhecimentos na área da comunicação oral e escrita, na área da análise dados, na área afectivo–social onde aprendem a trabalhar em equipa com cooperação e entreajuda. Adquire ainda conhecimentos da ordem do saber-fazer, onde elabora actividades de observação, consulta de mapas e ainda actividades de respeito pelo património e ambiente. Aliás e como refere Niza (1996, p.142) retomando o pensamento de Vigotsky (1988):

“Essa tomada de consciência (metacognição) da apropriação dos conhecimentos, através da vivência dos processos da sua construção, dá uma dimensão crítica e clarificadora (desmistificadora) aos saberes e acelera e consolida a internalização dos conhecimentos e das práticas sociais da sua construção.”

Diversos são os modelos que preconizam um ensino baseado nestas características. O Movimento da Escola Moderna (MEM) é disso exemplo, defendendo todas estas ideias num exemplo adequado de fazer pedagogia ao nível do pré-escolar e do 1º ciclo.

Neste modelo de ensino, o professor ou docente assenta a sua pedagogia “Na convicção de que as aprendizagens se devem apoiar nos métodos desenvolvidos por cada área científica ou cultural ao longo das suas perspectivas históricas.” Niza (1996, p. 139). Ou seja, cada área de conteúdo deve ter sempre em conta o desenvolvimento sociocultural de forma a valorizar as vivências da criança, passando pela sua cultura e local de pertença.

Este movimento considera de grande importância os circuitos de informação e a interacção entre os alunos, para que entre eles exista uma constante troca sistemática, pelo que os trabalhos de grupo são de grande importância, uma vez que proporcionam cooperação, entreajuda e colaboração entre o grupo.

De acordo com Niza (1996, p. 141):

“É no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se constituem, se recriam e produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objectos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de entreajuda (todos ensinam e aprendem).”

Outro aspecto relevante é o facto de valorizar as actividades das crianças, de diversas formas, quer afixando os seus trabalhos em placares da sala, como a elaboração do “jornal de parede”, onde se faz referência a eventos importantes realizados pelas crianças.

Neste movimento realça-se também o valor da reflexão, que é considerada um instrumento de grande valia para professores e responsáveis da escola. Como refere Niza (1996, p. 140), “essa originalidade que ocorreu por se ter instituído como movimento de autoformação cooperada de docentes (nos vários graus de ensino) cujas práticas educativas constituem ensaios estratégicos e metodológicos sustentados por uma reflexão permanente.”

De referir ainda que no MEM se defende que o conhecimento se faz:

- “Do processo de produção para a compreensão, o que significa que o aluno parte daquilo que já sabe, dos tais conhecimentos prévios para a construção de saberes.
- Da intervenção para a comunicação, que reflecte o trabalho valorizado, em que o aluno passa pela experiência da actividade. Aqui inclui-se a concepção do projecto, a vivência da execução e o balanço regulador para finalmente entrar na fase da apresentação dos resultados, o que confere ao aluno o sentido de responsabilização neste acto de aprender para depois ensinar.
- Da experiência pessoal para a didáctica a “*posteriori*” que são momentos de ensino realizados de forma a regular e aperfeiçoar conhecimentos e habilidades” Niza (1996, p. 145).

No Jardim de Infância o dia começa com o acolhimento, que é o tempo em que as crianças se reúnem num semicírculo na chamada “roda da sala”. É aqui que o educador regista mentalmente alguns aspectos considerados de importância através da conversa que vai manter com o grupo e onde vai proporcionar grandes momentos de aquisição no que respeita ao diálogo e à linguagem. Nesta conversa podem existir diversos temas como é o caso de contar as “novidades”, ou seja, as crianças têm oportunidade de contar coisas ouvidas ou vividas. Em geral é a partir destas conversas feitas no acolhimento que o educador vai planear algumas actividades para o grupo, segundo os seus interesses e motivações.

Depois deste tempo, as crianças, em geral, escolhem as áreas de preferência e o educador acompanha e estimula as actividades em cada área. O tempo nas áreas não deve ser muito extenso, não deve ultrapassar uma hora, muito embora seja da opinião de muitos educadores que essa permanência nas áreas esteja muitas vezes ajustada à preferência da criança.

Após o acolhimento e as brincadeiras nas áreas existe uma pausa que em geral passa por uma pequena refeição, o lanche ao meio da manhã. Depois desta pausa o educador reúne novamente o grupo na área polivalente ou roda, onde incentiva de novo o diálogo com o objectivo de fazer comunicações entre o grupo/grupo e o grupo/professor, bem como tentar levar as crianças a darem informações sobre aquilo que aprenderam, ou seja, ensinarem coisas que aprenderam. Aliás, como refere Niza (1996, p. 153) “é com tal momento de alto significado social e formativo que se encerra o ciclo de actividades e projectos”.

Segue-se, então, a preparação para a hora do almoço, com a lavagem das mãos e a ajuda das crianças para pôr a mesa e ajudar a servir o almoço, o que constitui mais um momento privilegiado no jardim de Infância, isto é, a autonomia das crianças para participarem em actividades de enriquecimento no que concerne ao autocontrolo e formação social.

Em alguns jardins, as crianças (aquelas que o fazem autonomamente) dormem uma sesta e as outras vão para o recreio de uma hora, devidamente orientado e onde se proporciona ao grupo actividades de grande grupo, como, canções, jogos de roda e de movimento, entre outros.

Em relação ao espaço exterior, no pré-escolar, este é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças, uma vez que o grupo nunca está só entregue a si mesmo, existe sempre um adulto por perto, pronto a entrar nas brincadeiras. No 1.º CEB verifiquei que o exterior é um espaço apenas para actividades de recreio, sem grandes orientações por parte do adulto, o que a meu ver tem o papel de vigilante.

O dia é concluído com actividades realizadas em grande grupo, onde se faz o chamado balanço da jornada educativa. Este balanço faz-se alternadamente, ou seja, em cada tarde da semana são tratados novos

assuntos, por exemplo, à segunda-feira é a “hora do conto”; à terça-feira vêm pessoas de fora da instituição, como os pais das crianças ou outros convidados contar histórias ou acontecimentos relacionados com o projecto em vigor; à quarta-feira relata-se ou faz-se o balanço da manhã; a quinta-feira à tarde fica por conta das crianças, ou seja, elas decidem o que fazer (pode ser concluir o jornal, fazer a representação de uma história, fazer um debate ou uma conferência); por último, à sexta-feira, faz-se uma reflexão da semana, onde se discute o que esteve mal e o que esteve bem, partindo muitas vezes dessa reflexão para a elaboração das regras de convivência.

De facto e embora com uma distribuição flexível, o tempo educativo define em educação pré-escolar os vários momentos do dia, diversos ritmos e tipos de actividade em diferentes situações, de forma a contemplar nas crianças o sentido ou compreensão do tempo. Desta forma o tempo educativo vai permitir que as crianças tenham oportunidade de realizar diversas aprendizagens, tendo sempre em conta as diferentes áreas de conteúdo. (Ministério da Educação, 1997).

De referir que este modelo tão direccionado, no meu ponto de vista para o pré-escolar, dá ainda grande importância às saídas para o exterior de forma a garantir a ligação das crianças com o exterior, com o seu meio envolvente. Sendo que o exterior é um espaço que pode sem dúvida alguma proporcionar momentos educativos intencionais para a criança. (Ministério da Educação, 1997).

Segundo este modelo os educadores de infância:

“assumem-se como **promotor da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos** e morais treino democrático; **auditores activos** para provocarem a livre expressão a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada.” Niza (1996, p. 155).

Em relação ao 1º ciclo é evidente que também encontramos muitas características deste modelo, essencialmente no que respeita à valorização da iniciativa por parte da criança, das relações entre criança/criança e criança/adulto. No 1º ciclo dá-se igualmente valor aos trabalhos em grupo de forma a potenciar a cooperação e entreatajuda. Os alunos também reconstituem os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta, o

que lhes vai permitir aprofundar conhecimentos, porque tudo o que se aprende por descoberta parece ser assimilado com mais sucesso. De igual forma também se valorizam os trabalhos das crianças, sendo estes afixados na sala, e outras vezes, aproveitados para apresentar à comunidade escolar.

Na minha perspectiva, este modelo faz referência à pedagogia construtivista que tentei preconizar ao longo do estágio, defendendo a iniciativa e a autonomia da criança e revelando que a aprendizagem por descoberta é aquela que melhor se ajusta tanto ao pré-escolar como ao 1º ciclo.

Neste sentido é o aluno que constrói significados em relação ao mundo em modelos reais, tal como refere Niza (1996), retomando o pensamento de Bruner (1985).

O professor em contexto sala de aula poderá dinamizar as suas actividades de forma a proporcionar aos alunos o material adequado para eles fazerem as suas descobertas (encontrem a resposta ao problema), dando-lhes os conteúdos necessários, utilizando reforços positivos e estimulando-os para a concretização das tarefas propostas.

Na perspectiva de Roldão (1994), o professor deve ter em atenção a apresentação do conteúdo, aspecto muito importante uma vez que quanto maior for a quantidade de informação que o indivíduo tem de reter menor será a eficácia da aprendizagem. Esta autora defende ainda que devemos, enquanto professores, levar os estudantes a aprender como aprender, seguindo o método de ensino mais adequado que é o de envolver o interesse dos alunos, proporcionar-lhes um sentido de descoberta.

Tendo em conta que o grupo turma com quem contactei se encontravam na faixa etária dos 6 aos 7 anos tornou-se necessário apresentar conteúdos pouco extensos para que conseguissem assimilar com facilidade o que lhes era proposto. Ajustar sempre o conteúdo às vivências das crianças foi um elemento que considerei imprescindível com este grupo, porque as crianças têm maior vontade de aprender coisas novas se se tratar de um assunto do qual já sabem alguma coisa. A criança consegue relatar facilmente as suas vivências e transpô-las para o conteúdo em questão, sendo que esta é uma

forma de colocar o grupo em debate, de os levar a pensar melhor e a querer saber mais sobre aquilo que já conhecem vagamente.

Na teoria de Bruner aquilo que muito se defende é de facto levar a criança a pensar por si, a desvendar, individualmente ou em grupo, alguns temas que até já conheciam mas dos quais vão ficar a saber mais; levar o grupo a fazer suposições intuitivas, apresentar problemas e deixar que eles procurem as respostas, levar o aluno a aprender por si.

Desta forma a transferência de conhecimentos acontece por descoberta dos alunos permitindo-lhes construir o seu conhecimento de forma gradativa, possibilitando à criança oportunidade de reflectir sobre aquilo que faz. Desde cedo, os alunos devem resolver problemas, discutir situações e envolverem-se nas actividades.

De acordo com Bruner (1960, citado por Roldão (1994) as bases das disciplinas podem ser ensinadas em diferentes etapas de desenvolvimento ou diferentes idades, sendo defendido o currículo em espiral, uma vez que a criança pode aprender um assunto em qualquer idade, desde que esse assunto lhe seja exposto ou representado segundo a visão que a criança tem do mundo nessa idade.

Para Ausubel (1981) citado por Roldão (1994), só existe verdadeira aprendizagem se esta for significativa, ou seja, se perdurar na estrutura cognitiva do aluno. Assim, o que mais influencia a aprendizagem é o que o aluno já conhece (conhecimentos integradores). Este autor revela ser importante a transmissão de informação para o desenvolvimento das estruturas cognitivas partindo sempre de ideias prévias e por vezes abstractas que vão incorporar informações novas e mais específicas.

Assim sendo, Ausubel defende que a aprendizagem se processa da seguinte forma: o aprendente recebe conhecimentos e consegue relacioná-los com os conhecimentos da estrutura cognitiva que já possui; o aluno chega ao conhecimento por si só e consegue relacioná-lo com os conhecimentos anteriormente adquiridos (Roldão, 1994).

Neste sentido, a atenção de Ausubel está constantemente voltada para as aprendizagens significativas. Para o autor, novas ideias e informações

podem ser aprendidas e retidas, na medida em que os conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às novas ideias e conceitos. No entanto também é necessário que o aluno estude várias vezes o mesmo conteúdo, com graus de dificuldade cada vez mais crescentes. Para o professor o uso da interdisciplinaridade é importante. Mais ainda, este deve utilizar os conhecimentos do aluno numa mesma matéria.

Para que isto aconteça é necessário dissuadir os alunos da aprendizagem por memorização e incentivá-los a estruturar o novo conhecimento com o anterior, através de exemplificações.

Já para Vigotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo ocorre de acordo com a interacção com o meio social e do uso de ferramentas e símbolos culturalmente determinados (citado por Roldão, 1994).

O mais importante para este autor é a interacção social entre os indivíduos, já que esta é fundamental para a transmissão do conhecimento social, histórico e culturalmente construído, sendo um processo de construção permanente de significados que se processa entre o indivíduo e o seu meio sócio cultural. Todos os processos psicológicos superiores adquirem-se primeiro em contexto social e só depois se interiorizam, ou seja, todas as funções aparecem duas vezes, primeiro entre as crianças e outra depois no interior da criança.

Mais ainda, Vigotsky (1983) citado por Roldão (1994) defende a existência de grupos heterogéneos uma vez que as crianças mais novas desenvolvem mais com crianças mais velhas e mais capazes. Aliás, esta perspectiva reflecte-se frequentemente em ambiente pré-escolar, uma vez que numa mesma sala de jardim-de-infância coexistem crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos havendo a necessidade dos mais novos desenvolverem as suas capacidades e habilidades através do convívio com as crianças mais velhas.

No 1º ciclo penso que a melhor forma de pôr em prática esta teoria é sem dúvida utilizar os alunos mais capazes, ou seja, que dominam melhor uma determinada matéria. Ao longo do estágio pude constatar, em muitas situações,

a disponibilidade do grupo de crianças para ajudar outros colegas com mais dificuldades e que por isso se atrasavam na realização das tarefas.

Em suma, a predisposição das crianças para aprender depende mais dos seus conhecimentos anteriores sobre o tema do que da maturação das suas estruturas cognitivas.

1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional

Com o início de um novo ano surgem várias dificuldades e dúvidas, nomeadamente quanto à forma como vamos intervir na instituição e como vamos ser recebidos por toda a comunidade educativa.

Para que a integração se processe de uma forma harmoniosa sentimos que é necessário haver um fio condutor, que nos oriente para aspectos que achamos importantes, tais como a organização do espaço e do tempo e as interações que se estabelecem entre criança/criança, adulto/adulto e criança/adulto.

Durante estas semanas de integração conseguiu-se conhecer melhor o grupo, a professora cooperante e os seus métodos de ensino. Sublinhe-se que o 1.º CEB era, uma perfeita descoberta uma vez que nunca tínhamos tido contactos específicos com alunos desta faixa etária. A primeira aula de observação foi o primeiro “choque com a realidade”; observar as crianças sentadas em cadeiras dispostas em fila e perceber que naquela aula era mesmo necessário existir autoridade por parte do adulto para controlar o grupo, não foi tarefa fácil de aceitar.

O pensamento fugiu várias vezes para o ensino do pré-escolar e muitas vezes recordamos os grupos de jardim-de-infância onde a autoridade e a permissividade são bastante diferentes. Notei que a maioria das crianças, talvez por ser o início do ano, estavam pouco motivadas para prestar atenção a um dia inteiro de aulas. Por esse motivo arranjavam mil e uma desculpas para sair do lugar ou chamar a atenção do adulto com o pretexto de sentir alguma dor ou não estar bem-disposto, precisando de ir à casa de banho.

Outro aspecto que me chamou muito a atenção foi o facto de termos a ideia que tanto no pré-escolar como no primeiro ciclo todas as actividades deveriam ter início com uma motivação, com algo que motivasse o grupo para as actividades, mas na verdade, ao longo do processo de observação, não houve a existência dessas motivações. A professora cooperante talvez por ter adquirido muita experiência ao longo dos anos tinha métodos de ensino um bocadinho diferentes daqueles que se esperavam. Mas nem por isso o grupo deixava de ser excepcional. A maioria das crianças interpretava e percebia muito bem os conteúdos transmitidos.

De referir que este grupo, com o qual trabalhamos durante todo o ano lectivo, era um grupo muito simpático e meigo mas ao mesmo tempo inseguro. Lembro-me que logo na primeira aula, eu fui muito bem aceite por todas as crianças. Ao longo das actividades propostas nas aulas de observação, eles chamavam-nos constantemente para pedir ajuda, e foi logo nesses primeiros momentos que conseguimos cativar o grupo mas também conseguimos perceber que não iria ser tarefa fácil educá-lo, porque a cada dia, era mais notoria a dependência deles em relação ao adulto.

O tempo de observação tornou-se, assim, muito importante pelo facto de nos ter permitido observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades. Tornou-se um ponto de partida fundamental.

Após a observação passou a ser importante planear o processo educativo de acordo com aquilo que já se sabia do grupo e da criança, porque à partida só depois disso podemos promover um ambiente estimulante para que as crianças se desenvolvam e consigam realizar aprendizagens significativas e diversificadas.

Como forma de previsão da realidade pedagógica, a aula assume-se como um guia indispensável que necessita de estar sempre presente na vida profissional de um professor. O plano de aula representa, pois, o ponto de união entre a programação, por vezes muito teórica, e a realidade da turma, nomeadamente, o ano escolar, as capacidades, habilidades e o conhecimento dos alunos.

A necessidade de planeamento é um factor determinante da qualidade do ensino, na medida em que constitui um momento desencadeador de reflexão acerca da teoria e da prática de ensino.

De acordo com Arends (1995, p. 11) “A planificação seja em educação como em qualquer actividade melhora muito os resultados, o ensino que se baseia na planificação é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionadas.”

A planificação torna-se para o professor um instrumento essencial uma vez que mesmo com a existência de um currículo que o orienta, o professor precisa de algo mais específico, que o “liberte” para conduzir e gerir a aula, deixando-o mais disponível para dar resposta a novas tarefas.

Neste sentido, a planificação é vista, sem dúvida “ como uma actividade prática que permite organizar e contextualizar a acção didáctica que ocorre ao nível da sala de aula.” (Pacheco, 2000, p. 104).

Para Zabalza (1987, citado por Pacheco, 2000, p. 105) quando abordamos a planificação podemos falar:

“De um conjunto de conhecimentos, ideias, experiências sobre o fenómeno a organizar que actuara como apoio conceptual e de justificação do que se decide; de um propósito, fim ou meta a alcançar que indique a direcção a seguir; de uma previsão relacionada com o processo a seguir que se concretizará numa estratégia de procedimentos na qual se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e alguma forma de avaliação ou conclusão do processo.”

A planificação é como um instrumento essencial que permite organizar uma aula em diferentes momentos, com tempos, conteúdos e objectivos, entre outros. Para além do rigor e da exigência que requer um plano de aula, o professor pode também, em muitos momentos da aula, modificá-la ligeiramente, tornando a planificação num instrumento flexível.

De facto quando planificamos temos de ter em conta uma série de factores, desde a estratégia a usar para motivar os alunos para a matéria em questão, o tipo de material que se ajusta à actividade, que livros usar e ainda que tipo de exercício utilizar.

Ora, este processo não é de fácil concretização. Aliás, mesmo sendo educadora e tendo que planificar para o pré-escolar, o processo de planificação no 1.º CEB foi complexo. A primeira planificação tornou-se bastante

complicada, por ser muito diferente da do pré-escolar: em primeiro lugar porque temos que nos orientar por mais do que um documento no âmbito deste processo, ou seja, o Currículo Nacional do Ensino Básico, onde constam as competências a atingir pelos alunos ao longo de todo o ensino básico e ainda o Programa do 1.º CEB, que integra conteúdos e objectivos, divididos por blocos, anos de escolaridade e áreas disciplinares e não disciplinares. Ora, no Pré-Escolar apenas existem Orientações Curriculares, permitindo ao educador uma maior liberdade no planeamento.

De facto planificar tornou-se uma tarefa difícil nas primeiras intervenções, existindo sempre um certo receio na hora da planificação.

Estas planificações seguiam uma estrutura horizontal constituída por diferentes itens, a saber: cabeçalho de identificação, espaço temporal, área, competências específicas, objectivos operacionais, actividades e estratégias, recursos humanos e materiais e a respectiva avaliação.

Na perspectiva do Currículo Nacional do Ensino Básico, a competência está associada a um “saber em uso”, que integra vivência de experiências, aprendizagens significativas e adequadas, mas também integra conhecimentos, capacidades, atitudes, valores (DEB, 2001). Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projectos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos e, em certa medida, a completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia activa, cooperativa, aberta para a comunidade (Perrenoud, 2010).

Neste sentido, pode-se dizer que as competências desenvolvem-se. Por outro lado, os objectivos atingem-se. Este últimos revertem para um leque de capacidades que pretendemos que o aluno adquira, como identificar, fazer, formar, reconhecer, associar, ler, escrever, efectuar, realizar, conhecer, saber, entre outros. Como refere Roldão (2003, p. 20), a competência é “um saber em uso”, que se refere “ao saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo” e não ao acumular de conteúdos. A mesma autora define objectivos como sendo aquilo que pretendemos que o aluno aprenda numa situação específica e segundo um dado conteúdo ou conhecimento.

Esta é marcadamente a diferença entre estes dois conceitos, ou seja, a competência indica-nos o caminho a percorrer, sendo que o objectivo nos dita o resultado que devemos alcançar no final desse caminho.

Contudo, para se desenvolverem competências e atingirem objectivos é necessário planificarem-se actividades. No plano de aula, os procedimentos metodológicos integram um espaço onde se descrevem os passos que a aula irá ter no seu decorrer. Regra geral, estes integram as actividades e estratégias.

Daí que no início das aulas se tinha conta a apresentação de actividades motivantes necessárias ao ensino dos conteúdos em questão, tendo para isso, recorrido à apresentação de histórias, poemas, canções, teatros de fantoches e adivinhas. Estas tiveram como propósito “acolher” as crianças (como referimos em educação de infância), para o trabalho que se seguiria. Após essa motivação inicial, explorávamos com o grupo a actividade ou material apresentado, onde fomentávamos o diálogo e a participação das crianças. Só depois fazíamos referência ao conteúdo a leccionar.

De sublinhar que estas motivações foram algo com que sempre me identifiquei, talvez porque em contexto pré – escolar, estas também funcionem como estratégia com a finalidade de acolher as crianças no início do dia e para as motivar para o trabalho seguinte.

A par disto, um dos instrumentos que considero ser de grande ajuda para o professor é sem dúvida o manual ou livro de texto (recursos) ao qual recorri sempre para elaborar as minhas planificações. Penso que o professor por mais experiente que seja, raras vezes, terá necessidade de recorrer ao manual por já conhecer os conteúdos programáticos a trabalhar, mas no meu caso a experiência era vaga e o manual escolar dos alunos transformou-se num instrumento de grande ajuda. Tal como enfatiza Pacheco (2000, p. 107) “em síntese, o ponto de partida da planificação de uma aula é o manual ou livro de texto o que permite ao professor uma preparação dos conteúdos programáticos e actividades didácticas.”

No que refere à avaliação recorreu-se essencialmente à observação directa que nos reverte para uma observação do desempenho, comportamento

e participação dos alunos nas actividades através do registo de notas de campo e grelhas de observação, sendo que as fichas de trabalho fizeram também parte da avaliação neste processo.

Em síntese, várias vezes, no decorrer da elaboração do plano, nos faltaram os objectivos operacionais adequados a um determinado conteúdo; não conseguíamos descrever com precisão os procedimentos, actividades e estratégias a utilizar, não conseguíamos estimar o tempo necessário para concretizar as actividades. No entanto, esse receio foi diminuindo ao longo do tempo e penso que no segundo semestre já conseguíamos planificar com mais segurança.

PARTE II – RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE CRIANÇAS DITAS “NORMAIS” E CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O trabalho do professor passa, sem dúvida alguma, por algumas dificuldades no dia-a-dia, por desafios por vezes complexos, como é o caso de ter crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sua sala de aula, tão iguais a todas as outras nos seus direitos mas também tão diferentes, ao nível de desenvolvimento, comportamento e outras particularidades.

A realidade das necessidades educativas especiais deve ser encarada de frente por parte dos professores, uma vez que é no ambiente escolar que as limitações mais se fazem notar. Deve existir um cuidado “especial” relativamente a estes alunos, tentando colocá-los de igual forma em todas as actividades mas tendo em conta os conflitos existentes entre o grupo dito normal e a criança com NEE.

O professor deve ter especial atenção a alguns pontos cruciais das crianças com essas características, uma vez que as crianças ditas “normais” têm dificuldades para lidar com a diferença. Parece que isto se poderá dever em parte ao facto de nestas idades não terem ainda uma ideia formada ao nível de valores, atitudes a ter em relação ao outro e formas correctas de agir com os colegas diferentes.

Neste contexto, várias questões emergem: Como lidar com situações de diferença no contexto de sala de aula tanto ao nível da relação professor / crianças com NEE, como ao nível da relação crianças ditas “normais” / crianças com NEE? Como será a interacção das crianças ditas “normais” com as crianças ditas diferentes? Ou seja, como será que eles interagem e se relacionam entre si, na sala de aula e no espaço escola, em geral?

Na tentativa de responder a estas inquietações elaborei um projecto de investigação-acção que será tido em conta nos pontos seguintes.

2.1. Enquadramento Teórico

2.1.1. O que são Necessidades Educativas Especiais?

Discorrer sobre NEE significa enunciar diversos conceitos e ideias de vários autores e conhecer aquele que tomaremos por referência no presente estudo.

Segundo um documento publicado pelo Gabinete do Ministério da Educação (2005, p. 3):

"O conceito "Necessidades Educativas Especiais" tem, em Portugal, contornos fluidos e não parece ser percebido exactamente da mesma forma pelo conjunto dos agentes envolvidos: destinatários da acção educativa especial, pais, docentes, docentes especializados, médicos, técnicos de saúde, terapeutas, técnicos especializados, técnicos da administração educativa, associações de deficientes, entre outros. (...) Sugere-se, para facilitar a delimitação do conceito Necessidades Educativas Especiais, a utilização de definição da administração educativa inglesa: DfES e Ofsted: O termo Necessidades Educativas Especiais inclui alunos com capacidades de diferentes níveis, que demonstrem dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação e inter-acção, nos aspectos físicos e sensoriais, e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social (...)".

Parte-se do pressuposto de que o conceito de NEE se situa numa limitação do indivíduo, que mesmo pequena o torna diferente em relação aos seus pares. É uma desvantagem que coloca o indivíduo em situação de certa forma, desigual.

Não obstante a precariedade de qualquer intento definitório, Brennan (1988), citado por Correia (1999, p. 36), refere que:

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

Marchasi e Martin (1990), citado por Correia, (1997) referem que alunos com Necessidades Educativas Especiais são os que ao longo do seu percurso escolar podem apresentar algum tipo de aprendizagem, que vai exigir da parte dos responsáveis uma postura diferente, assim como atenção e recursos educativos mais específicos em relação aos seus colegas.

O conceito de necessidades educativas especiais parece ser usado como um termo muito vasto, mas a verdade é que toda a criança com essas características tem os mesmos direitos que qualquer outra criança.

Correia (1997) quando se refere ao conceito de NEE, afirma que este se aplica a crianças e a adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais.

Este autor, distingue, igualmente, dois grandes grupos nas crianças com NEE: as NEE permanentes e as NEE temporárias. As NEE permanentes exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. Estas adaptações terão de manter-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. Por outro lado, as NEE temporárias exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento. Assim, os alunos com NEE, “podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional” (Correia, 2008, p.23).

No contexto deste estudo adoptaremos a definição e classificação deste autor.

2.1.2. O que são alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Numa sociedade onde premeia o sucesso educativo, ser portador de NEE não é tarefa fácil. Ter necessidades educativas especiais, não significa sempre, deficiência física ou intelectual. Qualquer um de nós, numa dada altura da nossa vida podemos necessitar de um apoio suplementar para ultrapassar determinadas barreiras que se nos apresentam na aprendizagem. Talvez seja esse um ponto essencial a dar a perceber às outras crianças; que todos somos diferentes, mesmo que essa diferença não se note muito.

Tal facto está intimamente ligado a que os alunos deficientes podem, perfeitamente, atingir os mesmos objectivos que as crianças ditas “normais”, mesmo que tal acontecimento demore um pouco mais.

Os serviços de educação especial são considerados como sendo um conjunto de serviços especializados no âmbito educativo, terapêutico, médico, social e psicológico, que visam “a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno” (Correia, 2008, p. 23-24).

De facto lidar com diferença é algo que exige do professor um esforço contínuo, uma capacidade extra de lidar com um problema que no fundo não deve ser encarado como problema, mas talvez como um desafio. Cabe sem dúvida ao professor sensibilizar as suas crianças para o facto de existir pessoas diferentes e ensinar o seu grupo a encarar e perceber esse lado diferente.

2.1.3. O que é a inclusão?

De acordo com Correia (2006), a inclusão não deve ser vista como um local ou como um método de ensino, mas sim como uma filosofia que apoia a aprendizagem das crianças com NEE. Esta filosofia da inclusão defende que toda a criança com NEE pode aprender e atingir os objectivos propostos.

O que este autor defende é que mais importante do que o local onde a criança com NEE aprende, sem dúvida, é a forma como ela aprende, a maneira como essas crianças são ensinadas. Sobre essa questão é realmente importante fazer uma reflexão, porque de nada importa se uma criança com NEE frequenta uma classe regular, se as suas necessidades académicas, sociais e emocionais não estiverem a ser devidamente tidas em atenção.

Sem dúvida que para as escolas se transformem em lugar propício de apoio, é necessário que estas criem antes de mais princípios de igualdade, de respeito pelo outro e valor humano, não só no que concerne às praticas lectivas, mas também no que respeita às relações criança/criança, criança/adulto, Correia (2003).

De facto, a classe regular, desde que contenha todos os apoios necessários, deve ser o lugar onde a criança com NEE deve estar. É na sala de uma classe regular que sem dúvida poderá partilhar com os colegas, que em relação a ela são diferentes, as mais diversas formas de convivência e onde com toda a certeza se desenvolverá melhor.

Aliás, na Declaração de Salamanca (1994) encontra-se explícito que “qualquer que seja a origem, natureza e gravidade das suas deficiências e dificuldades, as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos fundamentais que os seus concidadãos da mesma idade.” (Rodrigues, 2001, p. 111). Isto significa, portanto, que todo o portador de necessidades educativas especiais tem o direito de ser incluído no ensino regular. Desta forma verifica-se a necessidade de todas as escolas terem capacidade de dar resposta a todos os alunos, tal como afirma a Declaração das Nações Unidas de 1975: “todas as escolas deveriam reconhecer e dar resposta a diferentes necessidades dos seus alunos e proporcionar um continuum de apoios e serviços que respondam a estas necessidades” (Rodrigues, 2001, p.111)

Neste contexto, existem momentos em que o aluno com NEE deve ser apoiado por um professor especializado em educação especial, fora do contexto da sala de aula, para se conseguir desenvolver conteúdos e aplicar metodologias que não são bem conseguidos em conjunto com a totalidade da turma. Ainda assim e mesmo existindo opiniões contrárias de alguns autores, considero que um aluno com NEE deve ser totalmente inserido numa sala de aula considerada regular, obtendo todas as vantagens que a convivência com a turma lhe pode proporcionar ao nível das relações de amizade, afectividade...Deve ser sempre dado valor máximo à inclusão e não ao afastamento do aluno com NEE.

Assumir a educação inclusiva é assumir o compromisso de construir uma sociedade inclusiva. Rodrigues (2001) defende que a inclusão é também uma forma de as escolas encontrarem novas formas que desenvolvam a diversidade, uma vez que este conceito deve promover um ajuste das necessidades de aprendizagem do aluno e a adaptação das perspectivas do ensino a essas necessidades.

A UNESCO (2001) sublinha a ideia de que o currículo deve ajustar-se a todos os alunos, tendo como base modelos de aprendizagem inclusivos. Neste sentido é também necessário que esse currículo seja flexível e não rígido. Para que a educação inclusiva seja promovida com sucesso é urgente rever o currículo e apoiar o professor de modo a que este consiga planificar as suas aulas de forma flexível, promovendo nas crianças o usufruto dos mesmos direitos.

Não sendo esta uma tarefa fácil é urgente que exista um apoio constante, que como é lógico não pode concentrar-se apenas no professor, mas sim em todo um conjunto de estratégias, materiais e equipamentos.

O que aqui se sublinha é o facto de que os recursos, que realmente devem ser adoptados, são aqueles que actuam directamente na aprendizagem dos alunos, numa aprendizagem feita a nível global, onde todos na turma beneficiem do aprender em conjunto. Criar condições de colaboração entre alunos é de extrema importância, assim como sensibilizar para a ajuda entre pares. De referir que a colaboração entre professores, pais e comunidade é essencial para a construção de uma escola inclusiva.

De facto, para o professor titular de turma ter crianças na sala que muitas vezes não conseguem atingir os objectivos sem ajuda é, sem dúvida alguma, um grande desafio, visto que para além dessas crianças existe um grupo ao qual o professor deve também prestar a devida atenção. Portanto é fundamental a existência de um professor de apoio, que para além da sua experiência na área das NEE, se vai tornar um apoio ao professor da turma. Os dois professores devem trabalhar com o mesmo objectivo, colaborar ao nível da continuidade do trabalho elaborado por um e pelo outro.

A inclusão, a escola para todos, não é somente a simples ideia de que todos temos os mesmos direitos, Independentemente de raça, cor ou religião. É muito mais do que isso. É ter noção de que é necessário colocar essa ideia em prática. Para que todo o aluno consiga beneficiar dos direitos que o ser humano tem em termos de igualdade e inclusão é necessário que todos os intervenientes saibam como agir nesse campo, ou seja, os profissionais de educação, assim como os pais envolvidos e a comunidade, em geral, têm de

ter consciência de que para prestar o devido acolhimento é necessário que existam os apoios certos nos locais certos.

2.1.4. A integração da criança com NEE na sala de aula de ensino regular

O termo “integração” tem a sua origem no conceito de “normalização” e aproxima-se muito do conceito de “meio menos restritivo possível” que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar – física, social e pedagogicamente, na máxima medida possível, a criança com NEE na escola regular.

Correia (1997, p. 19)

Como expressa Correia (1997), a criança com NEE, deve beneficiar de um ambiente educativo propício às suas aprendizagens de forma natural e não de forma restritiva e inflexível, de modo a que esse processo se desencadeie adequado às suas necessidades.

Tal como se encontra presente, no jornal oficial n.º 211 de 08/08/1987 p, 0004, o conselho e os ministros da educação reunidos no seio do conselho de 14 de Maio de 1987

“Reafirmam a importância de conseguir a maior integração possível das crianças deficientes nas escolas normais, e reiteram as principais medidas contempladas nas referidas conclusões no que se refere à eliminação dos obstáculos físicos, à formação dos professores, ao desenvolvimento dos currículos escolares e à consciencialização das famílias e das comunidades locais”.

No que se refere ao futuro trabalho de integração destas crianças nas escolas regulares, este conselho defende que este deve ser entendido como uma parte importante do esforço de integração social dos deficientes, ou seja,

“Simultaneamente, as crianças normais beneficiarão do facto de crescerem juntamente com crianças deficientes e a integração poderá conduzir a reformas do ensino geralmente desejáveis (...). Deve existir a maior integração possível nas escolas normais e devem utilizar-se estabelecimentos especializados na medida em que tal seja necessário. Os dois sistemas devem cooperar activamente através de uma organização conjunta dos serviços educativos e especializados e por outras formas, com base em linhas de orientação coerentes e bem definidas, tanto a nível nacional como local” (Jornal Oficial n.º c 211 de 08/08/1987: 0001 – 0004).

Mas sendo assim surgem algumas questões: Como integrar crianças com NEE, numa sala regular? Como inseri-la no seio da turma, com os colegas, professor e conteúdos a leccionar?

Da prática emerge a ideia de é necessário sensibilizar as turmas para o problema que afecta as crianças com NEE, de modo a que o desenvolvimento destas últimas se possa processar naturalmente e cooperativamente. Outro aspecto muito importante para a integração passa pelo professor de apoio, que com a formação necessária deve desenvolver estratégias e actividades que vão de encontro com as dificuldades individuais da criança.

O professor titular tem ainda um papel fundamental, uma vez que deve saber gerir o desafio que lhe é atribuído. Por outro lado, deve ter sempre presente o facto de essas crianças necessitarem de mais apoio. Deste modo, deve procurar saber mais sobre o assunto, colaborando com o trabalho do professor de apoio; deve ter consciência de que as crianças com NEE trazem mudanças para o grupo.

Note-se que as crianças aprendem umas com as outras a viver em relação com o outro, a viver socialmente. Neste sentido, a escola e a sala de aula devem ser vistas como o primeiro local onde as crianças estabelecem laços afectivos. É, por isso, necessário sensibilizar o grupo para o facto de ser necessário “ser amigo de todos”.

Devemos ter presente que os objectivos educativos escolares devem incluir a necessidade de preparar as crianças para a vida adulta e profissional. Devem também permitir às mesmas o simples facto de desenvolverem as suas potencialidades e virtudes, assim como permitir que essas crianças convivam em pleno e participem da mesma forma em todas as tarefas e actividades escolares.

2.2. Enquadramento Empírico

No presente trabalho, o problema encontrado emerge directamente das experiências vividas em contexto de prática profissional, preconizando neste sentido uma metodologia de investigação-acção. Isto permite a realização de um estudo sobre esta problemática com vista a melhorar o trabalho futuro dos envolventes. Neste caso, o problema detectado e sobre o qual me vou debruçar está directamente relacionado com a inclusão dos alunos com

Necessidades Educativas Especiais (NEE) em turmas regulares, mais precisamente, conhecer como as crianças ditas “normais” se relacionam e interagem com as crianças com NEE, que frequentam a mesma turma.

2.2.1. Problema e Questões de Investigação

A interacção social na sala de aula é o resultado de pessoas individualmente motivadas, respondendo umas às outras num contexto social. É no meio destas interacções *eu-outro* que o clima sala de aula surge. Neste caso, as interacções na sala de aula referem-se ao mesmo espaço, à mesma turma, mas a indivíduos diferentes, ou seja, com necessidades educativas especiais.

Partindo destes pressupostos e após algumas aulas de observação e intervenção, fui adquirindo a noção de que as crianças com NEE, numa turma de ensino regular requerem espaço e tempo muito definidos no que respeita às actividades e necessitam de uma relação com o outro que promova laços de afectividade e de amizade.

Este estudo incidirá, então, na forma como se relacionam e interagem as crianças ditas “normais” com crianças com NEE, na sala de aula e no espaço escola, em geral. Neste contexto surgem inquietações:

- Como será que o grupo de crianças ditas “normais” interage com crianças diferentes?
- Como é que esse grupo trata essas crianças? Respeita as suas limitações? Defende-as em situações de conflito? Consideram-nas membros da turma igual a todos os outros? Compreendem o porquê dessa diferença?
- E os professores desta turma (professor titular e professor de apoio) que percepção têm em relação a esta situação?

Partindo destes pressupostos, decidi abordar o tema da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em sala de aula, tendo presente o princípio da igualdade de oportunidades e de acesso para todos os alunos.

2.2.2. Objectivos do Estudo

A situação que me proponho analisar é, realmente, uma “situação problemática” com a qual certamente me vou deparar ao longo da minha carreira profissional, sendo portanto muito importante perceber melhor os comportamentos de todas as crianças quando no seio das turmas existem crianças com NEE.

É importante entender quais os caminhos a seguir, quais as portas que podemos abrir para oferecer a estes alunos um bem-estar dentro da sua sala de aula, sem nunca esquecer que todos devem beneficiar dos mesmos direitos.

Todas as crianças com necessidades educativas especiais têm o direito de ser incluídas na educação regular, ter como colegas e amigos crianças que em relação a ela são diferentes. Assim sendo, não será através de pares mais capazes que melhor desenvolvemos? Então nada melhor que incluir estas crianças em turmas regulares, para que se promova tal desiderato.

Não só as crianças com NEE têm muito a aprender com os colegas, como também os próprios colegas têm a aprender com estas, principalmente no que concerne a valores, como o respeito pelo outro.

Neste sentido, a presente investigação tem em vista atingir os seguintes objectivos:

- a) Conhecer as relações interpessoais e interacções estabelecidas entre crianças sem NEE e crianças com NEE;
- b) Aplicar questionários aos professores (titular de turma e de apoio educativo) para conhecer as suas percepções acerca da integração e inclusão da criança com NEE numa sala de aula do ensino regular do 1.ºCEB;
- c) Sensibilizar o grupo turma para comportamentos e atitudes mais sensíveis à diferença;
- d) Desenvolver a colaboração entre as crianças com e sem NEE, através de jogos, actividades em grupo e actividades interactivas.

2.3.3. Opções Metodológicas

Tendo em conta as questões e os objectivos do estudo, a opção metodológica integra-se predominantemente nas metodologias qualitativas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características: (i) a fonte directa é o ambiente natural, ou seja, as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência; (ii) é descritiva (os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens); (iii) interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (iv) a análise de dados é feita de forma indutiva e; (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Ora, tomando em consideração que este estudo pretende conhecer especificamente formas de relacionamento e interacção entre indivíduos, bem como aceder às percepções das pessoas, afigura-se pertinente utilizar as pesquisas de carácter qualitativo.

2.3.3.1. Sujeitos do Estudo

O presente estudo foi desenvolvido numa escola pública do 1º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Bragança. A turma é constituída por 19 alunos a frequentar o 1º ano de escolaridade, sendo que 12 são do sexo masculino e 8 são do sexo feminino. As suas idades estão compreendidas entre 6 e 7 anos.

Também houve necessidade de integrar neste estudo a professora titular de turma e a professora de apoio, da turma em questão, ambas do sexo feminino. A professora titular de turma possui uma licenciatura do magistério primário, sem formação especializada no âmbito das NEE, contando já com 31 anos de serviço. A professora de apoio educativo possui mestrado, com especialização na área emocional e da personalidade, tendo já 13 anos de serviço.

2.3.3.2. Metodologia e técnicas de investigação utilizadas

As metodologias qualitativas podem integrar formas e modos diferentes de investigação. Tendo em conta que este projecto envolve um problema localizado numa situação imediata, abrangendo acções planificadas, que implicam observações, reflexões, e avaliações, conduzidas pelos agentes envolvidos, com o propósito de intervir para entender e/ou modificar as concepções alternativas dos alunos face a um problema em estudo (Cohen e Manion, 1995); a metodologia adoptada no âmbito do paradigma qualitativo será a investigação-acção.

As razões que me levam a enveredar por esta metodologia têm por base o facto de esta ser

“uma intervenção desencadeada num contexto, por alguém que tem necessidade de informação / conhecimentos sobre uma situação/problema, a fim de agir sobre ela e lhe dar solução” (Máximo Esteves, 1986, p. 266). Máximo Esteves (1986) acrescenta ainda que esta é “a metodologia adequada quando se pretende um conhecimento específico, para um problema específico, numa situação específica” (p. 266).

Neste contexto, Cohen e Manion (1995) apresentam esta metodologia como sendo:

Situacional – preocupa-se em diagnosticar um problema num contexto específico com intenção de o resolver nesse mesmo contexto;

Colaborativa – envolve no desenvolvimento de um projecto o trabalho de equipa entre os vários elementos (investigador, alunos, professores...);

Participativa – exige que, directa ou indirectamente, todos os elementos envolvidos trabalhem para realizar e melhorar o projecto de investigação;

Auto-avaliadora – as modificações provocadas pelas acções são continuamente avaliadas com o objectivo de melhorar as práticas;

Formativas – os elementos envolvidos na investigação beneficiam dos resultados obtidos;

Planificada – é desenvolvida através de ciclos de planificação sequenciais que envolvem acções, observações e reflexões, sendo que das acções provêm os dados, que ao serem objecto de reflexão, permitem retirar conclusões, passando estas a serem objecto de acção ou acções imediatas;

Contínua – apresenta-se como um processo onde o conhecimento está sistematicamente a ser questionado e construído.

Uma vez que procuramos “investigar um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida” (Yin, 1994, p. 13), parece consensual que a investigação-acção parta de um problema, à semelhança de qualquer outro acto investigativo.

Através da I.A., o professor estuda o seu próprio trabalho, detectando problemas e procurando formas de melhorar as suas lacunas, o que vai contribuir para a melhoria de todo o processo de ensino – aprendizagem.

Sendo assim, Kurt Lewin, citado por Máximo Esteves (1986, p. 265), refere que a I.A., se baseia numa “acção de nível realista, sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação dos resultados, não podendo existir “acção sem investigação”, “nem investigação sem acção”.

De uma forma simplificada podemos afirmar que a IA é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da acção (Elliott, 1996). Por conseguinte, o duplo objectivo básico e essencial é, por um lado obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.

Como referem Bogdan e Biklen (1994) e Almeida e Freire (2000) o seu grande objectivo é a promoção de mudanças e de desenvolvimento social.

No âmbito desta metodologia poderão ser utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, como sejam os diários de bordo e os questionários.

Os Diários de Bordo

O diário é um registo ou descrição de experiências vividas, sendo que este instrumento pretende ser aquele no qual o investigador reúne as notas que tira das suas observações no campo. Estas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha

e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bodgan e Biklen, 1994, p. 150).

O diário representa assim uma fonte importante de dados e pode também ajudar o investigador a “acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (Bodgan e Biklen, 1994, p. 151).

Neste estudo são considerados dois tipos de notas que integram o diário de bordo: notas de tipo descritivo e de tipo reflexivo. As primeiras procuram captar, por palavras, uma imagem “do local, pessoas, acções e conversas observadas”. As últimas referem-se “ao ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bodgan e Biklen, 1994, p. 152).

As notas que constituem os diários de bordo deste estudo são retiradas de pequenas reuniões e debates feitos na sala de aula e ainda através da observação de comportamentos quer no recreio quer na sala de aula.

Os Questionários

Entre os vários instrumentos usados para a recolha de dados, os questionários são, provavelmente, um dos instrumentos mais utilizados para inquirir pessoas. Como referem Matalon e Ghiglione (1997, p. 115) os questionários permitem “(...) que o sujeito responda utilizando o seu próprio vocabulário, expresse a sua opinião, forneça pormenores e engendre comentários úteis, para a compreensão dos conceitos, das atitudes, dos valores que estes manifestam”.

Tomando em consideração os propósitos e os sujeitos deste estudo, os questionários necessitaram de ser construídos de modo diferente. A construção dos questionários tem um aspecto que se revela fundamental: a formulação das questões. Para Matalon e Ghiglione (1997), qualquer erro ou ambiguidade associados à construção do questionário, levará a conclusões erradas. Assim, é aconselhável que as questões sejam formuladas de modo a que sejam

perfeitamente entendidas pelo inquirido. Contudo, a [re] formulação está sempre limitada àquilo que queremos analisar em específico.

Ainda no que diz respeito à construção das questões, de um modo geral, encontramos dois tipos: abertas e fechadas. De acordo com Matalon e Ghiglione (1997), as questões fechadas podem ter várias formas e permitem uma quantificação dos dados recolhidos. Já o uso de questões abertas obriga à análise de conteúdo, uma tarefa mais trabalhosa do que aquela associada às questões fechadas.

O questionário aplicado às professoras (turma e de apoio) continha 16 questões fechadas e uma aberta. Assim sendo e partindo do princípio de que o questionário tem como principal objectivo a pertinência da informação, foi considerado na sua elaboração as seguintes qualidades: a) não ser demasiado extenso; b) colocar questões claras; c) ser adaptado à faixa etária do inquirido; d) evitar a vulgaridade e a negação, e) não recuar demasiado no passado; f) ser anónimo; g) confidencial; h) e esclarecedor da intencionalidade (Hill e Hill, 2002;).

Neste estudo, os questionários serão aplicados à professora titular (ver anexo I) e à professora de apoio educativo (Ver anexo II) no sentido de conhecer as percepções destes acerca das crianças com NEE e a sua integração e inclusão numa sala de aula de ensino regular.

2.3.3.3. Análise e Interpretação do Material Recolhido

Uma vez que o objecto em análise nestes questionários são as formas de relação interpessoal e de interacção estabelecidas entre indivíduos, bem como as percepções de pessoas e, tendo em conta que mais do que quantificar importa compreender os sentidos destes sujeitos face à problemática das NEE, as questões fechadas dos questionários serão apresentadas por meio da descrição das suas percentagens. Esta foi complementada com uma análise hermenêutica no sentido de potenciar explicação e compreensão das respostas apresentadas pelos inquiridos.

Os dados do estudo considerados como materiais em bruto que são recolhidos no contexto onde o estudo se desenvolveu serão submetidos a um tratamento com o fim de se obter uma imagem específica e que clarifique o que exprimem (Bogdan e Biklen, 1994). Mais do que quantificar dados, pretende-se analisá-los em toda a sua riqueza e profundidade.

2.3.3.4. Intervenção Pedagógica

O tempo e o espaço são bens escassos no ensino, e o seu uso deve ser planeado com cuidado e antecipação.

Após a observação e análise de dados que nos permitiram caracterizar devidamente a situação elaborou-se um conjunto de actividades para promover a integração e inclusão das crianças com necessidades educativas especiais na sala de aula de ensino regular do 1.º CEB.

2.3.3.4.1. Planificação da Unidade de Ensino

Sessão n.º 1 (28/04/2010)

Área: Língua Portuguesa

Conteúdos: Desenvolvimento da comunicação oral e escrita;

- Desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação textual;
- Revisão das consoantes e vogais aprendidas;
- Caso de leitura: nh;
- Mãe: significado e importância

Competências específicas:

Compreensão do oral

- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedade do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectos linguísticos

Expressão oral

- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objecto comunicativo.

Leitura

- Capacidade para decifrar de forma automáticas cadeias grafemáticas, para localizar informações de material escrito;

Expressão escrita

- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectos comunicativos;

Comunicação Visual

- Ilustrar visualmente temas e situações.

Objectivos Operacionais:

- Expressar-se por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos);

- Descrever imagens;

- Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros).

- Responder a questionários;

- Reter informações a partir de um enunciado oral;

- Identificar em enunciados verbais o caso de leitura nh;

- Reconhecer palavras que contenham o caso de leitura nh;

- Escrever pequenas palavras;

- Reconhecer semelhanças e diferenças entre palavras;

- Associar o desenho à palavra;

- Reconhecer o papel e o valor da amizade;

- Reconhecer o papel e o valor da mãe no seio da família;

- Reconhecer a importância e significado do Dia da Mãe;
- Ilustrar cartões de oferta.

Procedimentos metodológicos

- Exploração da história "Coração de mãe"; apresentação da mesma em power point (exploração do caso de leitura nh);
- Explorar a história questionando o grupo sobre os vários estados de espírito da mãe (quando fica feliz e porquê, quando está triste e porquê); falar das várias passagens da história e evidenciar o papel da mãe no seio da família (a importância para os filhos, a importância da mãe para os filhos, etc);
- Debater do Dia da Mãe e propor ao grupo a realização de um cartão com uma mensagem para a mãe; distribuir cartões elaborados pela professora estagiária e pedir ao grupo que escrevam uma mensagem à mãe; os alunos decoram o cartão a gosto;
- Trabalho de pesquisa.

Tempo - três horas

Material de apoio pedagógico

- História "Coração de mãe";
- Quadro;
- Caderno diário;
- Ficha de trabalho.

Avaliação:

- Participação na sessão (diálogo);
- Interesse demonstrado (atitudes);
- Desempenho nas actividades propostas;
- Ficha do Aluno.

Meios de Avaliação

- Diários de Bordo.

Sessão n.º 2 (05/05/2010)

Área: Língua Portuguesa

Conteúdos: Desenvolvimento da comunicação oral e escrita;

- Desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação textual;
- Revisão das consoantes e vogais aprendidas;
- Caso de leitura: am, em, im, om, um;
- A diferença: significado

Competências específicas:

Compreensão do oral

- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedade do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectos linguísticos

Expressão oral

- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objecto comunicativo.

Leitura

- Capacidade para decifrar de forma automáticas cadeias grafemáticas, para localizar informações de material escrito;

Expressão escrita

- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectos comunicativos;

Objectivos Operacionais:

- Expressar-se por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos);
- Descrever imagens;
- Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros).

- Responder a questionários;
- Reter informações a partir de um enunciado oral;
- Reconhecer o papel e o valor da amizade;
- Reconhecer que todos somos diferentes e que se deve respeitar e valorizar a diferença;

Procedimentos metodológicos

- Exploração da história “Não faz mal ser diferente”, questionando o grupo sobre as várias imagens da história; referir que não faz mal pedir ajuda, no caso dos invisuais; não faz mal ter cadeira de rodas para os que não podem andar; não faz mal ter cor diferente... Direcção o diálogo com o grupo de forma a perceber quais as percepções deles em relação às pessoas diferentes; fazer questões como por ex.: o que é que acham que são pessoas diferentes, se conhecem alguém diferente, como reagem com essas pessoas, se ajudam ou não fazem nada, se convivem diariamente com alguém diferente em casa ou na rua ou na escola;
- Debater com as crianças sobre termos como: respeitar, ser justo, partilhar, ajudar, aceitar;

Tempo - três horas

Material de apoio pedagógico:

- História “não faz mal ser diferente”;
- Quadro;
- Caderno diário;
- Ficha de trabalho.

Avaliação

- Participação na sessão (diálogo);
- Interesse demonstrado (atitudes);
- Desempenho nas actividades propostas;
- Ficha do Aluno.

Meios de Avaliação

- Diários de Bordo.

Sessão n.º 3 (12 /05/2010)

Área: Língua Portuguesa

Conteúdos: Desenvolvimento da comunicação oral e escrita;

- Desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação textual;
- Revisão das consoantes e vogais aprendidas;
- Caso de leitura: bl,cl,fl,gl,pl;
- Importância e significado: amor, diferença, diversidade.

Competências específicas:

Compreensão do oral

- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedade do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectos linguísticos

Expressão oral

- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objecto comunicativo.

Leitura

- Capacidade para decifrar de forma automáticas cadeias grafemáticas, para localizar informações de material escrito;

Expressão escrita

- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectos comunicativos;

Objectivos Operacionais:

- Expressar-se por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos);

- Descrever imagens;
- Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros).
- Responder a questionários;
- Reter informações a partir de um enunciado oral;
- Reconhecer o papel e o valor da amizade;
- Reconhecer que todos somos diferentes e que se deve respeitar e valorizar a diferença;

Procedimentos metodológicos

- Exploração da história “Grávida no coração” questionando o grupo sobre as várias imagens da história: as perguntas do menino, as respostas da mãe e do pai, perguntar se ser filho adoptivo é mau ou pode ser muito bom, dar exemplos, falar da cor do menino da história, que era diferente da cor da família adoptiva, questionar se isso faz diferença, ou se a cor não importa, ler a frase do menino em que diz, “Ah! Então é mais importante ter o amor de uma mãe do que nascer da sua barriga! “, discutir o tema do Amor, afecto, segurança e bem-estar para todas as crianças, independentemente da cor, raça ou religião;
- Debater com as crianças sobre termos: como respeitar, ser justo, partilhar, ajudar, aceitar;

Tempo - três horas

Material de apoio pedagógico

- História “grávida no coração”
- Quadro;
- Caderno diário;
- Ficha de trabalho.

Avaliação:

- Participação na sessão (diálogo);

- Interesse demonstrado (atitudes);
- Desempenho nas actividades propostas;
- Ficha do Aluno.

Meios de Avaliação

- Diários de Bordo.

Sessão n.º 4 (18/05/2010)

Área: Língua portuguesa

Conteúdos: Desenvolvimento da comunicação oral e escrita;

- Desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação textual;
- Revisão das consoantes e vogais aprendidas;
- Caso de leitura: ce, ci;
- Importância e significado: amor diversidade e respeito pelo outro.

Competências específicas:

Compreensão do oral

- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedade do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectos linguísticos

Expressão oral

- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objecto comunicativo.

Leitura

- Capacidade para decifrar de forma automáticas cadeias grafemáticas, para localizar informações de material escrito;

Expressão escrita

- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectos comunicativos;

Objectivos Operacionais:

- Expressar-se por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos);
- Descrever imagens;
- Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros).
- Responder a questionários;
- Reter informações a partir de um enunciado oral;
- Reconhecer o papel e o valor da amizade;
- Reconhecer que todos somos diferentes e que se deve respeitar e valorizar a diferença;

Procedimentos metodológicos:

- Exploração da história “A coelhinha diferente” questionando o grupo sobre as várias passagens da história em que se fala de ser diferente, porque é que a coelhinha se sentia diferente, qual era o sentimento que a invadia, o que fazia por se sentir envergonhada, será grave ser diferente, temos de nos sentir envergonhados por isso, como devemos reagir quando vemos alguém diferente, perguntar de novo se conhecem alguém diferente, porque acham que é diferente, o que fazer para que não se sinta como a coelhinha?
- Debater com as crianças sobre termos: como respeitar, ser justo, partilhar, ajudar, aceitar;

Tempo - três horas

Material de apoio pedagógico

- História “A coelhinha diferente “
- Quadro;
- Caderno diário;

- Ficha de trabalho.

Avaliação:

- Participação na sessão (diálogo);
- Interesse demonstrado (atitudes);
- Desempenho nas actividades propostas;
- Ficha do Aluno.

Meios de Avaliação

- Diários de Bordo.

2.3.4. Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados

No caso deste estudo, os dados obtidos a partir dos questionários preenchidos pelas professoras titular (PT) e de Apoio Educativo (AE), serão analisados sob o ponto de vista quantitativo e qualitativo com o objectivo de uma melhor compreensão dos resultados.

Por sua vez, os dados que emergiram das sessões de intervenção pedagógica e das observações realizadas em situação de recreio serão narrados agrupando a informação em analogias de sentido, para posteriormente analisar os significados de resposta.

2.3.4.1. Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados dos Diários de Bordo

Diário de Bordo n.º 1 (28/04/2010)

Esta sessão e como quase todas, começou de forma pouco organizada por parte dos alunos, que em geral têm bastante dificuldade para permanecer em silêncio no início de cada aula. Deste modo foi necessário relembrar as regras anteriormente definidas para que a calma se instalasse na sala.

O grupo iniciou as actividades do dia com os registos da data e do abecedário (todas as letras que já conheciam) no caderno diário. Quando todos

terminaram, iniciamos um pequeno diálogo sobre uma data especial que se aproximava, o Dia da Mãe e passamos à visualização de um power-point sobre o Amor de mãe, intitulado “Coração de mãe”.

Organizou-se o grupo ao nível da sua disposição na sala de aula, para que todos tivessem uma boa visualização do filme. A mensagem da apresentação estava relacionada com o significado do amor de mãe, a importância da mãe no seio da família, assim como, a importância que os filhos têm para a mãe.

Aproveitamos esta sessão para dar início ao desenvolvimento do nosso projecto uma vez que iríamos abordar sentimentos, como o Amor, Compreensão, Carinho e Aceitação do Outro. Da apresentação emergiu a ideia do Amor incondicional das mães em relação aos filhos, que aprova e desaprova comportamentos de acordo com o que está certo ou não. Quando a apresentação versou sentimentos de Alegria e Tristeza foi notória a expressão das crianças que quase conseguem adivinhar estes sentimentos nas próprias mães, uma vez que têm consciência de que quando se portam mal a mãe fica triste ou fica alegre quando recebe boas notícias dos filhos. Referimos ainda o facto de nem todas as crianças terem os mesmos comportamentos, de sermos todos diferentes e de devermos aceitar o outro como ele é.

Sem dúvida que neste momento da aula foi nítida a vontade do grupo de falar dos comportamentos dos colegas. Algumas crianças expressaram-se sobre outros colegas dizendo: “não se porta bem na sala, porque não consegue estar sentado muito tempo”; “No recreio não se porta muito bem porque bate aos colegas”; “não obedece à professora e depois não consegue perceber a matéria”. É evidente que todas estas “queixas” das crianças foram devidamente aproveitadas pela professora estagiária e professora cooperante, que referiram o facto de os comportamentos serem diferentes de criança para criança, existindo meninos que não conseguem estar tão concentrados, porque a sua capacidade de concentração ainda não está devidamente trabalhada e treinada. Mas ao longo tempo acabariam por mudar essa atitude. Quanto aos recreios aproveitamos para referir a importância de sermos todos amigos, de brincar com todos, aceitar as ideias de todos e não magoar ninguém.

Dialogamos também a respeito das mães que trabalham fora de casa e que têm muito pouco tempo para a família, de forma a sensibilizar as crianças para o facto de as mães serem de alguma forma “super-mães”. Houve crianças que referiram que as mães não trabalhavam fora de casa, só cuidavam da casa; outras referiram-se às mães como tendo muito pouco tempo para estar com elas, uma vez que tinham profissões que as deixavam muito ocupadas, que foi o caso de duas crianças filhas de uma mãe profissionalmente dentista.

O diálogo tomou um caminho vantajoso uma vez que pudemos referir que todas as crianças do mundo independentemente da classe social, raça ou religião merecem ter todo o carinho e atenção. Referimos que nem todas as mães têm a mesma disponibilidade, mas isso não é por não quererem muito estar com os filhos, mas sim porque muitas vezes o lado profissional não o permite.

Quanto aos conteúdos desta aula de língua portuguesa - caso de leitura nh, foram aproveitados todos os diminutivos da história, como fininho, bocadinhos, pintainhas, para a sua exploração. Para terminar esta aula propusemos ao grupo a realização de um cartão alusivo ao Dia da Mãe.

Diário de Bordo n.º 2 (05/05/2010)

Esta sessão teve início com a apresentação de uma história intitulada “Não faz mal ser diferente”. Esta pequena história muito ilustrada e com pouco texto prendeu a atenção do grupo enquanto ouviam e viam as imagens do livro. A história falava de pessoas diferentes e iniciava sempre com a frase “não faz mal”, o que torna este livro muito interessante porque leva a criança a pensar que realmente há coisas que não têm assim tanta importância.

A troca de ideias e empenho dos alunos era visível, e quando a frase dizia “não faz mal usar cadeira de rodas”, foi de notar o entusiasmo de algumas crianças que conheciam pessoas que usavam cadeira e queriam manifestar a sua opinião. Nessas alturas aproveitei para questionar “E acham que essas pessoas conseguem fazer tudo sozinhas ou precisam da ajuda dos outros?”, a maioria respondeu que não conseguem fazer tudo porque não conseguem andar e precisam de muita ajuda.

Outra questão interessante que se colocou foi o facto de numa imagem aparecer um menino de cor diferente. Eu questionei “o que dirá este texto?” Em geral, todos responderam “não faz mal ter cor diferente”. A professora titular aproveitou este pormenor para referir que já tinha tido como aluno um menino de cor, que era muito simpático, meigo e inteligente, e questionou o grupo “como acham que devemos tratar estes meninos de cor diferente?” Uma das meninas respondeu de imediato: “devemos tratá-lo com muito respeito, ele é um menino como nós, só tem outra cor mais escura”.

Esta foi uma aula que consideramos gratificante, pelo facto de através de uma simples história conseguir transmitir às crianças valores de respeito e valorização por aqueles que de alguma forma são diferentes. De notar que logo nesta primeira aula a respeito da diferença, tivemos a percepção de que a maioria das crianças tinham bastante consciência sobre a diferença e que demonstravam ter muita sensibilidade em relação ao assunto. Outros, porém, manifestaram grande curiosidade em relação a algumas imagens.

O assunto de pessoas invisuais causou alguma confusão porque todos queriam falar de pessoas que conheciam. Uma aluna falou de uma prima que é invisual dizendo: “Eu gosto muito dela, brinca comigo e é muito querida, mas não podemos brincar a tudo porque ela não vê e é a minha tia que tem de a ajudar”. De referir que nesta aula eu questionei: “Conhecem alguém aqui na escola que seja diferente?” Como resposta mencionaram alguns meninos da escola. Insistindo no assunto questionei mais uma vez: “E aqui na sala de aula acham que há algum menino diferente? O que consideramos bastante interessante é que só um menino referiu a colega com NEE como sendo diferente. A restante turma não pareceu ter dado tanta importância ao problema da menina.

Pensamos que esta aula foi realmente muito importante no que respeita aos objectivos do meu trabalho de IA, uma vez que de alguma forma sensibilizei o grupo para o problema e consegui apurar uma série de factos a respeito das percepções acerca da diferença.

Nesta aula e a partir da motivação e respectiva exploração trabalhamos o caso de leitura, am,em,im,om,um, aproveitando palavras da história apresentada.

Diário de Bordo n.º 3 (12/05/2010)

Esta sessão começou com alguma inquietação e agitação uma vez que as crianças queriam saber o que íamos fazer: “Qual é a história que trouxeste hoje professora?”. Quando referimos que íamos usar o computador para apresentar a história em power point, ficaram muito contentes. O grupo sempre gostou deste tipo de apresentação. Para que a apresentação se fizesse foi necessário organizar o grupo de modo a que todos pudessem ter uma boa visibilidade do power point com a história.

Esta história sem dúvida que é muito bonita e o grupo adorou as imagens e tudo o que a história dizia. Perceberam logo que o menino da história era diferente, tinha cor diferente. Esta história relata a vida de um menino que foi adoptado e de todas as suas dúvidas em relação ao amor dos pais adoptivos. Pude constatar que mais uma vez o grupo se sensibilizou ao ouvir falar do amor de mãe em relação ao filho adoptivo, do respeito que devemos ter com quem é diferente e também das dúvidas de quem é diferente.

Esta questão da cor fez surgir algumas dúvidas, principalmente num menino que questionou: “Então toda a gente na casa do menino é da mesma cor e ele não? Isso é estranho.” Em conjunto com a professora titular explicamos melhor o sentido de adopção e todos perceberam que é um gesto muito bonito da parte de algumas pessoas adoptar uma criança de cor diferente. De referir que esta história levou o grupo a reflectir sobre o amor, solidariedade e este levou-nos a falar dos direitos das crianças, de entre estes, o facto de que qualquer criança ter direito a uma casa, amor, afecto, segurança e bem-estar independentemente da cor, raça ou religião. Neste caso o menino era diferente mas não deixou de ser acolhido e aceite na sociedade.

Houve um menino da turma que disse conhecer um casal amigo residente em França que tinha um filho diferente, “mas esse menino tem a mesma cor que nós, só é diferente na cara, tem os olhos um bocadinho

diferentes, mas também não é chinês”, referiu a criança, “eu gosto muito dele, quando vem nas férias, brincamos muito, só é pena não falarmos igual.” Explicamos às crianças que muitas vezes existem casais que optam por adoptar crianças que precisam de uma vida melhor, que vivem em países onde existem poucas oportunidades para os mais pequenos, casais esses que decidem dar Amor, Afecto e Protecção a essas crianças, sendo que essas crianças assim como todas no mundo merecem ser tratadas com muita dignidade.

Esta aula de língua portuguesa prosseguiu após a apresentação e exploração da história com o trabalhar do conteúdo da aula, o caso de leitura, bl,cl,fl,gl,pl, sendo aproveitadas todas as palavras da história que continham esse caso de leitura.

Diário de Bordo n.º 4 (18/05/2010)

Nesta aula pudemos constatar que o grupo estava bastante agitado e eram só nove horas da manhã. Talvez já estivessem cansados uma vez que o final do ano se aproximava e qualquer motivação que se lhes apresentasse já pouco os motivava. De qualquer forma optamos por animá-los um bocadinho com uma canção intitulada de “O caracol”. Em geral tentei “fugir” um bocadinho ao conteúdo da aula o que surtiu efeito e com o decorrer do tempo o grupo ficou mais calmo.

Apresentamos, então, a história da “Coelhinha diferente”, como motivação para iniciar a aula. A história fala de uma coelhinha que só tinha uma orelha e por isso se sentia muito triste, de maneira que se isolava dos outros animais.

Para a exploração da história usamos mais uma vez o diálogo, tentando levar as crianças a dialogar e a manifestar opinião sobre a aula. Este foi sempre um dos objectivos. De tal forma questionamos o grupo sobre as várias passagens da história em que se fala de ser diferente, porque é que a coelhinha se sentia diferente, qual era o sentimento que a invadia, o que fazia por se sentir envergonhada, seria grave ser diferente, será que temos de nos sentir envergonhados por isso, como devemos reagir quando vemos alguém

diferente... Perguntamos de novo se conheciam alguém diferente, porque achavam que era diferente e o que fazer para que não se sentissem como a coelhinha?

Nesta aula mais uma vez houve manifestação de sensibilidade em relação à diferença. Falou-se directamente dos alunos com NEE, questionou-se o porquê de os acharem diferentes. Houve um colega que disse que os achava diferentes “Porque não aprendem como nós”; outro que disse “porque têm uma doença”; outro ainda expressou que “eles não conseguem estar com atenção”; e ainda outras opiniões como “nos aprendemos a ler mais depressa”, “precisam de uma professora só para eles”. É evidente que com a ajuda da professora titular tentamos explicar o melhor possível a situação, alertando para o facto de que esses colegas não tinham nenhuma doença, antes pelo contrário, eram meninos muito saudáveis e cheios de vida. Também falamos do facto de ainda não saber ler tão bem como a maioria, porque precisam de mais tempo para conseguir alcançar os objectivos, daí a necessidade de ter um professor de apoio. Falamos também e como acto de encorajamento, que os colegas já conhecia todas as letras do abecedário e já conseguiam ler algumas coisas, de forma a salientar que mesmo sendo um bocadinho diferente tinha atingido grandes objectivos.

Em síntese, com estas sessões foi possível perceber o desafio que esta problemática nos coloca, enquanto educadores, professores e pessoas. Esta problemática fez-nos reflectir sobre muitas coisas a nível profissional, nomeadamente tive de perceber que cada criança é uma criança, seja diferente ou não, que tem de ser aceite no grupo ao qual pertence.

De referir que os resultados destas sessões foram, muito satisfatórios, uma vez que todo o grupo se tornou mais responsável e com atitudes mais crescidas em relação à diferença. Ensinar a respeitar e aceitar o outro não é tarefa fácil, mas sem dúvida que vale a pena tentar.

2.3.4.2. Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados da Observação Participante em Situação de Recreio

Ao longo das intervenções foram várias as vezes em que realizamos observação ao nível dos recreios, uma vez que sempre consideramos essencial para este estudo conhecer também modos de interacção e relacionamento interpessoal em situações fora do espaço sala de aula, nomeadamente, nos recreios.

Neste sentido foi possível constatar que as crianças do grupo de estágio, em geral, brincam com todas as crianças. Verificou-se uma maior predisposição dos rapazes para os jogos de futebol, actividade realizada em conjunto com crianças de outras turmas, essencialmente do sexo masculino, com excepção de uma ou outra menina que também gosta de participar nesse jogo. Constatamos que brincam muito ao faz de conta: “eu sou a mãe”, “tu és o filho bebé”, dando relevo aos membros da família. Este aspecto fez-nos recordar as crianças em idade pré-escolar, que sem dúvida alguma participam neste tipo de jogo, identificando os vários membros da brincadeira como sendo os membros da família mais próxima.

Tivemos oportunidade de experimentar o papel de “filha” que as crianças nos atribuíram, verificando que esta é uma actividade onde as crianças procuram, essencialmente, os membros da turma para jogar.

De facto é interessante fazer comparação entre os dois tipos de ensino, especialmente porque as idades são muito próximas, o tipo de comportamento e brincadeiras das crianças do pré-escolar e do 1º ano do 1º ciclo são muito parecidas. Aquilo que nos pareceu evidente neste grupo é que a “diferença” não é evidenciada quando se trata de brincar. As crianças ditas “normais” e as crianças com NEE interagem de forma muito natural; todos brincam; ninguém fica de parte, a não ser naquelas raras excepções em que existe uma zanga ou disputa por qualquer coisa. São crianças ainda muito pequenas nas quais nos apercebemos que para eles o ser diferente não é sobrevalorizado como negativo e a amizade é vista como um meio de minimizar essa diferença.

Este é um grupo que já convive há muito tempo, até porque algumas crianças se conhecem do pré-escolar, e que, por isso, já se adaptou a cada membro da turma. Apesar da existência de crianças com NEE, o grupo revela-se muito unido, tendo já criado laços de afectividade. De facto, a maioria das crianças deste grupo revela um sentimento de amizade pelos colegas diferentes estando já adaptados à ideia de que esses elementos fazem parte da escola e da sua turma. Reconhecem-nos, assim, como membros integrados no meio escolar.

Dos seus comportamentos e atitudes para com o outro em situação de recreio, pareceu-nos que as crianças desta turma, na sua maioria, se encontram sensibilizadas para a diferença, tendo interiorizado as mensagens das sessões de intervenção.

Cabe, ao professor sensibilizar as suas crianças para o facto de existirem pessoas diferentes e ensinar o seu grupo a compreender esse lado diferente. A escola tem de facto o importante papel de incluir da melhor forma possível as crianças com NEE, para que estas, assim como todas as crianças possam usufruir de toda uma convivência propícia, no que concerne às aprendizagens e inter-relações. Portanto e como defende Correia (2003), a escola deve estar aberta e preparada para a inclusão uma vez que se torna necessário que “os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade”. (p. 16),

Neste grupo de crianças a sensibilização tornou-se bastante fácil de promover, uma vez que quando abordamos este assunto, os alunos já possuíam valores prévios e significativos em relação à temática. A professora da turma foi um elemento central uma vez que ao longo do ano sempre abordou o assunto. Isto porque, se existiam alunos com NEE na turma havia necessidade de falar, sensibilizar e ensinar a respeitar esses colegas, educando para a diferença.

Dos resultados emergiu, realmente, a ideia de que a convivência de um grupo de crianças com crianças com NEE, se torna bastante vantajosa. Estas situações fazem com que essas crianças desenvolvam, desde tenra idade,

comportamentos e atitudes de respeito e tolerância em relação a pessoas diferentes, tornando-os pessoas mais sensíveis, no futuro.

Como se pode ler no Jornal Oficial n.º 211 de 08/08/1987 p. 0004, do Conselho e dos Ministros da Educação: “Simultaneamente, as crianças normais beneficiarão do facto de crescerem juntamente com crianças deficientes e a integração poderá conduzir a reformas do ensino geralmente desejáveis”.

2.3.4.3. Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados dos Questionários (Professoras)

De acordo com a análise dos questionários aplicados às professoras (TT e AE) podemos verificar que a professora TT confirma a existência de uma criança com NEE no seio da turma, sendo que a mesma se encontra a ser acompanhada pela professora AE. As inquiridas são da opinião que as necessidades sociais e emocionais desses alunos com NEE são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula, não vendo isto como algo prejudicial para os restantes alunos da turma. Aliás, as professoras referiram mesmo que não será possível apoiar estas crianças dentro da sala de aula, senão existir um professor de AE que colabore com o professor TT. Numa turma constituída por 19 alunos, torna-se quase impossível atender às necessidades particulares e específicas das crianças com NEE, se não existir um apoio exterior.

Obviamente, que os métodos de ensino a utilizar por uma ou outra professora devem ser diferenciados. De facto, na sala de aula quando o professor de apoio educativo estava presente notava-se uma forma diferente de estar com o aluno; percebia-se que existia um clima de mais proximidade, que as actividades eram mais adequadas e específicas em função da tipologia da NEE. Os próprios materiais fornecidos ao aluno, como sejam as fichas de trabalho eram mais cativantes, uma vez que continham mais ilustrações.

De sublinhar que estas crianças necessitam de um programa individualizado, ideia com a qual as inquiridas concordam. Estas acrescentam

mesmo que é importante dividir a responsabilidade da elaboração e implementação dos programas educativos entre o(s) professor (es) da turma e o professor de educação especial/apoio educativo, colaboração essa que até ao momento se tem revelado satisfatória.

No entanto, quando se questionou as professoras acerca da possibilidade de ensinar alunos com currículos normais e com currículos alternativos na mesma turma, a professora titular de turma respondeu: “A minha aluna não realiza actividades sozinha, daí haver necessidade do professor [AE] estar presente”. De facto esta situação é complexa e gera algumas dificuldades para um único professor, até porque a criança com NEE necessita de mais atenção para se poder desenvolver.

Por outro lado, as professoras revelaram que a existência de um currículo único também não levantaria problemas à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular.

Quando questionamos a professora TT sobre a reacção das crianças da turma face á planificação de actividades específicas para o aluno com NEE, a professora respondeu o seguinte: “Esta criança está devidamente integrada na turma, pois todos os alunos querem ajudá-la, sobretudo as crianças do mesmo sexo”. Isto denota que as crianças desta turma são muito receptivas e demonstram grande capacidade de entre ajuda, em especial com a colega com NEE.

Por sua vez, a professora de AE referiu que as crianças da turma reagem bem, mas revelam muita curiosidade em relação às actividades planeadas para o colega com NEE.

Podemos concluir que as duas professoras têm consciência da importância e relevância desta problemática, uma vez que admitem não ser fácil ajustar a inclusão ao sistema normal de educação. No entanto, mesmo com todas as dificuldades e limitações inerentes a esta questão, estas referem que a inclusão destas crianças é bastante satisfatória. Verifica-se que existe sensibilidade para o assunto e admitem ser necessário haver colaboração de ambas para que o processo da inclusão se desenvolva normalmente.

2.4. Implicações do Estudo Para a Prática Profissional

Consideramos que todo o contexto de aula tem de ser tido em conta pelo professor, ou seja, não são só os conteúdos a leccionar e os objectivos a alcançar que devem estar presentes no acto de ensinar. A formação cívica de cada criança enquanto indivíduo, para que viva em conformidade com a sociedade em que se insere também tem de ser trabalhada em contexto de aula. É, portanto, importante debater com os nossos grupos todo o conjunto de valores, atitudes, formas de estar e conceitos de regras fundamentais para a vida em sociedade.

Desta forma pretendemos que o presente estudo abrangesse todo esse conjunto de valores sociais no que respeita à inclusão e diferença, para que os sujeitos envolvidos no meu estudo adquirissem uma nova visão em relação ao assunto.

Educar um grupo de crianças com o objectivo concreto de ficarem mais sensíveis em relação a um assunto não é tarefa fácil, mas o que torna o nosso trabalho mais compensatório e gratificante são justamente os desafios, de forma que, com este estudo (que se tornou um desafio) conseguimos de alguma forma sensibilizar um grupo de crianças de uma faixa etária baixa, para a questão da diferença.

Foi possível verificar que já no início do estudo, a maioria das crianças, estavam sensibilizadas para esta problemática, isto porque a professora titular de turma foi abordando o assunto em conformidade com algumas situações que surgiam em contexto de aula.

Desta forma e como pudemos constatar, ao longo deste percurso, a maioria dos objectivos delineados com o projecto e principalmente com as sessões de intervenção foram alcançados.

O objectivo principal deste estudo tinha como propósito conhecer as interacções e relações interpessoais estabelecidas entre crianças ditas “normais” e as crianças com NEE. Em situação de sala de aula, as crianças ditas “normais” apercebem-se que os colegas com NEE são diferentes, no que respeita a comportamentos e aquisição de conhecimentos. Contudo,

disponibilizam-se para colaborar e aceitar as suas limitações e dificuldades. Nas práticas direccionadas para o trabalho em grupo constatei que a maioria das crianças não discrimina os colegas com NEE devido às suas limitações.

O grupo foi sempre orientado na tentativa de se tornarem mais sensíveis à diferença, promovendo a modificação de comportamentos que, por vezes, sejam considerados menos desejáveis, para com o outro.

Para incentivar a participação das crianças com NEE de forma activa no seio da restante turma, foram tidas em conta as suas necessidades e tentou-se que estas fizessem parte de todo o processo. Preconizaram-se práticas promotoras de motivação, de incentivo para o diálogo, a participação em temas de debate, a exploração de histórias. De notar que as crianças em questão desenvolveram em muito as suas capacidades de atenção/concentração na maioria das actividades, essencialmente naquelas que envolviam a capacidade de dialogar e expressar-se sobre assuntos.

Outro dos grandes objectivos deste estudo era conhecer as percepções destes acerca das crianças com NEE e a sua integração e inclusão numa sala de aula de ensino regular. Foi possível constatar que, em conformidade, as duas professoras consideram que estas crianças devem fazer parte do ensino regular e ter as mesmas oportunidades, mesmo sabendo que para isso seja necessário existir um currículo diferente, que se ajuste às suas limitações.

Consideramos que este estudo foi uma mais-valia para a prática profissional uma vez que, actualmente, nos sentimos mais sábios em relação a um assunto tão presente na nossa sociedade.

Sem dúvida, ter participado no acto de leccionar uma turma que inclui crianças com NEE, fez-nos perceber que o professor tem de ajustar os seus métodos a estes desafios, tem de ter consciência e compreender da melhor forma possível o atendimento dessas crianças, adoptando em todas as situações um comportamento de integração. A integração vai exercer sobre elas (crianças com NEE), um efeito positivo, que passa essencialmente pela tendência que, geralmente, as crianças têm de imitar comportamentos daqueles que são mais capazes do que elas. Terão, portanto, ganhos ao nível social e um auto conceito mais positivo.

É evidente que também nos apercebemos que o professor do ensino regular tem muitas vezes dificuldades para cumprir com todas as responsabilidades que lhe são exigidas. Sem a formação necessária para atender a estas limitações, o professor do ensino regular não sabe (como pude observar algumas vezes nas minhas práticas) muito bem como pôr em prática algumas estratégias e actividades de ensino individualizado e ao mesmo tempo pôr em prática o programa para o resto do grupo (Correia, 1997). Obviamente que isto não é fácil, todos sabemos. Assim sendo, o professor TT não pode, de forma alguma, levar a cabo o trabalho da integração sozinho, carece de informação acerca do problema e também de apoio daqueles a quem confere a sabedoria destes assuntos.

A sensibilização proporcionada ao trabalhar esta problemática fez-nos acreditar que a inclusão deve fazer prevalecer; que é significativo viver em sociedade de forma justa e aceitável; ter capacidade de socialmente conseguir fazer parte porque a aceitação e o respeito pelo outro confere-nos valores humanísticos que devemos ter sempre presentes.

Considerações Finais

A realização de todo o processo que fez parte deste curso de mestrado foi sem dúvida, a nível pessoal e profissional uma mais-valia, uma vez que pudemos constatar uma série de transformações a esses dois níveis. Se o estágio em si foi de grande importância, não podemos deixar de fazer referência à componente teórica, que se tornou um elo fundamental no âmbito da prática profissional.

No nosso caso, temos plena consciência que as aulas em si e todos os conhecimentos que nos foram facultados nos proporcionaram grandes benefícios no que concerne à preparação da prática profissional. De referir que a experiência com crianças desta faixa etária, com planos de aula, actividades e conteúdos de 1º ciclo era praticamente nula, sendo necessário ter que aprender quase tudo neste nível de ensino.

Apesar de todas as dificuldades encontradas ao longo deste processo, consideramos que sem tentarmos aplicar algumas coisas, não sabemos se resulta. O facto é que as experiências novas são sempre mais desafiantes e para esta foi uma experiência deveras enriquecedora, uma vez que aprendemos acima de tudo, novas formas de estar no que respeita ao público-alvo, as crianças de 1º ciclo. Elas foram e são a maior motivação quando trabalhamos para lhes transmitir os meus conhecimentos e é por elas que tentamos pôr em prática de todas as formas o seguimento de um caminho simples e flexível na hora de ensinar.

O que mais fácil se tornou para ao longo do estágio foi sem dúvida adaptar sempre a parte lúdica ao acto de ensinar, talvez porque em contexto pré-escolar a parte do “acolhimento” é sempre feita através de algo que motive o grupo para as actividades. Dessa forma tentamos fazer o mesmo para este grupo de 1º ciclo porque a motivação, tal como o próprio nome indica, vai motivá-los e levá-los a que sintam interesse pelos conteúdos.

O estágio foi uma forma de testar capacidades e cada dia, cada plano, cada contacto com o grupo, cada pensamento que transmitimos, cada gesto

carinhoso das crianças fez com que todo este processo fosse grandioso para, muito embora no início as coisas tivessem sido bastante complexas.

Sublinhamos que o início deste processo transformou-se num desafio enorme para e por vezes houve receio e medo de não conseguir concretizar adequadamente a acção educativa. As aulas de observação tornaram-se essenciais para alterar a forma de estar e observar como seria a melhor postura a adoptar perante este grupo. Na hora de intervir pela primeira vez, a insegurança fez parte da nossa postura, mas só por alguns momentos. Obviamente que com o passar do tempo tudo se tornou mais fácil e a segurança foi-se instalando a cada intervenção.

Portanto, ao reflectir sobre o período de estágio a conclusão é que aquilo que parecia ser algo tão diferente, novo e complexo, acabou por se tornar deveras gratificante. De facto houve um crescimento imenso neste nível de ensino e actualmente há, da nossa parte, uma maior identificação com as práticas do 1º ciclo.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW - Hill.
- AMADO, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência* n.º 5, pp. 53-63.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- COHEN, L. & MANION, L. (1995). *Research Methods in Education*. London: Croom Helm Ltd.
- CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Editoril Ministérios da Educação.
- CORREIA, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto, Coleção Educação Especial 1, Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2003). *A Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L.M. (2006). *A Escola Contemporânea, a Inclusão e as Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editora: Porto.
- CORREIA, L.M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, A., OLIVEIRA, A. & SALDANHA, C. (2000/2001). *As necessidades educativas especiais*. [On-line]: <http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm2000/icm32/nee/concepc.htm>, acedido em 5 de Junho de 2010.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2006). *Organização Curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2005). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ministério da Educação
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- HILL, M. & HILL, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- MÁXIMO - ESTEVES, J. (1986). A Investigação-Acção. In S. Silva & M. Pinto (Ed.), *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- MATALON, B. & GHIGLIONE, R. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, Lda.
- MARCHESI, A. (2001). A prática das escolas inclusivas In: D. Rodrigues (ed.), *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*, pp. 93-109. Porto Editora, Porto.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da educação. Lisboa.
- NIZA, S. (1996). O modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira Formosinho(orgs). *Modelos curriculares para a educação de Infância*, (pp.137-156). Porto. Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). Pedagogias da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, Y. Kishimoto & M. Pinnaza (org), *Pedagogias da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*, p. 13-36. Porto Alegre. Art Med.
- PACHECO, J. (2000). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2010). Construindo competências [On-line]: <http://WWW.deb.min-edu.pt/revista/revista4/entrevista%20com%20philippe%20perrenoud.htm>
- QUEIRÓS, T. (2004). *[Des] Igualdade de Oportunidades nos Manuais Escolares de Educação Física do 2.º Ciclo do Ensino Básico? Análise das ilustrações e das percepções de professores/as-estagiários/as*. Tese de Mestrado em Ciências do Desporto – Desporto para Crianças e Jovens.

Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

- RODRIGUES, D. (2001). *Educação e diferença - Valores e Práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C (1994). *O pensamento concreto da criança. Uma perspectiva a Questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ROLDÃO, M.C (2003). *Gestão do currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Editorial Presença. Lisboa.
- VALA, J. (1989). *A Análise de Conteúdo*. In A. Silva & J. Pinto (Ogrs.) *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 101-128. Porto: Afrontamento.
- UNESCO (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- YIN, R. (1994). *Case Study Research- Design and Methods*. Thousand Waks: Sage.

Legislação consultada

- Resolução das Nações Unidas 217A (111), de 10 de Dezembro de 1948 [Declaração Universal dos Direitos do Homem]
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986 [Lei de Bases do Sistema Educativo]
- Constituição da República Portuguesa, 1997
- Jornal Oficial nº C 211 de 08/08/1987, p. 0001 - 0004. *Conclusões do Conselho e dos ministros da educação reunidos no seio do Conselho, de 14 de Maio de 1987, acerca de um programa de colaboração europeia para a integração das crianças deficientes em escolas normais [On-line]:* <http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41987X0808:PT:HTML> , acedido em 5 de Junho de 2010.

ANEXOS

ANEXO I

(Questionário professor TT)

Questionário (Professora da Turma)

Sou estagiária do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, encontro-me a desenvolver um Projecto de Investigação - acção sobre o olhar do grupo sobre a criança com NEE inserida nesse mesmo grupo.

O presente questionário tem como finalidade recolher opiniões sobre a integração e inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula do 1º CEB.

Peço que responda sinceramente às questões. O questionário é anónimo.

Obrigada pela sua colaboração!

Assinale com um X as respostas segundo a sua opinião.

PARTE I - Dados de identificação

1- Sexo: Masculino: Feminino:

2- Habilitações Académicas:

Bacharelato

Licenciatura

Curso de Especialização

Mestrado

Doutoramento

3- Habilitação Profissional

Curso _____

4- Formação especializada:

Não Sim Qual a Área? _____

5- Tempo de Serviço: _____ anos

PARTE II

Baseando-se na sua experiência e/ou nos conhecimentos que tem acerca da **Inclusão Educativa de Alunos com Necessidades Educativas Especiais** indique a sua opinião a cada uma das seguintes afirmações.

6- Na sua sala existem crianças diagnosticadas com Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não

7- As necessidades sociais e emocionais desses alunos são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula.

Sim Não

8- Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE.

Sim Não Por vezes

9- Os professores de educação especial /apoio educativo usam métodos diferentes de ensino relativamente aos professores de educação regular.

Sim Não Por vezes

10- As necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas na sala de aula, sem apoio de educação especial.

Sim Não

11- Cada aluno com NEE tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades.

Sim Não

12 - A responsabilidade da elaboração e implementação dos programas educativos deve ser partilhada entre o(s) professore(s) da turma e o professor de educação especial/apoio educativo.

Sim Não

13 - A colaboração entre o professor de educação regular e o professor de educação especial/apoio educativo tem-se revelado satisfatória.

Sim Não

14 - Numa mesma turma é possível ensinar alunos com currículos normais e com outro tipo de currículos.

Sim Não

15. Numa mesma turma é possível ensinar alunos com níveis rudimentares de leitura e alunos com níveis elevados de leitura.

Sim Não

16 - A existência de um currículo único levanta problemas á inclusão de alunos com NEE.

Sim Não

17 - Quando planifica actividades de grupo, como considera que reagem as crianças sem NEE face às crianças com NEE?

Obrigado pela sua colaboração!

ANEXO II

(Questionário professor AE)

Questionário (Professora de Apoio Educativo)

Sou estagiária do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, encontro-me a desenvolver um Projecto de Investigação - acção sobre o olhar do grupo sobre a criança com NEE inserida nesse mesmo grupo.

O presente questionário tem como finalidade recolher opiniões sobre a integração e inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula do 1º CEB.

Peço que responda sinceramente às questões. O questionário é anónimo.

Obrigada pela sua colaboração!

Assinale com um X as respostas segundo a sua opinião.

PARTE I – Dados de Identificação

1 - Sexo: Masculino: Feminino:

2 - Habilitações Académicas:

Bacharelato

Licenciatura

Curso de Especialização

Mestrado

Doutoramento

3 Habilitação Profissional

Curso _____

4 Formação especializada:

Não Sim Qual a Área? _____

5 **Tempo de Serviço:** _____ anos

PARTE II

Baseando-se na sua experiência e/ou nos conhecimentos que tem acerca da **Inclusão Educativa de Alunos com Necessidades Educativas Especiais** indique a sua opinião a cada uma das seguintes afirmações.

6 - **Encontra-se a acompanhar alguma criança diagnosticada com Necessidades Educativas Especiais?**

Sim Não

7 - **As necessidades sociais e emocionais desses alunos são melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula?**

Sim Não

8 - **Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE?**

Sim Não Por vezes

9 - **No papel de professor de educação especial /apoio educativo usam métodos diferentes de ensino relativamente aos professores de educação regular?**

Sim Não Por vezes

10 - **As necessidades da maioria dos alunos com NEE podem ser satisfeitas na sala de aula, sem apoio de educação especial?**

Sim Não

11 - **Cada aluno com NEE tem necessidades únicas, pelo que deve ser elaborado um programa individualizado que dê resposta a essas necessidades. Concorda com a afirmação?**

Sim Não

12 - A responsabilidade da elaboração e implementação dos programas educativos deve ser partilhada entre o(s) professore(s) da turma e o professor de educação especial/apoio educativo. Concorda com a afirmação?

Sim Não

13 - A colaboração entre o professor de educação regular e o professor de educação especial/apoio educativo tem-se revelado satisfatória.

Sim Não

14 - Numa mesma turma é possível ensinar alunos com currículos normais e com outro tipo de currículos.

Sim Não

15. Numa mesma turma é possível ensinar alunos com níveis rudimentares de leitura e alunos com níveis elevados de leitura.

Sim Não

16 - A existência de um currículo único levanta problemas á inclusão de alunos com NEE.

Sim Não

17 - Quando planifica actividades para os alunos com NEE, como considera que reagem as crianças sem NEE?

Obrigado pela sua colaboração!