

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Relatório Final

A inclusão de criança com Trissomia 21 no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Andreia Raquel Ferreira Leite da Silva

Coimbra, 2016

Andreia Raquel Ferreira Leite da Silva

A inclusão de criança com Trissomia 21 no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico,
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professor Doutor Luís Mota

Arguente: Professor Doutor João Vaz

Orientador: Professor Especialista Virgílio Rato

Coorientadores: Professoras Doutoradas Ana Albuquerque, Conceição Costa,
Fátima Neves e Natália Pires

Data da realização da Prova Pública: 22 de dezembro de 2016

"O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas."

Jean Piaget

Agradecimentos

Este resultado final é consequência direta e indireta, de um conjunto de contributos prestados por várias pessoas, às quais gostaria de agradecer pela ajuda e colaboração ao longo do meu percurso de formação pessoal e profissional.

Ao Professor Virgílio Rato agradeço a disponibilidade, ajuda e apoio na construção, desenvolvimento e implementação deste trabalho.

À Professora Fátima Rafael, agradeço pela simpatia e prontidão na ajuda prestada, durante a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e na disponibilidade da turma, mais propriamente do aluno com Trissomia 21 (T21) para a concretização deste projeto de investigação.

Às Professoras Orientadoras da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), Ana Albuquerque, Conceição Costa, Fátima Neves e Natália Pires, pelas suas contribuições nas correções e melhorias das fundamentações e reflexões das práticas do 2.º CEB.

Às Professoras Fernanda Santos, Lurdes Gonçalves, Paula Lacerda e Rogéria Catré, pela partilha de conhecimentos e pelas considerações sugeridas na preparação das aulas que lecionei ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB.

Em especial aos meus pais e irmão, por todo o apoio incondicional que me foi dado ao longo do meu percurso académico, pela preocupação e pela força para ultrapassar as dificuldades que a vida me coloca.

Um agradecimento sentido e sincero, ao meu namorado, por todo o apoio, carinho, amor e força que me deu no decorrer do projeto. Obrigada pelas palavras doces e pela transmissão de confiança.

Aos meus colegas de turma de Mestrado e em especial, à minha colega das Práticas de Ensino, Ana Martins, pela força, incentivo, cooperação, companheirismo, solidariedade, apoio, respeito e amizade.

Por fim, a todos os alunos das turmas de estágio, que contribuíram para o meu crescimento profissional e irei recordá-los para sempre.

A todos, muito obrigada!

Resumo

Este relatório pretende descrever o meu percurso enquanto estagiária em dois contextos diferentes: 1.º e 2.º CEB. Foi elaborado como parte integrante da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa, da ESEC.

Para a construção deste relatório final foram consideradas três partes. Na primeira parte é apresentada uma investigação (estudo de caso) sobre a inclusão de um aluno com T21 numa escola do 1.º CEB. Os principais resultados apontam para a necessidade de melhorar o plano de formação dos profissionais envolvidos; o interesse de incluir de forma mais participante parceiros externos no plano de desenvolvimento do aluno; a vantagem de a liderança se posicionar de forma mais ativa no aumento do tempo de apoio ao aluno; e a necessidade de retirar obstáculos de política educativa, alargando o quadro de pessoal.

A segunda parte do relatório é constituída pelas experiências vivenciadas no contexto do 1.º CEB, sem esquecer a caracterização da instituição interventiva, a fundamentação das ações tomadas e a reflexão em torno do meu percurso de formação.

Por último, a terceira parte vai ao encontro de todos os tópicos abordados na segunda parte, mas no contexto de 2.º CEB, em quatro áreas disciplinares distintas: Ciências Naturais (CN), Matemática, História e Geografia de Portugal (HGP) e Português.

Palavras-chave: Trissomia 21, inclusão, cooperação, formação em contexto, colaboração interinstitucional.

Abstract

This report aims to describe my trajectory as a trainee in two different contexts: 1st and 2nd CEB. It was developed as an integral part of the Curricular Unit (UC) of Educational Practice, ESEC.

Three parts were considered for the construction of this final report. The first part presents an investigation (case study) about the inclusion of a student with T21 in a school of the 1st CEB. The main results point to the need to improve the training plan of the professionals involved; The interest of including more external partners in the student's development plan; The advantage of leadership positioning more actively in increasing student support time; The need to remove educational policy obstacles by extending the establishment plan.

The second part of the report is made up of experiences in the context of the 1st CEB, not forgetting the characteristics of the intervention institution, the reasons for the actions taken and the reflection on my training course.

Lastly, the third part covers all the topics mentioned in the second part, but in the context of 2nd CEB, in four distinct disciplinary areas: Natural Sciences (CN), Mathematics, History and Geography of Portugal (HGP) and Portuguese.

Keywords: Trisomy 21, inclusion, cooperation, in-context training, interinstitutional collaboration.

Índice

Índice de Abreviaturas	XI
Índice de Tabelas	XII
Índice de Figuras	XII
Índice de Apêndices	XIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – COMPONENTE INVESTIGATIVA	7
Capítulo I – Problemática	9
0.1 Contexto e enunciado do problema	9
0.2 Objetivos	9
0.3 Questões de investigação	10
Capítulo II – Enquadramento Teórico-Conceptual	12
2.1. Trissomia 21	12
2.1.1. Evolução ao longo da história	12
2.1.2. Conceito da Trissomia 21	13
2.1.3. Causas da Trissomia 21	13
2.1.4. Características Físicas das crianças com Trissomia 21	15
2.1.5. Áreas de Desenvolvimento e Intervenção da Trissomia 21 ..	16
2.1.5.1. Sensorial, motora e perceptiva	17
2.1.5.2. Cognitiva	18
2.1.5.3. Atenção e memória	18
2.1.5.4. Linguagem	19
2.1.5.5. Sócio Emocional	21
2.2. A Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais	22
2.2.1. Conceito de Inclusão	22
2.2.2. Dimensões de Inclusão	24
2.2.3. Os benefícios da Inclusão	24

2.2.4.	As dificuldades na Inclusão	26
2.2.5.	A Inclusão numa perspetiva organizacional	26
2.2.5.1.	A articulação com os Encarregados de Educação ...	31
2.2.5.2.	O currículo e o seu desenvolvimento flexível	32
2.2.5.3.	As atitudes e o papel dos professores	34
2.3.	A Perspetiva Histórica da Educação Especial	35
2.3.1.	A Educação Especial em Portugal/Enquadramento Legislativo das Necessidades Educativas Especiais	38
Capítulo III – Quadro Metodológico	41
3.1.	Opções metodológicas	41
3.2.	Desenho do estudo	43
3.3.	Intervenientes	44
3.4.	Instrumentos e procedimentos utilizados	44
Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	46
4.1.	Apresentação e análise dos resultados	46
4.1.1.	Domínio da formação e do conhecimento para intervir com o aluno portador de Trissomia 21	47
4.1.2.	Domínio da colaboração institucional para intervir com o aluno portador de Trissomia 21	48
4.1.3.	Domínio das estratégias pedagógicas para intervir com o aluno portador de Trissomia 21	51
4.1.4.	Obstáculos e vantagens à inclusão de alunos portadores de Trissomia 21 nas escolas regulares	55
4.2.	Discussão dos resultados	57
4.2.1.	Domínio da formação e do conhecimento para intervir com o aluno portador de Trissomia 21	57
4.2.2.	Domínio da colaboração institucional para intervir com o aluno portador de Trissomia 21	58
4.2.3.	Domínio das estratégias pedagógicas para intervir com o aluno portador de Trissomia 21	59

4.2.4. Obstáculos e vantagens à inclusão de alunos portadores de Trissomia 21 nas escolas regulares	60
4.3. Conclusões	60
PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	63
Capítulo V – Organização das Atividades de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	65
Capítulo VI – Caraterização do Contexto de Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico	70
6.1. Caraterização da escola	70
6.2. Caraterização da turma e da organização do trabalho pedagógico ...	72
Capítulo VII – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	76
7.1. Fundamentação da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	76
7.2. Experiências-chave – Reflexões sobre a Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	78
7.2.1. Experiência-chave – Inclusão de um aluno com Trissomia 21	79
7.2.2. Experiência-chave – Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no 1.º Ciclo do Ensino Básico	83
PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	89
Capítulo VIII – Organização das Atividades de Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico	91
Capítulo IX – Caraterização do Contexto Educativo de Intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico	93

9.1. Caraterização da escola	93
9.2. Caraterização das turmas e da organização do trabalho pedagógico	95
Capítulo X – Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico	99
10.1. Ciências Naturais	99
10.1.1. Fundamentação da Prática Pedagógica de Ciências Naturais	99
10.1.2. Reflexão sobre a Prática Pedagógica de Ciências Naturais	103
10.2. Matemática	106
10.2.1. Fundamentação da Prática Pedagógica de Matemática ...	106
10.2.2. Reflexão sobre a Prática Pedagógica de Matemática	114
10.3. História e Geografia de Portugal	117
10.3.1. Fundamentação da Prática Pedagógica de História e Geografia de Portugal	117
10.3.2. Reflexão sobre a Prática Pedagógica de História e Geografia de Portugal	122
10.4. Português	126
10.4.1. Fundamentação da Prática Pedagógica de Português	126
10.4.2. Reflexão sobre a Prática Pedagógica de Português	132
PARTE IV – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA EM 1.º e 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
LEGISLAÇÃO	150
APÊNDICES	

Índice de Abreviaturas

- AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular
AGE – Agrupamento de Escolas
APP – Apoio Pedagógico Personalizado
APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CEI – Currículo Específico Individual
CG – Conselho Geral
CN – Ciências Naturais
CP – Conselho Pedagógico
CT – Conselho de Turma
EE – Encarregado de Educação
EF – Educação Física
EPC – Estabelecimento Prisional de Coimbra
ESEC – Escola Superior de Educação
EV – Educação Visual
EVT – Educação Visual e Tecnológica
HGP - História e Geografia de Portugal
INR – Intervenção Nacional para a Reabilitação
MAB – Material Multibásico
NEE's - Necessidades Educativas Especiais
PAAPI – Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual
PAT – Plano de Atividades da Turma
PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
PEI – Programa Educativo Individual
PES – Projeto Educação para a Saúde
PNL – Plano Nacional de Leitura
QI – Quadro Interativo
SIEM – Sistema Integrado de Emergência Médica

SD – Síndrome de Down

T21 – Trissomia 21

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Número de bebés com T21 à medida que as mães envelhecem (p. 14)

Tabela 2 – Percentagem de ocorrência de características físicas (p. 16)

Índice de Figuras

Figura 1 – “Figuras com pintas” (p. 109)

Figura 2 – Tabela para preencher e descobrir a Relação de Euler (p. 111)

Figura 3 – Poliedro não convexo (p. 111)

Figura 4 – Planificações do sólido geométrico (cubo) (p. 111)

Figura 5 – Planificações dos sólidos geométricos (pirâmide triangular, pirâmide hexagonal e prisma triangular) (p. 111)

Figura 6 – Sólido geométrico (p. 111)

Figura 7 – Figuras projetadas (p. 113)

Figura 8 – Tarefa sobre a simetria de reflexão axial (p. 114)

Figura 9 – Modelo Fundamental do Tetraedro (p. 116)

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Pedidos de Autorizações

Apêndice 2 – Guião de entrevista à Professora Titular de Turma

Apêndice 3 – Guião de entrevista à Professora de Educação Especial

Apêndice 4 – Guião de entrevista à Assistente Operacional

Apêndice 5 – Guião de entrevista à EE (mãe do aluno portador com T21)

Apêndice 6 – Quadro do domínio da formação e do conhecimento para intervir com o aluno portador com T21

Apêndice 7 – Quadro do domínio da colaboração institucional para intervir com o aluno portador com T21

Apêndice 8 – Quadro do domínio das estratégias pedagógicas para intervir com o aluno portador com T21

Apêndice 9 – Quadro dos obstáculos e vantagens à inclusão de alunos portadores de T21 nas escolas regulares

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da conclusão do Curso de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º CEB, da ESEC.

Um primeiro contacto com a realidade diária da docência permitiu-me desenvolver um conjunto de competências de intervenção, investigação e de reflexão, importantes e que constam do perfil de docência traçado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

A temática central do relatório centra-se na T21 e nos dispositivos e enquadramentos organizacionais mobilizados na escola para a educação, aprendizagem e desenvolvimento destas crianças.

De modo a estruturar a temática central que percorreu a minha experiência de estágio, o relatório que espelha essa mesma experiência, apresenta-se estruturado da seguinte forma: na primeira parte é apresentada a componente de investigação, na segunda parte apresenta-se a componente de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB, na terceira parte apresenta-se a componente de Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB.

A construção da escola inclusiva e a massificação do ensino levaram muitas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE's) a escolher a escola regular como um espaço privilegiado para as suas aprendizagens escolares e sociais.

Assim, a inclusão passou a ser um desafio que se coloca atualmente à comunidade educativa. Este desafio consiste na capacidade de conseguir que a generalidade dos alunos, independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem sócio económica, cultural, familiar ou características da personalidade, consigam ter sucesso na sua aprendizagem. Portanto, torna-se importante encontrar meios e respostas adequadas para cada aluno, procurar e conhecer a problemática e os discentes com NEE's, de forma, a proporcionar o acesso à aprendizagem, à interação e à integração.

O conceito de NEE's tem evoluído ao longo dos tempos e talvez o mais importante. Para Puigdemívol (1992) citado por Borràs (2001a) as NEE's são “aquelas de que todas as pessoas necessitam para aceder aos conhecimentos, às capacidades, às aptidões e às atitudes socialmente consideradas básicas para a integração ativa no ambiente a que pertence” (p. 220).

Para enfrentar este desafio têm-se desenvolvido investigações relacionadas com as condições mais favoráveis ao sucesso da aprendizagem na sala de aula, têm-se estudado novas formas de organização da escola e têm-se procurado desenvolver o aperfeiçoamento dos professores.

A Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Política e Prática na Área das NEE's (1994) refere que no âmbito da orientação inclusiva, as escolas regulares são:

“Os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (p. 9).

Para tornar a escola mais inclusiva não é tarefa fácil, pois existem determinadas condições que parecem apoiar esta evolução, mas não estão suficientemente consolidadas nas organizações e podem mesmo estar ausentes. Assim, é necessária uma reorganização significativa dos recursos e dos esforços para transformar as organizações. Atualmente, a escola “adota uma forma de trabalhar que consiste essencialmente na reforma da educação regular de forma a torná-la mais abrangente” (Ainscow, Porter & Wang, 1997, p. 27), verificando-se uma evolução para benefício de todos os alunos.

Perante isto, esta investigação pretende responder a uma problemática presente nas escolas do nosso país: a T21 e o apoio prestado pelas instituições educativas. Neste sentido, este estudo centra-se numa criança de oito anos com T21, que frequenta o segundo ano de escolaridade do 1.º CEB, numa escola de um Agrupamento do Distrito de Coimbra. Esta criança está inserida numa turma de vinte alunos, permanecendo nela dezanove horas semanais. As restantes seis horas estão divididas em três, onde duas horas são ocupadas com a Educação Especial, duas horas com a Terapia da Fala e duas horas com a Terapia Ocupacional e o Psicomotricista. A criança possui severas dificuldades de aprendizagem e comunicação, beneficiando de um Apoio Pedagógico Personalizado (APP) e de

um Currículo Específico Individual (CEI), tendo assim um Programa Educativo Individual (PEI) adaptado às suas facilidades, capacidades e necessidades.

A principal razão que me levou a trabalhar com a criança com T21 foi que ela muitas das vezes está na sala de aula e não tem qualquer contacto e interação com a restante turma, apesar de existirem alunos que querem ensinar e interagir com esta criança, ela demonstra algum receio.

Outro motivo centra-se no futuro da professora/investigadora, visto que foi o primeiro contacto com uma criança com NEE's e, quando estiver a exercer a sua profissão, poderá ter uma turma que tenha estes alunos, essencialmente T21, e desta forma, terá alguma experiência de como ensinar e interagir com a criança.

Com os resultados obtidos e a sua divulgação pretende-se uma reflexão das práticas pedagógicas por parte dos docentes e um investimento na educação de crianças diagnosticadas com T21, utilizando estratégias diferenciadas e intervenções eficazes e enquadradas no contexto organizacional.

A investigação realizada inscreve-se no paradigma qualitativo, tendo sido mobilizada tipologia de Estudo de Caso. Assim, foi escolhido o estudo empírico, permitindo que a investigadora recolha dados, sem intervir, através de observações diretas e de entrevistas.

Esta primeira parte, designada componente investigativa, desenvolve-se da seguinte forma: Capítulo I inclui a problemática, o contexto, os objetivos e as questões de investigação. O capítulo II relata o enquadramento teórico-conceitual, iniciando por abordar aspetos relacionados com a T21, tomando como referentes estruturais as características da T21, o conceito de inclusão, a importância da organização escolar no apoio à T21 e a Educação Especial em Portugal. No capítulo intitulado Quadro Metodológico apresentam-se as opções metodológicas, o desenho do estudo, os intervenientes e os instrumentos e procedimentos utilizados. E no capítulo IV expõe-se a apresentação, análise, discussão e conclusão dos resultados obtidos.

Na segunda parte do relatório (Parte II) apresenta-se a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB referindo no capítulo V as atividades desenvolvidas, no capítulo VI a caracterização da escola, da turma e da organização do trabalho

pedagógico e, no capítulo VII relata-se a fundamentação das práticas pedagógicas e as experiências-chave.

Na terceira parte (Parte III) retrata-se a Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB referindo no capítulo VIII as atividades desenvolvidas, no capítulo IX a caracterização da escola, das turmas e da organização do trabalho pedagógico e, no capítulo VII apresenta-se a fundamentação das práticas pedagógicas nas áreas curriculares e a reflexão das mesmas.

Por último, na Parte IV será apresentada a reflexão final sobre os resultados obtidos e as aprendizagens realizadas.

PARTE I
COMPONENTE INVESTIGATIVA

Capítulo I – Problemática

A componente investigativa intitulada “A inclusão de criança com Trissomia 21 no 1.º Ciclo do Ensino Básico” teve por base o estudo de uma problemática que durante o processo de estágio em 1.º CEB se revelou emergente. O contexto onde decorreu o estágio permitiu evidenciar como importante objeto de investigação, o estudo das dinâmicas organizacionais de inclusão total de uma criança com T21.

Assim, neste capítulo inicial, será contextualizado o problema, definidos os objetivos do estudo e, em consequência as questões de investigação.

1.1 Contexto e enunciado do problema

A problemática que se pretende abordar com este estudo de caso encontra-se relacionada com as representações e as práticas organizacionais da comunidade escolar sobre a inclusão total da criança portadora com T21. Deste modo pretendemos: *Perceber até que ponto a intervenção educativa e as atitudes organizacionais dos profissionais da escola promovem a inclusão total (sócio emocional; desenvolvimental e académica) da criança em estudo, portadora de T21.*

1.2 Objetivos

As representações dos profissionais sobre as crianças portadoras de deficiência, das suas NEE's, das necessidades de formação e da capacidade destes agentes articulam-se em torno de um projeto educativo adequado ao desenvolvimento pleno destas crianças, constituem aspetos fundamentais concorrentes para uma intervenção de sucesso no âmbito da deficiência.

Posto isto, considerou-se essencial estudar as representações dos diferentes profissionais envolvidos e os seus modos de intervenção e de articulação em torno de uma criança portadora de T21 incluída na turma onde estagiei.

Neste contexto, apresentam-se a seguir objetivos de investigação que visam no seu conjunto melhorar a resposta educativa prestada ao aluno:

- Identificar que tipo de interação estabelece a criança em estudo com a turma onde está inserida;
- Identificar que tipo de interação estabelece a comunidade escolar com a criança em estudo;
- Perceber quais as representações da comunidade escolar sobre a inclusão da criança em estudo;
- Averiguar qual a preparação dos profissionais que lidam com a criança em estudo para colmatar os problemas de inclusão;
- Averiguar quais as dificuldades sentidas pelos profissionais que lidam com a criança em estudo;
- Perceber se do ponto de vista organizacional há articulação entre os diferentes profissionais envolvidos;
- Perceber como se articula o desenvolvimento profissional dos diferentes profissionais envolvidos, com as necessidades de formação no âmbito da T21.

1.3 Questões de investigação

Tendo presente que a preocupação central do estudo é perceber qual a resposta da escola à integração total (sócio emocional; desenvolvimental e académica) da criança portadora de T21 e integrada no ensino regular, colocam-se do ponto de vista da investigação as seguintes questões:

- Conhecer as principais dificuldades da criança em estudo;
- Perceber se a escola e os seus profissionais respondem de forma adequada e eficaz às necessidades educacionais da criança em estudo, num sentido de inclusão total.

Em relação:

- Ao currículo e à sua gestão flexível;
- À articulação entre os vários profissionais na escola;
- À articulação dos profissionais com os pais do aluno portador com T21;

- À articulação dos profissionais da escola no quadro da comunidade;
- À adequação da formação dos profissionais envolvidos;
- À articulação com os órgãos de gestão da Escola/Agrupamento de Escolas;
- À criação de circuitos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional em torno das NEE's e da T21;
- Às condições físicas e pedagógicas oferecidas pela escola.

Capítulo II – Enquadramento Teórico-Conceptual

Neste capítulo apresenta-se a evolução da T21, clarificando o seu conceito, as causas e as características, bem como se fundamentam e caracterizam as áreas de intervenção e a inclusão de crianças com T21 no ensino regular. Desenvolve-se também a temática associada às questões organizacionais decorrentes da prestação de cuidados educativos no âmbito da deficiência.

2.1. Trissomia 21

2.1.1. Evolução ao longo da história

Já nos tempos primitivos existiam vestígios da existência desta síndrome e a primeira referência ao termo “mongolóide” foi realizada por Chambers, em 1844 (Morato, 1995).

Contudo segundo Miguel Palha, citado por Troncoso e Cerro (2004), só em 1866, o médico inglês John Langdon Down fez a primeira descrição clínica da Síndrome de Down (SD), tendo estudado um grupo de crianças internadas no asilo “Royal Earlswood Asylum for Idiots”, em Surrey, na Inglaterra. Estas crianças observadas apresentavam atrasos mentais, problemas de aprendizagem e, principalmente características físicas e intelectuais semelhantes e comuns com a raça Mongol, assim Langdon Down denominou-as de mongolóides. Visto terem surgido muitas críticas ao termo utilizado devido a ser ofensivo, esta síndrome passou a ser designada com o nome do fundador, SD.

Em 1937, Waardenburg e Turpin referiam que a síndrome tinha origem numa anomalia cromossómica, mas não o conseguiram comprovar. Assim, só em 1959, Turpin, Lejeune e Gautier comprovaram esta anomalia, para tal utilizaram a técnica de fotomontagem dos cromossomas, identificando que as crianças apresentavam cromossomas extras (Morato, 1995).

Com esta descoberta, a SD ou Mongolismo passou a designar-se por T21, visto que a anomalia cromossómica verificou-se no par 21, existindo três cromossomas em vez de dois (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997).

2.1.2. Conceito da Trissomia 21

De acordo com Cunningham (2008), a síndrome é “um conjunto de características ou de sintomas específicos” (p. 11).

Como já referi anteriormente, a T21 é uma anomalia cromossómica que se verifica com a existência de três cromossomas no par 21. Portanto, todos os indivíduos têm o corpo constituído por células e, cada célula é formada por 46 cromossomas, ou seja, existem 23 pares de cromossomas. No cromossoma número 21 é que existe a alteração, pois é composto por três cópias do cromossoma 21, em vez de duas (Cunningham, 2008).

Segundo Nielsen (1999), esta síndrome é diagnosticada à nascença, sendo causada por uma anomalia cromossómica, que implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual. O mesmo autor refere que os indivíduos com T21 apresentam aparência e traços físicos característicos associados a esta síndrome.

Sampedro, *et. al.* (1997) refere que:

“A criança com SD é portadora de uma anomalia cromossómica que implica perturbações de várias ordens. O síndrome aparece por estarem presentes na célula 47 cromossomas em vez dos 46 que existem numa pessoa normal. (...) na criança com SD, a divisão celular apresenta uma distribuição defeituosa dos cromossomas: a presença de um cromossoma suplementar, três em vez de dois, no par 21” (p. 225).

2.1.3. Causas da Trissomia 21

Como já referi anteriormente, segundo a Intervenção Nacional para a Reabilitação (INR) a T21 é uma “alteração da distribuição cromossómica entre as células e pode ocorrer em diferentes fases da divisão celular” (n. d., p. 9).

Atualmente, não se sabe quais as causas que levam a esta alteração cromossómica, mas Sampedro, *et. al.* (1997) referem que existem várias causas possíveis, no entanto são difíceis de determinar os agentes responsáveis, visto existirem muitos fatores etiológicos que interagem entre si e não se compreendem como se relacionam.

Segundo as autoras, existem fatores diversos que interagem, como os fatores hereditários, etiológicos e os externos.

Relativamente aos fatores hereditários, Sampedro, *et. al.* (1997) referem que 4% dos casos da T21 são determinados por estes fatores, nomeadamente: a mãe ser afetada pela síndrome; famílias com crianças afetadas e casos de translocação num dos pais.

No que diz respeito aos fatores etiológicos, as autoras apenas enumeram um, sendo ele bastante conhecido, ou seja, a idade avançada da mãe (mais de 35 anos). As mulheres com idade superior a 35 anos apresentam “a probabilidade maior de ter um bebé vivo com SD” (Cunningham, 2008, p. 104).

Idade materna (anos)	Bebés com T21
Menos de 20	Menos de 1 em 2000
20-25	Menos de 1 em 1200
26-30	Entre 1 em 1000 e 900
31-33	Entre 1 em 700 e 600
34	1 em 450
35-36	Entre 1 em 350 e 300
37-38	Entre 1 em 250 e 200
39	1 em 150
40	1 em 100
44	1 em 40
46-47	1 em 25
49+	1 em 12

Tabela 1 – Número de bebés com T21 à medida que as mães envelhecem.
Cunningham, 2008, p. 105

Vinagreiro e Peixoto (2000) também defendem que a causa possível para a origem da síndrome é a deterioração progressiva do óvulo, ou seja, a idade avançada da mãe, mas também referem que as mães muito jovens podem ter crianças com T21, não avançando explicações para o ocorrido.

Sampedro, *et. al.* (1997) ainda mencionam os fatores externos, estando relacionados com: processos víricos (hepatite e rubéola); exposição a radiações;

ação de agentes químicos (alto conteúdo de flúor na água e poluição atmosférica); problemas de tiróide da mãe; índice elevado de imunoglobulina e de tireoglobulina da mãe e insuficiência de vitamina A.

2.1.4. Caraterísticas Físicas das crianças com Trissomia 21

As crianças que nascem portadoras da T21 são facilmente reconhecidas com a síndrome, devido às caraterísticas físicas que apresentam. Através das caraterísticas muito particulares e específicas, os médicos dão início aos estudos cromossómicos para confirmar o diagnóstico (INR, n.d.).

Segundo Stray-Gundersen (2007) existe um enorme conjunto de caraterísticas nas crianças portadoras da T21, pois nem todas as crianças apresentam os mesmos aspetos caraterísticos, existindo “cerca de 120 aspetos morfológicos que caraterizam as pessoas com T21” (INR, n.d., p. 10).

Neste sentido, Lambert e Rondal (1982), citado por Sampedro, *et. al.* (1997) apresentam e enumeram as caraterísticas:

“A cabeça é mais pequena do que o normal. A parte de trás occipício é geralmente proeminente. As fontanelas podem ser relativamente grandes e encerrarem mais tarde do que nas crianças normais. O nariz é pequeno e com a parte superior achatada. Os olhos são ligeiramente rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores. A parte exterior da íris pode apresentar manchas de cor ligeira (chamadas manchas de Brushfield). As orelhas são pequenas, assim como os lóbulos auriculares. A boca é relativamente pequena. A língua é de tamanho normal mas, em consequência da pequenez da boca associada ao baixo tónus muscular da criança mongoloide, pode sair ligeiramente da boca. Os dentes são pequenos e muitas vezes mal formados e mal implantados. Podem mesmo faltar alguns dentes. O pescoço é tipicamente curto. As mãos são pequenas com dedos curtos. Frequentemente a mão apresenta uma só prega palmar em vez de duas, e o dedo mindinho pode ser um pouco mais curto do que o normal e ter apenas duas falanges. A parte superior do dedo mindinho

está frequentemente curvada na direção dos outros dedos da mão. Os pés podem apresentar um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedo, com um pequeno sulco entre eles na planta do pé. A pele aparece ligeiramente arroxeadada e tende a tornar-se seca à medida que a criança cresce. Os cabelos são finos, relativamente ralos e lisos” (p. 227).

Visto nem todas as crianças evidenciam as mesmas características, a tabela seguinte apresenta algumas características, organizadas e com percentagens de ocorrências, de acordo com os dados apontados por Cunningham (2008):

Caraterísticas	Percentagem de ocorrência
Dobra de pele nos olhos	60 a 70%
Dobra de pele dos olhos inclinada para cima	80 a 90%
Manchas brancas na borda da íris (Brushfield)	30 a 70%
Tónus muscular baixo	95%
Umbigo protaído (hérnia umbilical)	12 a 90%
Problemas auditivos	50 a 90%
Problemas visuais	60 a 80%
<ul style="list-style-type: none"> • Nas meninas 	50 a 60%
<ul style="list-style-type: none"> • Nos meninos 	35 a 45%

Tabela 2 – Percentagem de ocorrência de características físicas.

Baseado em Cunningham, 2008, pp. 131-142

2.1.5. Áreas de Desenvolvimento e Intervenção da Trissomia 21

Segundo Troncoso e Cerro (2004), as crianças portadoras da T21 apresentam problemas de desenvolvimento ao nível da atenção, do comportamento, da sociabilidade, da memória, dos mecanismos de análise, do cálculo e da linguagem, desta forma “apresentam as mesmas necessidades sociais, emocionais e de aprendizagem que qualquer outra criança com desenvolvimento dito normal” (INR, n.d., p. 11).

As crianças com T21 aprendem várias competências ao longo da vida, mas em idades mais tardias (INR, n.d.).

Assim, de seguida, serão apresentadas algumas características do desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo e social, que devem merecer particular atenção ao nível da intervenção especializada que apoia e estimula as crianças com T21.

2.1.5.1. Sensorial, motora e perceptiva

Como referi anteriormente, as crianças portadoras da T21 aprendem e evoluem em determinadas aquisições em idades tardias, como é no caso do desenvolvimento motor.

O desenvolvimento motor é muito importante nas primeiras aptidões motoras (como: sentar, gatinhar, andar, pegar ou largar algum objeto, entre outros), permitindo explorar e descobrir o mundo (INR, n.d.).

Estas aptidões motoras tornam-se complicadas e difíceis para as crianças com T21, porque os seus movimentos são imaturos e lentos. E, para além disso, o equilíbrio e as dificuldades visuais também prejudicam o desenvolvimento, pois são necessários para os ajustamentos posturais e para o controlo do movimento (INR, n.d.).

Desta forma, segundo Sampedro, *et. al.* (1997), as crianças com T21 apresentam as seguintes dificuldades ao nível da perceção:

- Capacidade de discriminação visual e auditiva (como: não captam bem os sons, têm dificuldade em seguir instruções, entre outros);
- Rapidez cognitiva (como: maior tempo de reação);
- Move-se por imagens (concreto) e não o conceito (abstrato);
- Reconhecimento tátil em geral e de objetos a três dimensões.

Relativamente à intervenção na área sensorial, motora e perceptiva, esta deve incentivar e estimular as crianças com T21 a utilizar os seus sentidos e os movimentos globais e seletivos, de forma a melhorar a aprendizagem sobre os objetivos e o mundo e desenvolver as suas competências seletivas (INR, n.d.).

Assim, segundo a INR (n.d.), para estimular estas áreas deve-se:

- Fazer estimulação sensorial;
- Utilizar sempre os estímulos visuais (como: a modelação e demonstração de ações);

- Estimular a coordenação motora global e óculo-manual;
- Desenvolver a noção de esquema corporal e consciência corporal;
- Desenvolver atividades que envolvam a motricidade fina e destreza manual;
- Potenciar as competências percetivas (visuo-motoras e espaciais).

2.1.5.2. Cognitiva

Segundo a INR (n.d.), as crianças com T21 apresentam um défice cognitivo ligeiro a moderado e revelam “um desenvolvimento cognitivo não-verbal muito superior ao verbal, apresentando dificuldade a nível da abstração, transferência e generalização” (p. 15), visto estas crianças aprenderem com mais facilidade através de imagens (concreto) do que por conceitos (abstrato).

A T21 pode ser classificada como uma deficiência mental, mas nunca se deve julgar o desenvolvimento cognitivo das crianças com T21, pois a sua inteligência é construída ao longo da vida. Para tal, a educação destas crianças deve atender às NEE's, de forma a melhorar e valorizar as potencialidades e, principalmente suprimir as dificuldades (Troncoso & Cerro, 2004).

De acordo com a INR (n.d.) para intervir na área da cognição devem ser elaborados programas direcionados às características das crianças com T21 com o objetivo de promover a “estruturação do pensamento através de um conjunto de atividades de enriquecimento ou de estimulação cognitiva” (p. 24). Estas atividades de estimulação devem ser diversificadas, tendo foco em todas as áreas, para que assim exista uma evolução no desenvolvimento cognitivo.

2.1.5.3. Atenção e memória

Ao longo dos anos foram realizados vários estudos em relação às características da memória de crianças com T21 e constatou-se “uma forte evidência de uma diminuição específica na memória verbal a curto prazo” (INR, n.d., p. 16) nestas crianças, pois, em média, apresentam “uma amplitude de memória de 2, 3 ou 4 dígitos” (p. 16).

Segundo Troncoso e Cerro (2004), as crianças portadoras da T21 revelam dificuldades nos processos de memória a curto e a médio prazo, pois necessitam

de mais tempo para dirigir a atenção no sentido do que pretendem, tendo maior dificuldade em a transferir de um aspeto para outro (Sampedro, *et. al.*, 1997).

Estes autores distinguem três momentos no processo de memorização:

- A aquisição que consiste na perceção de dados ou factos;
- A retenção que é o período de armazenamento da informação;
- O reconhecimento que consiste na atualização da informação armazenada.

Assim, como as crianças com T21 não apresentam um mecanismo de estruturas mentais para assimilarem determinada tarefa, devem ser orientadas através de imagens, recorrendo a estratégias de compensação para conseguirem memorizar (Sampedro, *et. al.*, 1997).

Em relação à intervenção na área da memória, a forma mais eficaz para melhorar a amplitude da memória verbal e visual é o treino continuado das atividades que devem ser realizadas em contexto escolar ou quando as crianças com T21 aprendem a ler (INR, n.d.).

Existem três tipos de estratégias ao nível da intervenção para desenvolver a memória, que são:

- “Atividades para melhorar o funcionamento do ciclo fonológico;
- Atividades para melhorar a atenção e aumentar a capacidade de processamento;
- Atividades para melhor recordar listas de itens” (INR, n.d., p. 24).

2.1.5.4. Linguagem

Para Cunha e Cintra (2002), a linguagem é um conjunto complexo de processos que existem para passar determinada mensagem, ou seja, “a linguagem é um fenómeno humano universal” (Baptista, 2008, p. 115).

O desenvolvimento da linguagem nas crianças com T21 sofre um atraso considerável relativamente às outras áreas de desenvolvimento, levando a que exista um grande desajustamento na linguagem compreensiva e expressiva (Sampedro, *et. al.*, 1997; Troncoso & Cerro, 2004).

Apesar disso, as crianças portadoras da T21 têm uma evolução e um desenvolvimento semelhante à de uma criança normal, para isso seguem as mesmas etapas, mas com um ritmo mais lento (INR, n.d.).

Seguidamente, serão apresentadas as três fases do desenvolvimento da linguagem e algumas diferenças constatadas nas crianças com T21:

- **Fase pré-linguística:**

- Palrar é semelhante ao de um bebé normal;
- Sorriso social e o contato social surgem em idade mais tardia;
- Interação social, velocidade da resposta e iniciativa para comunicar diferente.

- **1.ª Fase linguística:**

Existe três momentos distintos:

- Aparecimento da primeira palavra (surge mais tarde);
- Fase de desenvolvimento mais lenta (é mais prolongada no tempo, podendo durar até aos 3-4 anos);
- Fase mais rápida (a aquisição do léxico é inferior).

- **2.ª Fase linguística:**

- Surge entre os 3-4 anos e a criança apresenta um léxico de 20 palavras, sendo capaz de construir as primeiras frases com 2 ou 3 vocábulos;
- Entre os 5-6 anos, o número de palavras aumenta, mas com uma organização gramatical pobre;
- Principais dificuldades na marcação de género e número, na conjugação dos verbos e na concordância entre sujeito e verbo.

Desta forma, para promover o desenvolvimento da linguagem nas crianças portadoras da T21, deve-se começar por uma intervenção desde muito cedo e a um ritmo regular, para a sensibilizar para o mundo sonoro e vocal. Mas, como estas crianças sentem dificuldades em comunicar por palavras, tendem a usar os gestos, facilitando a descodificação dos conceitos, a compreensão e a expressão

oral. Assim, o Makaton é um programa aumentativo de comunicação, constituído por um corpo de vocabulário básico utilizando gestos e símbolos em simultâneo com a fala, possibilitando às crianças com T21 comunicar através de gestos e, quando as suas capacidades de expressão forem desenvolvidas, os gestos serão esquecidos (INR, n.d.).

2.1.5.5. Sócio Emocional

Segundo Cunningham (2008), as crianças com T21 apresentam características de personalidade, temperamento e comportamento que estão relacionadas com o ambiente ou doenças. Para isso, é necessário conhecer e respeitar estas crianças, de forma a ajudá-las nas suas dificuldades intelectuais, sociais e emocionais.

Assim, as crianças portadoras da T21 têm um desenvolvimento sócio emocional idêntico aos das crianças normais, apresentando imaturidade afetiva, que está relacionada com o seu nível de desenvolvimento (INR, n.d.).

As crianças com T21 ainda apresentam problemas de comportamento, devido às dificuldades de aprendizagem, visto estas crianças precisarem de mais tempo para aprender regras e entender as mudanças (INR, n.d.).

Relativamente à intervenção na área sócio emocional, o ambiente que rodeia a criança com T21 e a forma de interação do adulto com ela são fatores importantes para um bom desenvolvimento sócio emocional (INR, n.d.).

Com isto, devem ser tomadas algumas medidas e estratégias para desenvolver esta área, que são:

- Adequar as condições do meio ambiente em que a criança com T21 está inserida;
- Implementar rotinas consistentes;
- Definir comportamentos aceitáveis e os que não se deve permitir;
- Reforçar a aquisição de competências essenciais para a autonomia da criança;
- Utilizar frases curtas, com instruções claras e concisas (INR, n.d.).

2.2. A Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais

2.2.1. Conceito de Inclusão

Como referi anteriormente, a inclusão de alunos com NEE's nas turmas e escolas regulares aconteceu com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, possibilitando a estas crianças o direito de frequentar a escola e criando um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades (Correia, 2003a).

Desta forma, González (2003) refere que

“A inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo” (p. 58).

Segundo Correia e Cabral (1997), a inclusão “significa atender o aluno com NEE's, incluindo aquele com NEE's severas, na classe regular com apoio dos serviços de Educação Especial” (p. 33), ou seja, a escola deverá organizar-se de modo a eliminar barreiras, colmatar dificuldades e adaptar-se a todos os alunos, tendo em conta as suas diferenças, dificuldades e necessidades.

Partindo do termo inclusão, nasceu a escola inclusiva, dando uma nova conceção à escola, pois esta é um local que promove a inserção de alunos com NEE's, facilitando a convivência de crianças, a solidariedade, a aceitação e a valorização das diferenças existentes nos alunos com NEE's. Nesta linha, Porter (1994) citado por Parecer (1999) considera que a escola inclusiva é

“Um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE's, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais” (p. 9).

Deste modo, a escola inclusiva proporciona igualdade de oportunidades a todos os alunos, dando uma resposta educativa de qualidade e desenvolvendo uma filosofia pedagógica que valoriza a diversidade, na medida em que Fonseca (2004) afirma que a escola inclusiva

“Significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente da sua origem sociocultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas, para que, (...), possam usufruir de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios complementares, e possam beneficiar-se igualmente da sua integração (...), com o objectivo de serem preparados para uma vida futura” (p. 41).

Assim, a escola inclusiva veio proporcionar aos cidadãos com deficiência, uma vida mais ativa e participativa na sociedade, mas também veio mudar as mentalidades, tornando a sociedade recetiva, aberta e respeitadora nas diferenças, pois segundo Stainback e Stainback (1999),

“A inclusão (...) ensina ao aluno portador de deficiências e aos seus colegas, que todas as pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade, e que vale a pena fazer tudo o que for possível para poder incluir todos na sociedade” (p. 250).

Desta forma, a escola inclusiva proporciona ganhos no desenvolvimento pessoal e social de todas as crianças com e sem deficiências, fornecendo uma vida social mais vasta e enriquecedora. Neste sentido, a criação de um ambiente positivo e confortável é fundamental para o sucesso e vivências entre alunos (Nielsen, 1999). Sendo assim, a escola é o melhor local para que isso aconteça, apenas precisa de identificar, satisfazer as necessidades de todos os alunos e adaptar os ritmos de aprendizagem.

Portanto, Correia (2003a) aponta que

“A inclusão exige (...) a reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir a todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto. Neste sentido, a escola terá de se afastar de modelos de ensino-aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades singulares” (p. 13).

2.2.2. Dimensões da Inclusão

Segundo Booth e Ainscow (2000) a inclusão depende de três dimensões inter relacionadas, que são: “criar culturas inclusivas, produzir políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas” (p. 13).

A primeira dimensão mencionada refere-se à possibilidade de criar “uma comunidade segura, receptiva, colaborativa e estimulante, na qual todos são valorizados, constituindo um suporte de sucesso para todos” (Booth & Ainscow, 2000, p. 14). Para que isto aconteça, é necessário transmitir e desenvolver princípios e valores inclusivos em toda a comunidade escolar (alunos, familiares, professores, funcionários, entre outros), pois uma comunidade acolhedora é a base para a convivência, respeito e valorização das diferenças.

A dimensão ligada à produção de políticas inclusivas “assegura que a inclusão penetre em todos os planos da escola” (Booth & Ainscow, 2000, p. 14), permitindo que as ações e as políticas melhorem as aprendizagens e a participação de todos os alunos, para tal devem ser implementadas formas de apoio para dar resposta à diversidade dos alunos, respeitando os princípios inclusivos (Booth & Ainscow, 2000).

Os mesmos autores, ainda, mencionam a dimensão de desenvolver práticas educativas, que engloba as outras duas dimensões apresentadas anteriormente. Assim, esta dimensão assegura que os alunos participem em todos os aspetos da sua educação, para tal as atividades e os recursos materiais devem ser pensados e estruturados consoante os conhecimentos dos alunos.

2.2.3. Os benefícios da Inclusão

A inclusão de alunos com NEE's é de uma forma geral, bastante vantajosa, pois promove a igualdade de oportunidade e o direito à qualidade no ensino para todos. Existem vários autores que sustentam que as vantagens deste sistema inclusivo e deste modelo educacional ultrapassam os obstáculos.

Para Correia (2003a) e Morgado (2003), os benefícios apresentados são para os alunos com NEE's, para os alunos sem NEE's e para os professores que trabalham com os alunos com NEE's.

Inicialmente, os alunos com NEE's são os mais apoiados e que mais beneficiam com a implementação de um sistema inclusivo nas escolas do ensino regular. Estes alunos, ainda, são acompanhados por uma equipa disciplinar que os auxilia em todos os aspetos da sua vida, como: médico, psicológico, cognitivo e social. Desta forma, podem tornar-se autónomos, responsáveis e aprender juntamente com os seus pares, tendo a oportunidade de se inserir na sociedade como um membro participativo e desenvolver-se academicamente (Correia, 2003a). Para além disso, Morgado (2003) refere que os alunos com NEE's conseguem obter melhores resultados académicos quando estão inseridos num ambiente inclusivo, atingindo maiores níveis de escolaridade, “menor absentismo e menos problemas ao nível do comportamento e disciplina” (Correia, 2003a, p. 76).

Os alunos sem NEE's também beneficiam com a presença dos alunos com NEE's, na sala de aula, pois este contacto ensina-lhes e desenvolve-lhes atitudes de respeito e aceitação face à diferença e à diversidade (Correia, 2003a; Morgado, 2003). Desta forma, “os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação” (Correia, 2003a, p. 76).

Em relação aos professores, que trabalham com os alunos com NEE's, estes podem entrar em contacto com outros profissionais, nomeadamente os professores de Educação Especial. Desta forma, estes dois docentes podem trabalhar em colaboração, experimentar e desenvolver metodologias diversificadas e estimulantes para implementar com os alunos com NEE's. Para além disso, os docentes podem adotar atitudes mais positivas face aos alunos com NEE's, combatendo os receios que possam surgir e compreendendo melhor as características e necessidades destes alunos (Correia, 2003a; Morgado, 2003).

Correia (2003a) refere ainda vantagens para a Direção da Escola, os Encarregados de Educação (EE) e outros membros da comunidade, visto que todos estão envolvidos em ajudar os alunos com NEE's a atingir o sucesso e um bom desenvolvimento escolar. Neste sentido, a Escola pode ser vista como uma comunidade de apoio em que todos os alunos se sentem valorizados e apoiados.

2.2.4. As dificuldades na Inclusão

A inclusão assenta no princípio da igualdade de oportunidades para todos os alunos com e sem NEE's, mas alguns autores apresentam diversos obstáculos e dificuldades na implementação de uma escola inclusiva.

Segundo Gilles (2013), a implementação da inclusão apresenta vários obstáculos, que são: 1 – diversidade do público visado, onde os docentes têm de ter um tempo de adaptação para elaborar o projeto de inclusão; 2 – implementação do projeto de inclusão, pois os alunos com NEE's têm uma alternância entre o tempo na sala de aula do ensino regular e o tempo na sala de apoio especializado, podendo destabilizar a restante turma; 3 – comportamento do aluno com NEE's e capacidade de adaptação à turma e; 4 – falta de acessibilidade na deslocação dos alunos com mobilidade reduzida para a sala de aula.

Outros estudos referem que os docentes manifestam receios, devido à falta de formação na área, à dificuldade em fazer adequações curriculares, aos escassos recursos humanos e materiais e à dificuldade em saber como reagir face às necessidades médicas e físicas dos alunos com NEE's em situações de emergência (Correia, 2003a; Morgado, 2003; Gilles, 2007).

Outra preocupação face à inclusão dos alunos com NEE's prende-se com o afastamento da turma, quando estes beneficiam de modalidades de atendimento diferenciadas (Correia, 2003a; Morgado, 2003).

Para Correia (2003a), os alunos com NEE's podem sentir-se desmotivados e a sua auto-estima pode ficar prejudicada devido às dificuldades que estes discentes sentem em atingir determinado objetivo. Mas, os alunos sem NEE's, também, podem ser prejudicados no seu sucesso escolar, visto que o professor pode dedicar mais tempo aos alunos com NEE's.

2.2.5. A Inclusão numa perspetiva organizacional

A par da criação de um enquadramento legislativo assente no conceito de inclusão, é necessário, perspetivar nas escolas como um todo organizacional e sistémico, o acompanhamento das crianças com NEE's.

Assim, o conceito de inclusão só é verdadeiramente assumido pelas escolas quando colocado em prática. Os obstáculos a ultrapassar são vários, burocráticos, materiais, de comunicação, formação e também organizacionais.

Com frequência, as expectativas e conceções educativas dos diferentes atores educativos que agem em torno da criança portadora de deficiência (Professores Titulares de Turma, Professores de Educação Especial, Assistente Operacionais e EE) revelam discrepâncias concetuais, falta de comunicação e de construção que podem ser prejudiciais ao próprio aluno, ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Na origem da conflituosidade resultante das diferentes representações, estão de acordo com Lake e Billingsley (2000) citado por Mata (2012) vários aspetos:

“Os pais consideram que a escola descreve o filho numa perspetiva de modelo da deficiência, negativa e focada nas dificuldades, não vendo os pontos fortes e as competências da criança; os conflitos podem ser também motivados pela falta de informação por parte da escola sobre a legislação, as dificuldades da criança e os serviços adequados; a necessidade de maior envolvimento no planeamento do programa do filho; as restrições de recursos por parte das escolas, tanto humanos como materiais; a condescendência ou ocultação de informação por parte da escola, sentida pelos pais; a intimidação de ambas as partes, envolvendo entidades superiores; os problemas de comunicação; a falta de confiança que leva à não colaboração dos pais com a escola” (p. 19).

A acrescer a estes aspetos organizacionais, Petty e Sadler (1996) citados por Mata (2012) enfatizam que é necessário um maior apoio de especialistas fora da escola; mais informação escrita; aumento do trabalho em parceria com os pais; reforço da formação de professores ao nível da T21.

Partindo dos conceitos de envolvimento¹ da criança e de empenhamento² dos agentes educativos, Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo (2009) concluem com base no estudo que realizaram que “o envolvimento da criança aumenta quando os educadores se envolvem na transformação do contexto (organização e estruturação do espaço e dos materiais)” (p. 93).

Se o envolvimento e a transformação dos contextos são aspetos facilitadores da inclusão, esta deve entender-se como abordagem que transfere a sua ação para a escola enquanto organização, colocando a ênfase à reestruturação dos contextos e na eliminação de barreiras, de modo a criar condições para a realização de todos enquanto pessoas, não apenas visando minorar as dificuldades de aprendizagem. Deste modo, como refere Serra (2009)

“As dificuldades educativas passam a significar, pelas alterações metodológicas e organizacionais que exigem “um estímulo à criação de um ambiente educativo mais rico para todos”; as medidas educativas especiais passam a abranger todos os contextos relevantes da vida da criança, incluindo as relações entre os atores que os ocupam” (p. 3).

Nesse sentido, Margaret Wang (1997) citada por Serra (2009) aponta para a necessidade e possibilidade de mobilizar a escola para a transformação dos agentes educativos, no sentido da modificabilidade das suas características pessoais e de aprendizagem em ordem à criação de um ambiente educativo mais rico para todos e que passa pela modificabilidade: i) das características familiares

¹ Laevers (1993) citado por Oliveira-Formosinho, *et. al.* (2009) diz-nos que o envolvimento é “uma qualidade da atividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, um elevado nível de motivação, percepções intensas e experiência do significado, um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação, tendo por base o impulso exploratório e o desenvolvimento básico dos esquemas” (p. 61). Para Laevers (1994) citado por Oliveira-Formosinho (2009) o conceito envolve os seguintes aspetos: concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; linguagem e satisfação.

² De acordo com Oliveira-Formosinho, *et. al.* (2009, p. 15) “as qualidades atitudinais do educador são importantes para a qualidade do ensino. (...) A qualidade da intervenção do adulto é um factor crítico na qualidade da aprendizagem da criança”. De acordo com Laevers (1994) citado por Oliveira-Formosinho, *et. al.* (2009) existem três categorias no comportamento do professor que influenciam o empenhamento da criança: sensibilidade (atenção prestada pelo adulto, empatia, sinceridade e autenticidade); estimulação (introduzir ou propor uma atividade, facultar informação, intervir no desenrolar da atividade para estimular) e a autonomia (grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar e expressar as suas ideias).

(expectativas dos pais, envolvimento familiar); ii) da cognição e os processos de aprendizagem; iii) da motivação dos alunos; iv) dos papéis que os alunos desempenham nas suas próprias aprendizagens.

Miranda Correia (2005) citado por Serra (2009) defende que o modelo inclusivo tem de organizar-se com quatro componentes: do conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; a da planificação apropriada, com base nesse conhecimento; a da intervenção adequada (baseada nas 2 anteriores); a da reavaliação (para adequação da programação).

Como tal, Working Forum on Inclusive Schools (1994) citado por Serra (2009) defende que o modelo inclusivo deve ter em conta os seguintes pressupostos:

“Um sentido de comunidade e de responsabilidade; uma liderança crente e eficaz; padrões de qualidade elevados; sentido de colaboração e cooperação (criação de parcerias, inclusive com pais); ambientes de aprendizagem flexíveis; estratégias de aprendizagem baseadas na investigação; novas formas de avaliação; desenvolvimento profissional continuado” (p. 4).

Serra (2009) considera de extrema importância na perspetiva de uma escola inclusiva os seguintes aspetos:

- **Sentido de comunidade** (implica a valorização da diversidade, interligação entre os agentes educativos, aprendizagem cooperativa e em contexto dos agentes educativos, envolvimento dos pais e partilha de ideias por parte da gestão da escola);
- **Liderança** (implica partilhar responsabilidades com todos os agentes educativos: professores, assistentes operacionais, alunos, pais, outros agentes da comunidade, incluindo a responsabilidade de organizar ações de formação, lutar por apoios, dispensar tempo suficiente para as atividades de planificação da intervenção educativa e saber compartilhar a liderança na resolução de problemas através de equipas especializadas);

- **Sala de aula** (os valores inerentes à inclusão devem estruturar as tomadas de decisão, as mudanças de conteúdos, os métodos e as estratégias e dinâmicas);
- **Colaboração e cooperação** (criação de um ambiente de entreajuda com confiança e respeito mútuo, incluindo a colaboração entre os professores, entre a família e entre a comunidade. Relativamente à cooperação com a família, esta deve ser considerada como membro ativo do desenvolvimento dos seus educandos, que deve participar na tomada de decisões, proporcionar-lhe atendimentos amistosos, respeitar valores e permitir tempo para a sua adaptação. No que se refere à colaboração com a comunidade, espera-se a colaboração com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação, e terapêuticas, no sentido de apoiar os alunos, as famílias e os profissionais)
- **Ambientes de aprendizagem flexíveis** (implica que serão as capacidades e necessidades dos alunos que irão determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de uma forma o mais concreta e significativa possível para estimular a participação. As adaptações curriculares, o ensino direto, a tutoria entre pares, o ensino por computador, etc. são algumas das práticas a implementar);
- **Papel da investigação** (introduzir na escola os novos conhecimentos resultantes da investigação científica);
- **Novas formas de avaliação** (a perspetiva avaliativa a adotar deverá ser consistente com uma conceção formativa de avaliação. Assim, na equipa interdisciplinar, o docente de Educação Especial deve saber modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE's; propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela; alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu; estar ao corrente de outros aspetos do ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno);

- **Desenvolvimento profissional** (formação de acordo com os objetivos educacionais traçados e as necessidades verificadas. Deve incluir professores e assistentes operacionais. Implica a implementação de um modelo de formação contínua consistente, planeado e coerente com as necessidades de formação identificadas em relação com os objetivos educacionais).

2.2.5.1. A articulação com os Encarregados de Educação

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ponto 3, art. 26.º, pode ler-se “aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos”. Assim, todos os EE têm o direito de participar na escola e na vida escolar dos seus filhos, tendo algumas responsabilidades que devem ser assegurando, visto que os EE são o elo de ligação entre a escola e a família.

De acordo com a Lei n.º 51/2002, de 5 de setembro, no art. 43.º são apontadas as responsabilidades dos EE. Nos pontos 1 e 3 são mencionados que os EE têm

“Uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos no interesse destes e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos (...) são responsáveis pelos deveres dos seus filhos e educandos, em especial quanto à assiduidade, pontualidade e disciplina” (p. 5116).

Ainda, nesta lei e no mesmo artigo são apresentadas diversas responsabilidades que os EE devem ter em relação à educação dos seus filhos, das quais irei mencionar as seguintes:

“a) Acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando; b) Promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola; (...) e) Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino dos seus educandos; (...) h) Contribuir para a preservação da segurança e integridade física e

psicológica de todos os que participam na vida da escola; i) Integrar ativamente a comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial informando-a e informando-se sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos; j) Comparecer na escola sempre que tal se revele necessário ou quando para tal for solicitado; (...)" (ponto 2, p. 5116).

Desta forma, segundo Correia e Serrano (1997) “a família (...) é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança, e, (...) a escola deverá sempre considerar a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança, quer sejam crianças normais, quer sejam crianças com NEE’s” (p. 145).

2.2.5.2. O currículo e o seu desenvolvimento flexível

Durante décadas, o currículo sofreu alterações significativas, devido à expansão da escolaridade obrigatória e à heterogeneidade da população escolar, levando ao questionamento das finalidades, dos conteúdos curriculares e das representações sociais e pedagógicas dos alunos, para tal coube às escolas e aos professores organizar e gerir respostas educativas que garantam o acesso de todos os alunos às aprendizagens consideradas socialmente necessárias (Leite, 2001).

Assim, segundo a mesma autora, “o currículo nacional, oficial e formal, é o resultado de decisões político-administrativas” (p. 8) e deve estar contextualizado num projeto curricular de escola adequado às suas próprias características e condições. Segundo Manjon, *et. al.*, citado por Bautista (1997), o projeto curricular de escola é entendido como “o conjunto de experiências (...) que a escola, como instituição, põe ao serviço dos alunos com o fim de potenciar o seu desenvolvimento integral” (p. 53).

Desta forma, o currículo é um “processo contínuo de decisões, uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização entre as perspectivas macro e micro curricular” (Pacheco, 1996, p. 68).

Segundo Lemos, *et. al.* (2003) mencionam que no currículo está definido, para cada ciclo do Ensino Básico, um conjunto de competências essenciais e

estruturantes, um perfil de competências terminais e os tipos de experiências que devem ser proporcionadas a cada aluno.

Para Roldão (1999), o currículo é um conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os discentes, assim, o conceito de currículo está associado aos procedimentos que se devem ter para alcançar um caminho e para permitir o sucesso escolar de todos os alunos, tendo em conta as suas diferenças.

Desta forma, para que a escola seja verdadeiramente inclusiva e dê uma boa resposta às NEE's de cada aluno, é necessário desenvolver uma abordagem inclusiva do currículo. Como menciona Ainscow, *et. al.* (1997), “um currículo inclusivo baseia-se num processo e em conteúdos que irão facilitar a colaboração entre alunos e professores” (pp. 44-45), possibilitando assim uma aprendizagem significativa e valorizada para cada discente.

Portanto, numa escola inclusiva, o currículo deve ser comum a todos os alunos, possibilitando desenvolver várias aprendizagens e oportunidades, onde todos se envolvam de forma positiva em diversas atividades de turma (Ainscow, *et. al.*, 1997).

Desta forma, uma escola inclusiva deve atender e responder a todos os alunos tendo em conta as suas diferenças, ou seja deve ser uma escola aberta “a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos” (Sanches & Teodoro, 2007, p. 114).

Assim, cada aluno tem aspetos fortes e estilos de aprendizagem individuais, podendo precisar de mais tempo, mais práticas ou mais abordagens com variações individualizadas. (Ainscow, *et. al.*, 1997) e, atendendo a estes aspetos a escola deve implementar currículos adequados ao perfil e as particularidades de cada aluno. Como afirma Correia (2003b) devem “ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de uma forma o mais concreta e significativa possível para estimular a participação” (pp. 34-35).

2.2.5.3. As atitudes e o papel do professor

A escola inclusiva deve estar atenta à diversidade, para isso deve haver uma mudança de atitudes na comunidade educativa, principalmente nos professores, pois são agentes que estão ligados ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e “são a chave para a inclusão” (Bennett, Deluca & Bruins, 1997, p. 129).

O professor é um elemento fundamental na aprendizagem dos alunos, sendo “considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades especiais” (Ainscow, *et. al.*, 1997, p. 43), para isso deve ser capaz “de reconhecer nos seus alunos problemas ou dificuldades que estes possam possuir, de os compreender de modo a proporcionar-lhes uma resposta adequada” (Files, 2010, p. 37).

Assim, segundo Ruela (2000), os professores devem definir estratégias adequadas e flexíveis de modo a respeitar o ritmo e o desenvolvimento de cada aluno, devendo partir do que a criança sabe, quais as suas dificuldades, capacidades, interesses e necessidades, sendo posteriormente pensado e planificado a melhor forma de trabalhar e desenvolver competências nos alunos com NEE’s.

Desta forma, para uma boa intervenção educativa junto de alunos com NEE’s deve existir trabalho colaborativo entre os Professores Titulares de Turma e os Professores de Educação Especial, para que se ajudem e encontrem respostas educativas de qualidade (Morgado, 2003), sendo decisivos no êxito da integração destes alunos e, principalmente na elaboração de programas de intervenção individualizados (Correia, 2000).

Como o Professor Titular de Turma convive e passa mais tempo com o aluno com NEE’s

“Deve estar constantemente a recolher informação sobre determinada criança que venha a permitir-lhe não só elaborar programas educacionais consoantes com as suas áreas “fortes” e “fracas”, mas também que lhe possa proporcionar indicadores sobre o atingir de objetivos propostos e mudanças comportamentais pretendidas” (Correia, 1999, p. 74).

Apesar das diferenças que existem entre o Professor Titular de Turma e o Professor de Educação Especial, estes devem ter

“Uma relação e comunicação permanente, que abranja tarefas importantes como: a) cooperação na elaboração das adaptações curriculares e/ou programas de desenvolvimento individual das crianças integradas (...); b) o acompanhamento dos programas das crianças integradas. Na avaliação e seguimento conjunto dos programas ir-se-ão adequando conteúdos, atividades e material, de modo a encontrar formas possíveis de aprendizagem e de contactos sociais para todas as crianças da sala” (Bautista, 1997, pp. 49-50).

O sucesso dos alunos com NEE's está diretamente ligado às atitudes e ao comportamento do professor que ensina, visto que as “atitudes favoráveis dos professores são uma potente variável no ensino e cruciais para a inclusão de alunos com deficiências” (Duchane e French, 1998, p. 371).

2.3. A Perspetiva Histórica da Educação Especial

Ao longo da História, a Educação Especial tem sido encarada de várias maneiras distintas pela sociedade. Assim, os conceitos e práticas relativas às pessoas com deficiências têm sofrido muitas alterações e evoluído ao longo dos tempos. Segundo a Organização Mundial de Saúde (1995) “a deficiência representa qualquer perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica” (p. 56).

Desta forma, “a história da deficiência em geral e da deficiência mental em particular não é conhecimento do qual a Humanidade se possa orgulhar do ponto de vista dos direitos humanos” (Morato, 1995, p. 9), tornando-se importante recuar no tempo para compreender a evolução e as decisões tomadas.

Nas civilizações antigas, as pessoas com deficiência e as pessoas que não apresentavam condições para sobreviver eram excluídas da sociedade. Na Antiga Grécia, em Esparta, as crianças com deficiências eram deixadas nas montanhas e, em Roma, eram atiradas ao rio (Correia & Cabral, 1997). Já na Idade Média, a deficiência era associada aos atos de feitiçaria e bruxaria, levando a perseguições,

julgamentos morais ou execuções (Bautista, 1997; Correia & Cabral, 1997). Sendo esta época considerada por exclusão das pessoas com deficiências.

Entre os séculos XVII e XVIII, as ordens religiosas criaram os primeiros asilos, hospitais, hospícios, orfanatos e albergues para segregar, internar e abrigar as pessoas portadoras de deficiências, mas sem qualquer tipo de condições (Bautista, 1997; Silva, 2009).

No princípio do século XIX, surge o interesse pelo estudo e pela educação de crianças com deficiências, para tentar encontrar métodos de tratamento, com destaque para o trabalho de Itard com Vítor (uma criança encontrada num bosque, em França), sendo considerado o pioneiro da Educação Especial (Bautista, 1997; Correia & Cabral, 1997; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009). Ao mesmo tempo, foram criadas instituições especializadas para as crianças portadoras de deficiências, onde eram prestados cuidados e assistência necessários e permaneciam separadas da sociedade, sendo esta época denominada de segregação (Bautista, 1997).

No século XX, Albert Binet e Théodore Simon criaram o conceito de idade mental, partindo dos testes de avaliação da inteligência, de forma a identificar as crianças mentalmente atrasadas ou com dificuldades de aprendizagem, ou seja, crianças que não podiam frequentar a escola regular (Bautista, 1997; Correia & Cabral, 1997; Fonseca, 1997).

Após as duas grandes guerras mundiais, surgiram novos estudos na evolução científica e apareceram movimentos que influenciaram a educação e o sistema de valores, levando a grandes mudanças e transformações sociais (Morato, 1995). Neste sentido, foi criada a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, onde refere que todos os seres humanos, com e sem deficiência têm os mesmos direitos e deveres, como: a participação na vida social e a integração escolar e profissional.

Em 1959, o desagrado de pais dinamarqueses em relação ao ensino segregador, levou ao surgimento do conceito de “normalização”, que consistia na possibilidade de uma criança com deficiência ter um estilo de vida tão normal quanto possível. Este conceito expandiu-se pela Europa e América do Norte,

levando à desinstitucionalização das crianças com deficiências (Bautista, 1997; Correia & Cabral, 1997; Niza, 1996; Sanches & Teodoro, 2006).

Em 1975, foi publicada a legislação Public Law 94-142 – The Education for All Handicapped Children Act, aprovada pelo congresso dos Estados Unidos da América. Esta lei foi marcante na história da Educação Especial, denominada de integração, pois contribuiu para a igualdade de oportunidades educativas de todas as crianças com deficiência, obrigando os sistemas educativos a elaborarem um PEI com serviços de apoio técnico especializado em Ensino Especial (Correia & Cabral, 1997; Silva, 2009).

No Reino Unido, o Relatório Warnock (1978) introduziu o conceito de NEE's, identificando três grandes grupos com NEE's: as crianças com handicaps³ físicos e sensoriais, as crianças com dificuldades de aprendizagem e as crianças com problemas emocionais e comportamentais (Baptista, 1999).

Como foi mencionado anteriormente, os direitos das crianças portadoras de deficiência foram sendo reconhecidos ao longo dos tempos, mas o sistema escolar não estava adaptado às necessidades das crianças, havendo várias carências no sistema educativo. Para tal, foi criada a Declaração de Salamanca, em 1994, na Conferência Mundial sobre NEE's, introduzindo uma profunda reforma na escola regular e consagrando os princípios da inclusão e do direito à educação.

Com a origem desta declaração, a educação passou a ser para todas as crianças, atendendo às diferenças individuais. Assim, surgiu o termo da escola inclusiva, onde o seu princípio fundamental

“Consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma

³ É um termo em inglês que significa incapacidade.

cooperação com as respetivas comunidades” (Declaração de Salamanca, 1994, pp. 11-12).

Segundo Sanches e Teodoro (2006), a escola inclusiva não seleciona, exclui ou rejeita alunos, aceitando todos de igual forma, independentemente do género, origem, etnia, condição física, social ou intelectual, sendo “capaz de dar respostas adequadas a todas as crianças, em função das suas necessidades” (Benavente, 1999, p. 16).

Após esta evolução podemos distinguir três grandes períodos: o primeiro como a pré-história da Educação Especial (exclusão de crianças com deficiências); o segundo apontado como a era das instituições (segregação das crianças com deficiências); e o último período, sendo denominado de integração e inclusão, onde foram alterados conceitos e práticas no âmbito da educação escolar e social das pessoas com deficiências.

2.3.1. A Educação Especial em Portugal/Enquadramento Legislativo das Necessidades Educativas Especiais

Em Portugal, a integração escolar iniciou-se no início dos anos 70, partindo do conceito de “normalização” que se expandiu pela Europa e América do Norte. Mas a grande transformação ocorreu após o 25 de abril de 1974, onde as atitudes dos governadores e as políticas educativas e sociais foram alteradas através das influências internacionais.

Desta forma, em 1976, foi criada a Constituição da República Portuguesa que apoiou a implementação das equipas de educação em Ensino Especial com o objetivo de “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens portadores de deficiência” (Lima-Rodrigues, *et. al.*, 2007, p. 41). Segundo o art. 71.º da Constituição, o Estado devia criar uma política nacional de integração dos deficientes e, ainda reconhecer e garantir “a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar” (art. 74.º, p. 17).

Nos anos 80, a educação em Portugal assistiu a uma grande modificação através da Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro, definindo a Educação Especial como modalidade da educação escolar. Assim, no art. 17.º é referido que “a Educação Especial visa a recuperação e integração

sócio-educativas dos indivíduos com NEE's específicas devidas a deficiências físicas e mentais" (p. 3072) e proporciona "condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades" (art. 7º, alínea j, p. 3070).

Com a publicação desta lei, surgiu uma nova dimensão de escola, originando outros documentos legais com medidas orientadoras para o trabalho com crianças com NEE's.

Neste sentido, nos anos 90, a escola do ensino regular ficou responsável pela educação das crianças portadoras de deficiências, elaborando o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro; o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio; e o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

Em relação ao primeiro decreto mencionado, este aponta que o ensino básico é obrigatório para todas as crianças em idade escolar, incluindo os alunos com NEE's, resultantes de deficiências físicas ou mentais (art. 2.º), além disso a escolaridade obrigatória passa a ser gratuita (art. 3.º). Assim, todos os alunos podem-se desenvolver pessoalmente e socialmente, estando preparados para uma vida autónoma que poderá abrir caminhos profissionais, sociais e familiares (Vaz, 2007).

O Decreto-Lei n.º 190/91 cria serviços de psicologia e orientação (art. 1.º), sendo "unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar" (art. 2.º, p. 2666) ou seja, acompanha os alunos, ao longo do processo educativo, de forma a identificar interesses e aptidões, desenvolver relações interpessoais na escola e na comunidade e intervir em áreas de dificuldades (art. 3.º).

Relativamente ao Decreto-Lei n.º 319/91, este foi considerado um marco importante na inclusão de alunos com NEE's em turmas e escolas do ensino regular, possibilitando a criação de condições adequadas aos alunos com NEE's, para que estes tenham um processo de ensino e de aprendizagem (art. 2.º).

Este decreto menciona as seguintes adaptações:

- Adequação das medidas a aplicar às NEE's, o que pressupõe o conhecimento de cada aluno no seu contexto sócio escolar e familiar;

- Diversificação das medidas, possibilitando uma planificação educativa e flexível;
- Responsabilização da escola e dos respetivos órgãos na orientação dos alunos;
- Participação dos EE no processo educativo.

Com o aparecimento da Declaração de Salamanca (1994) e numa perspetiva mais abrangente de escola inclusiva, surge o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, onde valoriza a colaboração entre a Educação Regular e Especial, criando apoios educativos e equipas coordenadas.

Na atualidade, destaco o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, onde clarifica a modalidade da Educação Especial, reforçando a diferenciação pedagógica, a adequação de estratégias e a flexibilização de percursos, de ritmos de aprendizagem e da organização do trabalho (art. 10.º).

Em 7 de janeiro de 2008, surge o Decreto-Lei n.º 3/2008 que refere que “a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (p. 154). Este documento “define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE’s” (art. 1.º, p. 155).

Com esta legislação vários foram os aspetos alterados, como: o processo de avaliação das crianças com NEE’s inicia-se com a elaboração de um relatório técnico-pedagógico onde “constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do PEI” (art. 6.º, ponto 3, p. 156).

Relativamente ao PEI, o art. 8.º menciona que é um documento que fixa e fundamenta as respostas educativas, onde aponta as NEE’s da criança e integra o processo individual do aluno.

Este decreto ainda apresenta pela primeira vez, o Plano Individual de Transição (art. 14.º) que está “destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e (...) para o exercício de uma atividade profissional” (ponto 1, p. 158).

Capítulo III - Quadro Metodológico

Tendo como fio condutor o exposto anteriormente, procede agora a descrição da metodologia utilizada para a concretização da investigação. Deste modo, são referidas as opções metodológicas, o desenho do estudo, os intervenientes, os instrumentos e os procedimentos para a realização deste estudo.

3.1. Opções metodológicas

Segundo Sousa e Baptista (2011) a metodologia de investigação é um processo que se inicia com a seleção da estratégia de investigação, influenciando a escolha das técnicas de recolha de dados de acordo com os objetivos do estudo em causa.

O estudo é de natureza qualitativa e descritiva, visando obter informações dos próprios sobre as representações e as práticas dos diferentes agentes educativos (Professora Titular de Turma, Professora de Educação Especial, Assistente Operacional e EE do aluno) envolvidos na educação do aluno portador de T21. Os estudos qualitativos, caracterizam-se em geral, como referem Bogdan e Bilken (1994) por uma compreensão alargada dos fenómenos, tendo por base a construção fenomenológica do conhecimento, isto é, a compreensão dos sujeitos a partir dos seus pontos de vista.

A tipologia de estudo descritivo foi o estudo de caso. Este consiste na descrição e interpretação de um caso ou fenómeno, de modo a estudar em profundidade esse caso e, obter dele, uma compreensão ampliada e contextualizada. Este tipo de estudo inscreve-se no âmbito dos estudos qualitativos e caracteriza-se pela recolha e apresentação de informação detalhada sobre um participante particular ou sobre um pequeno grupo de participantes (Yin, 2003). Por conseguinte, trata-se de uma forma de investigação que permite a obtenção de conclusões sobre o participante ou grupo de participantes estudado e no contexto específico.

Deste modo, a ideia anteriormente apresentada por Yin, coaduna-se com a perspetiva de Sousa e Baptista (2011), pois estes autores defendem que o estudo de caso é uma “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na ação, onde o investigador recolhe informação detalhada” (p. 64). Yin (2003) reforça a importância dos estudos de caso referindo que constituem a estratégia adequada quando queremos ver respondidas as perguntas “como” e “porquê”, quando o investigador tem pouco controlo relativamente aos acontecimentos e quando o foco se centra num fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real.

A dificuldade em obter uma generalização nas conclusões do estudo de caso é uma das críticas mais apontadas a esta metodologia de investigação (Yin, 2003). Em todo o caso, a investigação não será afetada na sua consistência, dado que o objetivo central da presente investigação é o estudo da adequação da resposta educativa prestada ao nível de uma escola a um aluno em particular, não se pretendendo generalizar conclusões.

A técnica de investigação utilizada na recolha de dados foi a entrevista. Esta técnica de operacionalizar a recolha de informação, caracteriza-se pela obtenção de informações questionando diretamente os sujeitos. Ghiglione e Matalon (1993) definem entrevista como “um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinada, implicando a presença de um profissional e de um leigo” (p. 22). A sua principal vantagem consiste em estabelecer um envolvimento pessoal com o entrevistado, o que se traduz por uma maior cooperação, que aliada à flexibilidade do questionamento e à repetição das questões, permite maior aprofundamento das questões em investigação.

No estudo foi utilizada a modalidade de entrevista fechada, isto é, o entrevistador segue um guião de questões estabelecidas previamente. A opção por este tipo de entrevista prendeu-se com o facto de o estudo requerer o mesmo tipo de informação prestada por diferentes intervenientes de modo a poderem cruzar-se as respostas e a permitir a interpretação que resulta desse cruzamento.

Na análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Esta congrega de acordo com Bardin (2011),

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 47).

Isto é, a análise de conteúdo consiste no estudo sistemática das comunicações, visando compreender criticamente o seu sentido, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou mais ocultas.

No estudo optou-se pela categorização não apriorística dos dados, porque consideramos que desta forma, o pensamento dos entrevistados aparece como mais respeitado pelo investigador.

3.2. Desenho do estudo

O estudo começou com uma fase exploratória de revisão bibliográfica que incidiu na temática da T21 e questões organizacionais associadas ao conceito de inclusão no apoio a crianças com NEE's, bem como na revisão bibliográfica associada aos aspetos metodológicos da investigação. O levantamento bibliográfico revelou-se fundamental para o estabelecimento da problemática, para a concretização dos objetivos do estudo, e ainda, para o desenho metodológico do mesmo e instrumentos mobilizados.

Deste modo, para dar resposta às questões de investigação, foram inicialmente realizadas algumas observações naturalistas às intervenções educativas realizadas em sala de aula, espaço do recreio e recolhida informação verbal relativamente ao processo de interação entre os profissionais envolvidos no acompanhamento do aluno. Estas observações iniciais cruzadas com a bibliografia consultada inicialmente, permitiu estabelecer o foco da investigação e determinar qual o instrumento de investigação a mobilizar, as suas dimensões de questionamento, e ainda, quais os respondentes.

Assim, foram entrevistadas pessoalmente, a Professora Titular de Turma, a Professora de Educação Especial, a Assistente Operacional que interage mais diretamente com o aluno e ainda, a EE do aluno.

As entrevistas foram posteriormente sujeitas a uma análise de conteúdo, de acordo com a análise não apriorística dos dados.

3.3. Intervenientes

Numa investigação são necessários intervenientes para atingir os objetivos e as questões em análise.

Assim, neste estudo participaram através de entrevista a Professora Titular de Turma, a Professora de Educação Especial, a Assistente Operacional que apoia o aluno na escola e o EE (neste caso era a mãe da criança em estudo).

3.4. Instrumentos e procedimentos utilizados

Os instrumentos que utilizei para recolher as informações acerca do aluno em estudo foram entrevistas, que segundo Sousa e Baptista (2011) “é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente seleccionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (p. 79).

Desta forma, tive a necessidade de fazer entrevistas individuais aos principais intervenientes com a educação e desenvolvimento escolar do discente com T21. Assim, optei por realizar as entrevistas à Professora Titular de Turma, à Professora de Educação Especial, à Assistente Operacional e ao EE (mãe do aluno com T21).

As entrevistas deste estudo caso podem ser enquadradas nas entrevistas semi-estruturadas, pois apresentavam um guião, com um conjunto de perguntas, dando liberdade ao entrevistado para falar dos assuntos que se quer falar com maior liberdade e rigidez (Sousa & Baptista, 2011). Relativamente, às questões, estas eram todas questões abertas, permitindo que o entrevistado se exprima e justifique as suas opiniões (Sousa & Baptista, 2011).

Ao longo das entrevistas houve necessidade de fazer gravação e tirar algumas notas do que os intervenientes iam respondendo. Posteriormente, ouvi as entrevistas e registei-as em formato escrito, para assim se tornar mais fácil de analisar e recolher as informações pretendidas.

As entrevistas tinham como principal foco a inclusão do aluno portador de T21, no que toca à formação e ao conhecimento dos intervenientes para intervir com o discente, à colaboração institucional, às estratégias pedagógicas utilizados com o aluno e aos obstáculos e vantagens da inclusão.

Capítulo IV- Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo serão apresentados os dados recolhidos através das entrevistas realizadas aos intervenientes neste estudo de caso. Com base na análise e na discussão dos resultados pretende-se retirar conclusões, tendo em consideração os objetivos e as questões de investigação do estudo.

4.1. Apresentação e análise dos resultados

Uma vez realizada a organização dos dados obtidos através do instrumento usado: a entrevista. Apresento de seguida, as respetivas análises dos resultados obtidos que estão apresentados sob a forma de matriz de análise de conteúdo para cada domínio conceptual.

Deste modo, foram criados quatro domínios conceptuais: “Domínio da formação e do conhecimento para intervir com o aluno portador de T21”; “Domínio da colaboração institucional para intervir com o aluno portador de T21”; “Domínio das estratégias pedagógicas para intervir com o aluno portador de T21” e “Obstáculos e vantagens à inclusão de alunos portadores de T21 nas escolas regulares”. E para cada domínio conceptual, os resultados apresentados serão relativos às quatro intervenientes e participantes neste estudo (Professora Titular de Turma; Professora de Educação Especial; Assistente Operacional; EE).

Saliento que as respetivas matrizes de análise de conteúdos para cada domínio conceptual encontram-se nos Apêndices do trabalho.

A análise dos resultados obtidos em cada domínio conceptual torna-se facilitada, na medida em que a comparação da opinião das entrevistadas sobre o mesmo assunto é facilmente comparável.

4.1.1. Domínio da formação e do conhecimento para intervir com o aluno portador de Trissomia 21

No que se refere ao domínio da formação e do conhecimento para intervir com o aluno portador de T21 (ver apêndice 6), após a leitura e análise conjunta das repostas dadas pelas entrevistadas nas categorias constituintes desta dimensão (Formação no âmbito das NEE's; Formação específica no quadro da T21; Experiência profissional), verificamos que ao nível da formação académica e profissional tanto a Professora Titular de Turma do aluno com T21 como a Professora de Educação Especial detêm formação longa, formal e titulada no âmbito das NEE's, nomeadamente possuem os cursos de licenciatura e de mestrado em NEE's. No entanto, a Assistente Operacional que apoia o aluno em sala de aula cerca de 17 horas e 30 minutos semanais, apresenta apenas alguma formação de carácter informal desenvolvido por sua própria iniciativa.

Relativamente ao conhecimento profissional específico em torno da T21, as respostas obtidas parecem evidenciar um certo desfasamento entre a formação recebida e as necessidades profissionais. Deste modo, quando questionadas sobre a especificidade da formação frequentada em relação ao apoio a crianças portadoras de T21, apenas a Professora de Educação Especial diz ter frequentado ações específicas e diretamente relacionadas com a T21. Também as respostas obtidas na questão “Tem conhecimento das características gerais que uma criança com T21 apresenta? Se respondeu sim diga algumas.” evidenciam à exceção das dadas pela Assistente Operacional, o foco nas características físicas dos alunos portadores de T21, pouco relacionadas com a função educativa dos professores, isto é, as características cognitivas e de aprendizagem, não constam do elenco de características relatado pelas Professoras.

Em todo o caso, qualquer das três intervenientes na educação do aluno portador de T21 na escola revelam uma experiência profissional anterior larga com crianças portadoras deste tipo de deficiência.

Se olharmos o conhecimento profissional das envolvidas na educação do aluno portador de T21, pelo lado da sua partilha e de um certo consenso representacional comum, verificamos algum desfasamento representacional entre elas e insuficiente partilha, evidente nas respostas das profissionais às questões:

“Explicite o conceito de Educação Inclusiva e diga-nos se esta perspetiva é na sua opinião positiva para o aluno portador de T21” e “Conhece a partir do relatório as áreas identificadas como necessitando de estimulação, bem como as linhas de intervenção curricular, pedagógica e social, apontadas no relatório do aluno portador de T21?” Na resposta à primeira questão enunciada anteriormente, verificamos que para a Professora Titular de Turma o foco do conceito de educação inclusiva está na igualdade de oportunidades, ao passo que para a Professora de Educação Especial, o conceito se centra na perspetiva do trabalho pedagógico (incluir a diferença dos alunos no trabalho pedagógico e maximizar potencialidades), já para a Assistente Operacional, esta desconhece o conceito.

Relativamente à segunda questão exposta anteriormente, as respostas das intervenientes revelam alguma falta de partilha profissional relativamente a aspetos importantes trabalhados por todos os intervenientes. Assim, o relatório do aluno com T21, que foi construído com a participação da Professora Titular de Turma e da Professora de Educação Especial, é apenas do conhecimento destas duas profissionais, dado que a Assistente Operacional diz desconhecer o seu conteúdo, nomeadamente, as áreas identificadas como necessitando de estimulação, bem como as linhas de intervenção curricular, pedagógica e social, apontadas no relatório, que deveriam ser partilhadas por todas as intervenientes na educação do aluno.

4.1.2. Domínio da colaboração institucional para intervir com o aluno portador de Trissomia 21

O domínio da colaboração institucional para intervir com o aluno portador de T21 (ver apêndice 7), apresenta as seguintes categorias constituintes: Colaboração dos intervenientes na monitorização e caracterização do aluno; Colaboração no apoio direto na intervenção; Colaboração dos materiais pedagógicos para trabalhar com o aluno; e Colaboração do Agrupamento e da Escola. Assim, através da leitura e análise conjunta das respostas dadas pelas entrevistadas, verificamos que ao nível da elaboração do relatório técnico pedagógico e do PEI do aluno, as intervenientes responsáveis foram: a Professora Titular de Turma, a Professora de Educação Especial e a EE (mãe do aluno). No

entanto, a Assistente Operacional que apoia o aluno em sala de aula, não participou na elaboração dos documentos mencionados, nem nunca participou em nenhuma reunião deste aluno, como tal não tem conhecimento das características do aluno, nem das estratégias que estão no PEI de forma a desenvolver as aprendizagens do aluno. Mas a Professora Titular de Turma, a Professora de Educação Especial e a mãe do aluno mencionam que o relatório está adequado às características, pois foi elaborado por uma equipa abrangente, realça a Professora Titular de Turma, e a mãe refere que as principais dificuldades do seu filho são a linguagem e a comunicação.

Relativamente às questões “Com que frequência a equipa que apoia o aluno portador de T21 (Professora Titular de Turma, Professora de Educação Especial, Pais, etc.) se reúne e com base na avaliação realizada tomada de decisões educativas para o futuro?” e “Existe um plano articulado que envolva o esclarecimento e a ação concertada dos diferentes intervenientes da educação do aluno portador de T21 (Professora Titular de Turma; Professora de Educação Especial, Assistentes Operacionais, outros professores, Pais, elementos da comunidade)? Justifique.”, mostraram respostas muito idênticas e próximas. Neste sentido, a Professora Titular de Turma refere que a equipa que apoia o aluno, apenas é a Professora Titular de Turma e a Professora de Educação Especial e fazem reuniões quando é necessário ou uma vez por período para avaliar o aluno, ver o processo de aprendizagem dele e afinar o seu currículo. Ainda, refere que apenas reuniu uma vez com o Terapeuta da Fala. A Professora de Educação Especial para além de mencionar que reúne com a Professora Titular de Turma, também refere que o contacto com a mãe do aluno é diário e sempre que necessário. Por sua vez, a mãe do aluno diz que “Nunca houve problema alguma em reunir com as professoras”. Desta forma, podemos concluir que as três intervenientes mencionadas anteriormente, estão sempre em contacto, informando as aprendizagens e o desenvolvimento do aluno, mostrando interesse na ajuda mútua. A Assistente Operacional revela ausência de conhecimento nestas duas questões.

A categoria dos materiais pedagógicos para trabalhar com os alunos portadores de T21 encontra-se dividido em duas questões, uma relacionada com os recursos humanos e outra referente aos recursos e materiais didáticos.

No que toca aos recursos humanos, as opiniões das quatro intervenientes são distintas, uma vez que a Professora Titular de Turma e a Professora de Educação Especial estão em concordância e ambas referem que os Assistentes Operacionais são importantes para apoiar e trabalhar com os alunos portadores de T21, não esquecendo de referir a Assistente Operacional que trabalha com o aluno. Assim, a Professora Titular de Turma diz que “a nossa escola está muito bem representada” e a Professora de Educação Especial aponta que “a Assistente Operacional dá um contributo positivo”, pois acompanha o aluno diariamente. Mas a Assistente Operacional e a mãe do aluno referem que os recursos humanos da escola são escassos, visto não serem suficientes para apoiar todos os alunos, principalmente os alunos com NEE’s, existindo 7 alunos e, se existisse um Assistente Operacional para cada aluno seria diferente e o seu desenvolvimento seria melhor, acrescentou a mãe do aluno.

Na questão referente aos recursos e materiais didáticos, a Professora Titular de Turma e a Assistente Operacional referem que a escola tem recursos didáticos escassos, chegando mesmo a dizer que “a escola é um bocadinho pobrezinha” e que “os materiais didáticos vão se arranjando”, mas tem o apoio do Agrupamento e da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) com jogos e material didático. A Professora de Educação Especial apenas refere a importância e a necessidade dos recursos materiais, dizendo que “permite diversificar as atividades”. A mãe do aluno revela ausência de conhecimento em relação a este assunto, mas pensa que sim, são suficientes.

A questão “Tendo em conta a importância e o papel dos órgãos de gestão do Agrupamento e da Escola, no sucesso e desenvolvimento dos alunos. Assinale de entre as afirmações seguintes, as três que considere mais deficitárias na Escola/Agrupamento.” Apresentava as seguintes afirmações: “Um sentido de comunidade e de responsabilidade”; “Um sentido de liderança crente e eficaz”; “Padrões de qualidade elevados”; “Sentido de colaboração e cooperação (criação

de parcerias inclusive com Pais)”; “Ambientes de aprendizagem flexíveis”; “Estratégias de aprendizagem baseadas na investigação”; “Novas formas de avaliação”; “Desenvolvimento profissional continuado”. Das quatro entrevistadas, apenas três responderam a esta questão, desta forma a única que não respondeu foi a mãe do aluno, visto não ter conhecimento em relação aos órgãos de gestão do Agrupamento e da Escola. A Professora Titular de Turma, apenas referiu que “**o desenvolvimento profissional continuado**” era a área mais deficitária, pois não responde ao 1.º Ciclo. A Professora de Educação Especial aponta as seguintes áreas deficitárias: “**padrões de qualidade elevados**”, referindo que a Escola dá alguma qualidade e resposta, mas não é a ideal; “**sentido de colaboração e cooperação (criação de parcerias inclusive com Pais)**”, relacionando que a colaboração e a cooperação por vezes não acontece com outros órgãos e; “**desenvolvimento profissional continuado**”, pois o aluno ainda está numa faixa etária baixa. A Assistente Operacional refere que as três áreas deficitárias foram: “**sentido de colaboração e cooperação (criação de parcerias inclusive com Pais)**”; “**estratégias de aprendizagem baseadas na investigação**” e; “**desenvolvimento profissional continuado**”, não acrescentando qualquer tipo de justificação em relação às escolhas.

4.1.3. Domínio das estratégias pedagógicas para intervir com o aluno portador de Trissomia 21

No domínio das estratégias pedagógicas para intervir com o aluno portador de T21 (ver apêndice 8), através da análise das respostas das entrevistadas, podemos atribuir as seguintes categorias: Planificação das atividades desenvolvidas para o aluno portador de T21; Diferenciação pedagógica, curricular e monitorizada do desenvolvimento do aluno portador de T21; Integração social do aluno com T21 na turma e na escola; e Obstáculos e potencialidades ao trabalho pedagógico.

Neste sentido, na primeira categoria apresentada, apenas surge a questão “Como é realizada a planificação das atividades que o aluno portador de T21 realiza? (A planificação é feita atempadamente com a Professora de Educação Especial e a Assistente Operacional que apoia o aluno, ou não?); (Na planificação

tem em conta a diferenciação dos conteúdos e estratégias, ou não?); (Na planificação prevê abordagens que permitam a interação do aluno com a turma ou não?).”. Desta forma, as entrevistadas referem que as atividades que o aluno desenvolve são todas elaboradas pela Professora Titular de Turma e pela Professora de Educação Especial e trabalham conforme o currículo do aluno. A Assistente Operacional não participa na elaboração das atividades, mas menciona que os trabalhos são “orientados pela Professora Titular de Turma e diz como quer que ele faça as coisas”. Como tal, a Professora Titular de Turma refere que “a Assistente Operacional apenas realiza as atividades e acompanha o aluno em tudo que ele precisa e necessita”.

Na categoria da Diferenciação pedagógica, curricular e monitorizada do desenvolvimento, são apresentadas quatro questões. A primeira está relacionada com o trabalho nas áreas mais problemáticas do aluno, onde a Professora Titular de Turma menciona que trabalha as áreas mais problemáticas, apontando o comportamento, a rejeição, a fala e a comunicação (linguagem verbal), como as áreas mais trabalhadas. Já a Professora de Educação Especial, também refere que trabalha as áreas mais problemáticas, mas aponta outras áreas, como: a autonomia, a escrita e a leitura. A Assistente Operacional diz que pensa trabalhar as áreas mais problemáticas, mas não identifica nenhuma, pois trabalha sempre com as orientações da Professora Titular de Turma.

À questão “Na sala de aula que atividades ou estratégias costuma desenvolver com o aluno portador de T21, de modo a que desenvolva as competências necessárias. Dê exemplos.”, a Professora Titular de Turma menciona que para o aluno atingir as aprendizagens são utilizadas atividades lúdicas para incentivar à fala (mostrando imagens) e o reforço positivo, por exemplo: “tu fazes isto e então depois vais ter direito a fazer uma atividade do agrado dele”, diz a professora. No caso, da Professora de Educação Especial, esta refere que utiliza materiais apelativos, como: livros, jogos didáticos e materiais de acordo com o aluno. Já a Assistente Operacional refere que as estratégias que utiliza são o reforço positivo e negativo e procura agradar, cativar e estimular o trabalho, de acordo com os gostos do aluno, mencionando que “quando trabalha a contagem, procura objetos que ele gosta”.

Neste sentido, as três entrevistadas referem que fazem diferenciação pedagógica, a Professora Titular de Turma diz que realiza dentro da sala de aula, visto que o aluno com T21 não faz nada que os outros alunos fazem, exceto nas atividades de Expressão Físico-Motora, devido ao interesse e gosto. A Professora de Educação Especial refere que varia nas atividades, porque o aluno “necessita de atividades muito diversificadas para melhorar o desenvolvimento”. Já a Assistente Operacional refere que faz diferenciação pedagógica, mas com orientações da Professora Titular de Turma.

No que diz respeito à avaliação dos trabalhos do aluno, apenas a Assistente Operacional menciona que não avalia os trabalhos, mas que auxilia o aluno na execução dos mesmos e dá o feedback à Professora Titular de Turma e à Professora de Educação Especial. Por sua vez, as duas professoras referem que avaliam todos os trabalhos do aluno, de forma a conseguirem perceber a evolução dos conteúdos e se os objetivos do programa e currículo são atingidos.

Na categoria da Integração social do aluno com T21 na turma e na escola, são apresentadas as seguintes questões: “Normalmente, procura integrar o aluno portador de T21, nas atividades realizadas na turma, fazendo-o participar? Justifique, se possível com exemplos, a sua resposta.”; “Considera que a cooperação com a Professora de Educação Especial ou com a Professora Titular de Turma é promotora de inclusão? Justifique.” e “Acha que o aluno portador de T21 está bem integrado na escola e na turma? Justifique, se possível, com exemplos”.

Desta forma, à primeira e à terceira questões, a Professora Titular de Turma, a Professora de Educação Especial e a Assistente Operacional salientam que o aluno está bem integrado na turma e na escola, “mas poderia estar bem melhor” diz a Professora de Educação Especial. Sempre que possível, as três entrevistadas tentam que o discente participe e interaja nas atividades de turma, criando situações, como: trabalhos de grupo, sendo “difícil porque o aluno é tímido”, refere a Assistente Operacional. A mãe do aluno também diz que o seu filho está bem integrado, como disse na sua entrevista: “Pelo menos a meu ver está”.

Na segunda questão desta categoria, mencionada anteriormente, apenas obtivemos resposta da Professora Titular de Turma, da Professora de Educação Especial e da mãe do aluno. Assim, através das respostas verificamos que a cooperação entre os vários elementos da educação do aluno são promotores de inclusão, visto que a Professora Titular de Turma diz que “são importantes para a evolução do aluno, porque se cada um trabalhar para o seu lado, ele não vai evoluir.” Para além disso, a mãe do aluno mostra o seu agrado com as Professoras e com a Escola, dizendo “Estou muito satisfeita e acho que de dia para dia, o meu filho evolui cada vez mais” e “fiz uma ótima opção”.

Relativamente à última categoria deste domínio, Obstáculos e potencialidades ao trabalho pedagógico, as entrevistas: Professora Titular de Turma, Professora de Educação Especial e Assistente Operacional falaram do comportamento do aluno em sala de aula, os tipos de apoios que o aluno tem, as principais dificuldades com o aluno em sala de aula e as reações perante comportamentos desajustados do aluno.

Neste sentido, verificamos que o comportamento do aluno segundo a Professora Titular de Turma está a melhorar, segundo a Professora de Educação Especial varia, pois tem oscilações muito diferentes e para a Assistente Operacional depende dos dias e da medicação.

Na questão referente aos apoios que o aluno tem, as três entrevistas mencionaram os seguintes apoios: Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Hipoterapia, mas a Professora de Educação Especial e a Assistente Operacional ainda acrescentaram o apoio que fazem ao aluno. Desta forma, a Professora de Educação Especial diz “apoio o aluno 4 horas e meia por semana” e a Assistente Operacional dá o seu apoio durante 17 horas e 30 minutos por semana.

No que diz respeito às principais dificuldades que as entrevistadas revelam quando o aluno portador de T21 está em sala de aula, todas referem o comportamento, como: atirar coisas para o chão, riscar trabalhos, levantar-se e interferir com os colegas, atitude desafiadora com o adulto, dificuldade na concentração e em iniciar uma atividade e mantê-lo sentado com a postura correta. Todos estes comportamentos são de uma forma ou de outra mencionados pelas três entrevistadas, como tal chegam a estar em consenso nesta questão e na

próxima: “Qual a sua reação perante comportamentos desajustados do aluno, no decorrer das aulas?” Assim sendo, para controlar ou evitar os comportamentos deste aluno, as entrevistadas ignoram; mudam de atividade; chamam à atenção do aluno, dizendo que não se gostou do que ele fez e que deve pedir desculpa aos colegas; falar mais alto; castigar; ralhar (de forma a repreender); ou como diz a Professora de Educação Especial utilizar o reforço, por exemplo: “como ele gosta de jogar à bola, diz-se “... vamos acabar, que se não acabares não vais jogar”” acrescenta a professora.

4.1.4. Obstáculos e vantagens à inclusão de alunos portadores de Trissomia 21 nas escolas regulares

No que se refere ao domínio dos obstáculos e vantagens à inclusão de alunos portadores de T21 nas escolas regulares (ver apêndice 9), após analisar as repostas dadas pelas entrevistadas surgiram as seguintes categorias: Habilitações pedagógicas e apoio específico da equipa de Ensino Especial; Barreiras da inclusão dos alunos com T21; Vantagens da inclusão dos alunos com T21.

Relativamente à categoria das habilitações pedagógicas, esta contém as questões: “Sente-se que está habilitada pedagogicamente para dar resposta aos alunos com T21?”; “Sente apoio específico por parte da equipa de Ensino Especial para melhorar as suas práticas pedagógicas com o aluno portador de T21?” e “Comunica sistematicamente com a equipa de Ensino Especial a evolução do aluno nas diferentes dimensões do desenvolvimento?” Na primeira questão apresentada anteriormente, verificamos que apenas a Assistente Operacional não se sente habilitada para dar resposta aos alunos com T21, visto não ter formação na área e como diz na entrevista “quando tenho dúvidas ponho-as à Professora Titular de Turma ou à mãe do aluno”. Já a Professora Titular de Turma refere “Sinto, mas sinto também que não estou habilitada para lhe dar o tempo que ele precisa.”, segundo esta entrevistada os alunos com T21 têm necessidade de muito tempo e se esse tempo lhes for dado, eles evoluem muito rápido. Enquanto que a Professora de Educação Especial sente-se habilitada, mas refere alguma dificuldade em lidar com certas atitudes do aluno com T21.

No que toca ao apoio específico da equipa de Ensino Especial, as três entrevistadas referem a ausência de apoio, mas a Professora Titular de Turma diz que se a equipa trouxer “alguma pista de trabalho que eu ache que seja positiva, de certeza que a vou aceitar. Mas até ver isso ainda não aconteceu.” Quando as entrevistadas foram questionadas se comunicavam sistematicamente a evolução do aluno com T21, todas responderam positivamente, referindo que Professora Titular de Turma, Professora de Educação Especial e Assistente Operacional estão sempre em contacto umas com as outras, de forma a encontrarem soluções para desenvolver e evoluir as competências do aluno, pensar em jogos didáticos, trabalhos plastificados e atividades diversificadas e, principalmente como o aluno se comporta nas atividades.

Na categoria “Barreiras da inclusão dos alunos com T21”, as entrevistadas (Professora Titular de Turma, Professora de Educação Especial, Assistente Operacional e mãe do aluno) foram questionadas se existem barreiras que se opõem à inclusão de alunos com T21 nas salas do ensino regular. Apenas a Assistente Operacional é que não respondeu à questão, revelando ausência de conhecimento. A Professora Titular de Turma e a mãe do aluno referem que existem barreiras, onde a docente aponta as seguintes barreiras: a falta de pessoal, o pouco tempo de apoio da Professora de Educação Especial e o tempo que estes alunos necessitam e a Professora Titular de Turma não conseguir dá-lo. E a mãe do aluno apenas refere que a maior barreira é a Professora Titular de Turma não ter vontade de ensinar estes alunos com T21, mas no caso desta mãe essa barreira não existe. Já a Professora de Educação Especial diz que “Não há propriamente barreiras, existem falhas nos recursos humanos que nem sempre são os mais adequados (...).”

Na questão “Considera que há vantagens na inclusão dos alunos com T21 nas turmas do ensino regular? Se respondeu afirmativamente diga quais, se respondeu negativamente diga porquê.”, as quatro entrevistadas responderam em conformidade, pois todas responderam que existem vantagens. A Professora Titular de Turma aponta as seguintes vantagens: aceitação da diferença, imitação de comportamentos corretos, autonomia, tolerância e compreensão. A Professora de Educação Especial apenas indica que deve-se criar condições para o aluno

participar e que existe uma sensibilidade da Professora Titular de Turma. Já a Assistente Operacional diz que “Nem podia ser de outra maneira. (...) Aprendem uns com os outros, tanto o bom com o mal.” E a mãe do aluno refere “que é uma mais-valia para os outros meninos, saberem que nem todos (...) conseguem desenvolver as capacidades ao mesmo tempo e perceberem que têm de ajudar os outros.”

4.2. Discussão dos resultados

Neste ponto procura-se estabelecer uma síntese das principais respostas às questões de investigação, fazendo-a pela mesma ordem de apresentação dos principais domínios em estudo.

4.2.1. Domínio da formação e do conhecimento para intervir com o aluno portador de Trissomia 21

Em síntese a dimensão “Formação e conhecimento para intervir com o aluno portador de T21” parece caracterizar-se a partir das respostas dos entrevistados que prestam apoio ao aluno portador de T21, por uma formação longa, formal e titulada das profissionais no âmbito das NEE’s, à exceção da Assistente Operacional; por um certo desfasamento entre a formação recebida e as necessidades profissionais para lidar com o aluno com T21; uma larga experiência profissional de todas as entrevistadas na educação de alunos portadores de T21; algum desfasamento representacional em torno de aspetos ligados à perspetiva pedagógica inclusiva de educação, e insuficiente partilha de informações importantes relativas à caracterização e à intervenção curricular, pedagógica e social do aluno em estudo, parecendo a Assistente Operacional não ter acesso a documentos importantes de orientação pedagógica, quando a mesma presta serviço educativo ao aluno portador de T21 praticamente todo o tempo de aulas.

Deste modo, no âmbito da formação para intervir, apesar da larga experiência profissional de todas as entrevistadas e de existir entre estas um certo sentido de comunidade, parece existir um deficit ao nível da partilha de informações relevantes, devendo a assistente Operacional ter acesso a documentos relevantes de orientação pedagógica (ela acompanha o aluno portador de T21

cerca de 17,5 hora /semana), de modo a integrar melhor a Assistente Operacional nos objetivos de desenvolvimento do aluno e na cultura profissional de apoio.

Apesar de os profissionais terem uma formação longa, formal e titulada (à exceção da Assistente Operacional), parece existir um desfasamento entre a formação recebida e as necessidades para educar a criança portadora de T21, parecendo existir a este nível a falta de um plano direcionado para a formação em T21, que também incluía a formação direcionada para a Assistente Operacional.

4.2.2. Domínio da colaboração institucional para intervir com o aluno portador de Trissomia 21

Em síntese a dimensão “Colaboração institucional para intervir com o aluno portador de T21” parece caracterizar-se a partir das respostas das entrevistadas que prestam apoio ao aluno portador de T21, por uma colaboração sistemática, visto que tanto a Professora Titular de Turma quanto a Professora de Educação Especial, reúnem e estão sempre em contacto com a mãe do aluno, sendo um aspeto muito importante para o desenvolvimento e a aprendizagem do mesmo. A Assistente Operacional que apoia e acompanha o aluno diariamente nas atividades, não participou na elaboração do relatório do aluno e do PEI, mas é uma peça fundamental no percurso escolar do aluno, visto que também comunica os progressos do mesmo. Desta forma, posso concluir que as quatro entrevistadas colaboram entre si, de forma a promover aprendizagens significativas para o aluno aplicar no seu dia-a-dia, utilizando recursos didáticos, informáticos e pedagógicos para diversificar atividades e estimular o aluno.

Conclui-se pois que ao nível da colaboração ela existe quer entre os profissionais da instituição quer entre os profissionais e os pais do aluno. Talvez seja neste âmbito importante, envolver mais na colaboração e na cooperação os serviços terapêuticos e sociais, bem como os seus profissionais no traçado e colocação em prática de um plano global mais articulado entre a escola e as terapêuticas.

4.2.3. Domínio das estratégias pedagógicas para intervir com o aluno portador de Trissomia 21

Em síntese a dimensão “Estratégias pedagógicas para intervir com o aluno portador de T21” parece caracterizar-se por uma dimensão muito importante e trabalhada por todas as entrevistadas, visto que trabalham as áreas mais problemáticas do aluno, como o comportamento, a rejeição e a comunicação verbal. Para tal, utilizam diversos materiais apelativos e recursos, de forma a motivar, agradar, cativar e estimular o aluno nas suas aprendizagens. Também recorrem à diferenciação pedagógica das atividades dentro da sala de aula, visto que este aluno com T21 não realiza nenhuma atividade que os restantes colegas fazem, excepto Educação Físico-Motora, assim as entrevistadas variam nas atividades para envolver o aluno. No que diz respeito, à integração deste aluno com T21 na turma, existe uma boa integração, mas devido à timidez e à pouca comunicação verbal do mesmo, torna-se difícil, mas os intervenientes na educação deste aluno procuram encontrar situações de contacto e interação entre todos os elementos da turma. Relativamente aos apoios que o aluno tem dentro e fora da escola, as entrevistadas realçaram fora da escola: a Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Hipoterapia (cada uma com a duração de 45 minutos por semana) e dentro da escola, o aluno tem o apoio da Professora de Educação Especial (4 horas e 30 minutos por semana) e da Assistente Operacional (17 horas e 30 minutos por semana). As reações das entrevistadas, aos comportamentos inadequados do aluno portador com T21, são muito idênticas, como: ignorar, mudar de atividade, chamar à atenção, castigar, ralhar, explicar que o aluno não esteve bem e que deve pedir desculpa aos colegas e o reforço. Desta forma, posso concluir que as quatro entrevistadas utilizam várias estratégias pedagógicas para que o aluno com T21 desenvolva as suas capacidades e faça uma boa aprendizagem ao longo do seu percurso.

Pode portanto concluir-se pelas opiniões manifestadas pelas entrevistadas que existe um ambiente curricular e de aprendizagem flexível e de diferenciação pedagógica. Verifica-se igualmente consonância educativa relativamente ao modo de regulação do comportamento e das atitudes do aluno.

4.2.4. Obstáculos e vantagens à inclusão de alunos portadores de Trissomia 21 nas escolas regulares

Em síntese, os principais obstáculos à inclusão da criança portadora de T21 referidos pelas entrevistadas relacionam-se com a falta de tempo dos profissionais para acompanhar a criança e o diminuto tempo de apoio da Professora de Educação Especial. A falta de pessoal é também um aspeto referido. Por último, os profissionais de ensino referem todos a falta de apoio específico por parte da equipa de Educação Especial para melhorarem as suas práticas. A dificuldade em lidar com as atitudes disruptivas do comportamento do aluno é igualmente outra das dificuldades mais referidas.

Relativamente às vantagens associadas à inclusão, são referidas três: aceitação das diferenças por parte dos alunos; aprendizagens mútuas, isto é, todos alunos retirarem vantagens por aprenderem conjuntamente; e promoverem valores de ajuda nas outras crianças.

Pode concluir-se portanto, que existem aspetos organizacionais importantes que é desejável melhorar, nomeadamente, o apoio específico prestado aos professores titulares de turma pela equipa de Educação Especial, aspetos de liderança que se relacionam com a vinda de mais pessoal e o diminuto tempo sobretudo da Professora de Educação Especial prestado ao aluno com T21.

4.3. Conclusões

Ao realizar esta investigação-ação permitiu-me ficar mais sensibilizada com os alunos portadores de T21, pois fiquei com uma maior consciência dos problemas reais que estas crianças têm no contexto escolar, nomeadamente relacionados com as representações, práticas organizacionais, a intervenção educativa e as atitudes dos profissionais da escola. Ainda, adquiri conhecimentos fundamentais para a minha formação, ao nível da docência, como futura técnica especializada.

Com a análise realizada aos resultados obtidos, é possível verificar que existe a necessidade de refletir sobre esta temática. Esta análise deve ter em conta não só algumas práticas inseridas num sistema de ensino, como também as

conclusões que refletem alguns avanços no sentido de uma maior inclusão das crianças com T21.

Considera-se evidente a necessidade de formação dos profissionais que lidam diretamente com as crianças portadoras com T21 (professores, Assistentes Operacionais, entre outros). É fundamental que conheçam e compreendam o que é a T21, quais as suas características e de que forma podem, enquanto agentes educativos, incluir com sucesso a criança (Buckley & Bird, 1998; Simpson & Kauffman, 2007; Wolpert, 2001). Neste estudo caso, apenas a Assistente Operacional encontra-se limitada nesta área, pois não possui formação específica, mas apesar disso como já trabalhou com outras crianças portadoras com T21 conhece algumas características destas crianças e tenta sempre que possível que o aluno interaja com as outras criança da turma e da escola.

A relação com os EE pode contribuir para uma primeira impressão negativa ou conflitos entre a escola e a família, em relação à criança, pode dificultar a resposta adequada às suas necessidades ou originar atitudes discriminatórias, desrespeitosas e negativas, e pode influenciar o processo de adaptação da própria criança à escola. No caso do aluno em estudo, as dificuldades apresentadas anteriormente com os EE, não são exibidas, uma vez que a mãe deste aluno está sempre em contacto com a Professora Titular de Turma, a Professora de Educação Especial e com a Assistente Operacional, existindo uma contacto permanente e diário com todos os intervenientes, para que as dificuldades do aluno com T21 sejam ultrapassadas e as aprendizagens sejam eficazes.

Após a análise dos resultados, é notória a necessidade de repensar o financiamento e a mobilização de recursos humanos nas escolas, que neste caso torna-se difícil devido ao AGE estar longe da escola e ter de ser a Professora de Educação Especial a deslocar-se lá e trazer os materiais que necessita para desenvolver as aprendizagens do aluno com T21.

O papel de um Assistente Operacional que trabalhe individualmente com a criança com T21 foi destacado por todas as entrevistadas, visto que no caso do aluno em estudo, este tem um grande apoio da Assistente Operacional, que o auxilia durante grande parte do dia e ajuda-o nas suas atividades ou nas suas

rotinas. É de salientar que a Assistente Operacional é importante numa inclusão de sucesso (Buckley & Bird, 1998; Costabile & Brunello, 2005; Klompas, 2008; Wolpert, 2001). Por outro lado, o apoio técnico também se revela escasso, pondo em causa os pressupostos do ensino inclusivo de se ajustar às necessidades de todo e qualquer aluno (UNESCO, 2004), providenciando-lhe todo o apoio e recursos necessários e transferindo para dentro da escola os serviços especializados (Lima-Rodrigues, 2007).

Após a conclusão deste trabalho verifiquei que, apesar de estar a ser colocada em prática, a inclusão de alunos com NEE's no ensino regular não está muitas vezes a ser bem operacionalizada, uma vez que ainda não se alcançou a sua inclusão funcional e social. De acordo com Rodrigues (2006), a legislação e o discurso da educação tornaram-se inclusivos, no entanto, as práticas da escola ainda não são plenamente inclusivas.

No que diz respeito às limitações que caracterizam este estudo posso considerar que toda e qualquer análise de conteúdo é sempre marcada por aspetos ideológicos e pela subjetividade de quem a efetua e que obviamente influenciam os resultados obtidos.

Para outras investigações futuras seria importante continuar os estudos nesta área da inclusão escolar de alunos portadores com T21, em outros níveis de escolaridade.

PARTE II
PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO

Capítulo V – Organização das Atividades de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo explicitam-se as diferentes componentes de formação das práticas de ensino supervisionadas, as aprendizagens e as atividades formativas desenvolvidas pela estagiária ao longo do estágio relativo ao 1.º CEB.

O Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, foi um curso de tronco comum, que oferece uma estruturação curricular que abrangeu o 1.º e 2.º CEB.

De acordo com o plano de estudos do 1.º ano do Mestrado, a Iniciação à Prática Profissional Supervisionada, realizada no 1.º CEB, surgiu no âmbito da UC de Prática Educativa: Estágio 1.º CEB. Com esta UC pretendeu-se expandir as competências profissionais desenvolvidas no contexto da iniciação às Práticas Profissionais anteriores, configurando, uma maior responsabilidade e autonomia dos formandos nas práticas de ensino e de reflexão profissional, visando, o desenvolvimento alargado das competências profissionais inscritas nos Decretos–Lei n.º 240 e 241/2001, de 30 de agosto.

As atividades de Iniciação à Prática Profissional Supervisionada assumiram um carácter transversal e decorreram no 1.º e 2.º semestre. O Estágio Supervisionado no 1.º CEB teve uma duração de 25 semanas, perfazendo um total de 300 horas (intervenção e reflexão no local de estágio) distribuídas da seguinte forma ao longo do ano letivo: 1.º semestre (120 horas) e 2.º semestre (180 horas).

O Estágio Supervisionado compreendeu três dimensões diferenciadas no que diz respeito aos objetivos e atividades: a dimensão da pré-intervenção (observação), a dimensão da intervenção (planificação e intervenção de aulas) e a dimensão pós-intervenção (reflexão das aulas).

A dimensão da pré-intervenção decorreu nas três primeiras semanas e foi destinada à observação da turma, dos recursos, do papel da Professora Titular da Turma, dos níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagens dos alunos.

Assim, pretendeu-se observar e recolher dados do contexto de intervenção (Agrupamento, Escola, turma), tendo em vista a construção de um conhecimento aprofundado para suportar e enriquecer a posterior intervenção pedagógico-didática.

Relativamente à dimensão da intervenção, esta subdividiu-se em duas vertentes: a planificação e a intervenção. No que toca à primeira vertente, esta destinava-se à ação didática e pedagógica a implementar. Para tal, intervimos nos tempos letivos, com progressiva responsabilidade na elaboração das respetivas planificações e conseqüente intervenção. A Professora Titular de Turma disponibilizou-me diversos documentos referentes aos conteúdos que seriam abordados nas semanas posteriores, dando sugestões de aperfeiçoamento na organização de algumas atividades, mostrando grande disponibilidade para alguma dúvida que surgisse ao longo do estágio. Todas as semanas, juntamente com a minha colega de estágio elaborávamos as planificações referentes à semana seguinte, e nas aulas de Prática Educativa, com o Professor Orientador, afinávamos pormenores.

Assim, segundo Diogo (1994) a planificação refere-se a uma estruturação lógica e fundamentada que “comporta um conjunto de fases (...); seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição de estratégias de ensino; planos de avaliação” (p. 65).

Ao longo de todas as planificações, as atividades e estratégias utilizadas eram sempre organizadas de acordo com as temáticas que deveriam ser abordadas nessa semana. Para isso, eu e a minha colega de estágio definíamos objetivos e metas que pretendíamos que os alunos atingissem. Consoante cada atividade proposta aos alunos eram utilizados recursos diversificados, como: fichas de trabalho elaboradas pelas estagiárias, materiais didáticos, os manuais escolares, materiais de recorte e colagem, materiais manipulativos, entre outros. Não esquecendo que as atividades tinham sempre tempos estipulados para a sua realização.

Sempre que era necessário e possível, as estagiárias conseguiam articular diferentes áreas curriculares, levando à interdisciplinaridade. Sendo que considero, este aspeto relevante, pois é uma forma de o professor trabalhar em

sala de aula, conseguindo abordar diversos conteúdos em diferentes áreas. Assim, a interdisciplinaridade torna-se fundamental para os alunos de forma a garantir uma maior interação com o professor, levando a que os discentes não construam o seu conhecimento sozinho, mas sim em conjunto com os outros colegas e tendo a figura do docente como orientação.

Desta forma e segundo Carlos (2007) a interdisciplinaridade

“Não deveria ser considerada como uma meta obsessivamente perseguida no meio educacional simplesmente por força da lei, como tem acontecido em alguns casos. Pelo contrário, ela pressupõe uma organização, uma articulação voluntária e coordenada das ações disciplinares orientadas por um interesse comum. Nesse ponto de vista, a interdisciplinaridade só vale a pena se for uma maneira eficaz de se atingir metas educacionais previamente estabelecidas e compartilhadas pelos membros da unidade escolar. Caso contrário, ela seria um empreendimento trabalhoso demais para atingir objetivos que poderiam ser alcançados de forma mais simples” (p. 3).

Vários foram os temas abordados ao longo do estágio, numa turma de 2.º ano de escolaridade, relativamente a Português foram: os sinónimos; os antónimos; os acentos e sinais gráficos; a escrita de texto com e sem sugestões do professor recorrendo à identificação dos elementos “Quem?”, “Quando?”, “Onde?”, “O quê?” e “Como?”; a família de palavras; o verbo; o adjetivo; os textos em banda desenhada e teatro; a estrutura e escrita de um convite, carta e notícia; interpretação de diversos textos; o contar e recontar textos lidos e os exercícios de ortografia (m/n antes do p e do b; à/há/ah, plurais com “ão”, entre outros).

Na área da Matemática, os conteúdos abordados foram: as sequências; as operações de subtração com empréstimos e adição com transporte; o dinheiro: contagens em euros e cêntimos (envolvendo problemas); as retas e semirretas; as tabuadas do 2, 4, 5 e 6; os polígonos e linhas poligonais; a parte interna e externa das linhas planas fechadas; as simetrias; a divisão exata por métodos informais e os termos “dividendo”, “divisor” e “quociente”; a metade, terça parte, quarta parte e a quinta parte e respetiva representação das frações; os instrumentos de medida

de tempo (relógio de ponteiros, calendários e horários); as medidas de comprimento (o metro, entre outras unidades); o perímetro de polígonos; as medidas de área, volume e capacidade em unidades não convencionais e o litro.

Em relação, a Estudo do Meio abordei os temas: a alimentação saudável do ser humano, os menus saudáveis, os objetos e as suas funções, as regras de convivência, os meios de comunicação pessoal e social, os sinais de trânsito, a segurança do corpo, os estados do tempo, as estações do ano, a existência do ar, as plantas espontâneas e cultivadas, ambientes onde vivem as plantas, as partes constituintes de uma planta (raiz, caule, folha, flor e fruto), as plantas de folha caduca e perene, os animais selvagens e domésticos, onde vivem os animais, as características externas dos animais, o modo de vida de alguns animais (alimentação, reprodução, deslocação, entre outros) e as regras de segurança nas praias, rios e piscinas.

Para além destas três áreas curriculares, os alunos também desenvolveram atividades nas áreas das expressões. No âmbito da Expressão Plástica aprofundaram técnicas como o recorte, a dobragem, a colagem, a pintura e o desenho, abordando temas como o Dia do Pai e da Mãe, o 25 de Abril, o Natal, entre outros. Na Expressão Dramática recriaram e construíram peças de teatro. Na Expressão Musical, os discentes cantaram canções, acompanhando com gestos e abordando conteúdos com o andamento e a intensidade. Nesta área, evidenciou-se mais na Festa de Natal e na Festa de Encerramento do Ano Letivo. Na Expressão Físico-Motora foram realizados jogos no campo exterior da escola, como um Caça ao Ovo da Páscoa e exercícios de deslocamentos e equilíbrios.

A segunda vertente, a intervenção consistiu na implementação das planificações elaboradas anteriormente recorrendo a diversos materiais didáticos, uns elaborados pelas estagiárias, outros disponibilizados pela ESEC, caso de duas estufas (uma transparente e outra escura) para a plantação de couves e alfaces e com o objetivo de observar o crescimento das plantas com e sem a luz solar, e ainda uns materiais existentes na escola de estágio, caso do Material Multibásico (MAB), blocos lógicos, o Tangram, Pattern Blocks, entre outros. A carga horária foi distribuída equitativamente pelas duas estagiárias, em que uma estagiária lecionava uma área curricular e a outra lecionava outra área. Geralmente, todos os

dias, uma estagiária lecionava duas áreas, enquanto a outra apenas uma área, mas no dia seguinte alternava. Enquanto uma estagiária trabalhava com a turma, a outra colega observava a turma e apoiava um ou outro aluno com mais dificuldades, por vezes esta ajuda era necessária para acompanhar, orientar e auxiliar o aluno com T21.

Por último, a dimensão pós-intervenção destinava-se à reflexão das aulas, desta forma, permitiu-me avaliar as minhas práticas letivas. Neste sentido e segundo Júnior (2010), a reflexão “propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz” (p. 581).

Ao longo de todo o estágio, esta dimensão foi sempre muito importante, pois no final de cada dia de intervenção abordava-se aspetos menos conseguidos e equacionava-se o que tinha falhado para reorganizar e melhorar as práticas pedagógicas. Assim, as estagiárias reuniam-se com a Professora Titular de Turma e com o Professor Orientador, sempre que presente, para uma reflexão conjunta das atividades e estratégias desenvolvidas.

Capítulo VI- Caracterização do Contexto de Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo das semanas de observação foi-me permitido recolher informações para caracterizar o contexto de intervenção e traçar o quadro de orientações pedagógicas.

Assim, neste capítulo, detalham-se as principais dimensões observadas – a escola, a turma e a organização do trabalho pedagógico. Estas servirão para sustentar e fundamentar prioridades e opções pedagógicas tomadas ao nível da planificação e da intervenção.

6.1. Caracterização da escola

A escola do 1.º CEB onde estagiei localiza-se a Sudeste do centro da cidade de Coimbra, na Freguesia de Santo António dos Olivais. Esta era servida pela estrada internacional n.º 17, que liga Coimbra à fronteira de Vilar Formoso.

Esta escola estava inserida num meio rural e a maior parte dos habitantes pertencia a uma classe de nível socioeconómico e cultural baixo ou médio baixo, sendo poucos os habitantes que lá viviam com um nível socioeconómico e cultural alto e médio alto.

As diferentes condições de vida faziam sentir-se na escola, porém as crianças provenientes do nível socioeconómico e cultural baixo ou médio baixo eram as que mais frequentavam a escola. Na escola também existiam alunos de etnia cigana e de outro país, como a China. Apesar destas diferenças, existia um bom relacionamento entre todos os alunos, e entre alunos e professores, sendo notável nos laços que estabelecem nos intervalos.

Assim, em relação à população escolar, face aos dados disponíveis, o número total de alunos era 78, distribuídos por quatro turmas, uma para cada ano de escolaridade. A escola recebia serviços de 2 Assistentes Operacionais e 7 professores, dos quais dois eram professores de apoio e um era professor de Educação Especial.

No que diz respeito ao clima na escola, principalmente na relação entre o professor e os alunos era satisfatória e muito positiva, pois qualquer professor da escola intervinha sobre qualquer aluno independentemente do espaço, numa perspetiva de educação de saber ser e de saber estar, o que mostra que todos os docentes eram responsáveis pela resolução dos problemas e pelo cumprimento dos direitos e deveres, não esquecendo também que os pais dos alunos desta escola eram muito participativos na vida escolar dos seus filhos.

O edifício apresentava quatro salas de aula em estado de conservação aceitável, equipadas com mobiliário antiquado e algum moderno. As salas eram amplas, com boa iluminação, possuíam uma área destinada a trabalhos manuais, com bancadas de mármore e água canalizada.

Não existia na escola espaço para uma biblioteca, por isso, ia à escola uma carrinha designada como a “Bibliomóvel”, na qual os alunos interessados podiam requisitar livros.

Relativamente à adequação arquitetónica do edifício a portadores de deficiência física, a escola revelava lacunas importantes, dado que não existia elevador de um piso para o outro nem existia rampas para se poderem deslocar tanto no espaço exterior como no acesso ao edifício.

No que diz respeito ao material pedagógico, a escola disponha de materiais adaptados aos diversos níveis de escolaridade e a todas as áreas curriculares. Também apresentava materiais para realizar as atividades extracurriculares, como materiais de apoio desportivos (arcos, bolas, coletes, ...), materiais para expressão plástica, entre outros.

Quando era necessário utilizar um PowerPoint ou projetar algo na sala de aula existia um projetor do qual se tem de ligar ao computador, isto na minha sala de estágio, porque existia duas salas de aula com um quadro interativo (QI) em cada. Segundo o meu ponto de vista, tornava-se uma desvantagem para os alunos que não tinham QI na sala comparativamente aos seus colegas da escola, porque este material apresentava facilidades e grandes vantagens para a aprendizagem dos alunos.

6.2. Caracterização da turma e da organização do trabalho pedagógico

A turma onde desenvolvi a minha intervenção pedagógica foi no 2.º ano de escolaridade, constituída por vinte alunos, em que catorze eram do sexo masculino e seis do feminino. Estes alunos apresentavam idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, e relativamente ao nível socioeconómico familiar e cultural, no geral era médio, existindo apenas algumas situações de instabilidade financeira e familiar.

Nesta turma existiam quatro casos de situações identificadas, um aluno que apresentava NEE's de carácter permanente, tendo o aluno T21. Esse aluno apresentava grandes dificuldades na comunicação, tendo assim um PEI e um CEI adaptado às suas dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem. Estava integrado na turma, porém muitas das vezes era ele que não se relacionava com os colegas de turma.

Os restantes três casos correspondiam a alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem, tendo estes um Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAAPI), assim estes alunos tinham o apoio de um professor, todas as terças e quintas-feiras dentro da sala de aula.

Dos restantes discentes, existiam sete alunos que apresentavam boas capacidades de aprendizagem, assimilavam facilmente os conteúdos lecionados e proporcionavam um ambiente favorável na turma, pois respeitavam as regras da sala de aula tendo um comportamento exemplar. Ainda cinco crianças, apresentavam boas capacidades de trabalho, porém, não conseguiam assimilar os conteúdos de imediato.

Os restantes alunos apresentavam problemas de comportamento e eram constantemente chamados à atenção por parte da Professora Titular de Turma o que não proporcionava um ambiente favorável à realização das atividades. Um dos alunos devido a situações familiares e afetivas mal resolvidas, mostrava-se instável e muitas das vezes andava pela sala sem autorização. Um outro, porque tinha problemas de audição e aproveitava-se um pouco dessa situação, comportava-se como se não tivesse ouvido as chamadas de atenção e os outros dois apresentavam indícios de hiperatividade, por isso não conseguiam estar sossegados e concentrados durante a leção dos conteúdos.

Em geral, a turma apresentava alguns problemas, sendo estes: instabilidade no comportamento de alguns alunos; dificuldade no cumprimento de normas de comportamento e participação na sala de aula; postura desadequada à sala de aula; intervenções descontextualizadas; falta de pré-requisitos essenciais às aprendizagens; falta de hábitos e métodos de trabalho; falta de concentração; dificuldades na resolução de problemas e ritmos diferentes de trabalho e de aprendizagem.

Perante estas diferenças, a Professora Titular de Turma utilizava algumas estratégias para controlar a turma como: contactar os EE sempre que fosse necessário, chamava a atenção ao aluno individualmente sobre as atitudes e comportamentos incorretos que estava a ter. Algumas das vezes, dialogava com toda a turma relembrando as regras da sala de aula e reforçava os valores da amizade, da educação e da solidariedade, quando os alunos se exaltavam uns com os outros.

Na minha opinião, a disposição das mesas, assim como a distribuição dos alunos pelas mesmas, não estava da forma mais correta e adequada, pois os discentes com melhores capacidades estavam juntos e conseqüentemente os com problemas comportamentais ficavam também invariavelmente juntos. De certa forma, a Professora Titular de Turma conseguia acompanhar com mais facilidade este grupo de alunos com mais dificuldades, mas por outro lado não lhes permitia avançar nas aprendizagens, pois acabavam sempre influenciados pelos comportamentos dos seus colegas, não se esforçando para participar ativamente no grupo e nas soluções ou nas respostas pedidas.

A Professora Titular de Turma na lecionação das suas aulas utilizava um modelo multidirecional, onde todos alunos podiam partilhar as suas ideias, emoções e opiniões e valorizava a partilha de todos de igual forma, dando sempre a sua opinião. Aliás, dava sempre a sua opinião e o feedback no fim dos alunos realizarem qualquer atividade, incluindo o reforço quando tal se justificava. De acordo com o que observei, o mais importante era que todas as crianças aprendessem, e não apenas e simplesmente cumprissem o que a Professora Titular de Turma tinha programado para aquela aula. Desta forma, a docente pretendia colmatar algumas necessidades que existiam na turma, como: a falta de hábitos e

métodos de trabalho, as intervenções descontextualizadas que descontrolavam os restantes colegas ou dar exemplos pouco válidos para aquele assunto a abordar, entre outras.

Nas primeiras semanas de estágio destinadas apenas à observação, pude observar que na lecionação das aulas a Professora Titular de Turma utilizava como recursos: os manuais escolares das diferentes áreas intercalados com os respetivos livros de fichas, alguns materiais didáticos, como o MAB, os blocos lógicos e o Tangram. E, sempre que necessário utilizava o computador e o projetor, para completar a informação sobre algum conteúdo do manual ou até mesmo para contar uma história.

Observei também, que a professora disponibilizava-se sempre para falar com os pais ou EE, mesmo fora do horário de atendimento. Segundo o Plano de Atividades da Turma (PAT), a Professora Titular de Turma também trabalhava em equipa com os pais ou EE e com os outros professores da Escola, por exemplo, na organização do Magusto, da Festa de Natal e de Final de Encerramento do Ano Letivo, entre outros. Não esquecendo, a boa relação que a Professora Titular de Turma estabelece com os colegas das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), sendo também um fator relevante na aprendizagem dos alunos, criando possibilidades na realização de trabalhos articulando diferentes áreas curriculares (interdisciplinaridade).

No que diz respeito à avaliação, os alunos eram avaliados no seu desempenho contínuo no processo de aprendizagem, com base nos seguintes elementos: trabalhos escritos e/ou orais (individuais e de grupo), testes de avaliação, fichas de avaliação, participação em atividades de grupo ou individuais, apresentações e desempenhos orais, grelhas e registos de observação e observação direta. Todos estes parâmetros são importantes para que a Professora Titular de Turma consiga perceber a evolução das aprendizagens de cada aluno, sempre que necessário os discentes eram sujeitos a estas avaliações, diariamente, sendo uma forma de colmatar, ultrapassar e compreender quais os principais erros e dificuldades sentidos pelos alunos.

Em relação às áreas de Português e Matemática, as fichas de avaliação estavam cotadas para 70% da nota final, o trabalho de aula para 20% e o domínio

relacionado com as atitudes e valores 10%. Para a área de Estudo do Meio, as fichas de avaliação estariam classificadas para 65% da nota final, o trabalho de sala de aula para 25% e as atitudes e valores para 10%. No que diz respeito às expressões (Expressão Artística, Expressão Físico-Motora e Apoio ao Estudo), estas eram cotadas com 10% para as atitudes e valores e os diversos descritores de desempenho estavam classificados em 90%.

Para além desta avaliação, a Professora Titular de Turma avaliava as atitudes e o comportamento dos alunos, fazia o registo dos trabalhos de casa, da pontualidade e da assiduidade, se cumpriam o tempo dado para a realização das tarefas, se traziam o material necessário para a aula e se eram empenhados. Sempre que achasse pertinente fazia o registo no quadro dos alunos que tinham um melhor empenho de forma a incentivá-los. Este método muitas das vezes era o mais utilizado, permitindo assim que os discentes em que o nome não aparecia no quadro tentavam e esforçavam-se para conseguir alcançar esta etapa. Desta forma, a Professora Titular de Turma tentava que todos os alunos concluíssem as tarefas propostas durante o tempo dado, dando feedback dos trabalhos e avaliações, para assim os alunos em próximos trabalhos conseguirem desenvolver melhor as tarefas propostas.

Capítulo VII – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo é fundamentada a intervenção em sala de aula, explicando as opções pedagógicas mais adequadas ao contexto educativo. Nele, também se apresentam as experiências-chave, sendo que decorreram das experiências profissionais durante o estágio e são consideradas significativas. Estas experiências-chaves representam um conjunto de momentos importantes, ao longo do estágio, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como me permitiram refletir sobre as minhas práticas.

7.1. Fundamentação da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A observação e a caracterização do contexto educativo onde intervirm só ganha relevância e pertinência se constituírem as bases para uma fundamentação pedagógica das práticas educativas adequadas ao contexto e inteligível. Assim, neste ponto articula-se as principais necessidades da turma com um conjunto de práticas e de estratégias que em nosso entender são as mais eficazes.

No âmbito da Educação, a observação em sala de aula assume um papel muito importante que permite melhorar a prática do professor em sala de aula, e que este reflita sobre as suas ações. Segundo Estrela (1994), observa-se, para conhecer as necessidades, interesses e rotinas de um dado grupo de criança.

Deste modo, as três primeiras semanas de estágio destinadas à observação e à recolha de informações sobre o contexto educativo, permitiram-me observar as características da turma onde estagiei, nomeadamente, as rotinas e os alunos que apresentavam maiores e menores capacidades de aprendizagem e de concentração, com o objetivo de prever e definir estratégias a aplicar nas futuras aulas de intervenção. Para recolher estas informações, utilizei folhas de registo de observação e consultei documentos com informações sobre a escola e a turma.

Além disto, pude observar quais as metodologias utilizadas pela Professora Titular de Turma, considerando que a docente estruturava as aulas de uma forma

interessante e apelativa. Esta criava situações de modelação levando os alunos a compreenderem melhor os conteúdos, recorrendo a exemplos do dia-a-dia adequados às idades dos alunos e às características do local onde a escola estava inserida.

Consegui identificar algumas evidências, que me levaram a acreditar que a Professora Titular de Turma fundamentava a sua ação numa perspetiva construtivista, o aluno assumia o papel principal na construção do seu conhecimento; promovia a iniciativa dos alunos a procurarem informação recorrendo a diferentes instrumentos, como a Internet, jornais, entre outros; e utilizava muitas vezes as experiências pessoais dos alunos, alargando a aprendizagem para além das aulas.

Sempre que eram lecionados conteúdos novos, a Professora Titular de Turma tentava relacioná-los com os conhecimentos prévios dos alunos. Assim, procurei seguir algumas das orientações da Professora Titular de Turma, e desta forma, lecionei as minhas aulas individualmente, tendo sempre em atenção os conhecimentos prévios dos alunos na aquisição de novas aprendizagens. Por outro lado, desenvolvi nos discentes a importância de partilharem ideias e conhecimentos através de conversas em grandes e pequenos grupos de trabalho, inculcando a auto e a hetero avaliação dos alunos. Neste sentido, Pacheco (2001), citado por Vasconcelos (2014) sustenta que “a complexidade da avaliação da aprendizagem exige um esforço conjunto de todos os atores educativos, principalmente quando se pressupõe que a escola existe para a promoção do sucesso educativo” (p. 1).

Procurei utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas minhas intervenções, como um recurso de exploração e consolidação dos conteúdos. Algumas das vezes completava a informação de um dado conteúdo do manual, com a visualização de um vídeo ou com a apresentação de um PowerPoint com informações mais claras e imagens reais e apelativas.

Para controlar o comportamento dos alunos, quanto ao cumprimento das regras de sala de aula, elaborei tabelas de registos que continham o nome de todos os alunos da turma, e durante o dia eram lhes atribuídos uma bola com significado e cor diferentes (vermelho, verde, azul). No final do dia, todos os discentes podiam

consultar as tabelas e refletirem sobre as suas atitudes naquele dia. Para alguns dos alunos esta metodologia funcionou bem, pois disputavam entre eles para terem o máximo de bolas de cor azul, sendo que esta cor, significava um comportamento exemplar para o bom funcionamento das aulas.

Sempre que era necessário, também recorri à alteração de lugares, para que os alunos menos bem comportados ou até alunos distraídos pudessem realizar as atividades propostas com êxito, sendo que por vezes os alunos tinham grandes capacidades e sabiam resolver a atividade sem qualquer problema. Também como punição do comportamento incorreto de certos alunos, ao longo das aulas, inibia algumas atividades que eles mais gostassem de realizar.

No decorrer das aulas que lecionei, permiti que todos os alunos participassem, procurando manter o equilíbrio, ou seja, aprovei que os alunos com boas capacidades partilhassem as suas ideias, pois se ignorasse as suas participações acabavam por se sentirem desmotivados, porém permitia mas só depois que os alunos com menos capacidades tivessem partilhado os seus conhecimentos. Deste modo, valorizei de igual forma as intervenções, mas nunca permiti as intervenções imediatas dos alunos com boas capacidades, porque desta maneira estava a condicionar as aprendizagens e não desenvolvia nos restantes discentes a capacidade de raciocínio.

Reforçando ainda, o feedback que dava sempre no final das intervenções, permitindo que os alunos mais tímidos participassem, ficassem mais desinibidos e com menos receio de participarem nas atividades.

7.2. Experiências-chave – Reflexões sobre a Prática Pedagógica no 1.º

Ciclo do Ensino Básico

As experiências-chave são relatadas e reflexivas sobre as experiências da prática educativa supervisionada mais marcantes e significativas do ponto de vista da aprendizagem profissional. Neste ponto apresenta-se e reflete-se duas das experiências. A primeira dedica-se à inclusão de um aluno com T21 e a segunda diz respeito à utilização das TIC no 1.º CEB.

7.2.1. Experiência-Chave – Inclusão de um aluno com Trissomia 21

A experiência-chave que apresentarei de seguida surgiu durante as primeiras aulas que comecei a lecionar, mais propriamente estará centrada no aluno com T21. Segundo Pimentel (2011) a T21

“Foi descoberta no século XIX, por John Down. É uma doença genética causada por uma distribuição anómala durante a divisão celular, no par cromossómico 21. A SD é a maior causa de origem genética de deficiência mental. Estas crianças revelam grandes atrasos no desenvolvimento tanto nas funções motoras como das mentais, apresentando um défice cognitivo moderado” (p. 7).

O aluno faz parte da turma e muitas das vezes observava-o a entrar e sair da sala de aula “escondido” atrás das costas da funcionária que o acompanhava grande parte do seu dia-a-dia. No início pensei que ele fazia isso devido à presença das duas estagiárias, pelo motivo de sermos pessoas novas e ele não estar à vontade connosco nem nos conhecer, mas no decorrer dos dias, apercebi-me que isso não seria o único motivo. Este aluno, muitas das vezes, tinha receio de aparecer aos restantes alunos quando estes estavam na sala de aula, apesar de no intervalo ter visualizado o aluno portador de T21 a brincar e a interagir com as outras crianças da turma e da escola.

Neste sentido e após várias conversas com a Professora Titular de Turma sobre este aluno, consegui perceber que a inclusão do aluno com T21, era abordada em alguns aspetos, como: o contacto com “crianças ditas normais”, mas relativamente, à interação com os colegas de turma, não era trabalhada da melhor forma e muitas das vezes até esquecida.

Assim, como a festa natalícia estava a aproximar-se, as estagiárias em conjunto, pensaram numa atividade em que o aluno com T21 e os restantes alunos da turma se pudessem envolver, para assim compreender se o aluno portador de T21 interagiria com os colegas e vice-versa e desenvolver nos colegas de turma a interajuda e a partilha com este aluno.

Neste sentido, surgiu a ideia de todos os alunos da turma, incluindo o aluno com T21 pintarem um desenho alusivo ao Natal. Esta atividade foi desenvolvida no dia 16 de dezembro da parte da manhã para que os alunos

estarem calmos e serenos para a Festa de Natal que se realizou da parte de tarde.

Iniciei a aula, por explicar qual a atividade que se ia desenvolver, ou seja que iam pintar um desenho alusivo ao Natal ao seu gosto (gerando logo um alvoroço, pois todos os alunos da turma adoram desenhar e pintar), que a turma iria ser dividida em pequenos grupos de trabalho, relembrando quais as principais regras de trabalhar em grupo, reforçando a partilha de materiais e a comunicação entre eles ser o mais silenciosa possível para não perturbar os restantes grupos.

Segundo Amaral (2006), citado por Costa (2010) “o trabalho em grupo é uma ferramenta importante para o processo de ensino e aprendizagem, pois proporciona aos alunos uma posição ativa neste processo” (p. 11).

Neste sentido, Rodrigues (2012) considera “importante a implementação de uma aprendizagem cooperativa na sala de aula para o desenvolvimento de atitudes cooperativas, com vista nas aprendizagens significativas dos conteúdos científicos ao mesmo tempo que estimula o desenvolvimento de competências sociais” (p. 12).

Assim, após acordo que todos iriam cumprir as regras, passei à divisão da turma em grupos, organizaram-se as mesas de trabalho e distribuíram-se os desenhos. Todos gostaram imenso do desenho e de imediato começaram a trabalhar. Houve necessidade de orientar uns grupos que estavam um bocado desorganizados no que toca ao cumprimento das regras estabelecidas, mas após reforço das mesmas, concentraram-se no desenho e conseguiram desenvolver um bom trabalho de grupo.

De acordo com Guedes, Cardoso e Rocha (n.d.) “trabalhar, em grupo, em contexto de sala de aula, é uma estratégia pedagógica ativa, que procura envolver o aluno no processo de ensino/aprendizagem, colocando-o no centro da ação pedagógica” (p. 2).

Após os alunos da turma estarem já a trabalhar, o aluno com T21 apareceu à porta da sala de aula e viu que os seus colegas estavam sentados de forma diferente, ficando com receio de entrar. Com isto, desloquei-me até à porta e expliquei-lhe o que os colegas estavam a fazer, mostrando-lhe o desenho. Ele também gostou muito do desenho e disse logo que queria pintar, é de referir que este aluno apresentava sérias dificuldades na comunicação e muitas das vezes

falava por gestos e símbolos, mas todas as pessoas envolvidas no seu desenvolvimento tentavam que ele utilizasse a comunicação verbal.

Posto isto, e como o principal objetivo desta atividade era integrar o aluno com T21 com a restante turma, houve a necessidade de o colocar num grupo com alunos compreensivos e que de alguma forma pudessem ajudá-lo em qualquer situação. Os elementos do grupo também foram avisados que teriam de colaborar, ajudar e até ter “paciência” com o aluno com T21, eles compreenderam e aceitaram-no muito bem.

De seguida, orientei o aluno com T21, no sentido de ir buscar o seu material de pintura e fazer-lhe simples questões, do género: “Que cor é a roupa do Pai Natal?”, para assim o aluno identificar a cor do lápis pretendido e começar a pintar.

Assim e de acordo com Veiga, *et. al.* (2012), o desenvolvimento académico está relacionado com o nível de envolvimento dos estudantes na escola e em grupos de diferentes idades. Considerando ainda, que o envolvimento e o desenvolvimento académico estão quase sempre interligados e facilitam na aprendizagem, nos resultados escolares e no desempenho dos alunos.

No decorrer da aula, vários foram os momentos de observação, no que toca à integração deste aluno com os restantes elementos do grupo. Houve situações que o aluno estava a brincar com os seus colegas de grupo e até mesmo a querer pintar o desenho com o material dos elementos. Também, houve situações de auxílio relativamente aos elementos do grupo, visto que o aluno com T21 estava a ficar muito irrequieto e, por vezes até aleijava-os. Um momento marcante para mim, foi de me deslocar para junto do aluno e passado um tempo, este começou a apontar para todos os colegas de turma, nisto o que ele pretendia saber era os nomes e, por duas vezes que o fez, mostrando muito interesse em saber e até tentei que ele disse-se algum nome, mas nesse dia não foi possível. Tal como afirma Silva e Mitsumori (n.d.), “o trabalho pedagógico deve primordialmente respeitar o ritmo da criança e propiciar-lhe estimulação adequada para desenvolvimento de suas habilidades” (p. 6).

Neste dia, notei que o aluno portador de T21, naturalmente está integrado na turma e com esta atividade desenvolvida constatei que a criança com T21

estava muito alegre por ter tido contacto com as restantes crianças da turma, permitindo assim que no decorrer do dia, o aluno sempre que possível tentava comunicar com os restantes elementos que compoem o seu grupo de trabalho.

Neste sentido e segundo o princípio orientador da Declaração de Salamanca (1994), este consiste que as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas, entre outras. Desta forma, “as escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6).

Para tal, estas crianças e jovens com NEE’s deverão ser incluídas nas escolas de ensino normal, levando à escola inclusiva, onde é necessário “atuar na área curricular, na área de organização académica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional dos técnicos, no envolvimento dos pais e na utilização de recursos” (Hegarty, citado por Pimentel, 2011, p. 8), desta forma permitindo que exista uma intervenção pedagógica adequada e uma diversificação curricular, para que estes alunos com T21 sejam respeitados pela sua diferença.

As escolas inclusivas devem empenhar-se para receber todas as crianças, reestruturando-se para dar uma resposta adequada às diferenças dos alunos. Para isso, todos os alunos devem aprender juntos e desenvolver processos de adaptação perante os vários estilos e ritmos de aprendizagem.

Portanto, “as escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 7).

Através desta aula de inclusão de um aluno com T21, posso refletir que esta experiência foi fulcral na minha formação, pois em todos os estágios de Iniciação à Prática Profissional, nunca tinha contactado com uma criança com T21. E neste sentido, foi importante e enriquecedor saber e perceber que tanto o aluno com T21 e a restante turma estão envolvidos e integrados.

Contudo, Veiga, *et. al.* (2012) refere que o apoio dos professores tem uma importância significativa em relação ao envolvimento, influenciando as atividades a desenvolver e a interação entre os alunos. Desta forma, os professores podem e devem ter um papel positivo e fundamental no envolvimento de todos os alunos

na escola independentemente do seu grau de dificuldade e de aprendizagem.

Apesar dos conteúdos a lecionar serem diferentes e o aluno com T21 não acompanhar esses conteúdos, existem sempre atividades que este aluno pode ser integrado com a restante turma e até ter um papel importante e fundamental no desenvolvimento social, cognitivo e pessoal dos seus colegas e vice-versa. Estas crianças com T21 são capazes de fazer o que as “crianças normais” fazem, apenas têm um ritmo de aprendizagem mais lento e demorado, e a melhor forma de desenvolver as suas competências é utilizar estímulos especiais e apelativos.

No final deste dia, consegui perceber que estas crianças com NEE’s e as “crianças ditas normais” são felizes junto de crianças diferentes delas próprias, permitindo assim, que umas aprendam com as outras e, fundamentalmente que percebem que na vida social têm de ter comportamentos adequados a cada pessoa.

Concluo por dizer que todos os indivíduos, com deficiência ou não, devem ter os seus direitos respeitados e as suas necessidades educativas atendidas.

7.2.2. Experiência-Chave – Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Esta experiência-chave surgiu nas semanas destinadas à observação, pois constatei que a sala de aula onde estava a estagiar não tinha projetor, apenas um computador e destinado à Professora Titular de Turma. Assim, questionei a Professora acerca do modo como ela apresentava PowerPoint ou até vídeos aos alunos.

Perante isto, a resposta apresentada foi a seguinte: “Eu sei que a nossa sala não apresenta um projetor nem um QI, apenas um computador, mas existe um projetor disponível para circular pelas salas todas da escola e para trabalhar com ele, temos de fazer as ligações necessárias (ficando a parte de trás da sala com demasiados fios e perigoso para os alunos). Apenas a sala do 4.º ano tem um QI oferecido pelos pais daquela turma. E a sala do 3.º ano também irá ter um QI, para breve, e sempre que nós precisarmos, avisamos a professora e trocamos de sala, sem problema nenhum”.

Nesse dia, à tarde a Professora Titular de Turma decidiu montar os aparelhos todos para que nós (estagiárias) víssemos os procedimentos necessários

para ligar um projetor na sala de aula. Era uma tarefa difícil, pois para além dos fios e das ligações, ainda havia algumas mesas de trabalho que teriam de ser arrastadas e um quadro branco teria de ser colocado no meio da sala, para assim se fazer a projeção do pretendido.

As tecnologias são meios de comunicação, informação e expressão, dando uma contribuição importante no processo de ensino e de aprendizagem. Como afirma, Ponte (2000) “as TIC podem ser usadas na escola como uma ferramenta de trabalho” (p. 73).

Na semana de 19 a 23 de janeiro, os conteúdos a abordar a Estudo do Meio foram a segurança do corpo (segurança rodoviária e nas praias/rios/piscinas), com isto, as estagiárias planificaram uma sala em que seria utilizado o computador e o projetor. Sendo que as tecnologias, segundo Ponte (2002)

“Constituem tanto um meio fundamental de acesso à informação (Internet, bases de dados) como um instrumento de transformação da informação e de produção de nova informação (seja ela expressa através de texto, imagem, som, dados, modelos matemáticos ou documentos multimédia e hipermédia)” (p. 2).

No entanto, a Professora Titular de Turma sugeriu que nós utilizássemos o QI em vez do projetor. No início ficamos um pouco receosas, pois a nossa experiência em QI era mínima, apenas tivemos contactado numa das aulas de Matemática, do 1.º ano, do 1.º semestre de Mestrado, mas aceitamos o desafio proposto.

Nessa semana, as duas aulas de Estudo do Meio foram dadas no QI. No dia 19 de janeiro lecionou a minha colega de estágio e, no dia 20 de janeiro fui eu que lecionei a aula. Em ambos os dias, as aulas foram lecionadas na parte de tarde, pois na hora de almoço teríamos de preparar e ambientamo-nos ao quadro, sendo que este tinha um software diferente do QI da ESEC.

Segundo Coutinho e Sampaio (2013), o QI

“É uma superfície que, quando ligada a um computador, permite controlar o dispositivo apontador, o qual normalmente é controlado

com um mouse⁴. Apresenta diversas funções: quadro branco normal, écran de um projetor multimídia, quadro eletrónico que pode gravar, écran projetado do computador que o controla por toque no écran em vez da utilização do mouse ou teclado” (pp. 3-4).

A minha aula estava relacionada com o conteúdo da segurança nas praias, rios e piscinas. Iniciei a aula por questionar os alunos acerca dos cuidados que devemos ter quando vamos à praia. Houve um aluno que referiu que as bandeiras das praias eram importantes, pois se a cor da bandeira for vermelha, não poderíamos ir ao mar, se a cor fosse amarelo, apenas poderíamos molhar os pés e se a cor fosse verde, poderíamos nada à vontade.

Neste sentido, apresentei um vídeo relacionado com esse aspeto das bandeiras e da importância do nadador salvador, esse vídeo encontrava-se disponível na Escola Virtual da Porto Editora. Após visualizar o vídeo, em conjunto com a turma, interpretamos o mesmo, identificando outras regras que devemos ter nas praias, levando aos cuidados que devemos ter nas piscinas, muitas foram as regras apresentadas pelos alunos.

No final, da aula foram realizados diversos exercícios de verdadeiros e falsos e assinalar/identificar os comportamentos corretos e incorretos existentes em cada local apresentado em imagens, sendo que tudo seria explicado e dialogado com a turma, para que todas as respostas dadas sejam aceites como corretas. Estes exercícios foram realizados pelos alunos no QI, após todos os conteúdos serem abordados anteriormente oralmente com os alunos e com a visualização de vídeos.

Neste momento final da aula, os alunos tiveram receio de vir ao QI, pois nunca tinham contactado com ele, sendo esta a primeira vez de muitos alunos. Até os alunos que costumam ser mais participativos, nesse dia, não se tornaram tão empolgados em participar, pois as atividades envolviam a escrita no QI e por vezes acontecia imprevistos, como: escrever em sítio diferente ou apagar o errado.

Apesar destes momentos de constrangimentos sentidos pelos alunos, acho que as atividades desenvolvidas no QI são vantajosas na aprendizagem de

⁴ Estrangeirismo da palavra rato.

conteúdos, permitindo que os discentes tenham acesso a outras tecnologias, que ao longo do tempo têm-se tornado mais frequentes nas escolas básicas. Neste sentido, Coutinho e Sampaio (2013) afirma que o QI permite ter “facilidade para salvar e reutilizar materiais que foram criados/anotados na aula, permite poupar tempo e estender a aprendizagem, por meio de uma sequência de aulas” (p. 14). Os mesmos autores ainda referem que os professores podem trabalhar e “(...) modelar conceitos abstratos de forma a serem melhor compreendidos pelos alunos” (p. 14).

O professor é considerado muito importante no que diz respeito à integração das novas tecnologias no currículo escolar. Assim, Ponte (2002) defende que “os novos professores precisam de ser capazes de integrar as TIC no ensino-aprendizagem das diversas áreas curriculares, articulando o seu uso com o de outros meios didáticos” (p. 4). A este propósito, Morea (2008) explicita o conceito de multialfabetização digital, incluindo no conceito, não apenas uma dimensão técnica e instrumental, mas envolvendo interativamente também as dimensões cognitivas, socioatitudinais e axiológicas, no âmbito do trabalho integrado em TIC.

Também é necessário que os professores façam formações e workshops relacionados com as tecnologias e o QI, porque atualmente quase todas as escolas têm QI e muitas das vezes nem são usados, pois os professores não têm qualquer vontade de perceber e aprender a trabalhar com o equipamento. Assim, Coutinho e Sampaio (2013) afirma que a utilização deste recurso “(...) permite ao professor realizar uma gestão mais eficiente do tempo de aula com propostas desafiadoras e enriquecedoras para os alunos” (p. 4).

De igual forma, segundo Coutinho e Sampaio (2013) este recurso apresenta diversas vantagens, centrando-se

“Na criatividade, na diversidade de materiais, na motivação, na participação interativa, na utilização da internet, na apresentação de vídeos, na utilização de diversos softwares, na apresentação dos trabalhos dos alunos à turma, na manipulação de textos, na possibilidade de guardar o que foi escrito e de rever conceitos” (p. 4).

Apesar dos alunos terem tido algumas dificuldades nas primeiras

utilizações no QI, acho que as atividades foram bem-sucedidas e com o objetivo inicial cumprido, dando a conhecer um novo recurso aos alunos. Pois, eles no final do dia já queriam utilizar o QI para todas as atividades que eram desenvolvidas, mostrando uma vontade enorme em conhecer mais funções do quadro.

Para mim, a nível profissional e como futura professora, foi gratificante, talvez por ter sido um desafio colocado pela Professora Titular de Turma, que neste sentido, mostrou confiar e acreditar que nós (estagiárias) conseguiríamos apresentar e desenvolver estas atividades com os alunos. Assim, com esta experiência nasceu em mim, uma vontade enorme de querer explorar mais o QI e, talvez quem sabe um dia lecionar uma aula de Matemática ou de Português no quadro, visto que esta foi de Estudo do Meio. Gostaria imenso, tornando num objetivo a alcançar para o meu futuro profissional, senti tristeza de não ter conseguido realizar neste estágio, mas outras atividades também enriquecedoras para os alunos foram surgindo.

Neste sentido, é de referir, que com esta experiência realizada no estágio foi uma mais-valia, pois em dias posteriores a minha turma de Mestrado foi organizadora de um Workshop no QI, para professores do 1.º CEB, com base na partilha de informações e de conhecimentos que os organizadores adquiriram ao longo das explorações realizadas no quadro.

PARTE III
PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA EM 2.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO

Capítulo VIII - Organização das Atividades de Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo explicitam-se as diferentes componentes de formação das práticas de ensino supervisionadas, as aprendizagens e as atividades formativas desenvolvidas pela estagiária ao longo do estágio relativo ao 2.º CEB.

De acordo com o plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, a UC de Prática Educativa: 2.º CEB assume particular destaque nos 3.º e 4.º semestres deste Mestrado.

Assim, a UC apresenta a vertente de Seminário, com 120 horas de contacto, e de Estágio, com 300 horas. Em relação à última vertente apresentada, esta pretende desenvolver e aprofundar saberes e competências nos discentes de forma a serem capazes de: dominar o conhecimento dos respetivos princípios e métodos, perspetivar e fundamentar a ação pedagógica, adequar os conhecimentos teóricos às exigências da docência nas áreas curriculares, levantar pistas consistentes de intervenção e investigações educativas, perspetivar a observação como estratégia, agir como construtor curricular, compreender as dificuldades experimentadas e, principalmente planificar, lecionar e avaliar os alunos dentro e fora da sala de aula.

A componente de Iniciação à Prática Profissional de 2.º CEB inclui-se no âmbito da organização das atividades de Estágio e abrange três componentes distintas: a componente da planificação das aulas, a componente da experimentação e intervenção e a componente reflexiva pós-intervenção. Estas três componentes distintas desenvolvem, cada uma delas, os seus objetivos formativos e tarefas interligadas entre si.

A componente de planificação das aulas ocorreu nas aulas de Prática Educativa. Esta componente teve como objetivo: (i) partilhar ideias sobre as intervenções pedagógicas durante a semana; (ii) selecionar, preparar e planificar os temas e atividades a implementar na sala de aula nas semanas seguintes; (iii)

construir os instrumentos de observação e avaliação, planos de atividades e matérias didáticos; e (iv) refletir sobre a prática de sala de aula e sobre as minhas aprendizagens, em diferentes situações pedagógicas.

A componente da experimentação e intervenção decorreu ao longo de todo o ano letivo, tendo como principal objetivo: desenvolver competências de observação, de intervenção em sala de aula através do contacto direto e da experimentação de tarefas e atividades relativamente à docência em 2.º CEB, estando dividida em dois momentos importantes: a observação e a lecionação.

A observação pedagógica decorreu nas três primeiras semanas – 12 de outubro a 26 de outubro, permitindo recolher informações sobre as turmas, tendo como objetivo verificar os comportamentos dos alunos, estratégias que as Professoras Titulares de Turma aplicavam em diferentes situações de ensino e de aprendizagem e as atitudes dos alunos, bem como, perceber quais os interesses e motivações dos alunos e estabelecer uma ligação com eles.

O segundo momento, a lecionação sucedeu-se ao longo de todo o ano letivo, mais propriamente 16 semanas, sendo 4 semanas para cada domínio de docência. As atividades letivas foram desenvolvidas em duas turmas de 5.º ano (HGP e Português) e duas de 6.º ano (CN e Matemática), numa escola pública de Coimbra. Neste mesmo período, enquanto a minha colega de Estágio atuava com a turma, eu observava a sua prática, tirando notas revelantes, que serviram para realizar a reflexão pós-aula.

Por fim, a componente reflexiva pós-intervenção, foi um elemento fundamental e o que mais contribuiu no meu crescimento e na minha formação profissional com futura professora, permitindo analisar aspetos positivos e os aspetos a melhorar, bem como verificar estratégias que resultaram e quais as que deveriam ser alteradas.

Em seguida, vou apresentar narrativas autobiográficas, divididas por cada área de conhecimento, refletindo a fase de contato com essa unidade e com as repetidas turmas.

Capítulo IX – Caracterização do Contexto Educativo de Intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo serão apresentadas e caracterizadas as principais dimensões observadas ao longo das semanas de observação – o Agrupamento, a escola, as turmas e a organização do trabalho pedagógico. Estas informações foram recolhidas no contexto educativo em 2.º CEB que irão sustentar e fundamentar prioridades e opções pedagógicas tomadas ao nível da planificação e da intervenção.

9.1. Caracterização da escola

O Despacho n.º 13313/2003, de 13 de junho, que cria o Agrupamento de Escola (AGE) que se situa em Coimbra, na margem direita do rio Mondego, nas freguesias de S. António dos Olivais e S. Paulo de Frades, fazendo parte deste agrupamento 3 Escolas Básicas, 2 Jardins-de-Infância, 1 Escola Básica e Secundária e a Escola do Estabelecimento Prisional de Coimbra (EPC). Este Agrupamento tem na sua maioria uma população escolar proveniente da área de influência das escolas, servindo, uma população maioritariamente urbana, apesar de existir uma minoria rural.

Um dos principais objetivos deste Agrupamento é desenvolver oportunidades educativas diferenciadas e específicas de acordo com as características de cada aluno. Por isso, dispõe de uma Unidade de Apoio para alunos com multideficiências que frequentem os 2.º e 3.º CEB. Aos alunos com NEE's de carácter permanente, a escola faculta alguns apoios, como: Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Fisioterapia. Também foi criada uma sala devidamente equipada, para os alunos com NEE's de modo a desenvolver atividades promotoras da sua autonomia pessoal e social.

O AGE é constituído por um Conselho Geral (CG), que envolve vinte elementos (pessoal docente e não docente) e por um Conselho Pedagógico (CP), dotado por quinze elementos e presidido pelo Diretor do Agrupamento. Em

relação ao CP, este é constituído pelos Departamentos Curriculares; os Conselhos de Turma (CT); o Conselho de Diretores de Turma; o Conselho de Docentes; o Conselho de Delegados e Subdelegados de Turma; as Associações de Pais e EE do Jardim-de-infância, do 1.º, do 2.º e do 3.º Ciclo e a Associação de Estudantes e Representantes de Turma. De um modo geral, o agrupamento é constituído por 140 docentes, 50 elementos de pessoal não docente e 1419 discentes.

A Escola do 2.º e 3.º CEB onde estagiei encontra-se inserida numa zona da cidade, onde se concentram vários serviços e comércio, por conseguinte, marcada por uma população urbana. Assim, participa ativamente na vida da comunidade envolvente, procurando incluir no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) atividades e ações relacionadas com a cultura da cidade de Coimbra.

Desta forma, segundo o PEA, a missão da escola é promover uma resposta educativa propiciadora da construção de referenciais cívicos e académicos que têm esbatido as diferenças sociais e culturais, criando uma Escola verdadeiramente inclusiva, proporcionando aos seus discentes um conjunto muito diversificado de experiências de aprendizagem.

Ao longo do ano letivo, a escola desenvolve vários projetos e iniciativas com o apoio da Biblioteca Escolar, das Salas de Estudo, dos Clubes, Ateliês, Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno, promovendo aprendizagens diversificadas que contribuem para a formação pessoal, social, cívica, estética e até tecnológica. Em relação aos clubes e projetos, os que existem na escola, são: Projeto Pense Indústria, Projeto Educação para a Saúde (PES), Clube à Descoberta do Património, Clube Europeu, Clube de Modelismo, Clube de Desenho e Pintura, Clube de Jogos Estratégicos de Matemática, Clube de Proteção Civil, Clube – Ecastro TV e Clube de Guitarra. Assim, com a organização de clubes e projetos, a escola contribui para que os alunos estabeleçam e reforcem as relações interpessoais entre docentes, discentes e Assistentes Operacionais.

Em relação à estrutura física do edifício, a escola apresenta vários blocos distribuídos pela sua área. No polivalente situam-se os serviços administrativos, a direção, biblioteca, bar, refeitório, papelaria e reprografia. Nos blocos A, B, C, D, E, F situam-se as salas de aula (incluindo laboratórios, salas de Educação Visual

(EV) e Educação Visual e Tecnológica (EVT)), as casas de banho para rapazes e raparigas. É de salientar que a sala dos professores se encontra no bloco B com casas de banho para docentes e bar. A escola ainda tem um pavilhão gimnodesportivo com todos os equipamentos necessários à realização das atividades relacionadas ao desporto e casas de banho. O espaço exterior é agradável e espaçoso, onde os alunos podem partilhar atividades e jogos nas horas livres, pois existe um campo de jogos com balizas e tabelas. A escola, ainda conta com salas de aula com utilidade transversal, para teatro, ciências, reuniões e uma sala de multideficiência com crianças com NEE's.

9.2. Caracterização das turmas e da organização do trabalho pedagógico

Durante a prática educativa em 2.º CEB contactei com 3 turmas diferentes, uma do 5.º ano de escolaridade e duas do 6.º ano de escolaridade. Na turma do 5.º C lectionei HGP e Português. Na turma do 6.º A lectionei CN e na turma do 6.º F lectionei a disciplina de Matemática.

As três semanas de observação foram muito importantes para compreender o comportamento dos discentes, as suas dificuldades e facilidades, as características gerais da turma e quais as estratégias que deveria tomar para interagir nas aulas lecionadas. Desta forma, apresentarei, de seguida, uma breve caracterização de cada uma das turmas onde intervim.

Turma do 5.º C

A turma era constituída por trinta alunos (treze raparigas e dezassete rapazes), com idades compreendidas entre os 9 anos e os 10 anos, sendo de registar que existiam onze alunos com 9 anos e dezanove discentes com 10 anos.

Relativamente à vida escolar, os alunos preferiam Matemática, Educação Física (EF), Português, HGP e EV como as disciplinas que mais gostavam.

A principal dificuldade era, sem dúvida, o número excessivo de alunos na turma, trinta alunos, que prejudicava, atrasava e subvertia todo o processo de ensino e de aprendizagem, as relações interpessoais, contrariando todos os bons e mais elementares princípios das Ciências da Educação.

No geral, as principais dificuldades ao nível do saber ser e do saber estar que os alunos apresentavam eram: no respeito por todos os seus pares, na entrada e saída correta na sala de aula, na participação organizada e adequada nas aulas, no silêncio necessário ao trabalho, na atenção e concentração por parte de alguns alunos e na falta de hábitos de trabalho e estudo de alguns alunos.

Em relação às aprendizagens dos alunos, estes eram discentes que gostavam de saber mais e mais, mostravam interesse por todos os conteúdos abordados e participavam frequentemente, por vezes todos queriam partilhar experiências e contar algo que lhes tinha acontecido ou que sabiam, sendo motivo para a turma dispersar e perder a atenção no que estava a ser lecionado.

Apesar disto, considero a turma com uma boa evolução no que toca ao respeito das regras estabelecidas e, principalmente nas aprendizagens, pois eram alunos que adoravam ver vídeos e desenvolver atividades diferentes, mostrando assim, o seu interesse, participação, motivação, aplicação e dinamismo nas aulas.

Desta forma, tornava-se motivador e enriquecedor para todos os docentes, trabalhar com esta turma, uma vez que demonstravam gostar de desenvolver diversas tarefas durante uma aula.

Turma do 6.º A

A turma era constituída por vinte e oito alunos (dezassete raparigas e onze rapazes), com idades compreendidas entre os 10 anos e os 12 anos, sendo de registar que existiam oito alunos com 10 anos, dezanove alunos com 11 anos e dois discentes com 12 anos. É de referir que existiam dois alunos repetentes (um com uma retenção no 5.º ano e outro no 6.º ano).

Relativamente à vida escolar, os alunos preferiam EF, HGP, Português, Inglês, CN e Matemática como as disciplinas que mais gostavam.

A maioria dos alunos preferiam estudar em casa, no quarto ou na sala, sozinhos ou com ajuda dos pais. Alguns frequentavam centros de apoio ao estudo ou ocupação de tempos livres.

No geral, as principais dificuldades ao nível do saber ser e do saber estar que os alunos apresentavam eram: concentração e atenção; participação adequada na aula; cuidado a copiar registos do quadro, inclusive a indicação dos trabalhos

de casa; cuidado na correção de exercícios; lentidão na realização das tarefas, motivada por distração; responsabilidade, relativamente ao material a apresentar e ao cumprimento de trabalhos de casa; expressão escrita; raciocínio lógico e matemático; hábitos e métodos de trabalho e o relacionamento interpessoal.

Para ultrapassar as dificuldades sentidas pelos alunos foram utilizadas diversas estratégias, que consistiam em: marcar as faltas de material e de trabalhos de casa; utilizar a caderneta escolar para comunicar aos EE informações relevantes referentes ao comportamento dos alunos, à não realização do trabalho de casa, entre outros aspetos; controlar os momentos de entrada e de saída da sala de aula; recorrer à mudança pontual de lugar na sala de aula com vista a melhorar o funcionamento das aulas; indicar para aulas de apoio ao estudo os alunos cujo aproveitamento esteja muito distante das metas definidas para o final do ano; valorizar os hábitos de trabalho, a organização e os pequenos sucessos através do recurso ao reforço positivo e proporcionar aos alunos situações que promovam o desenvolvimento do espírito de cooperação, solidariedade e respeito pelos outros.

Turma do 6.º F

A turma era constituída por vinte alunos (doze raparigas e oito rapazes), com idades compreendidas entre os 10 anos e os 12 anos, sendo de registar que existiam dois alunos com 12 anos, doze alunos com 11 anos e cinco discentes com 10 anos.

Nesta turma existiam dois casos de situações identificadas, em que dois alunos apresentavam NEE's. Estes alunos tinham APP de Educação Especial, Português, Inglês e Matemática e Adequações no Processo de Avaliação. Um ainda tinha Adequações Curriculares a Português, Inglês e Matemática e Coadjuvação a Matemática, neste tópico existia um professor que estava uma vez por semana na sala de aula, dando apoio individual. Este aluno, ainda frequentava a Terapia Ocupacional. Também, existiam três alunos com PAAPI, sendo que frequentavam o apoio ao estudo a Matemática.

Relativamente à vida escolar, os alunos preferiam EF, Matemática, Português e HGP como as disciplinas que mais gostavam. Paradoxalmente, as disciplinas que sentiam mais dificuldades eram: Português, Matemática e CN.

No geral, as principais dificuldades que os alunos apresentavam eram: atenção/concentração, participação organizada na aula, hábitos de trabalho e de estudo, cumprimento nos trabalhos de casa, ausência de material escolar, expressão oral e escrita, entradas/saídas da sala, aplicação de conhecimentos, respeito pelos outros, comportamento/atitudes, capacidade de trabalhar em grupo, métodos de trabalho, iniciativa/criatividade e autonomia.

Em relação à disciplina de Matemática, existiam alunos que tinham muitas dificuldades, sendo necessário chamar à sua atenção, não querendo dizer que os discentes estivessem a perturbar ou condicionar para um mau desenvolvimento da aula, mas sim por estar “desligados” da aula em si, ou seja, não mostravam interesse pelo que estava a ser desenvolvido, explicado e explorado em aula.

Apesar destes alunos existiam outros completamente diferentes, visto estarem sempre atentos e participativos nas tarefas e atividades a desenvolver. Chegando mesmo a estes discentes quererem avançar na matéria, mas isto não era possível, visto existirem diferentes níveis de desenvolvimento e de aprendizagem.

Neste sentido, e de uma forma geral, os alunos da turma, onde lecionei as aulas na disciplina de Matemática, tinham grandes diferenças na aprendizagem, sendo que estas refletiam-se nas notas dos testes de avaliação. Deste modo, e para colmatar as diferenças sentidas pelos alunos da turma era necessário elaborar tarefas adequadas aos discentes e muitas das vezes explicar e abordar de outra forma o conteúdo, para assim ficar tudo devidamente esclarecido.

Capítulo X- Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo deste capítulo são apresentadas fundamentações e reflexões sobre as práticas pedagógicas nas quatro áreas disciplinares: CN, HGP, Matemática e Português. Aqui, também são explicadas as opções pedagógicas mais adequadas ao contexto educativo no 2.º CEB, estando sempre adequadas à caracterização da turma em questão.

10.1. Ciências Naturais

A prática educativa da disciplina de CN foi desenvolvida na turma do 6.º A, assim será apresentada uma fundamentação sobre a prática pedagógica, a planificação e as decisões e estratégias tomadas ao longo do estágio. Seguidamente, será exposta uma reflexão de toda a prática.

10.1.1. Fundamentação da Prática Pedagógica de Ciências Naturais

A disciplina de CN deve ser valorizada na vida formal e não formal dos alunos, pois estes aprendem a conhecer o mundo em que vivem, afastam-se criticamente do mundo de magia e desenvolvem um pensamento lógico e atitudes de rigor e tolerância (Niza, 2007).

Desta forma, as planificações das minhas aulas de CN, para uma turma do 6.º ano de escolaridade, foram baseadas na teoria do construtivismo, sendo “entendida como um processo auto-regulado de resolver conflitos cognitivos que frequentemente se tornam aparentes através da experiência concreta, discurso colaborativo e reflexão” (Brooks, 1997, p. 9).

Assim, o docente pode assumir também um papel de tutor que, segundo Vasconcelos e Almeida (2012), “deve: definir um ambiente de aprendizagem que promova o trabalho grupal; intervir no processo se os alunos necessitarem, nomeadamente colocando questões adicionais; realizar pequenas exposições, facilitando a aprendizagem e; monitorizar e avaliar os alunos ao longo da sua aprendizagem” (p. 23).

Desta forma, é importante que o professor não seja só o transmissor de informação científica e o aluno seja mais interveniente. Para tal, o docente preocupa-se com os interesses e necessidades dos discentes, sendo o mediador da relação e o facilitador dos instrumentos e das técnicas necessárias para os alunos aprenderem determinado conteúdo. Assim, como Fosnot (1999) afirma “os professores necessitam de permitir que os alunos levantem as suas próprias hipóteses e modelos” (p. 52).

Durante as preparações para lecionar aulas de CN, vários foram os recursos utilizados, menciono: o Programa da disciplina (Ministério da Educação, 1991), as Metas Curriculares da disciplina (Bonito, 2013) e o manual escolar adotado pelo agrupamento de escolas (Caldas & Pestana, 2015).

No Programa e Metas Curriculares são mencionados os domínios, os objectivos gerais e os descritores de desempenho a lecionar e desenvolver nas aulas de CN. Assim, ao longo do estágio, vários foram os conteúdos que leccionei. Como tal, menciono os seguintes: a “Alimentação equilibrada e segura”, os “Processos da absorção e da assimilação”, os “Cuidados a ter com o sistema digestivo e higiene oral”, o “Sistema digestivo de animais herbívoros, carnívoros, ruminantes e aves granívoras”, o “Sistema Urinário”, com uma abordagem ao “Sistema Integrado de Emergência Médica” (SIEM), a “Nidação e o Desenvolvimento Embrionário” e “O parto”.

De notar que no Programa sugere que a abordagem aos temas se efetue através de um tempo de discussão que permita a formulação, pelos discentes, de problemas com interesse e que constituam pontos de partida para o desenvolvimento de atividades. Assim, o ensino das ciências não se pode restringir à reprodução dos conteúdos, promovendo a simples memorização. Se assim fosse, este ensino destinava-se apenas à aquisição dos conhecimentos teóricos, colocando, em segundo plano, o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais dos alunos.

Realço os momentos de discussão, que durante a minha Prática Educativa, pude proporcioná-los. Assim, na 1.^a aula, comecei por apresentar a notícia “Benefícios para a saúde dos produtos alimentares terão de constar numa lista comunitária”, publicada na Agência Lusa, a 4 de julho de 2007, onde menciona

que as marcas de alimentos terão de consultar uma lista para escrever os rótulos dos alimentos e que não devem mencionar que determinados produtos curam, previnem ou tratam doenças. Mais tarde, apresentei uma imagem e um pequeno texto informativo sobre a série animada “Nutri Ventures”, criada em setembro de 2009, que destaca para a importância da alimentação saudável num mundo de fantasia, no qual os alimentos fornecem poderes mágicos às personagens. Apesar de ter apresentado mais notícias, imagens e publicidades, destaco estas, que de certa forma através do debate que possibilitei, permiti que os alunos dessem as suas opiniões, detetando informações tendenciosas e para ficarem informados e atentos às ideias que são apresentadas através da televisão, da Internet e da imprensa escrita.

Em relação ao manual escolar, este era utilizado para resolver questões e exercícios, sobre os conteúdos que já tinham sido abordados. Para além destes recursos, também utilizei, o caderno diário, o quadro negro e o computador, mas precisamente, o PowerPoint e vídeos didáticos. Relativamente ao primeiro, este era mais utilizado pelos discentes de forma a registarem informações que eram escritas por mim, no quadro negro, ou até definições e sínteses que eram projetadas. Assim, os discentes poderiam utilizá-lo para estudarem para futuros testes de avaliação.

As TIC são muito importantes, pois facilitam a motivação nas aprendizagens dos discentes, o desenvolvimento de competências e a fácil retenção de informações com um bom suporte visual (Castro, 2005). Para isso, recorri ao PowerPoint e aos vídeos didáticos, sendo muito desejados por esta turma, visto que apresentavam imagens apelativas e definições importantes para que, assim, os discentes compreendessem o conteúdo a estudar. Sempre que possível, tentava escolher vídeos didáticos sobre os temas a abordar, pois motiva os alunos e reforçava os conteúdos lecionados. Assim, apresentei vídeos sobre: como acionar o SIEM (5.ª aula), o funcionamento do sistema urinário (5.ª aula) e a formação de um bebé no útero (7.ª aula). Segundo Carrasco e Baignol (1993) citado por Branco (2002), os atributos dos audiovisuais cativam o interesse do aluno, despertam a curiosidade imediata, mobilizam os diferentes órgãos dos

sentidos, aumentam a sua atenção e satisfação e, proporcionam a colocação de novas questões e problematizações.

Ainda durante a minha Prática Educativa, recorri a materiais manipuláveis, como: rótulos alimentares (1.^a aula); modelos anatómicos de rins (5.^a e 6.^a aulas) e um modelo anatómico de útero com bebé no final da gestação (8.^a aula). O primeiro material: rótulo alimentar foi utilizado para que os alunos identificassem regras, as menções e a importância da sua análise.

Também utilizei os modelos anatómicos de rins e de útero com bebé. Inicialmente, abordei teoricamente os domínios e, posteriormente apliquei os modelos tridimensionais, onde foram identificados os órgãos do sistema urinário, as funções e como estão ligados entre si. Estes recursos foram muito importantes, pois os alunos poderão manuseá-los. Em relação ao primeiro recurso, este foi observado e, depois circulou por todos os alunos. O último material, como tinha dimensões maiores e era mais pesado, foi explicado por mim e, no final da aula, os alunos puderam observá-lo. Realço ainda, o interesse e o entusiasmo que os alunos tiveram com estes recursos, pois, muitas vezes, só são observados no manual escolar.

Ao longo do meu estágio, os conteúdos que tinha de lecionar foram sempre mencionados pela Professora Orientadora Cooperante e, como tal, não tive nenhum conteúdo que me permitisse fazer uma atividade experimental, sendo considerado por mim, uma grande lacuna, pois gostaria de ter vivenciado o comportamento dos discentes num momento de trabalho experimental. Apesar disso, sempre que a Professora Orientadora Cooperante precisava de auxílio nas suas atividades experimentais, eu ajudava. Pode vivenciar as atividades e os comportamentos, embora não tendo toda a sua abrangência.

A atividade prática permite pensar e fazer Ciência (Santos, 2002) e engloba dois tipos de trabalho: o trabalho laboratorial (conjunto de atividades que decorrem no laboratório) e o trabalho experimental (conjunto de atividades em que há manipulação das variáveis). Desta forma, o trabalho laboratorial considera-se prático quando o aluno é o executante desta atividade (Martins, *et. al.*, 2007).

Segundo Pereira (1992), “o professor pode propor trabalho experimental tendo em vista levar os alunos a atingir diversas finalidades: estimular interesse,

aprender técnicas experimentais, desenvolver capacidades de manuseamento, aprender os processos da Ciência, cimentar a aprendizagem do conhecimento científico” (p. 178).

Assim, esta disciplina é muito importante para os alunos, onde o docente deve orientar o alargamento dos conhecimentos fundamentais dos seus discentes, como menciona Pereira (1992) é “dada a importância cada vez maior da ciência em todos os domínios da sociedade, torna-se necessário que o indivíduo aprenda na escola (...) a adquirir a capacidade para usar a ciência na melhoria da sua vida” (p. 27).

10.1.2. Reflexão sobre a Prática Pedagógica de Ciências Naturais

A minha Prática Educativa na disciplina de CN envolveu quatro grandes fases, todas elas importantes: a observação das aulas da Professora Orientadora Cooperante e as aulas da minha colega de estágio; a construção das planificações; a lecionação das aulas e a reflexão sobre a prática.

A primeira fase, a de observação das aulas da Professora Orientadora Cooperante (22 aulas) serviu para: conhecer os alunos, quais as principais dificuldades e motivações que a turma tinha; compreender os hábitos de trabalho; perceber como a professora desenvolvia determinadas atividades, compreendendo as suas estratégias de ensino; verificar que o manual escolar e o PowerPoint eram recursos muito utilizados nas aulas; e, principalmente, compreender a relação e interação que existia entre os discentes e a professora.

As observações das aulas da minha colega de estágio (12 aulas) foram muito importantes. Assim consegui perceber como ela possibilitou o desenvolvimento das aprendizagens dos/as discentes, como interagiu com a turma, quais as estratégias didáticas utilizadas e quais os materiais utilizados em cada aula, sendo possível refletir, posteriormente, sobre os pontos fortes e menos fortes das aprendizagens.

A segunda fase, que diz respeito ao período de construção das planificações, foi fundamental, pois permitiu-me definir as estratégias pedagógicas a utilizar, delimitar objetivos a atingir pelos alunos e preparar

atividades diversificadas para que o estudo, de determinado conteúdo, fosse cumprido.

Na terceira fase, a lecionação das aulas, foi o momento de colocar em prática os meus conhecimentos científicos, relacionados com a disciplina de CN, e os conhecimentos pedagógico-didáticos. Aqui foi fundamental compreender a importância das planificações realizadas, pois, quando os/as discentes apresentavam dificuldades, em algum conteúdo, era necessário reforçar ou modificar determinadas estratégias, para que todos compreendessem.

Desta forma, procurei diversificar as estratégias e as atividades para desenvolver aprendizagens e para que os alunos participassem ativamente, estimulando o empenho e a motivação, em determinados conteúdos.

A última fase, a reflexão sobre a prática. Sendo para mim a mais importante e gratificante, permitindo-me compreender a evolução e as aprendizagens desenvolvidas, ao longo do estágio. Estes momentos de reflexão, são sem dúvida, momentos de orientação, uma vez que me permitiu desenvolver a prática educativa, melhorando o meu profissionalismo, enquanto futura professora. Ao longo de todas as reflexões realizadas, ia constatando que podia melhorar as minhas atitudes, as atividades desenvolvidas e, principalmente, a linguagem utilizada, pois é, nesta faixa etária, que os alunos desenvolvem a sua expressão linguística e facilmente diagnosticam e corrigem erros.

Nesta fase de reflexão, também foi possível identificar pontos fortes e fracos da minha lecionação, na prática educativa desta disciplina. Em relação aos pontos fortes saliento: a boa relação que estabeleci com os discentes, facilitando o controlo dos comportamentos e o entusiasmo nas atividades; a utilização de diversos recursos interativos, como: o PowerPoint e vídeos, permitindo motivar e apelar à atenção e; ainda a diversificação das atividades práticas, como: a identificação das menções de um rótulo alimentar.

Relativamente aos pontos fracos, realço a não execução de atividades experimentais com a turma, razões anteriormente expostas. Mas, numa das aulas de observação da Professora Orientadora Cooperante, fui solicitada para ajudar numa atividade experimental relacionada com a presença de amido. Apesar disso,

tentei sempre, nas minhas aulas, apresentar materiais didáticos (modelos desmontáveis), como: os rins e um útero, com um bebé no final da gestação.

Em suma, considero que, ao longo do estágio, fui melhorando e aperfeiçoando algumas estratégias de ensino e de aprendizagem, consegui alcançar os objetivos propostos e, principalmente, evoluir, a nível profissional. Assim, esta experiência em CN, foi bastante gratificante, visto ser uma área que desperta bastante interesse nos alunos e estes têm sempre perguntas a fazer, em relação a um determinado conteúdo em estudo. Muitas vezes, pensamos ser simples perceber, mas, para os discentes há sempre algo a acrescentar e a perguntar.

Portanto, em relação à construção do meu futuro, todos os momentos que passei e vivenciei neste estágio em CN foram todos muito gratificantes e motivadores, pois permitiram-me estabelecer uma boa relação com os discentes da turma e, principalmente, ter conhecimento de como lecionar determinados conteúdos que muitas vezes os alunos complicam.

Foi uma mais-valia trabalhar e lecionar na turma do 6.º ano de escolaridade, pois os alunos eram sempre muito receptivos a todas as atividades que me proponham realizar com eles, e considero que todos os conteúdos que lecionei foram aprendizagens relevantes para os discentes, conforme os resultados obtidos nos testes de avaliação. Desta forma, todos os objetivos que me tinham sido propostos neste estágio foram atingidos com sucesso.

10.2. Matemática

Posteriormente, será apresentada uma fundamentação da prática pedagógica na disciplina de Matemática, em que foi lecionada na turma do 6.º F. Deste modo, serão mencionadas as decisões tomadas em estágio, referindo quais as estratégias e recursos utilizados. Seguidamente, será exposta uma reflexão sobre as aprendizagens e dificuldades obtidas ao longo do estágio.

10.2.1. Fundamentação da Prática Pedagógica de Matemática

A Prática Educativa foi desenvolvida numa turma de 20 alunos do 6.º ano de escolaridade, do 2.º CEB, de uma escola pública do distrito de Coimbra. Foram lecionadas quatro sequências de ensino, cada uma constituída por três aulas, de 90 minutos cada. Ainda, fez parte da prática a conceção de uma aula (45 minutos) em colaboração com uma estagiária e com a Professora Titular daquela turma de estágio, que a implementou. Os objetivos principais daquele momento de ensino foram construir tarefas que incorporassem o manual de Matemática e observar o uso do manual pelos alunos, como instrumento de aprendizagem, seguindo as ideias de Rezat (2009), na consolidação de conceitos “População e Amostra” e na interpretação de gráficos circulares.

Os objetivos específicos da primeira sequência de ensino foram: identificar e estender padrões; identificar a lei de formação e/ou expressão geradora de um padrão, resolvendo situações problemáticas; compreender sequências e regularidades (1.ª aula); perceber as regras para obter o termo seguinte, ou através do termo anterior ou da expressão geradora; representar matematicamente a expressão geradora (2.ª aula); reconhecer, compreender e explicar a razão entre dois números racionais e o inverso de um número racional; compreender a proporcionalidade direta e a constante de proporcionalidade através de exemplos; identificar que duas grandezas são diretamente proporcionais quando ambas são multiplicadas pelo mesmo número; perceber que o quociente entre duas grandezas é a constante proporcionalidade (3.ª aula).

A segunda sequência de aulas tinha os seguintes objetivos específicos: rever os conceitos de pavimentação, de polígono, linha poligonal, segmento de reta, reta, semirreta, circunferência, círculo, raio, diâmetro e corda; compreender

os diferentes tipos de polígonos (4.^a aula); identificar e introduzir o conceito de ângulo ao centro e setor circular; compreender e perceber o conceito de reta tangente a uma circunferência; desenhar ângulos ao centro e traçar retas tangentes a uma circunferência numa representação em papel do geoplano circular (5.^a aula); relembrar a classificação dos triângulos, quanto ao comprimento dos lados e quanto à congruência dos ângulos; desenhar um triângulo inscrito numa circunferência numa representação em papel do geoplano circular; compreender o que são polígonos inscritos e circunscritos numa circunferência (6.^a aula).

A terceira sequência teve como objectivos específicos: rever o conceito de altura de um triângulo, área de um triângulo e de um polígono regular; aplicar as fórmulas para calcular a área de um triângulo e de um polígono regular; relembrar e aplicar como calcular o perímetro de um polígono; identificar raios e apótemas de um polígono (7.^a aula); desenhar corretamente ângulos ao centro para construir polígonos regulares inscritos numa circunferência; compreender que a área de um círculo é aproximadamente às áreas de polígonos regulares neles inscritos e circunscritos (8.^a aula); rever o que são poliedros (convexos e não convexos), prismas, pirâmides, bases, faces, arestas e vértices; compreender a relação de Euler e aplicar a fórmula (9.^a aula).

A última sequência de aulas exibiu os seguintes objetivos específicos: compreender o que é uma planificação de um sólido; identificar de entre várias planificações, as que pertencem a um cubo; recorrer ao corte e à dobragem de planificações para confirmar e identificar os sólidos geométricos dados; construir sólidos geométricos (10.^a e 11.^a aulas); identificar uma reta r como “eixo de simetria” de uma dada figura plana quando as imagens dos pontos da figura pela reflexão em torno do eixo r coincidem com a mesma figura; identificar simetrias de reflexão em figuras dadas; resolver situações problemáticas envolvendo figuras com simetria de reflexão (12.^a aula).

O conhecimento da matemática a ensinar foi aprofundado através dos seguintes documentos: “Teaching for mathematical thinking: inquiry in mathematics learning and teaching” (Jaworski, 2015); “Exercícios, problemas e explorações: Perspetivas de professoras num estudo de aula” (Ponte, *et. al.*, 2015); “Prospective primary school teachers’ errors in building statistical graphs”

(Arteaga, Batanero, Cañadas, & Contreras, 2013); “Simetria e Transformações Geométricas” (Veloso, 2012); “Relating graph semiotic complexity to graph comprehension in statistical graphs produced by prospective teachers” (Arteaga & Batanero, 2011); “The utilization of mathematics textbooks as instruments for learning” (Rezat, 2009).

Os seguintes documentos curriculares para alunos do 6.º ano de escolaridade, foram examinados regularmente: o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (PMMEB) (Bivar, *et. al.*, 2013), o Caderno de Apoio – 2.º Ciclo (Bivar, *et. al.*, 2013), o manual de Matemática da turma adotado pelo AGE “Matemática Sob Investigação – MSI” (Conceição, *et. al.*, 2015).

O PMMEB (Bivar, *et. al.*, 2013) sugere os seguintes descritores de desempenho para a Matemática a lecionar: “resolver problemas envolvendo a determinação de termos de uma sequência definida por uma expressão geradora”; “determinar expressões geradoras de sequências definidas por uma lei de formação”; “resolver problemas envolvendo a determinação de uma lei de formação compatível com uma sequência”; “identificar uma grandeza como «diretamente proporcional» a outra quando ao multiplicar a medida da segunda por um dado número positivo, a medida da primeira fica também multiplicada por esse número”; “reconhecer que uma grandeza é diretamente proporcional a outra quando o quociente entre a medida da primeira e a medida da segunda é constante e utilizar corretamente o termo «constante de proporcionalidade»” e “reconhecer que se uma grandeza é diretamente proporcional a outra então a segunda é diretamente proporcional à primeira e as constantes de proporcionalidade são inversas uma da outra” (1.ª sequência de ensino); “designar por «ângulo ao centro» um ângulo de vértice no centro”; “designar por «setor circular» a interseção de um ângulo ao centro com o círculo”; “identificar um polígono como «inscrito» numa dada circunferência quando os respetivos vértices são pontos da circunferência e como «circunscrito» quando os respetivos lados forem tangentes à circunferência”; “identificar um segmento de reta como tangente a uma dada circunferência se a interseção e a respetiva reta suporte for tangente à circunferência” e “reconhecer que os segmentos que unem o centro da circunferência aos pés das perpendiculares tiradas do centro para os lados do

polígono são todos iguais e designá-los por «apótemas»” (2.ª sequência de ensino); “saber que a área de um dado círculo pode ser aproximada à área do polígono regular nele inscrito ou circunscrito”; “designar por π a respetiva constante de proporcionalidade, sabendo que o valor de π arredondado às décimas milésimas é igual a 3,1416”; “reconhecer, fixada uma unidade de comprimento, que a área de um círculo é igual (em unidades quadradas) ao quadrado de π pelo quadrado do raio, aproximando o círculo por polígonos regulares inscritos e o raio pelos respetivos apótemas” e “designar um poliedro por «convexo» quando qualquer segmento de reta que une dois pontos do poliedro está nele contido” e “reconhecer que a relação de Euler vale em qualquer prisma e qualquer pirâmide e verificar a sua validade em outros poliedros convexos” (3.ª sequência de ensino); “identificar sólidos através de representações em perspetiva num plano”; “identificar uma reta r como «eixo de simetria» de uma dada figura plana quando as imagens dos pontos da figura pela reflexão de eixo r formam a mesma figura” e “identificar e construir simetrias de reflexão em figuras dadas” (4.ª sequência de ensino).

O PMMEB (Bivar, *et. al.*, 2013) refere ainda, que relativamente ao domínio “Álgebra” também deveriam ser estudadas potências de base racional positiva e expoente natural, permitindo assim que os alunos tenham “um primeiro contacto com os métodos simbólicos próprios da Álgebra” (p. 14). Na 2.ª aula, da primeira sequência de ensino, os alunos resolveram uma tarefa denominada “Figuras com pintas” (Figura 1), com o objetivo de encontrar uma expressão geradora para o número de pintas de cada figura representada. A tarefa fomentava a visualização espacial, desenvolvia o raciocínio indutivo e aprofundava regras operatórias e prioridades nas operações com potências.

Figuras com pintas

1. Desenha as seguintes figuras:




Fig. 1




Fig. 2

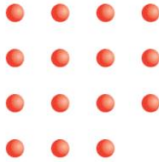


Fig. 3

2. Desenha a 4.ª figura da sequência. Qual o número de pintas?
3. Continua a sequência, escrevendo os 3 termos seguintes.
4. Escreve uma expressão geradora que te permita descobrir o número de pintas de cada figura.
5. Utilizando a expressão geradora, quantas pintas terá a 48.ª figura?






Figura 1 – “Figuras com pintas”.

O PMMEB (Bivar, *et. al.*, 2013) destaca a utilização de recursos e materiais manipulativos em sala de aula, valorizando o seu papel na aquisição e construção de conceitos matemáticos em todos os níveis de ensino e auxiliando os alunos “a alcançar os desempenhos definidos nas Metas Curriculares” (p. 28). O uso de recursos permite o desenvolvimento de competências ao nível da comunicação e das relações interpessoais e, ainda motivam os alunos para a aprendizagem e compreensão dos conteúdos que o professor leciona, facilitando a dinamização das aulas, promovendo e facilitando o processo de ensino e de aprendizagem (Santana, 2007).

Durante as sequências de ensino recorri quase sempre a materiais manipuláveis: representação em papel de um geoplano circular (5.^a, 6.^a e 8.^a aulas); representações em papel do 1 dm^2 e do 1 cm^2 (7.^a aula); sólidos geométricos (cubo, pirâmide triangular, pirâmide quadrangular, pirâmide hexagonal, pirâmide octogonal, prisma triangular, prismas quadrangular, prisma pentagonal, prisma hexagonal, octaedro, dodecaedro e icosaedro) (9.^a e 10.^a aulas); o “Build Up” – conjunto de cubos coloridos: azul, verde, amarelo e vermelho (9.^a e 11.^a aulas); tesoura e folhas de papel A4 com representações de planificações de sólidos geométricos (cubo, pirâmide triangular, pirâmide hexagonal e prisma triangular) (10.^a aula); papel triangular (11.^a aula).

Na 5.^a aula, da segunda sequência de ensino, depois de ter sido consolidado oralmente o conceito de ângulo e tipos de ângulos, um geoplano circular em papel foi usado para os alunos representarem, a diferentes cores, ângulos ao centro e setores circulares: 90° , 180° , 30° , 60° , 45° , 120° , 135° , 240° , 270° e 315° . Na 6.^a aula, da mesma sequência de ensino, os alunos tiveram de desenhar triângulos equiláteros, cujos vértices eram pontos da circunferência maior, do geoplano. Com esta tarefa pretendia-se que os alunos identificassem que o triângulo desenhado estava inscrito na circunferência maior e circunscrito à circunferência menor. Representações em papel do 1 dm^2 e do 1 cm^2 (7.^a aula, da terceira sequência) foram desenhadas nos cadernos diários dos alunos, sendo também escritas as relações entre aquelas unidades de medida de área standard. Na 9.^a aula, a turma estava dividida em dúades e cada uma recebeu uma folha com a tabela (Figura 2), um sólido geométrico igual a um dos que estava representado

na tabela e quatro cubos do “Build Up” para ser construído o poliedro não convexo (Figura 3). Posteriormente, cada díade deveria preencher a tabela anterior, de forma a identificar para cada sólido geométrico representado a “Relação de Euler” ($F + V = A + R$).

Sólidos	N.º de faces (F)	N.º de vértices (V)	N.º de arestas (A)	F + V	
					
					
					
					
					

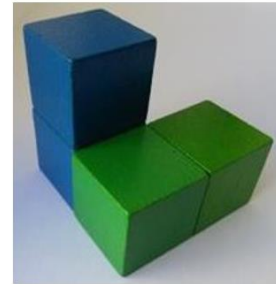


Figura 3 – Poliedro não convexo.

Figura 2 – Tabela para preencher e descobrir a Relação de Euler.

Na 10.ª aula foram distribuídas aos alunos representações em papel de planificações de alguns sólidos geométricos. Os alunos deveriam, por recorte e dobragem, identificar esses sólidos (Figuras 4 e 5).

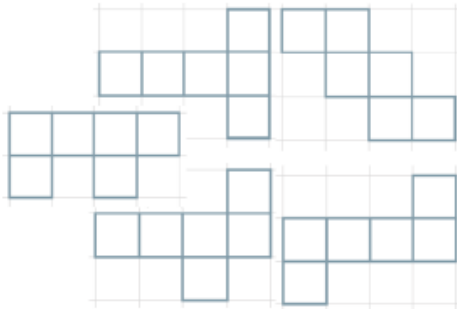


Figura 4 – Planificações do sólido geométrico (cubo).

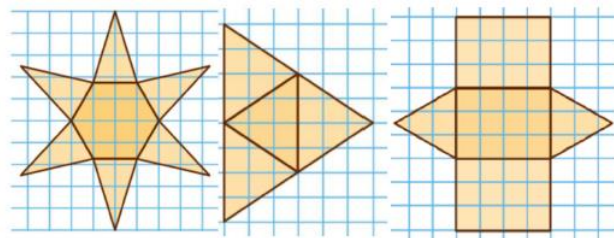


Figura 5 – Planificações dos sólidos geométricos (pirâmide triangular, pirâmide hexagonal e prisma triangular).

A imagem de uma figura geométrica construída com cubos do “Build Up” (Figura 6), em que cada aresta de um cubo mede cerca de 2 cm, foi projetada num ecrã e cada aluno individualmente, foi convidado a construir a planificação daquele sólido geométrico.



Ainda, os alunos individualmente construíram outros sólidos geométricos: pirâmide triangular (tetraedro), octaedro e icosaedro, por

Figura 6 – Sólido geométrico.

dobragem após terem identificado as respetivas representações das planificações em papel triangular (11.^a aula, da quarta sequência de ensino).

O uso de papel quadriculado e papel triangular fez despender muito tempo, mas os alunos tiveram a oportunidade de manusear materiais e fomentar capacidades espaciais, por exemplo, a perceção da figura fundo.

O caderno diário de Matemática dos alunos foi um suporte regular para registo escrito dos conteúdos lecionados ao longo das aulas, sendo então, segundo Borràs (2001a), um suporte para a resolução de tarefas, possibilitando para um estudo futuro, a orientação na preparação dos alunos para, por exemplo, testes de avaliação. PowerPoint's foram também utilizados nas aulas como auxílio pedagógico da professora e para motivar os alunos.

O PMMEB (Bivar, *et. al.*, 2013) menciona que “qualquer tipo de avaliação deve ser concretizado por referência às Metas Curriculares e deve permitir efectuar um diagnóstico da situação da aprendizagem de cada aluno e de cada turma” (p. 29).

A avaliação formativa, para Ponte, *et. al.* (2007), é fundamental, visto ser através dela que se identificam as dificuldades dos alunos, de modo a que, mais tarde, o professor tenha essas dificuldades em conta ao planificar a sequência educativa.

Ao longo das aulas desta Prática Educativa, o tipo de avaliação das aprendizagens dos alunos utilizada foi fundamentalmente a avaliação formativa que, segundo Fernandes (2006), é “interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (p. 23). Recorreu-se então, à observação da participação dos alunos nas aulas, das suas intervenções orais e dos seus registos escritos (trabalhos de casa e fichas de trabalho) e foram dados, fundamentalmente pela professora, feedback escrito e oral. No decorrer das sequências de ensino, o feedback oral na turma era muito incentivado através de diálogos entre os alunos. Também, foi possível nas aulas (por exemplo: na 11.^a aula) orquestrar discussões, próximas das ideias de Stein, *et. al.* (2008), de acordo com as cinco práticas identificadas por eles: antecipar as respostas prováveis dos alunos para as tarefas; monitorizar as respostas das tarefas; seleccionar alunos para

apresentarem as suas respostas matemáticas; sequenciar as respostas dos alunos que vão ser exibidas; e ajudar a turma a fazer conexões matemáticas entre as respostas dos alunos e as ideias chaves.

Segundo Stein & Smith (2009), as tarefas “constituem a base para a aprendizagem” (p. 22) dos alunos, pois devem ser ricas e desafiadoras para a construção de saberes e competências dos alunos. Durante a Prática Educativa foram escolhidas tarefas, umas para consolidar conhecimentos e outras para introduzir conteúdos novos. Assim, para designar as tarefas usaremos a nomenclatura de Ponte (2005): *problemas*, *exercícios*, *tarefas de investigação* e *tarefas de exploração*. Os *problemas* apresentam “um grau de dificuldade apreciável” (p. 3), não podendo ser demasiado difíceis ou demasiado fáceis. Se forem demasiado difíceis tornam-se desmotivantes para os alunos. Assim, um problema deve ser desafiante e proporcionar o gosto pela descoberta. “Os *exercícios* servem para o aluno pôr em prática os conhecimentos já (...) adquiridos” (p. 4), de modo a consolidá-los. As *tarefas de investigação* surgem num contexto de vida real e promovem o envolvimento dos alunos com questões, visto que requerem a sua participação ativa em todo o processo. As *tarefas de exploração* são semelhantes às tarefas de investigação, apenas diferem no seu grau de desafio, sendo este menor. Ao longo da Prática Educativa foram usados, essencialmente, problemas. Na 9.ª aula, já referida, os alunos tiveram de resolver um problema para verificar para cada sólido geométrico dado a “Relação de Euler”. Ainda, na 12.ª aula, da quarta sequência de ensino, depois de introduzir a simetria de reflexão axial, solicitei a alguns alunos que identificassem eixos de simetria para cada figura projectada no ecrã (Figura 7). Posteriormente, os alunos foram resolver tarefas (Figura 8) para aplicar e consolidar os conhecimentos.



Figura 7 – Figuras projetadas.

A Inês e o Pedro repararam no logotipo do Metro do Porto.

A Inês disse que era possível traçar um eixo de simetria na figura. O irmão referiu que se podiam traçar dois eixos. Com qual dos dois estás de acordo? Reproduz e desenha, utilizando lápis e régua, o ou os eixos de simetria do logotipo do Metro do Porto.



Figura 8 – Tarefa sobre a simetria de reflexão axial.

A estrutura das aulas implementadas nesta Prática Educativa foi quase sempre a mesma: começava-se com a escrita do sumário da aula anterior, relembrando conceitos e/ou processos trabalhados. Posteriormente, era feita a correção do trabalho de casa, em grande grupo. De seguida, para lecionar um conteúdo matemático novo, era apresentada uma tarefa à turma, para ser resolvida pelos alunos em díades (exemplo, 9.^a aula). Posteriormente, depois de cada díade ter apresentado a sua respetiva resolução, uma discussão era feita, em grande grupo, mediada pela professora, no sentido de fomentar o raciocínio dos alunos, a compreensão dos conceitos envolvidos, a comunicação matemática na turma.

10.2.2. Reflexão sobre a Prática Pedagógica de Matemática

A Prática Educativa envolveu três grandes momentos: a observação de aulas (da Professora Titular de Turma e de uma estagiária que partilhava a turma de estágio), a implementação das sequências de ensino e reflexão.

A observação das 23 aulas lecionadas pela Professora Titular de Turma de estágio foi uma mais-valia. Conseguimos conhecer: os alunos da turma, identificando as principais dificuldades matemáticas e motivações e os seus hábitos de trabalho; as estratégias pedagógicas utilizadas pela professora (o manual de Matemática e PowerPoint's eram os recursos mais usados, na sala de aula); e as interações entre alunos e alunos-professora.

A observação das 12 aulas da outra estagiária permitiu-nos perceber: como eram fomentadas as aprendizagens matemáticas; como interagia com a turma; quais as estratégias didáticas e materiais utilizados; e captar as evidências das aprendizagens dos alunos da turma das minhas aulas, quando essas aulas eram

anteriores às da estagiária. Também, me foi proposto observar as aulas da estagiária, tendo em conta três critérios: “Quais os pontos críticos da aula?”, “Se fosse a professora da turma, o que teria ensinando de diferente?” e “O que os alunos realmente aprenderam?”. Os pontos críticos identificados tiveram a ver com: a linguagem matemática usada, que nem sempre era a mais clara e/ou rigorosa; as tarefas escolhidas com uma complexidade demasiada; e o tipo de feedback dado aos alunos para esclarecer questões colocadas por eles. Apesar disto, houve a constante preocupação da estagiária em ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades, através por exemplo, do uso de materiais manipulativos. Se eu fosse a professora, tentava prever mais as possíveis questões dos alunos e estaria mais atenta à linguagem matemática da turma. Contudo, pode dizer-se que aquelas aulas fizeram com que os alunos aprendessem os tópicos matemáticos pretendidos, dadas as evidências fornecidas pelas respostas dos alunos, tanto orais como escritas.

Para a implementação das sequências de ensino desta prática foi necessária proceder às planificações das respetivas aulas, sendo que estas foram sofrendo variadas alterações, de acordo com a condução das aulas anteriores e com as sugestões dadas pela Professora Titular de Turma, pela Professora da ESEC, e principalmente pelo grupo de estágio. Após cada aula, o grupo de estágio (formado pelas estagiárias e pelas professoras acima mencionadas) reunia e refletia sobre as estratégias utilizadas nas aulas e as evidências de aprendizagens dos alunos da turma.

A reflexão que sustentava esta Prática em Matemática contemplou dois aspetos importantes: a reflexão sobre a implementação das sequências de ensino e a reflexão sobre a observação de uma aula de 45 minutos, já referida.

Ao longo desta Prática Educativa, as dificuldades sentidas estiveram fundamentalmente relacionadas com o uso da linguagem matemática na aula e em antecipar e interpretar o pensamento dos alunos. Deste modo, se voltasse a lecionar os mesmos conteúdos, deveria aprofundá-los, procurando literatura adequada e refletir o ensino desses conteúdos a ensinar, se possível, em colaboração com docentes mais experientes. Apesar das dificuldades mencionadas, pode dizer-se que a maioria dos alunos conseguiu atingir os

objetivos de aprendizagem que a sequência de ensino pretendia desenvolver, tendo em conta as suas produções escritas.

A experiência que envolveu a conceção de uma aula de 45 minutos (já mencionada) está sustentada pelo modelo teórico de Rezat (2009), o qual tem por base o Modelo Fundamental do Tetraedro num sistema didático: o aluno, o professor e a Matemática (Figura 9), permitindo compreender as atividades de ensino e aprendizagem numa aula da Matemática.

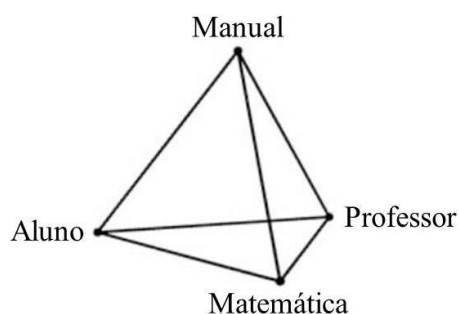


Figura 9 – Modelo Fundamental do Tetraedro.

Durante a aula, a professora estagiária teve o papel de observadora e da reflexão sobre aquela observação e de notas de campo, parece poder dizer-se: que os alunos da turma não utilizaram o manual por iniciativa própria, usaram-no apenas quando solicitado pela professora. Na primeira tarefa, a Professora Titular de Turma mencionou a página do manual onde existia uma tarefa semelhante à que estavam a resolver, portanto nesta tarefa de consolidação os alunos não sentiram dificuldades e resolveram rapidamente. Na segunda tarefa, os alunos não receberam qualquer indicação da professora, e não foram autónomos no uso do manual para resolver tarefa, já que questionaram a professora acerca da página que deveriam abrir no manual e/ou se existia alguma tarefa semelhante à que estavam a resolver, levando assim a concluir que os alunos perante uma tarefa não conseguem procurar no manual, o conteúdo que está a ser trabalhado.

Esta Prática Educativa no ensino da Matemática foi o início do meu desenvolvimento profissional como futura professora de Matemática no 2.º CEB, assim pode dizer-se que iniciei o contacto com os vários conhecimentos que um professor de Matemática deve ter para ensinar, identificado por Hill e Ball (2009): o Conhecimento da Matéria e o Conhecimento do Conteúdo Pedagógico.

10.3. História e Geografia de Portugal

No que se refere à prática na disciplina de HGP, esta foi desenvolvida na turma do 5.º C e pretendia desenvolver nos alunos atitudes para favorecer o seu conhecimento do presente e do passado, bem como despertar interesse pelo meio em que vivem.

De seguida, será apresentada uma fundamentação sobre os momentos fulcrais, justificando e explicitando as estratégias utilizadas, o conhecimento científico e todo o processo do estágio. Ainda, será exposta uma reflexão sobre as aprendizagens realidades e conseguidas durante a intervenção.

10.3.1. Fundamentação da Prática Pedagógica de História e Geografia de Portugal

Segundo o Programa de HGP (1991), esta disciplina pretende alargar a compreensão do espaço e do tempo, proporcionar uma progressiva concetualização da realidade, desenvolver atitudes que favoreçam o conhecimento do presente e do passado, permitindo despertar nos alunos o interesse pela intervenção no meio em que vivem. Desta forma, a disciplina de HGP é essencial na vida escolar dos alunos, na medida em que

“É por meio da História que o aluno adquire a consciência do tempo social, isto é, a noção de diacronia e da dimensão total do mundo em que vivemos. Sem a História não se poderá ter a noção de tempo e sociedade” (Félix, 1998, p. 37).

Neste sentido, compete à História “dar uma perspetiva global da evolução da humanidade, mostrando a pluralidade dos modos de vida, valores e sensibilidades em distintas épocas e lugares a fim de os alunos compreenderem melhor o mundo presente”, bem como proporcionar “o desenvolvimento das capacidades de análise e de síntese, dos hábitos de pesquisa, de debate e, ainda, o seu espírito crítico e criatividade” (Moreira, 2001, p. 34).

Noémia Félix (1998) defende, ainda, que o ensino da História apresenta várias finalidades fundamentais: “explicar o presente” (p. 58); “manter a memória colectiva” (p. 58), conhecendo as suas origens, raízes e fundamentos históricos da vida coletiva; desenvolver “a dimensão temporal do Homem” (p. 59), através dos

conceitos de mudança e permanência; desenvolver “procedimentos, (...) valores (...) e atitudes” (p. 59); compreender o que se passa a nível internacional; aprender a eliminar “estereótipos e pré-juízos” (p. 59) e desenvolver “atitudes positivas face ao meio ambiente” (p. 59).

Por sua vez, Felgueiras (1994) menciona que um dos objetivos fundamentais do ensino da História é desenvolver a compreensão histórica da realidade social, dando importância ao conhecimento de nós próprios, ou seja, ensinar História/HGP é fazer com que os alunos compreendam e expliquem a realidade que os rodeia.

Assim sendo, de acordo com Félix (1998) “o papel do professor de História será o de criar “apoios” que ajudem o aluno na construção de um conhecimento (...) estimulando-o a expressar “ideias históricas” na sua linguagem, desde muito cedo” (p. 33), desta forma, o professor deve ser capaz de ajudar os alunos a desenvolver capacidades, possibilitando a compreensão dos conteúdos. Mas, acima de tudo, deve planificar as suas aulas tendo em conta os seus alunos, para poder “decidir quais as estratégias mais adequadas a cada situação” (Neves, 2000, p. 122).

Antes de concretizar a aula, é fundamental fazer a sua planificação na medida em que ela é “um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento, não podendo ser encarada como uma atividade estática” (Vilar, 1993, p. 15). Durante a minha Prática Educativa procurei sempre elaborar planificações que fossem adequadas às características dos alunos da turma e, caso houvesse um imprevisto, procurava fazer as alterações necessárias. Segundo Zabalza (2002), a planificação é

“Um fenómeno de planear, de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas, num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para concretizar” (p. 47).

Inicialmente, a minha Prática Educativa passou pela fase da observação, com a finalidade de recolher informações relacionadas com as aprendizagens, interesses, características e necessidades dos alunos da turma, do 5.º ano de

escolaridade onde intervim. A observação é importante porque, como defende Parente (2002), permite obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças, bem como dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor sobre as necessárias modificações a implementar.

Durante a minha Prática Educativa, os subtemas abordados foram: “A formação do reino de Portugal”, “Portugal nos séculos XIII e XIV” e “Portugal nos séculos XV e XVI”. Tendo começado por abordar “a reconquista cristã”, “a formação do Condado Portucalense”, “o Tratado de Zamora” e “a Bula Manifestis Probatum”. No segundo subtema, os conteúdos foram: “as principais atividades económicas” e “os aspetos da sociedade”, identificando e referindo os grupos sociais e as suas funções. No subtema “Portugal nos séculos XV e XVI” abordei “os mitos e lendas sobre o desconhecido”, “os interesses socioeconómicos e religiosos dos grupos sociais”, “a vida a bordo nas caravelas”, “os instrumentos náuticos”, “a Conquista de Ceuta” e “as principais descobertas e explorações portuguesas ao longo da costa ocidental africana”.

Os documentos utilizados para planificar as aulas foram: o Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – 2.º Ciclo (Ministério da Educação, 1991); as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal – 2.º Ciclo do Ensino Básico (Ribeiro, *et. al.*, 2013) e o manual escolar adotado pelo AGE, para além de obras de autores de referência como Oliveira Marques, José Mattoso, entre outros. Estes documentos foram devidamente analisados, os quais ajudaram a aprofundar cientificamente os conteúdos, bem como a definir as melhores estratégias a implementar.

Ao planificar as atividades a desenvolver em sala de aula, procurei motivar o interesse, a participação e a compreensão dos alunos, promovendo a auto-estima, a valorização e a autonomia. Para tal, recorri a diversos recursos e tecnologias, de forma a promover aulas ativas e criativas, baseadas em teorias construtivistas (Manique & Proença, 1994), uma vez que a utilização destes recursos podem ajudar a compreender novos conteúdos e a organizar a aprendizagem.

Assim, em quase todas as minhas aulas, utilizei as TIC, sendo “um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem (...) que pode apoiar a

aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas” (Ponte, 2002, p. 2), facilitando a motivação dos alunos, o desenvolvimento de competências e a fácil retenção de informações (Castro, 2005).

Por sua vez, Aguiar (2008), defende que “o uso da tecnologia em sala de aula permite interatividade entre o aprendiz e o objeto de estudo propiciando uma participação ativa do aluno” (p. 65).

Recorri ao PowerPoint e à visualização de vídeos, na medida em que possibilitavam a projeção de imagens relacionadas com os conteúdos abordados, bem como a correção de trabalhos de casa e/ou trabalhos de aula, para além de permitirem aulas mais dinâmicas, apelativas e motivadoras para os discentes, uma vez que “são o complemento de qualquer tema que se pretenda ensinar com um mínimo de qualidade” (Fabregat & Fabregat, 1989, p. 17). Estes recursos permitiram que os alunos aprendessem melhor o tema em estudo, uma vez que deste modo compreendem melhor a realidade histórica (Fabregat & Fabregat, 1989).

Os PowerPoint’s que apresentei continham bastantes imagens, na medida em que o uso de imagens educativas é fundamental para que os alunos fiquem interessados e estruturam o pensamento, podendo criar situações de ensino e de aprendizagem, bastante enriquecedoras e diversificadas (Calado, 1994).

No início de umas das minhas aulas, sem mencionar o conteúdo a abordar, apresentei a música “O Conquistador” de Da Vinci, como forma de introduzir a expansão portuguesa. Recorri a este material pedagógico visto que um professor deve “promover a aprendizagem através de livros, textos, documentos, gravuras, filmes e outros materiais, e o subsequente tratamento dessas informações contribuem para o desenvolvimento da inteligência ativa” (Proença, 1992, p. 97). Este momento foi muito gratificante, os alunos ficaram muito motivados e empolgados na realização da atividade, e recordo que, no dia seguinte, ainda havia alunos a cantarolar a letra da música, mostrando a importância e impacto que a atividade tinha tido.

Através da diversificação de materiais, recursos e atividades, os alunos sentem-se mais motivados a participar ativamente nas aulas, permitindo que se

envolvam nas suas próprias aprendizagens. Desta forma, e como menciona Félix (1998), hoje em dia,

“O professor deixa de ser o transmissor para ser o organizador dos instrumentos que facilitam a aprendizagem dos alunos e a História deixa de ser algo “recebido” pelos alunos para passar a ser um conjunto de conhecimentos descobertos pelos alunos, mediante a “actividade” que realizam” (p. 42).

Conforme o Programa de HGP, um professor deve aplicar e organizar técnicas ou atividades para que os alunos desenvolvam a leitura, análise e comentário de textos ou documentos escritos; a análise e interpretação de gráficos e a observação de vídeos.

No decorrer das aulas, recorri também à análise e interpretação de fontes históricas, como: imagens, notícias e textos, porque, como refere Borràs (2001b), “o estudo e a análise das fontes é o que permite, precisamente, conhecer o passado” (p. 412). Desta forma, as fontes históricas são fundamentais no ensino da História, permitindo compreender os conteúdos abordados, na medida em que nos fornece “provas do passado (...) sugere e explica ou demonstra aspetos dos fenómenos históricos estudados” (Proença, 1989, p. 289).

Como em qualquer outra disciplina, a planificação das aulas de HGP deve prever o tipo e instrumentos de avaliação, porque é um dos aspetos fundamentais do processo de ensino e de aprendizagem que, segundo Pinto e Santos (2006) “não é (...) um processo que acontece ao fim de um período (...), mas sim um processo que deve acontecer em integração com o ato pedagógico” (p. 40).

Assim, ao longo das minhas aulas, o tipo de avaliação que utilizei foi a avaliação formativa, que permitia recolher informações sobre as competências e o nível de compreensão dos alunos, até porque “a avaliação formativa realiza-se depois de um período de ensino e de aprendizagem e antecede sempre um momento de avaliação sumativa” (Pinto & Santos, 2006, p. 25). Desta forma, a avaliação era feita a partir da participação nas aulas, das intervenções orais e dos registos escritos, como: trabalhos de casa e a resolução das questões do manual escolar, como meio de verificar o nível das aprendizagens feitas pelos alunos, bem como para aferir se as estratégias utilizadas tinham sido as mais adequadas.

De acordo com o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro,

“A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume caráter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem” (art.º 19, p. 73).

Segundo Clark e Yinger (1987), citados por Nóvoa (1991) “os professores estão sempre a fazer o uso da sua criatividade para resolver os problemas levantados pela complexidade, incerteza, instabilidade e conflito de valores na sala de aula” (p. 131), ou seja, o docente através da sua experiência profissional consegue resolver e “dar a volta” a determinadas questões colocadas pelos alunos de modo a garantir aprendizagens significativas.

Neste sentido, percebemos que esta profissão exige muito dos docentes, tendo uma extrema complexidade humana e científica, a este respeito Nóvoa (1992) afirma que “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser” (p. 9).

10.3.2. Reflexão sobre a Prática Pedagógica de História e Geografia de Portugal

Na Prática Educativa da disciplina de HGP realizei uma intervenção com a duração de quatro semanas, cada semana com duas aulas, uma de 90 minutos e outra de 45 minutos. Assim, após terminar a lecionação das aulas na disciplina de HGP foi importante refletir sobre tudo o que foi desenvolvido ao longo das semanas de intervenção, salientando aspetos que podem ser melhorados para o futuro, as dificuldades sentidas, a evolução nas aulas lecionadas e o meu crescimento pessoal e profissional.

A minha Prática Educativa passou por fases muito importantes: a observação das aulas da Professora Orientadora Cooperante e as aulas da minha colega de estágio; a elaboração das planificações; a lecionação das aulas e a reflexão sobre a prática.

A primeira fase, a de observação, foi um momento crucial, pois “a observação de aulas permite aceder, (...), às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre professores e alunos” (Reis, 2011, p. 12). Desta forma, as aulas da Professora Orientadora Cooperante (22 aulas) serviram para: conhecer os alunos, as principais dificuldades e motivações; compreender os hábitos de trabalho; perceber como a professora desenvolvia determinadas atividades, compreendendo as suas estratégias de ensino; verificar que o manual escolar e o PowerPoint eram recursos muito utilizados nas aulas e, principalmente, compreender a relação e interação que existia entre os alunos e a professora.

As observações das aulas da minha colega de estágio (12 aulas) foram muito importantes, até porque a intervenção não foi realizada na mesma turma, visto que a colega fez intervenção numa outra turma do 5.º ano de escolaridade, com a qual apenas tinha contato pontual. Mas esta experiência permitiu-me perceber como ela promovia as aprendizagens dos alunos, como interagia com a turma, que estratégias utilizava e que materiais selecionava para cada aula. Posteriormente, foi possível refletir sobre os pontos fortes e fracos.

A segunda fase, o período da elaboração das planificações, foi fundamental na medida em que permitiu definir as estratégias pedagógicas a utilizar, delimitar objetivos a atingir e preparar atividades diversificadas para que as aulas se tornassem dinâmicas, apelativas e as aprendizagens fossem significativas para os alunos.

Na terceira fase, a lecionação das aulas, foi o momento de colocar em prática os meus conhecimentos científicos e os conhecimentos pedagógicos e didáticos. Nesta fase foi essencial compreender a importância da flexibilidade das planificações, uma vez que, sempre que necessário, tinha de modificar determinadas estratégias para que todos compreendessem e aprendessem os conteúdos em estudo.

A última fase, a reflexão sobre a prática, para mim a mais importante e gratificante, porque permitiu compreender a evolução e as aprendizagens desenvolvidas ao longo do estágio, sendo que “através da reflexão sobre a prática,

os professores podem alterar/(re)construir/desenvolver os currículos, de forma a encontrarem os caminhos mais adequados às metas desejadas” (Reis, 2011, p. 54). Estes momentos de reflexão são, sem dúvida, momentos de orientação, os quais permitiam constatar que podia melhorar as minhas atitudes, a linguagem utilizada e percebia da necessidade de aprofundar o conhecimento científico para poder enfrentar a turma sem receio de cometer erros científicos.

Torna-se, igualmente, pertinente refletir sobre o meu percurso ao longo de todo o estágio, referindo os pontos fortes e fracos. No que diz respeito aos pontos fortes, saliento: o bom relacionamento que tinha com todos os elementos da turma, visto que também realizei Prática Educativa na disciplina de Português com a mesma turma; a utilização de recursos, como: PowerPoint, vídeos explicativos de conteúdos e audição de música, permitindo o estímulo, interesse, motivação e participação dos alunos.

Relativamente aos pontos fracos, há a referir: a gestão do tempo, sendo que, por vezes, deixava os alunos apresentarem e questionarem à-vontade as suas ideias, ou seja, os discentes participavam muito e era difícil controlar a participação de cada um deles; muitas vezes, e sendo um dos aspetos mencionados pela Professora Orientadora Cooperante e pela Professora da ESEC, eu lecionava as aulas fazendo questões aos alunos sobre temas ainda não abordados, pressupondo que eles já tinham algum conhecimento, o que, por vezes, gerou alguma confusão, mas, com o decorrer das aulas, esse aspeto foi melhorando.

Realço, ainda, um aspeto importante, estando relacionado com o número excessivo de alunos que a turma tinha, 30 alunos, pois nem sempre facilitava o processo de ensino e de aprendizagem e as relações interpessoais, apesar de a turma ser bastante interessada nos conteúdos, demonstrando muito interesse e vontade em aprender. De um modo geral, eram muito recetivos a todas as atividades desenvolvidas, principalmente às visualizações de vídeos alusivos ao tema a abordar, eram, igualmente, extremamente participativos, o que se traduziu no bom aproveitamento na disciplina de HGP.

Por outro lado, houve muita empatia entre mim e os alunos, o que facilitou a nossa relação ao longo das semanas de estágio. Ao longo das minhas

aulas tentei sempre promover situações de diálogo e partilha de opiniões, ou seja, suscitar a participação ativa dos alunos, levando a que estes desenvolvessem o sentido crítico sobre assuntos abordados nas aulas.

Os momentos de reflexão, realizados ao longo de toda a minha prática, foram muito importantes para o meu desempenho, porque me permitiram aperfeiçoar os conhecimentos científicos, avaliar e perceber situações e, fundamentalmente, consciencializar do que tinha feito com sucesso, bem como a noção de que ia melhorando, à medida que ia desenvolvendo as atividades letivas.

Em suma, saliento todas as sugestões que foram dadas, as quais contribuíram para o sucesso das aprendizagens, quer dos alunos, quer das minhas aprendizagens como futura professora. Existem sempre aspetos a aprender e a melhorar, tais como: a expressão oral, melhorando o discurso e, principalmente, conseguir gerir a participação dos alunos, tendo a Prática Educativa sido uma mais-valia para o meu percurso profissional.

Nunca tinha lecionado aulas de HGP, mas posso afirmar que esta experiência foi, de modo geral, positiva e que me permitiu perceber a importância de um professor na vida de um aluno, não só para a sua aprendizagem de determinados conteúdos, como também para a construção da personalidade, autonomia, criatividade e relações interpessoais. Para tal, o professor deve saber combinar a autoridade, respeito e afetividade, como Libâneo (1994) afirma “o professor não transmite apenas uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional” (p. 250).

10.4. Português

A prática pedagógica da disciplina de Português foi desenvolvida na turma do 5.º C, sendo uma turma que já conhecia da disciplina de HGP, tornou-se mais fácil conhecer e compreender as dificuldades dos discentes. Desta forma, será apresentada uma fundamentação que abordará os recursos utilizados nos quatro domínios mencionados no Programa e Metas. De seguida, será exibida uma reflexão da prática, referindo as principais aprendizagens ao longo da experiência.

10.4.1. Fundamentação da Prática Pedagógica de Português

As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, *et. al.*, 2015) são fundamentais para que um docente de Português consiga planificar devidamente as suas aulas. Neste sentido, este documento utilizado visa melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) e “fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (Buescu, *et. al.*, 2012, p. 4).

Paralelamente, a este documento mencionado, o Programa de Português do Ensino Básico (Buescu, *et. al.*, 2015) também deve ser conhecido pelos professores da disciplina, pois nele são definidos conteúdos para cada ano de escolaridade e apresentada uma ordenação sequencial e hierárquica ao longo da escolaridade no Ensino Básico.

No 2.º ciclo, o ensino passa a ser por disciplina, levando assim a que o Português seja uma disciplina para “reforçar a autonomia como objeto de estudo (...) e torna-se um veículo decisivo na construção dos saberes das outras áreas disciplinares” (Buescu, *et. al.*, 2015, p. 19).

Com isto, o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, *et. al.*, 2015) estão estruturados em quatro domínios: a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação Literária e a Gramática.

Durante as minhas quatro semanas de intervenção, numa turma de 5.º ano, procurei planificar as minhas aulas de acordo com os documentos curriculares

mencionados anteriormente, bem como tendo em conta os alunos e o meio envolvente onde intervim. Assim sendo, ao longo das semanas de intervenção, no contexto do 2.º CEB, a Professora Orientadora Cooperante deixou a escolha de textos, géneros literários e conteúdos gramaticais por minha conta, ou seja, eu é que escolhi tudo o que pretendia abordar nas minhas aulas.

Desta forma, no domínio da Oralidade, decidi organizar apresentações orais de uma publicidade e de um poema elaborados pelos discentes, realizei um jogo oral sobre a descrição de um objeto e, ainda, apliquei uma ficha de compreensão do oral. Com estas atividades pretendi abordar as duas componentes deste domínio, que são: compreensão do oral e a expressão oral. Reis, *et. al.* (2009), diferencia estas duas componentes, definindo a compreensão do oral como “a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português” (p. 16), ou seja é a receção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória. E a expressão oral como sendo uma aptidão “para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes a gramática da língua” (p. 16), ou seja são os saberes linguísticos e sociais e a atitude cooperativa na interação comunicativa que os falantes devem desempenhar.

Neste sentido, é fundamental serem realizadas atividades para desenvolver a compreensão do oral, partindo de discursos com diferentes graus de formalidade e de complexidade, para assim os alunos aprenderem a escutar, a reter e a registar informações pertinentes (Silva, *et. al.*, 2011a). Em relação ao desenvolvimento da expressão oral, esta deve ser concebida pela participação “de comunicação oral informais, evoluindo para situações progressivamente mais formais, com aprendizagem explícita de técnicas de expressão oral e de mobilização de vocabulário, bem como de estruturas gramaticais e discursivas anteriormente ouvidas ou lidas” (Silva, *et. al.*, 2011a, p. 27). Para além, das atividades anteriormente mencionadas, também promovi a partilha de opiniões entre os discentes, desta forma pretendia que os alunos usassem a sua palavra audível e com boa dicção, para assim conseguir testar a sua compreensão e expressão oral. Desta forma, no domínio da oralidade pretende-se que os alunos desenvolvam o

respeito pelos princípios de cortesia e de cooperação no plano da interação verbal, levando assim a uma maior dimensão e formalidade (Buescu, *et. al.*, 2015).

Relativamente, a Leitura e Escrita propõe-se “a automatização das habilidades de identificação das palavras escritas e do seu uso com correção ortográfica, e da produção escrita de respostas e pequenos textos” (Buescu, *et. al.*, 2015, p. 19). Neste domínio, abordei diversos géneros literários, como: texto narrativo (histórias do maravilhoso e histórias tradicionais), banda desenhada (identificando pranchas, vinhetas, tiras e balões de fala), o texto publicitário (slogans), a notícia (mencionando a sua estrutura - título, *lead* e corpo) e o texto de opinião.

Nas minhas práticas, tentei que os discentes tivessem um maior número de contacto com diferentes géneros literários, possibilitando a leitura de diversos textos. Assim, o professor

“Desempenha um papel primordial no processo da leitura, pois espera-se que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele” (Silva, *et. al.*, 2011b, p. 6).

Para que isto aconteça, o desenvolvimento da competência leitora deve realizar-se ao longo de toda a escolaridade para garantir o acesso à literacia plena, “visando a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida” (Silva, *et. al.*, 2011b, p. 6).

No que toca à escrita, esta deve ser desenvolvida através da redação e, posterior revisão do que foi escrito, para assim desempenhar o papel de leitor para avaliar e tomar novas decisões em relação ao que está a escrever. Desta forma, “escrever faz compreender melhor a escrita dos outros, isto é, potencia e desenvolve a leitura e permite uma melhor e mais complexa organização da fala” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 16). Para a produção textual, é importante criar condições para que os alunos planifiquem o seu texto, uma vez que

“Produzir um texto é uma aprendizagem lenta que se reveste de complexidade na medida em que é necessário dominar o código escrito, conhecer as características dos diferentes tipos de texto e

desenvolver uma temática, o que implica uma planificação e a escolha de estratégias” (Rebelo, Marques & Costa, 2000, p. 91).

Neste sentido, ao longo das minhas intervenções, solicitei a escrita de diversos textos, como: banda desenhada, textos publicitários, textos poéticos, texto de opinião e texto descritivo, pois o aluno

“Deve ser desafiado a escrever a partir de intenções comunicativas criadas em contexto e a partir de contextos específicos, de modo a que, seguindo o fluxo discursivo e a “voz” que lhe dá corpo, possa experimentar múltiplas situações de representação do mundo pela escrita” (Niza, *et. al.*, 2011, p. 5).

Quanto ao domínio da Educação Literária é fundamental realizar a leitura e o estudo de obras adequadas à faixa etária dos alunos, para que estes possam construir e consolidar a sua capacidade leitora. A leitura de obras e textos poderão ser fábulas, lendas, contos, entre outros géneros, apenas terão de estar identificadas na Lista do Plano Nacional de Leitura (PNL) (Buescu, *et. al.*, 2015). Assim, durante as minhas semanas de intervenção abordei textos, levando ao desenvolvimento deste domínio, onde lecionei o texto narrativo (conto, fábula, entre outros géneros), o texto poético (abordando as rimas, estrofes, versos e, ainda as sílabas métricas e gramaticais) e o texto dramático (referindo aspetos relevantes, como: cena, ato, falas, indicações cénicas, entre outros).

Os alunos devem ter um “contacto permanente (...) com textos que alimentem e potenciem as suas capacidades” (Silva, *et. al.*, 2011b, p. 15), levando assim a construir uma consciência metalinguística e metaliterária. Para além disso, a leitura destes textos permite estabelecer interatividade, absorvendo saberes de outras culturas, de forma a realizar o significado e retirar inferências para uma melhor interpretação (Silva, *et. al.*, 2011b).

A imaginação é outro aspeto que o texto literário proporciona, pois “permite a conquista do real e intervém em processos complexos como o da elaboração da linguagem” (Silva, *et. al.*, 2011b, p. 15). Muitas vezes, nas minhas aulas lecionadas, possibilitava aos alunos retirarem conclusões e criarem diferentes finais para os textos lidos.

Por último, a Gramática está relacionada com conceitos relativos à fonologia, à representação gráfica e correção ortográfica e às relações semânticas entre palavras (sinonímia e antonímia) (Buescu, *et. al.*, 2015). Desta forma, vários foram os conteúdos gramaticais que lembrei, como: nomes próprios, comuns e coletivos; adjetivos; recursos expressivos (comparação e onomatopeia) e sujeito (simples e composto). Em relação aos conteúdos que lecionei foram: preposições; processos de derivação (prefixação e sufixação); família de palavras; grupo nominal e verbal; vocativo e advérbios e subclasses. Segundo Costa, *et. al.* (2011), “o ensino da gramática terá de ser centrado em atividades pela descoberta” (p. 25), ou seja, na introdução de conteúdos tentei promover a descoberta, explorando o conhecimento que os alunos tinham acerca do conteúdo e depois conduzir para a formulação de questões e exercícios, levando a que os alunos encontrem “algum desafio no estudo da gramática” (Costa, *et. al.*, 2011, p. 24).

Ao longo das minhas semanas de intervenção, utilizei outros recursos como: o manual escolar (Costa & Mendonça, 2015), visto ser um instrumento que permite uma relação entre a escola e a família, levando ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Assim sendo, este instrumento facilita a lecionação de diversos conteúdos, pois é uma ferramenta “de trabalho articulada e consertada com os textos reguladores da prática pedagógica” (Teixeira, 2011, p. 19). Neste sentido, o manual escolar esteve presente em todas as aulas, pois era um recurso essencial para os alunos, quer na resolução de exercícios quer no aprofundamento de conhecimentos (Gérard & Roegiers, 1998).

Outro recurso bastante frequente nas minhas aulas foram as TIC, mais propriamente o PowerPoint para projeção de imagens apelativas e para a visualização de vídeos como síntese de conteúdos abordados. Assim sendo, as TIC ajudam a expor imagens, vídeos, músicas que permitem apelar às aprendizagens dos alunos. Visto que as TIC, hoje em dia, são uma realidade muito próxima dos alunos, desta forma facilitam a motivação nas aprendizagens dos discentes, o desenvolvimento de competências e a fácil retenção de informações com um bom suporte visual (Castro, 2005). Para além disto, este recurso foi utilizado para correções de trabalhos, permitindo que todos alunos ficassem com

registos corretos no caderno diário e não ocupasse grande parte da aula com a escrita no quadro.

Desta forma, o caderno diário também era utilizado nas minhas intervenções, pois era o suporte mais próximo dos alunos e pretendia que estes fizessem o registo escrito de conteúdos importantes relacionados com gramática e géneros literários, mas também a escrita de produções textuais, possibilitando o estudo futuro para testes de avaliação, ou seja, o caderno diário serve de orientador aquando da preparação do aluno para avaliações (Borràs, 2001a).

Apesar disto, o quadro negro, também foi um recurso vantajoso na escrita de sumários, sínteses, ideias-chaves e esquemas sobre conteúdos abordados. Assim sendo, segundo Borràs (2001a), o “quadro negro pode tornar-se num mural que facilite as contribuições de todos e a discussão coletiva de opiniões e hipóteses colocadas” (p. 592).

Nas minhas aulas organizei trabalhos de grupo, pois considero que proporcionam vantagens, em relação às aprendizagens que se desenvolvem com pessoas que apresentem personalidades diferentes, conhecimentos e troca de ideias, proporcionam o diálogo e a cooperação entre pares. Assim sendo, segundo Patrício (1997) os trabalhos de grupo permitem que os alunos troquem e enriqueçam ideias; aumentem os conhecimentos de cada um; promovam o diálogo, a cooperação e o respeito pelos outros e fortaleçam a responsabilização, quer individual quer em grupo.

A avaliação é uma componente importante e fundamental na vida escolar dos alunos, pois permite compreender de que forma os discentes se empenham nas atividades realizadas e propostas ao longo das aulas. Assim, segundo Norberto Boggino (2009), a avaliação é vista como “uma estratégia de ensino que permite reconhecer as teorias infantis e as hipóteses formuladas pelos alunos, os erros construtivos que cometem na resolução das tarefas e, em geral, os saberes previamente aprendidos” (p. 80). Desta forma, os professores devem planificar e adaptar estratégias didáticas conforme as aprendizagens e dificuldades dos discentes. Portanto, “a avaliação dos saberes dos alunos terá que ser o ponto de partida do processo de ensino” (Boggino, 2009, p. 81).

10.4.2. Reflexão sobre a Prática Pedagógica de Português

A minha prática educativa na disciplina de Português envolveu quatro grandes fases, todas elas importantes: a observação das aulas da Professora Orientadora Cooperante e as aulas da minha colega de estágio; a construção das planificações; a lecionação das aulas e a reflexão sobre a prática.

A primeira fase, a de observação das aulas da Professora Orientadora Cooperante (11 aulas) serviu para: conhecer os alunos, identificando os bons em relação ao Português, quais as principais dificuldades e motivações que a turma tinha; compreender os hábitos de trabalho; perceber como a professora desenvolvia determinadas atividades, compreendendo as suas estratégias de ensino; verificar que o manual escolar e o PowerPoint eram recursos muito utilizados nas aulas e; principalmente compreender a relação e interação que existia entre os discentes e a professora.

As observações das aulas da minha colega de estágio (11 aulas) foram muito importantes, pois a intervenção não foi realizada na mesma turma, visto que a colega fez intervenção numa turma do 6.º ano de escolaridade, onde eu não conhecia as características principais. Mas desta forma, permitiu-me perceber como ela desenvolvia as aprendizagens dos discentes, como interagia com a turma, quais as estratégias didáticas utilizadas e quais os materiais utilizados em cada aula, sendo possível refletir, posteriormente, sobre os pontos fortes e menos fortes das aprendizagens. Também, foi possível compreender e perceber os conteúdos lecionados no 6.º ano de escolaridade, obtendo, assim, ideias e atividades a realizar no futuro.

A segunda fase, que diz respeito ao período de construção das planificações, foi fundamental, pois permitiu-me definir as estratégias pedagógicas a utilizar, delimitar objetivos a atingir pelos alunos e preparar atividades diversificadas para que o estudo de determinado conteúdo seja cumprido. Para tal, foi necessário consultar com rigor o Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, *et. al.*, 2015) e o manual escolar adotado pelo AGE (Costa & Mendonça, 2015).

Na terceira fase, a lecionação das aulas, foi o momento de colocar em prática os meus conhecimentos científicos, relacionados com a disciplina de

Português, e os conhecimentos pedagógico-didáticos. Aqui, foi fundamental compreender a importância das planificações realizadas, pois quando os discentes apresentavam dificuldades em algum conteúdo era necessário reforçar e modificar determinadas estratégias para que todos compreendessem. Muitas das vezes, as minhas planificações não ficavam concluídas e, após reflexão com a Professora Orientadora Cooperante, com a Professora da ESEC e com a minha colega de estágio, isto acontecia porque dava muito espaço aos alunos de exporem as suas ideias, ou seja, tentava ouvir as opiniões de grande parte dos discentes, e dava demasiado tempo na resolução de questões de fácil resposta.

Ao longo de todas as aulas, tentei circular pelo espaço, por exemplo: quando os discentes estavam a resolver ou escrever algo solicitado por mim, eu circulava pela sala, possibilitando assim uma aproximação entre professora-alunos, auxiliar nas atividades e compreender quais as dificuldades e necessidades de cada discente.

Além disso, procurei diversificar as estratégias e as atividades, de modo a desenvolver aprendizagens e para que os alunos participassem ativamente, estimulando o empenho e a motivação em determinados conteúdos.

A última fase, a reflexão sobre a prática, sendo para mim a mais importante e gratificante, pois permitiu-me compreender a evolução e as aprendizagens desenvolvidas ao longo do estágio. Estes momentos de reflexão, são sem dúvida, momentos de orientação, uma vez que me permitiram desenvolver a prática educativa, melhorando o meu profissionalismo enquanto futura professora. Ao longo de todas as reflexões realizadas, ia constatando que podia melhorar as minhas atitudes, as atividades desenvolvidas e, principalmente a linguagem utilizada, pois é nesta faixa etária, que os alunos desenvolvem os seus conhecimentos linguísticos, e qualquer erro era facilmente diagnosticado e corrigido.

Em forma de conclusão, posso afirmar que a minha prática educativa na disciplina de Português foi muito motivadora e importante, sendo que é uma das disciplinas que sempre me despertou grande interesse, permitindo-me arriscar e desenvolver outras atividades, como: jogos didáticos e trabalhos de grupo, uma vez que a turma tinha 30 elementos, tornava-se complicado de organizar e

promover aprendizagens. Mas apesar disto, tentei desenvolver, mesmo sendo difícil, pois não era por a turma ser grande que as atividades não seriam desenvolvidas da mesma forma.

Com isto, considero que a turma já estava muita ambientada a mim, pois existia uma boa relação. E o estágio em Português, no 2.º CEB, proporcionou-me uma melhor perceção do que será a minha vida futura como professora, tendo sido possível compreender quais as minhas limitações, dificuldades, mas também as minhas potencialidades, permitindo construir a minha identidade.

PARTE IV

REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

EM 1.º e 2.º CICLOS DO ENSINO

BÁSICO

Ao longo das Práticas de Ensino vivenciei uma mistura de emoções e recordações que me vieram à memória como: a entrada pela primeira vez na sala de aula; os recreios; as brincadeiras; os amigos, que ficaram para toda a vida; os colegas de carteira; os professores; e ainda as aprendizagens que foram adquiridas.

Esta seção conclusiva do presente relatório final de Mestrado apontará, para os aspetos que marcaram o caminho da formação, especialmente as que incidiram no trabalho narrado ao longo do documento. Desta forma, posso concluir que as Práticas de Ensino Supervisionadas no 1.º e no 2.º CEB foram muito valiosas para a minha formação profissional e para o meu crescimento pessoal. Foram dois ciclos de ensino muito distintos, onde tive a oportunidade de conhecer as características dos alunos de cada turma por onde lecionei as aulas.

Desta forma, todas as situações que experienciei na observação e análise, na investigação e na reflexão sobre o trabalho realizado em sala de aula, permitiram-me desenvolver competências e conhecimentos, principalmente aos níveis científico e didático.

No decorrer dos dois anos de Mestrado contatei com uma turma do 1.º CEB e com três turmas do 2.º CEB, com características próprias, às quais tive de adequar estratégias pedagógicas diferenciadas.

Relativamente ao 1.º CEB, por ser um regime de monodocência permitiu-me ter um contacto mais contíguo, pois estava durante todo o dia com os alunos, o que implicou um maior envolvimento pessoal e uma relação mais próxima e afetuosa com os alunos. Os alunos neste ciclo de ensino eram menos autónomos e mais dependentes da professora para executarem tarefas e ultrapassarem eventuais desacordos entre pares, assim foi possível conhecer melhor os alunos, perceber do que gostavam e, desta forma, trazer as temáticas mais apreciadas para a sala de aula, motivando os alunos para aprendizagens mais significativas.

No 2.º CEB, a Prática de Ensino foi mais complexa, levando a trabalhar com três turmas distintas e em quatro áreas do saber também elas muito diferentes. Os alunos eram mais autónomos na realização de trabalhos e tinham outra maturidade para resolver desacordos entre pares. Como estão numa idade mais avançada, a relação foi diferente da que tive com os alunos do 1.º CEB, mas apesar disso sempre que possível tentava falar de outros assuntos em sala de aula, para que eles pudessem

ver que apesar de professora, estava ali para os ajudar no que precisassem. Como tal, tentava ao máximo criar um ambiente propício à aprendizagem, para que os alunos compreendessem os conteúdos que estavam a ser trabalhados.

Ao longo das intervenções, verifiquei também que nada é linear, como refere Perrenoud (1999), sendo que uma das características dos atos educativos é a sua imprevisibilidade e incerteza. Muitas das vezes, as planificações que elaborava para cada dia não eram cumpridas, pois os alunos tinham interesses ou dúvidas sobre conteúdos lecionados, fazendo com que o rumo da aula se modificasse. Desta forma, um professor tem de ter conhecimento em todas as áreas para dar respostas aos alunos. Apesar disso, as planificações foram guias muito importantes na orientação das minhas Práticas de Ensino, pois compreendi os conhecimentos que os alunos traziam de determinado conteúdo e como poderiam ir mais além, utilizando materiais manipulativos que apelassem a concentração e participação nas tarefas desenvolvidas ao longo das aulas.

Efetivamente, o estágio é uma etapa indispensável no percurso de formação dos professores, constituindo uma experiência relevante, fortalecendo os meus conhecimentos científicos e pedagógicos e criar laços de amizade, inesquecíveis. Foi um trabalho difícil, cansativo, mas muito útil e enriquecedor.

Desta forma, as vivências no 1.º e 2.º CEB foram bastante enriquecedoras na minha formação profissional, permitindo-me verificar como funciona não só a sala de aula, como toda a escola e os intervenientes, como: funcionários, pais, professores das AEC's e outros professores.

Ao longo das minhas Práticas de Ensino existiram momentos positivos e outros menos positivos, ainda assim, todos serviram para crescer e verificar qual o trabalho que um professor deverá desenvolver nas suas práticas.

Em suma, a maior preocupação em ambos as Práticas de Ensino foi que os alunos aprendessem e saíssem das salas de aulas pessoas melhores, capazes de lidar com o mundo em que vivem, de compreender a verdade e o sentido de justiça, sabendo, desta forma, viver em democracia e numa sociedade global. No entanto, um professor só será capaz de ensinar estas capacidades e valores se os compreender e praticar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, E. (2008). As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. *Vértices*, 10 (1/3), 63-71.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Arteaga, P., Batanero, C., Cañadas, G. R. & Contreras, J. M. (2013). Prospective primary school teachers' errors in building statistical graphs. In B. Ubuy, Ç. Haser & M. A. Mariotti (Eds). *Proceeding of CERME 8*, pp. 746-755. Antalya: Turkey.
- Arteaga, P. & Batanero, C. (2011). Relation graph semiotic complexity to graph comprehension in statistical graphs produced by prospective teachers. In M. Pytlak, T. Rowland & E. Swoboda (Eds). *Proceeding of CERME 7*, pp. 725-734. Rzeszow: Poland.
- Baptista, J. (1999). O sucesso de todos na escola inclusiva. In: CNE. *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. (pp. 123-132). Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola – a exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Benavente, A. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Edição do Conselho Nacional da Educação. Ministério da Educação.
- Bennett, T., Deluca, D. & Bruins, D. (1997). Putting Inclusion into Practice: Perspectives of teachers and parents, *Exceptional Children*, 64 (1), pp. 115-131.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Caderno de Apoio – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, pp.79-86.
- Bonito, J., et. al. (2013). *Metas Curriculares de Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Edição: CSIE.
- Borràs, L. (dir.). (2001a). *Os docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. O Educador, A Formação. Volume 1*. Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, L. (dir.) (2001b). *Os docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Áreas curriculares I. Volume 3*. Setúbal: Marina Editores.
- Branco, A. (2002). *O contributo dos mass media no ensino da história - Uma investigação no âmbito da formação dos conceitos de nacionalismo e revolução*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Brooks, M. G. (1997). *Construtivismo em Sala de Aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Buckley, S. & Bird, G. (1998). Including children with Down Syndrome. *Down Syndrome News & Update*, 1 (1), pp. 5-13.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Calado, I. (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora.
- Caldas, I. & Pestana, I. (2015). *Ciências Naturais – 6.º ano*. Queluz de Baixo: Santillana.
- Carlos, J. G. (2007). *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades*. Brasília: Universidade de Brasília. (Tese de Mestrado).

- Castro, E. (2005). *Memória e Aprendizagem-Aquisição e Retenção de Saberes*. Braga.
- Conceição, A., Almeida, M., Conceição, C. & Costa, R. (2015). *MSI 6 – Matemática Sob Investigação – 6.º ano*. Porto: Areal Editores.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2000). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003a). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003b). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando Inclusão quer dizer Exclusão. In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp.11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Org.). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. (pp. 18-41). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Serrano, A. M. (1997). Envolvimento parental na educação dos alunos com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Org.). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. (pp. 144-156). Porto: Porto Editora.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Costa, F. & Mendonça, L. (2015). *Diálogos – Português – 5.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Costa, N. (2010). *Trabalho em grupo: Concepções de um professor de Biologia e Alunos do Ensino Médio de uma escola pública de São Paulo*. Brasil: Universidade Presbiteriana Mackenzie. (Tese de Mestrado).

- Costabile, C. & Brunello, M. I. (2005). Repercussões da inclusão escolar sobre o cotidiano de crianças com deficiência: um estudo a partir do relativo das famílias. *Revista de Terapia ocupacional da Universidade de São Paulo*, 16 (3), pp. 124-130.
- Coutinho, C. & Sampaio, P. (2013). *Quadro interativo na educação: uma avaliação a partir de pesquisas da área*. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25886/1/EP1318%20revisado%20para%20os%20autores.pdf>.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Cunningham, C. (2008). *Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores*. Porto: Artmed Editora.
- Diogo, F. (1994). *Por um projeto educativo de rede*. Porto: Edições ASA.
- Duchane, F. & French, R. (1998). Attitudes and Grading Practices of Secondary Physical Educators in Regular Education Settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, Human Kinetics Publishers.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de Formação de Professores*, 4ª Edição, Porto: Porto Editora.
- Fabregat, C. H. & Fabregat, M. H. (1989). *Como Preparar uma Aula de História*. Rio Tinto: Edições ASA – Clube do Professor.
- Felgueiras, M. L. (1994). *Pensar a história, repensar o seu ensino: A disciplina de História no 3.º ciclo do ensino básico: Alguns princípios orientadores da metodologia de ensino*. Porto: Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa da Educação*, 19 (2), pp. 21-50.
- Files, J. S. (2010). *A atitude dos professores dos 2.º e 3.º Ciclos na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. (Tese de Mestrado).
- Fonseca, V. (1997). *Educação especial: Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Fonseca, V. (2004). Tendências Futuras para a Educação Inclusiva. In C. D. Stobäus & J. J. M. Mosquera (Orgs.). *Educação Especial: em direcção à Educação Inclusiva*, 2.ª edição, cap. 4, pp. 41-63. Porto Alegre: Edipucrs.
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo – teorias, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gérard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gilles, E. (2007). *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers: du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif*. Rouen: Université de Rouen, Département des Sciences de l'Éducation. (Tese de Doutoramento).
- Gilles, E. (2013). L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, pp. 237-249. Disponível em: http://www.acgrenoble.fr/ien.voiron1/IMG/pdf/Article_Nras63_Gilles_PIE.pdf.
- González, M. C. O. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Guedes, C., Cardoso, A. P. & Rocha, J. M. (n.d.). *A metodologia de trabalho de grupo em Estudo do Meio: Percepções e práticas de professores e alunos do 4.º ano do Ensino Básico*. Disponível em: http://conf.cieae.ie.ul.pt/modules/request.php?module=oc_proceedings&action=summary.php&a=Accept&id=298.
- Hill, H., & Ball, D. L. (2009). *The curious – and Crucial – Case of Mathematical Knowledge for Teaching*. s.l.: Kappan.
- Instituto Nacional para a Reabilitação – INR (n.d.). *Intervenção Educativa na Trissomia 21*. Associação Olhar 21.

- Jaworski, B. (2015). Teaching for mathematical thinking: inquiry in mathematics learning and teaching. *Association of Teachers of Mathematics*, september, pp. 28-34.
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re) significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (4), pp. 580-586.
- Klompas, M. (2008). *Inclusive education of primary school aged children with Down Syndrome in Gauteng Province, South Africa*. Joanesburgo: Universidade de Witwatersrand (Tese de Mestrado).
- Leite, T. S. (2001). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lemos, J., et. al. (2003). *Projecto curricular de turma. Sugestões práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lima-Rodrigues, L., et. al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Manique, A. P. & Proença, M. C. (1994). *Didáctica da História: património e história local*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, I., et. al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Lisboa: Tipografia Jerónimus, Lda.
- Mata, A. (2012). *Trissomia 21 e Inclusão: Estudo descritivo acerca das experiências de mães de crianças no 1.º ciclo*. Lisboa: ISPA (Tese de Mestrado).
- Ministério da Educação (1991). *Organização curricular e programas. Volume 1. Ensino Básico 2.º ciclo*. Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de Ciências da Natureza. Volume II. Ensino Básico 2.º Ciclo*. Departamento de Educação Básica.
- Morato, P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

- Morea, M. A. (2008). Educar para la diversidade informacional: Hacia el multialfabetismo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 42-2, pp.7-22.
- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva – Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp.73-88). Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. (2001). Ensinar História, hoje. *Revista da Faculdade de Letras – História*, Vol. 2 (pp. 33–39). Porto.
- Neves, M. C. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aulas: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar na Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 125-140). Porto: Porto Editora.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J; Azevedo, A. & Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho (Org). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Organização Mundial de Saúde (1995). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps): Um Manual de Classificação das Consequências das Doenças*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo – Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola* (pp. 166-217). Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (1997). *Formar Professores Para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: European Social Forum.
- Pimentel, A. (2011). *Inclusão de Crianças com Trissomia 21 no Ensino Regular*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. (Tese de Mestrado).
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que desafios? *Revista Iberoamericana de Educación*. 24, 63-90.
- Ponte, J. P. (2002). *As TIC no início da escolaridade: Perspetivas para a formação inicial de professores*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., et al (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. P., Quaresma, M., Pereira, J. M. & Baptista, M. (2015). Exercícios, problemas e explorações: Perspetivas de professora num estudo de aula. *Quadrante*, 24 (2), pp. 111-133.
- Ponte, J. P., Quaresma, M. & Pereira, J. M. (2015). É mesmo necessário fazer planos de aula? *Educação e Matemática*, 133, pp. 26-35.
- Proença, M. C. (1989). *Ensinar/aprender História. Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Proença, M. C. (1992). *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Rebelo, D., Marques, M. J. & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Reis, C., et. al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rezat, S. (2009). The utilization of mathematics textbooks as instrument for learning. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne & F. Arzarello (Eds). *Proceeding of CERME 6*, pp. 1260-1269. Lyon: France.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, P. B. (2012). *Aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança. (Tese de Mestrado).
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Ruela, A. (2000). *O Aluno Surdo na Escola Regular – A Importância do Contexto Familiar e Escolar*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Sampedro, M., Blasco, G. & Hernández, A. (1997). A Criança com Síndrome de Down. In Rafael Bautista (Org.). *Necessidades Educativas Especiais*. (pp. 225-248). Lisboa: Dinalivro.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando Indicadores de Educação Inclusiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 20, 106-147.
- Santana, E. M. (2007). *A Influência de actividades lúdicas na aprendizagem de conceitos químicos*. Programa de Pós-Graduação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Santos, M. C. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Nacional.

- Serra, H. (2009). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Revista Saber (e) Educar*, 14. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M. & Veloso, J. (2011a). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Oralidade*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011b). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, K. & Mitsumon, N. (n.d.). *Desenvolvimento da Criança com Síndrome de Down e Inclusão Escolar*. Disponível em: http://midia.unit.br/enfope/2013/GT6/DESENVOLVIMENTO_CRIANCA_SINDROME_DOWN_INCLUSAO_ESCOLAR.pdf.
- Simpson, R. L. & Kauffman, J. M. (2007). Inclusão de alunos deficientes em salas de aula regulares. In J. M. Kauffman & J. A. Lopes (Coord.). *Pode a Educação Especial Deixar de Ser Especial?*. Braga: Psiquilibrios.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Stein, M., Engle, R., Smith, M. & Hughes, E. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 10 (4), pp.313-340.
- Stein, M. H., & Smith, M. S. (2009). Tarefas Matemáticas como quadro de reflexão - Da investigação à prática. *Educação Matemática*, 115, novembro/dezembro, pp. 22-28.
- Stray-Gundersen, K. (2007). *Crianças com Trissomia 21: guia para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Teixeira, M. E. (2011). *Novos Desafios no Ensino de Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Troncoso, M. V. & Cerro, M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita*. Porto: Porto Editora.

- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (1998). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília: Brasil.
- Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, J. (2014). *A avaliação como processo socialmente construído na escola do 1.º CEB – Um estudo de caso*. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3286/1/VERS%E2%88%9AO%20FINAL%2029MAIO2014%20-20RAIMUNDO%20VASCONCELOS.pdf>.
- Veiga, F. H., *et. al.* (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico – Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 46 (2), 31-47.
- Veloso, E. (2012). *Simetria e Transformações Geométricas*. Lisboa: APM.
- Vilar, M. A. (1993). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.
- Vinagreiro, M. & Peixoto, L. (2000) *A criança com Síndrome de Down, características e intervenção educativa*. Edições APPACDM - Distrital de Braga.
- Wolpert, G. (2001). What general educators have to say about successfully including students with Down Syndrome in their classes. *Journal of Research in Childhood Education*, 16 (1), pp. 28-38.
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso: Planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (2002). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Portuguesa, de 2 de abril de 1976.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série.

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. Diário da República n.º 21/1990 – I Série.

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio. Diário da República n.º 113/1991 – I Série A.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/1991 – I Série
A.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Diário da República n.º 149/1997 – II
Série.

Parecer n.º 3/99, de 17 de fevereiro. Diário da República n.º 40/1999 – II Série.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001 – I Série
A.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I
Série A.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I
Série A.

Lei n.º 51/2002, de 5 de Setembro. Diário da República n.º 172/2002 – I Série.

Despacho n.º 13313/2003, de 13 de junho. Diário da República n.º 155/2003 – II
Série.

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. Diário da República n.º 3/2005 – I
Série B.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – I
Série.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008 – I Série.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – I Série.

APÊNDICES

Apêndice 1

Pedidos de Autorizações

Ex.^a Senhora Diretora do AGE ...

Assunto: Pedido de autorização

Eu, **Andreia Raquel Ferreira Leite da Silva**, no âmbito da realização da componente de investigação do relatório final do curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, (ESEC), orientada pelo Professor Especialista Virgílio Rato, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a autorização para efetuar a referida investigação (estudo de caso) com um aluno que apresenta um diagnóstico de T21 e encontra-se matriculado na turma A, do 2.º ano de escolaridade, na EB1

Com este estudo pretende-se perceber as representações da comunidade escolar sobre a inclusão do aluno.

Cumpre-me informar, que o nome do respetivo aluno não aparecerá em momento algum do estudo e da redação da tese, sendo atribuído um nome fictício.

Mais informo que será enviado à Professora Titular de Turma e aos Pais/EE do aluno um documento a pedir autorização para o estudo a realizar.

Pede deferimento.

Com os melhores cumprimentos,
Andreia Raquel Ferreira Leite da Silva

Ex.^a Senhora Professora

Titular do aluno ...

Assunto: Pedido de autorização

Eu, **Andreia Raquel Ferreira Leite da Silva**, no âmbito da realização da componente de investigação do relatório final do curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, (ESEC), orientada pelo Professor Especialista Virgílio Rato, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a autorização para efetuar uma investigação (estudo de caso) com o aluno ... que apresenta um diagnóstico de T21 e encontra-se matriculado na turma A, do 2.º ano de escolaridade, na EB1

Com este estudo pretende-se perceber as representações da comunidade escolar sobre a inclusão do aluno.

Cumpre-me informar, que o nome do respetivo aluno não aparecerá em momento algum do estudo e da redação da tese, sendo atribuído um nome fictício.

Mais informo que será enviado à Diretora do AGE ... e aos Pais/EE do aluno um documento a pedir autorização para o estudo a realizar.

Pede deferimento.

Com os melhores cumprimentos,

Andreia Raquel Ferreira Leite da Silva

Exm^{os} Pais/EE do aluno ...

Assunto: Pedido de autorização

Eu, **Andreia Raquel Ferreira Leite da Silva**, no âmbito da realização da componente de investigação do relatório final do curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, (ESEC), orientada pelo Professor Especialista Virgílio Rato, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a autorização para efetuar uma investigação (estudo de caso) com o vosso educando.

Nesta investigação será necessário realizar alguns registos de observação, recorrendo a uma recolha de dados que será feita na escola, com o objetivo de perceber as representações da comunidade escolar sobre a inclusão do aluno.

Cumpre-me informar, que o nome do vosso educando não aparecerá em momento algum do estudo e da redação da tese, sendo atribuído um nome fictício.

Para realizar este trabalho investigativo com o vosso educando, será necessária a autorização dos Pais/EE. Neste entendimento, agradeço antecipadamente e peço o favor de devolver a autorização.

Com os melhores cumprimentos,

Andreia Raquel Ferreira Leite da Silva

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ Pai do aluno ...,
n.º ..., turma A, do 2.º ano de escolaridade, autorizo a participação do meu filho na
investigação acima mencionada.

Data: _____

Exm^{os} Pais/EE do aluno ...

Assunto: Pedido de autorização

Eu, **Andreia Raquel Ferreira Leite da Silva**, no âmbito da realização da componente de investigação do relatório final do curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, (ESEC), orientada pelo Professor Especialista Virgílio Rato, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a autorização para efetuar uma investigação (estudo de caso) com o vosso educando.

Nesta investigação será necessário realizar alguns registos de observação, recorrendo a uma recolha de dados que será feita na escola, com o objetivo de perceber as representações da comunidade escolar sobre a inclusão do aluno.

Cumpre-me informar, que o nome do vosso educando não aparecerá em momento algum do estudo e da redação da tese, sendo atribuído um nome fictício.

Para realizar este trabalho investigativo com o vosso educando, será necessária a autorização dos Pais/EE. Neste entendimento, agradeço antecipadamente e peço o favor de devolver a autorização.

Com os melhores cumprimentos,
Andreia Raquel Ferreira Leite da Silva

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ EE (mãe) do
aluno ..., n.º ..., turma A, do 2.º ano de escolaridade, autorizo a participação do meu
filho na investigação acima mencionada.

Data: _____

Apêndice 2

Guião de entrevista à Professora

Titular de Turma

Dados biográficos

- Quantos anos de serviço tem?
- Quais as suas habilitações académicas e profissionais?
- Possui formação no âmbito das NEE's? Se respondeu sim, diga qual/quais.

Conhecimento Base para intervir fundamentadamente

- Tem conhecimento das características gerais que uma criança com T21 apresenta? Se respondeu sim diga algumas.
 - Na sua prática pedagógica, já trabalhou com crianças com T21?
 - Frequentou formação pedagógica, já trabalhou com crianças com T21?
 - Explícite o conceito de Educação Inclusiva e diga-nos se esta perspetiva é na sua opinião positiva para o aluno portador de T21.
 - Acha que o aluno com T21 seria melhor acompanhado noutra escola específica para crianças deficientes, ou considera que aqui está melhor? Justifique.
 - Conhece a partir do relatório as áreas identificadas como necessitando de estimulação, bem como as linhas de intervenção curricular, pedagógica e social, apontadas no relatório do aluno portador de T21?

Colaboração Institucional

- A elaboração do relatório resultou da colaboração de todos (Professora Titular de Turma, Professora de Educação Especial, Pais, Psicólogo, Direção da Escola e do Agrupamento, entidades externas que possam prestar apoio em áreas de desenvolvimento afetadas)?
 - Acha que o relatório reflete com precisão as características do aluno e o PEI aponta para estratégias ajustadas às características do aluno, ou na sua opinião as estratégias deveriam ser outras? Comente a sua resposta.
 - Com que frequência a equipa que apoia o aluno portador de T21 (Professora Titular de Turma, Professora de Educação Especial, Pais, etc.) reúne-se e com base na avaliação realizada toma decisões educativas para o futuro?
 - Os recursos físicos, os materiais pedagógicos e o pessoal auxiliar são importantes para a educação de crianças portadoras de T21. Nas reuniões com a

equipa são transmitidas as necessidades materiais e os recursos humanos da escola para apoiar o aluno com T21 e são tomadas decisões? Comente.

- O que tem a dizer sobre os aspetos materiais e o material didático necessário para apoiar o aluno com T21?

- Existe um plano articulado que envolva o esclarecimento e a ação concertada dos diferentes intervenientes da educação do aluno portador de T21 (Professora Titular de Turma, Professora de Educação Especial, Assistentes Operacionais, outros professores, Pais, elementos da comunidade)? Justifique.

- Tendo em conta a importância e o papel dos órgãos de gestão do Agrupamento e da Escola, no sucesso e desenvolvimento dos alunos. Assinale de entre as afirmações seguintes, as três que considere mais deficitárias na Escola/Agrupamento.

Um sentido de comunidade e de responsabilidade;

Um sentido de liderança crente e eficaz;

Padrões de qualidade elevados;

Sentido de colaboração e cooperação (criação de parcerias inclusive com pais);

Ambientes de aprendizagem flexíveis;

Estratégias de aprendizagem baseadas na investigação;

Novas formas de avaliação;

Desenvolvimento profissional continuado.

Estratégias Pedagógicas

- Como é realizada a planificação das atividades que o aluno portador de T21 realiza? (A planificação é feita atempadamente com a Professora de Educação Especial e a Assistente Operacional que apoia o aluno, ou não?); (Na planificação tem em conta a diferenciação dos conteúdos e estratégias, ou não?); (Na planificação prevê abordagens que permitam a interação do aluno com a turma ou não?).

- Normalmente, trabalha com o aluno as áreas identificadas no relatório do aluno como as mais problemáticas? Justifique.

- Na sala de aula que actividades ou estratégias costuma desenvolver com o aluno portador de T21, de modo a que desenvolva as competências necessárias. Dê exemplos.

- Pratica permanentemente uma diferenciação pedagógica, nomeadamente com o aluno portador de T21? Justifique.

- Normalmente, procura integrar o aluno portador de T21, nas actividades realizadas na turma, fazendo-o participar? Justifique, se possível com exemplos, a sua resposta.

- Qual o comportamento do aluno na sala de aula?

- Que tipo de apoios tem o aluno na sala de aula?

- Quais as principais dificuldades com que se depara durante a permanência do aluno portador de T21 na sala de aula?

- Qual a sua reação perante comportamentos desajustados do aluno, no decorrer das aulas?

- Avalia frequentemente o trabalho desenvolvido pelo aluno portador de T21, introduzindo a partir dessa avaliação, melhorias ou ajustamentos posteriores no seu trabalho? Justifique.

- Considera que a cooperação com a Professora de Educação Especial é promotora de inclusão? Justifique.

- Acha que o aluno portador de T21 está bem integrado na escola e na turma? Justifique, se possível, com exemplos.

Obstáculos e dificuldades à inclusão

- Sente-se que está habilitada pedagogicamente para dar resposta aos alunos com T21?

- Sente apoio específico por parte da equipa de Ensino Especial para melhorar as suas práticas pedagógicas com o aluno portador de T21?

- Comunica sistematicamente com a equipa de Ensino Especial a evolução do aluno nas diferentes dimensões do desenvolvimento?

- Considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com T21 nas salas do ensino regular? Justifique.

Vantagens do modelo de inclusão

- Considera que há vantagens na inclusão dos alunos com T21 nas turmas do ensino regular? Se respondeu afirmativamente diga quais, se respondeu negativamente diga porquê.

Apêndice 3

Guião de entrevista à Professora de Educação Especial

Dados biográficos

- Quantos anos de serviço tem?
- Quais as suas habilitações académicas e profissionais?
- Possui formação no âmbito das NEE's? Se respondeu sim, diga qual/quais.

Conhecimento Base para intervir fundamentadamente

- Tem conhecimento das características gerais que uma criança com T21 apresenta? Se respondeu sim diga algumas.
 - Na sua prática pedagógica, já trabalhou com crianças com T21?
 - Frequentou formação especificamente no âmbito da T21?
 - Explícite o conceito de Educação Inclusiva e diga-nos se esta perspetiva é na sua opinião positiva para o aluno portador de T21.
 - Acha que o aluno com T21 seria melhor acompanhado noutra escola específica para crianças deficientes, ou considera que aqui está melhor? Justifique.
 - Conhece a partir do relatório as áreas identificadas como necessitando de estimulação, bem como as linhas de intervenção curricular, pedagógica e social, apontadas no relatório do aluno portador de T21?
 - Acha que tem conhecimentos e competências suficientes para promover desenvolvimento satisfatório no aluno em todas as áreas afectadas e indicadas no PEI do aluno?

Colaboração Institucional

- A elaboração do relatório resultou da colaboração de todos (Professora Titular de Turma, Professora de Educação Especial, Pais, Psicólogo, Direção da Escola e do Agrupamento, entidades externas que possam prestar apoio em áreas de desenvolvimento afetadas)?
 - Acha que o relatório reflete com precisão as características do aluno e o PEI aponta para estratégias ajustadas às características do aluno, ou na sua opinião as estratégias deveriam ser outras? Comente a sua resposta.

- Com que frequência a equipa que apoia o aluno portador de T21 (Professora Titular de Turma, Professora de Educação Especial, Pais, etc.) reúne-se e com base na avaliação realizada toma decisões educativas para o futuro?

- Os recursos físicos, os materiais pedagógicos e o pessoal auxiliar são importantes para a educação de crianças portadoras de T21. Nas reuniões com a equipa são transmitidas as necessidades materiais e os recursos humanos da escola para apoiar o aluno com T21 e são tomadas decisões? Comente.

- O que tem a dizer sobre os aspetos materiais e o material didático necessário para apoiar o aluno com T21?

- Existe um plano articulado que envolva o esclarecimento e a ação concertada dos diferentes intervenientes da educação do aluno portador de T21 (Professora Titular de Turma, Professora de Educação Especial, Assistentes Operacionais, outros professores, Pais, elementos da comunidade)? Justifique.

- Tendo em conta a importância e o papel dos órgãos de gestão do Agrupamento e da Escola, no sucesso e desenvolvimento dos alunos. Assinale de entre as afirmações seguintes, as três que considere mais deficitárias na Escola/Agrupamento.

Um sentido de comunidade e de responsabilidade;

Um sentido de liderança crente e eficaz;

Padrões de qualidade elevados;

Sentido de colaboração e cooperação (criação de parcerias inclusive com pais);

Ambientes de aprendizagem flexíveis;

Estratégias de aprendizagem baseadas na investigação;

Novas formas de avaliação;

Desenvolvimento profissional continuado.

Estratégias Pedagógicas

- Como é realizada a planificação das atividades que o aluno portador de T21 realiza? (A planificação é feita atempadamente com a Professora de Educação Especial e a Assistente Operacional que apoia o aluno, ou não?); (Na planificação

tem em conta a diferenciação dos conteúdos e estratégias, ou não?); (Na planificação prevê abordagens que permitam a interação do aluno com a turma ou não?).

- Normalmente, trabalha com o aluno as áreas identificadas no relatório do aluno como as mais problemáticas? Justifique.

- Na sala de aula que atividades ou estratégias costuma desenvolver com o aluno portador de T21, de modo a que desenvolva as competências necessárias. Dê exemplos.

- Pratica permanentemente uma diferenciação pedagógica, nomeadamente com o aluno portador de T21? Justifique.

- Normalmente, procura integrar o aluno portador de T21, nas atividades realizadas na turma, fazendo-o participar? Justifique, se possível com exemplos, a sua resposta.

- Em média quantas horas por semana apoia o aluno portador de T21?

- Qual o comportamento do aluno na sala de aula?

- Que tipo de apoios tem o aluno na sala de aula?

- Quais as principais dificuldades com que se depara durante a permanência do aluno portador de T21 na sala de aula?

- Qual a sua reação perante comportamentos desajustados do aluno, no decorrer das aulas?

- Avalia frequentemente o trabalho desenvolvido pelo aluno portador de T21, introduzindo a partir dessa avaliação, melhorias ou ajustamentos posteriores no seu trabalho? Justifique.

- Considera que a cooperação com a Professora Titular de Turma é promotora de inclusão? Justifique.

- Acha que o aluno portador de T21 está bem integrado na escola e na turma? Justifique, se possível, com exemplos.

Obstáculos e dificuldades à inclusão

- Sente-se que está habilitada pedagogicamente para dar resposta aos alunos com T21?

- Sente apoio específico por parte da equipa de Ensino Especial para melhorar as suas práticas pedagógicas com o aluno portador de T21?

- Comunica sistematicamente com a equipa de Ensino Especial a evolução do aluno nas diferentes dimensões do desenvolvimento?

- Acha que o tempo de apoio que disponibiliza ao aluno é suficiente para trabalhar de forma satisfatória todas as áreas de desenvolvimento previstas no plano?

Comente.

- Considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com T21 nas salas do ensino regular? Justifique.

Vantagens do modelo de inclusão

- Considera que há vantagens na inclusão dos alunos com T21 nas turmas do ensino regular? Se respondeu afirmativamente diga quais, se respondeu negativamente diga porquê.

Apêndice 4
Guião de entrevista à Assistente
Operacional

Dados biográficos

- Quantos anos de serviço tem?
- Quais as suas habilitações académicas e profissionais?
- Possui formação no âmbito das NEE's? Se respondeu sim, diga qual/quais.

Conhecimento Base para intervir fundamentadamente

- Tem conhecimento das características gerais que uma criança com T21 apresenta? Se respondeu sim diga algumas.
 - Na sua prática pedagógica, já trabalhou com crianças com T21?
 - Frequentou formação especificamente no âmbito da T21?
 - Acha que o aluno com T21 seria melhor acompanhado noutra escola específica para crianças deficientes, ou considera que aqui está melhor? Justifique.
 - Conhece a partir do relatório as áreas identificadas como necessitando de estimulação, bem como as linhas de intervenção curricular, pedagógica e social, apontadas no relatório do aluno portador de T21?

Colaboração Institucional

- A elaboração do relatório resultou da colaboração de todos (Professora Titular de Turma, Professora de Educação Especial, Pais, Psicólogo, Direção da Escola e do Agrupamento, entidades externas que possam prestar apoio em áreas de desenvolvimento afetadas).
 - Acha que o relatório reflete com precisão as características do aluno e o PEI aponta para estratégias ajustadas às características do aluno, ou na sua opinião as estratégias deveriam ser outras? Comente a sua resposta.
 - Os recursos físicos, os materiais pedagógicos e o pessoal auxiliar são importantes para a educação de crianças portadoras de T21. Nas reuniões com a equipa são transmitidas as necessidades materiais e os recursos humanos da escola para apoiar o aluno com T21 e são tomadas decisões? Comente.
 - O que tem a dizer sobre os aspetos materiais e o material didático necessário para apoiar o aluno com T21?

- Tendo em conta a importância e o papel dos órgãos de gestão do Agrupamento e da Escola, no sucesso e desenvolvimento dos alunos. Assinale de entre as afirmações seguintes, as três que considere mais deficitárias na Escola/Agrupamento.

Um sentido de comunidade e de responsabilidade;

Um sentido de liderança crente e eficaz;

Padrões de qualidade elevados;

Sentido de colaboração e cooperação (criação de parcerias inclusive com pais);

Ambientes de aprendizagem flexíveis;

Estratégias de aprendizagem baseadas na investigação;

Novas formas de avaliação;

Desenvolvimento profissional continuado.

Estratégias Pedagógicas

- Como é realizada a planificação das atividades que o aluno portador de T21 realiza? (A planificação é feita atempadamente com a Professora de Educação Especial e a Assistente Operacional que apoia o aluno, ou não?); (Na planificação tem em conta a diferenciação dos conteúdos e estratégias, ou não?); (Na planificação prevê abordagens que permitam a interação do aluno com a turma ou não?).

- Normalmente, trabalha com o aluno as áreas identificadas no relatório do aluno como as mais problemáticas? Justifique.

- Na sala de aula que atividades ou estratégias costuma desenvolver com o aluno portador de T21, de modo a que desenvolva as competências necessárias. Dê exemplos.

- Pratica permanentemente uma diferenciação pedagógica, nomeadamente com o aluno portador de T21? Justifique.

- Normalmente, procura integrar o aluno portador de T21, nas actividades realizadas na turma, fazendo-o participar? Justifique, se possível com exemplos, a sua resposta.

- Em média quantas horas por semana apoia o aluno portador de T21?

- Avalia frequentemente o trabalho desenvolvido pelo aluno portador de T21? Ou depois de apoiar o aluno dá feedback do desenvolvimento do trabalho a alguém?

Quem?

- Qual o comportamento do aluno na sala de aula?
- Que tipo de apoios tem o aluno na sala de aula?
- Quais as principais dificuldades com que se depara durante a permanência do aluno portador de T21 na sala de aula?

- Qual a sua reação perante comportamentos desajustados do aluno, no decorrer das aulas?

- Acha que o aluno portador de T21 está bem integrado na escola e na turma? Justifique, se possível, com exemplos.

Obstáculos e dificuldades à inclusão

- Sente-se que está habilitada pedagogicamente para dar resposta aos alunos com T21?

- Sente apoio específico por parte da equipa de Ensino Especial para melhorar as suas práticas pedagógicas com o aluno portador de T21?

Vantagens do modelo de inclusão

- Considera que há vantagens na inclusão dos alunos com T21 nas turmas do ensino regular? Se respondeu afirmativamente diga quais, se respondeu negativamente diga porquê?

Apêndice 5

Guião de entrevista à EE (mãe do
aluno portador com T21)

Colaboração Institucional

- A elaboração do relatório de avaliação, do relatório técnico pedagógico e o PEI resultaram da colaboração de todos (Professora Titular de Turma, Professora de Educação Especial, Pais, Psicólogo, Direção da Escola e do Agrupamento, entidades externas que possam prestar apoio em áreas de desenvolvimento afectadas)?

- Acha que o relatório reflete com precisão as características do seu filho e o PEI aponta estratégias ajustadas às características do seu educando, ou na sua opinião as estratégias deveriam ser outras? Comente a sua resposta.

- Com que frequência a equipa que apoia o seu filho (Professora Titular de Turma, Professora de Educação Especial, Pais, etc.) se reúne e com base na avaliação realizada toma decisões educativas para o futuro?

- É chamada pela Professora Titular de Turma para reunir com ela a propósito do seu educando? Com que frequência?

- É chamada pela Professora de Educação Especial para reunir com ela a propósito do seu educando? Com que frequência?

- Vai à escola por iniciativa própria para se reunir com a Professora Titular de Turma ou com a Professora de Educação Especial? Com que frequência?

- Os recursos físicos, os materiais pedagógicos e o pessoal auxiliar são importantes para a educação de crianças portadoras de T21. Nas reuniões com a equipa são transmitidas as necessidades materiais e os recursos humanos da escola para apoiar o seu filho e são tomadas decisões? Comente.

- O que tem a dizer sobre os aspetos materiais e o material didáctico necessário para apoiar o seu filho?

- Existe um plano articulado que envolva o esclarecimento e a acção concertada dos diferentes intervenientes da educação do seu filho (Professora Titular de Turma; Professora de Educação Especial; Assistentes Operacionais; outros professores, Pais, elementos da comunidade)? Justifique.

Estratégias Pedagógicas

- O que é que teve em conta quando teve de escolher uma escola para o seu filho?

- Porque escolheu esta escola para o seu filho?
- Considera que a cooperação com a Professora Titular de Turma é promotora de inclusão? Justifique.
- Que expectativas tinha em relação à escola?
- Como correu a adaptação do seu filho?
- Acha que o seu filho está bem integrado na escola e na turma? Justifique, se possível, com exemplos.
- A escola estimula a continuidade educativa (através de informações) entre o trabalho desenvolvido na escola e o que realiza com o seu filho em casa? Comente.
- Qual a sua opinião e o seu nível de satisfação relativamente à escola?

Obstáculos e dificuldades à inclusão

- Como é a relação do seu filho com os colegas?
- E a relação com os Assistentes Operacionais?
- Considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com T21 nas salas do ensino regular? Justifique.

Vantagens do modelo de inclusão

- Considera que há vantagens na inclusão dos alunos com T21 nas turmas do ensino regular? Se respondeu afirmativamente diga quais, se respondeu negativamente diga porquê?

Apêndice 6

Quadro do domínio da formação e do conhecimento para intervir com o aluno portador com T21

Domínio conceptual	Categorias	Questões	Respostas abertas	Sub-categorias
Formação e conhecimento para intervir com o aluno portador de T21	Formação académica e profissional no âmbito das NEE's	Quais as suas habilitações académicas e profissionais?	<p><i>Professora Titular de Turma</i> “Tenho a licenciatura no 1.º Ciclo, Matemática e Estudo do Meio. E depois mais tarde, tirei mestrado e duas especializações na área da deficiência, uma na surdez e outra na Motricidade e Cognição.”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i> “A minha base de formação é o Pré-Escolar e depois tenho a especialização em Educação Especial.”</p> <p><i>Assistente Operacional</i> “Tenho o 12.º ano e depois vou fazendo formação na área do Ensino Especial, por isso acompanho crianças com NEE's.”</p>	<p>Formação longa, formal e titulada</p> <p>Formação longa, formal e titulada</p> <p>Formação curta, não titulada e não formal ou informal</p>
	Formação específica no âmbito da	Frequentou formação especificamente	<p><i>Professora Titular de Turma</i> “Na mestrado de Educação Especial e na especialização que era Motricidade e Cognição eram abordados várias</p>	Formação não específica

	T21	no âmbito da T21?	deficiências.” <i>Professora de Educação Especial</i> “Tenho feito ações de formação nessa área da T21.” <i>Assistente Operacional</i> “A formação nunca era específica para T21, envolvia as várias patologias.”	Formação específica Formação não específica
		Tem conhecimento das características gerais que uma criança com T21 apresenta? Se respondeu sim diga algumas.	<i>Professora Titular de Turma</i> “ Sim. Uma das características que salta logo à vista é as suas características físicas como a face, mãos e o próprio corpo. E depois é a sua parte cognitiva.” <i>Professora de Educação Especial</i> “Tenho. As características é aquela parte dos olhinhos mais bicudos, a carinha mais laranja e redondinha, as orelhas mais pequeninhas e nas mãos existe um afastamento do polegar (...). ”	Conhecimento pouco relacionado com a função educativa da professora Conhecimento pouco relacionado com a função educativa da professora

			<p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>“Sim. Fisicamente, o aspeto físico. Depois têm outras características, por exemplo: normalmente todos eles têm problemas cardíacos (aqui ainda não apareceu ninguém assim), problemas dos ouvidos, audição e visão. Não sei se o aluno tem, mas é preciso ter cuidado com a cervical. Depois são meninos teimosos, muito teimosos (...) Problemas no controlo dos esfíncteres.”</p>	<p>Conhecimento relacionado com a função de cuidar. Pouca relação com a função educativa que a auxiliar também exerce</p>
	<p>Explícite o conceito de Educação Inclusiva e digamos se esta perspectiva é na sua opinião positiva para o aluno portador de T21.</p>	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“É dar e promover a todos os alunos as mesmas possibilidades, dar a todos de igual maneira tudo aquilo que eles precisam.”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“Educação Inclusiva é aquela que nos permite olhar a diferença, respeitá-la e sabermos trabalhar com ela (...) é proteger, estas crianças precisam de proteção, compreensão, mas ao mesmo tempo saber até onde elas podem ir. E dar-</p>	<p>Foco na igualdade de oportunidades</p> <p>Foco na perspectiva do trabalho pedagógico (inclui a diferença no trabalho</p>	

	<p>lhes ferramentas para elas serem autónomas e ter o mínimo de autonomia possível.”</p> <p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>Não responde.</p>	<p>pedagógico e maximizar potencialidades)</p> <p>Revela ausência de conhecimento</p>
<p>Conhece a partir do relatório técnico pedagógico as áreas identificadas como necessitando de estimulação, bem como as linhas de intervenção curricular,</p>	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“É assim, o programa do aluno é feito por mim, pela Professora de Educação Especial e os Pais do aluno (...) está claro que temos sempre em atenção todas as orientações que os especialistas, tipo Terapeuta da Fala ou algum Psicólogo, nós possam dar.”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“O aluno já vinha referenciado do Pré-Escolar e eu fiz uma reavaliação. O relatório foi visto e feito novamente. O aluno já vinha com a medida implementada e com o CEI, a proposta já era essa. (...), nós temos em conta o currículo e é feito o trabalho e as atividades propostas, tudo com base no</p>	<p>Conhece</p> <p>Conhece</p>

Apêndice 7

Quadro do domínio da colaboração
institucional para intervir com o aluno
portador com T21

Domínio conceptual	Categorias	Questões	Respostas abertas	Sub-categorias
Colaboração institucional para intervir com o aluno portador de T21	Colaboração dos intervenientes na monitorização e caracterização do aluno com T21 e nas propostas de intervenção.	A elaboração do roteiro de avaliação, do relatório técnico e o PEI resultaram da colaboração de todos (Professora Titular de Turma, Professora de Educação Especial, Pais, Psicólogo, Direção da Escola e do Agrupamento, entidades externas que possam prestar apoio em áreas de desenvolvimento afetadas)?	<p><i>Professora Titular de Turma</i> “O relatório técnico pedagógico e o PEI foram elaborados pela Professora Titular de Turma (eu), a Professora de Educação Especial e o EE (mãe do aluno).”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i> “Sim, o relatório foi reavaliado por mim com a colaboração da Professora Titular de Turma e com a mãe do aluno.”</p> <p><i>Assistente Operacional</i> “Não. Nunca participei em reuniões nenhuma deste aluno.”</p> <p><i>Encarregada de Educação</i> “Sim, com a Professora de Educação Especial. (...) já o conhecia do ano passado, mas vamos sempre estando em</p>	<p>Participou na elaboração</p> <p>Participou na elaboração</p> <p>Não participou na elaboração</p> <p>Participou na elaboração</p>

			contacto e vamos sempre fazendo o que é melhor (...).	
	Acha que o relatório reflete com precisão as características do aluno e o PEI aponta estratégias ajustadas às características do aluno, ou na sua opinião as estratégias deveriam ser outras? Comente a sua resposta.	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“Sim, eu acho que sim. O relatório técnico pedagógico é feito por uma equipa bastante abrangente e estão lá caracterizadas as especificidades do aluno. (...).”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“Sim, o relatório está adequado ao aluno.”</p> <p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>“Não sei. Como não participei na elaboração do relatório, não tenho conhecimento das áreas que existem (...), eu trabalho com as orientações da Professora Titular de Turma.”</p> <p><i>Encarregada de Educação</i></p> <p>“Sim. A linguagem e a comunicação são as principais dificuldades do meu filho e quem o conhece bem, sabe perfeitamente isso. É tudo mais focado na fala (...). É a</p>	<p>Conhece o relatório e as características</p> <p>Conhece o relatório</p> <p>Desconhece o relatório e as áreas de desenvolvimento</p> <p>Conhece o relatório e aponta duas principais dificuldades</p>	

			luta de todos os dias para ele falar e está melhor.”	
	Colaboração no apoio direto e monitorização na intervenção com os alunos portadores de T21.	Com que frequência a equipa que apoia o aluno portador de T21 (Professora Titular de Turma, Professora de Educação Especial, Pais, etc.) se reúne e com base na avaliação realizada toma decisões educativas para o futuro?	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“(…) a equipa (…), sou eu e mais a Professora de Educação Especial. (…) Reuni a meio deste ano com o Terapeuta da Fala que a título particular segue o aluno e disponibilizou-se para vir aqui falar comigo e com a Professora de Educação Especial. (…), nunca reuni com mais ninguém da equipa. Nunca houve marcação e disponibilidade, (…), mas os outros Técnicos têm outros horários, lá está não trabalham dentro da nossa Escola e os horários não se conseguem cruzar.”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“(…) eu falo com a Professora Titular de Turma, damos sempre o feedback. (…). Pelo menos cumprimos a avaliação trimestral e sempre que é necessário, nós contactamos quer a paralisia (…) ou a mãe, também às vezes, serve de intercâmbio. E se houver alguma situação</p>	<p>Reuniões com a Professora de Educação Especial, quando é preciso falarem de algum assunto. E apenas uma reunião com o Terapeuta da Fala</p> <p>Reuniões com a Professora Titular de Turma, quando é preciso falarem de algum assunto</p>

			<p>da parte de lá, a mãe também comunica. Acho que nesse aspecto, o contacto é diário e a mãe faz sempre a abordagem, se vem bem-disposto ou não, se fez os trabalhos de casa ou não. (...).”</p> <p><i>Assistente Operacional</i> Não responde</p> <p><i>Encarregada de Educação</i> “(...) sempre que acontece algum problema com o meu filho e sempre que necessário, tanto da parte das professoras como minha, reunimos para ver a melhor forma de ajudá-lo. Nunca houve problema nenhum em reunir com as professoras, muitas das vezes até nos corredores da escola falamos sobre o progresso e</p>	<p>ou na avaliação trimestral.</p> <p>Reuniões com a mãe do aluno quando necessário. E contacto com a paralisia</p> <p>Revela ausência de conhecimento</p> <p>Reuniões com a Professora Titular de Turma e com a Professora de Educação Especial, quando</p>
--	--	--	--	--

			desenvolvimento do meu filho.”	necessário
	Existe um plano articulado que envolva o esclarecimento e a ação concertada dos diferentes intervenientes da educação do aluno portador de T21 (Professora Titular de Turma; Professora de Educação Especial, Assistentes Operacionais, outros professores, Pais, elementos da comunidade)? Justifique.	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“Sim, a Professora Titular de Turma (neste caso, eu) e a Professora de Educação Especial sempre que sentimos necessidade reunimos e obrigatoriamente reunimos uma vez por período para avaliar o aluno, para ver (...) o processo de aprendizagem dele e afinar o seu currículo. (...) a mãe deste aluno está sempre disponível para reunir connosco, (...).”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“Sim, existe com a Professora Titular de Turma, porque todo tem de ser planificado para as coisas serem bem-feitas, tem de ser. A Assistente Operacional apenas auxilia e ajuda muito o aluno, é uma peça fundamental.”</p> <p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>Não responde</p>	<p>Reuniões com a Professora de Educação Especial, quando necessário ou uma vez por período</p> <p>Reuniões com a Professora Titular de Turma para planificar as atividades do aluno</p> <p>Revela ausência de conhecimento</p>	

			<p><i>Encarregada de Educação</i></p> <p>“Sim, sempre que acontece algum problema, falo com a Professora Titular de Turma, ou com a Professora de Educação Especial, ou com a Assistente Operacional.</p> <p>Nunca tive problema algum, nem razão de queixa.”</p>	<p>Reuniões com a Professora Titular de Turma ou com a Professora de Educação Especial, quando necessário</p>
Colaboração ao nível da disponibilidade de materiais pedagógicos para o trabalho com os alunos portadores de T21.	Os recursos físicos, os materiais pedagógicos e o pessoal auxiliar são importantes para a educação de crianças portadoras de T21. Nas reuniões com a equipa são transmitidas as	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“Muito, muito, muito. A nível de auxiliares, a nossa escola está muito bem representada, temos (...) uma Assistente Operacional (...) que segue o aluno desde que ele entrou aqui no 1.º ciclo, o que faz com que haja um ótimo conhecimento do aluno e também um grande à vontade do aluno para com a técnica.”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“São importantes, e o aluno conta com um bom</p>	<p>Importância dos Assistentes Operacionais, estando a escola bem representada</p> <p>Importância dos Assistentes</p>	

		<p>necessidades materiais e os recursos humanos da escola para apoiar o aluno com T21 e são tomadas decisões? Comente.</p>	<p>recurso, a Assistente Operacional dá um contributo bastante positivo para ele, acompanha-o diariamente. O aluno nunca está sozinho, nunca está sem o apoio de um adulto, atendendo à parte da higiene pessoal (...)."</p> <p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>"(...) são sempre importantes, mas em relação aos recursos humanos é difícil. Não, não são suficientes para apoiar os alunos com NEE's que temos aqui na escola. Não são. Até porque quando eu vim para cá, só tinha, apenas um aluno (...). Neste momento, eram sete alunos e além disso ainda me pedem para vigiar o intervalo. Não há recursos, não se pode fazer nada. (...)</p> <p><i>Encarregada de Educação</i></p> <p>"Isso é indiscutível, falar se os recursos humanos são suficientes para apoiar estes alunos. Porquê? Eu acho que se houvesse uma Assistente Operacional, como a que existe aqui na escola, uma para o meu filho, outra para o</p>	<p>Operacionais, um contributo positivo</p> <p>Recursos humanos escassos para apoiar todos os alunos da escola</p> <p>Recursos humanos escassos e a importância dos Assistentes</p>
--	--	--	--	---

		... e outra para o Claro que ia ser diferente e o desenvolvimento deles ia ser muito melhor, mas isso nós não podemos ter.”	Operacionais, desenvolvendo os alunos
	O que tem a dizer sobre os aspetos materiais e o material didático necessário para apoiar o aluno com T21?	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“A nível de materiais (jogos de manusear), a escola é um bocadinho pobrezinha. A nível de jogos informáticos vamos tendo alguma coisa, porque a Professora de Educação Especial vai ao Agrupamento (...) buscar jogos e material informático de acordo com as necessidades específicas do aluno, mas outro tipo de jogos vamos nós construindo.”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“Os recursos materiais, sim são necessários. Isto porque nos permite diversificar as atividades e estes alunos precisam muito da motricidade fina, (...).”</p>	<p>Recursos materiais escassos, tendo o apoio do Agrupamento em jogos e material informático</p> <p>Importância dos recursos materiais, permitindo diversificar as atividades</p>

		<p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>“Os materiais didáticos vão se arranjando, eu penso que sim, nesse aspeto vai havendo e quando é preciso pede-se ao Agrupamento e sempre que possível vem. E a Professora de Educação Especial costuma pedir jogos à APPACDM, e também traz. E acho que sim vai havendo.”</p> <p><i>Encarregada de Educação</i></p> <p>“Pois, eu acho que sim. Não sei, essa parte sinceramente.”</p>	<p>Materiais didáticos escassos, tendo o apoio do Agrupamento e da APPACDM</p> <p>Revela ausência de conhecimento</p>
Colaboração dos órgãos de gestão do Agrupamento e da Escola no desenvolvimento dos alunos com T21.	Tendo em conta a importância e o papel dos órgãos de gestão do Agrupamento e da Escola, no sucesso e desenvolvimento dos alunos. Assinale de entre as afirmações seguintes, as três que	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“(…), a única área que noto aqui que seja mais deficitária, mas não responde ao 1.º ciclo (...) é o desenvolvimento profissional continuado, (...). Não vejo assim aqui grande área deficitária. (...)”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“As três áreas mais deficitárias são: padrões de qualidade elevados, isto pressupõe alguma qualidade, a</p>	<p>Desenvolvimento profissional continuado</p> <p>Padrões de qualidade elevados, sentido</p>

	<p>considere mais deficitárias na Escola/Agrupamento.</p>	<p>escola dá alguma qualidade e resposta, mas não é o ideal, sentido de colaboração e cooperação (criação de parcerias inclusive com pais), relativamente aos outros órgãos, a colaboração e a cooperação, por vezes, não acontece e desenvolvimento profissional continuado, em termos de reposta este é deficitário, porque o aluno ainda está numa faixa etária baixa.</p> <p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>“As três afirmações assinaladas foram: sentido de colaboração e cooperação (criação de parcerias inclusive com pais); estratégias de aprendizagem baseadas na investigação; desenvolvimento profissional continuado.”</p>	<p>de colaboração e cooperação (criação de parcerias inclusive com pais) e desenvolvimento profissional continuado</p> <p>Sentido de colaboração e cooperação (criação de parcerias inclusive com pais), estratégias de aprendizagem baseadas na</p>
--	---	--	--

			<i>Encarregada de Educação</i> Não responde	investigação e desenvolvimento profissional continuado Revela ausência de conhecimento
--	--	--	--	---

Apêndice 8

Quadro do domínio das estratégias
pedagógicas para intervir com o aluno
portador com T21

Domínio conceptual	Categorias	Questões	Respostas abertas	Sub-categorias
Estratégias pedagógicas para intervir com o aluno portador de T21	Planificação das atividades desenvolvidas para o aluno portador de T21	Como é realizada a planificação das atividades que o aluno portador de T21 realiza? (A planificação é feita atempadamente com a Professora de Educação Especial e a Assistente Operacional que apoia o aluno, ou não?); (Na planificação tem	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“As atividades são pensadas pela Professora Titular de Turma (neste caso, eu) e pela Professora de Educação Especial. A Assistente Operacional apenas realiza as atividades e acompanha o aluno em tudo que ele precisa e necessita. É uma ajuda muito grande, porque (...) muitas das vezes, elabora trabalhos por iniciativa própria dentro dos conteúdos expostos no programa do aluno.”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“A programação é feita com a Professora Titular de Turma, nós temos o currículo e sabemos que dentro daquele período o que vamos trabalhar e depois são</p>	<p>Participa na planificação das atividades com a Professora de Educação Especial</p> <p>Participa na planificação das atividades com a Professora</p>

	em conta a diferenciação dos conteúdos e estratégias, ou não?); (Na planificação prevê abordagens que permitam a interação do aluno com a turma ou não?).	utilizadas todas as atividades.” <i>Assistente Operacional</i> “Ele tem uma pasta com trabalhos e uma com materiais. Os trabalhos foram orientados pela Professora Titular de Turma e diz como quer que ele faça as coisas.”	Titular de Turma Não participa
Diferenciação pedagógica, curricular e monitorizada do desenvolvimento do aluno portador de T21	Normalmente, trabalha com o aluno as áreas identificadas no relatório do aluno como as mais problemáticas?	<i>Professora Titular de Turma</i> “ Sim, claro. Geralmente as mais problemáticas, com este aluno é a parte comportamental, (...), rejeição e ele quer sempre afirmar e impor a vontade dele, rejeitando muitas vezes. (...) Também reforçamos a área da fala, da comunicação, porque é um aluno que tem dificuldade na utilização da linguagem verbal e depois vem a parte académica.”	Trabalha as áreas mais problemáticas, identificando o comportamento, rejeição, fala e comunicação (linguagem

		Justifique.	<p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“Sim, sim. Nós trabalhamos a parte da autonomia, escrita e também introdução à leitura, as palavras. Mais para uma parte funcional, o Português funcional, Matemática funcional, autonomia em termos de alimentação, vestir, dar um recado, colaborar com adulto, entre outras. (...).”</p> <p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>“Eu penso que sim, porque trabalho sempre com as orientações que a Professora Titular de Turma me dá. E se a Professora me diz para fazer certo trabalho com o aluno é porque está no relatório do aluno.”</p>	<p>verbal)</p> <p>Trabalha as áreas mais problemáticas, identificando a autonomia, escrita e leitura</p> <p>Trabalha as áreas mais problemáticas, mas não identifica nenhuma área</p>
	Na sala de aula que atividades ou estratégias	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“Sempre dentro de algumas atividades no âmbito lúdico, conseguir que ele atinja as aprendizagens que</p>	<p>Utilização de atividades lúdicas para</p>	

		<p>costuma desenvolver com o aluno portador de T21, de modo a que desenvolva as competências necessárias. Dê exemplos.</p>	<p>nós julgamos que são necessárias (...). Também incentivar à fala, mostrar imagens para ele falar e obrigá-lo, sempre que possível, a verbalizar aquilo que deseja. (...) E depois com muitos reforços positivos, tu fazes isto e então depois vais ter direito a fazer uma atividade do agrado dele. (...).”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“Tem de ser muito com apoio de material. Aquele material que utilizo plastificado. Utilização de material apelativo que ele possa ter interesse, livros, jogos didáticos e material que se vai fazendo de acordo com o que se pretende que o aluno faça. (...).”</p> <p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>“É assim, eu tento trabalhar com ele à base do reforço, usando o reforço positivo e o reforço negativo</p>	<p>incentivar à fala (mostrando imagens) e reforços positivos</p> <p>Utilização de materiais apelativos (livros, jogos didáticos e materiais de acordo com o aluno)</p> <p>Reforço positivo e negativo, procurar objetos</p>
--	--	--	--	--

			<p>(risos), paciência às vezes tem de ser, porque ele é muito, muito teimoso e se não for assim, não faz nada. Depois ao mesmo tempo que vou trabalhando com ele, tenho de ir fazendo à rotina de casa de banho, porque ele ainda não controla, (...). Dentro do trabalho é ir procurando os gostos dele, por exemplo: quando trabalha contagem, procurar objetos que ele gosta, coisas que sei que lhe agradam para o cativar a trabalhar, porque se não dá. (...) estimulá-lo com coisas que ele gosta.”</p>	<p>que o aluno gosta para agradar, cativar e estimular o trabalho</p>
		<p>Pratica permanentemente uma diferenciação pedagógica, nomeadamente com o aluno portador de T21? Justifique.</p>	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“Tem que ser, tem mesmo de ser, porque ele não faz rigorosamente nada que os outros façam, só se for a nível das atividades da Expressão Físico-Motora, porque como ele gosta muito, faz tudo aquilo que os outros fazem. (...) com uma grande supervisão não vá ele magoar-se. Mas de resto o que for dentro da sala de aula, não. Tem de ser tudo muito diferenciado.”</p>	<p>Pratica diferenciação pedagógica dentro da sala de aula</p>

		<p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“Sim, com este aluno temos de variar nas atividades, porque ele necessita de atividades muito diversificadas para melhorar o desenvolvimento do aluno.”</p>	<p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>“Eu acho que sim, como as orientações são da Professora Titular de Turma, penso que ela tenta variar nas atividades, até porque se o aluno estiver sempre com o mesmo género de atividade, acaba por desistir e não faz nada.”</p>	<p>Pratica diferenciação pedagógica, variando nas atividades</p> <p>Pratica diferenciação pedagógica com orientações da Professora Titular de Turma</p>
	<p>Avalia frequentemente o trabalho desenvolvido pelo aluno portador de T21, introduzindo a</p>	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“Sim, bastante. Todos os trabalhos que ele faz são avaliados, porque a partir do momento que a gente está a fazer um trabalho e ao fim de algum tempo começamos a ver que aquele trabalho está a ter uma resposta positiva, portanto ele começa a conseguir fazê-lo, nós vamos sempre pondo mais um bocadinho no grau de</p>		<p>Avalia todos os trabalhos do aluno</p>

		<p>partir dessa avaliação, melhorias ou ajustamentos posteriores no seu trabalho? Justifique.</p>	<p>exigência para ver se ele consegue ir dando mais e ir atingir os objetivos do seu programa e currículo.”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“Sim, os trabalhos dele são sempre avaliados e se vemos que ele consegue evoluir em algum conteúdo, nós fazemos com que isso aconteça, tentando que o aluno consiga a sua autonomia, normalmente é nessa área que trabalhamos mais, não tirando o Português e a Matemática.”</p> <p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>“Eu não avalio os trabalhos do aluno, apenas auxilio na execução dos mesmos. Mas dou sempre o feedback à Professora Titular de Turma e depois à Professora de Educação Especial.”</p>	<p>Avalia todos os trabalhos do aluno</p> <p>Não avalia os trabalhos do aluno, apenas auxilia e dá feedback às professoras</p>
--	--	---	--	--

	<p>Integração social do aluno com T21 na turma e na escola</p>	<p>Normalmente, procura integrar o aluno portador de T21, nas atividades realizadas na turma, fazendo-o participar?</p> <p>Justifique, se possível com exemplos, a sua resposta.</p>	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“Muito, é uma grande preocupação que eu tenho é ele estar sempre integrado nas atividades. O problema é ele querer participar. Muitas vezes não participa, mas depois até nos surpreende. Por exemplo, quando são as festas da escola ele nunca quer participar nos ensaios, nunca quer participar em nada e depois no dia entra nas atividades e com bastante sucesso.”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“(…) por vezes até se cria situações de forma a ele interagir, ele aí nessa parte não faz parte ativa do grupo (turma), para já é uma das situações. Não é que não sejam trabalhadas, mas se calhar temos de criar mais situações para ele interagir. Por exemplo: quando é para trabalhar em grupo, ele está ali ao lado e muitas das vezes nem se apercebe do que os outros estão a fazer. (…) Agora em termos de socialização, ainda há muito a fazer, criar situações, porque</p>	<p>Integração do aluno com a turma em atividades</p> <p>Integração do aluno com a turma em atividades</p>
--	--	--	--	--

			<p>perante o grupo, quando é cantar e se estiver um adulto atrás dele a indicar, ele faz. Agora com o grupo tem dificuldade em participar e fica tímido/a, (...).”</p> <p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>“Sim, tento sempre que ele interaja com os colegas da turma, mas às vezes é difícil porque o aluno é tímido e só com adulto ao lado é que ele fica com os colegas, mas mesmo assim é muito difícil.”</p>	<p>Integração do aluno com a turma em atividades</p>
		<p>Considera que a cooperação com a Professora de Educação Especial ou com a Professora Titular de Turma é promotora de inclusão? Justifique.</p>	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“Muito, acho que é um ponto muito importante. (...) e também, neste caso a Assistente Operacional e a mãe do aluno são importantes para a evolução do aluno, porque se cada um trabalhar para o seu lado, ele não vai evoluir.”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“É, eu penso que sim. Sim, é. É promotora de</p>	<p>Cooperação entre Professora de Educação Especial, Assistente Operacional e mãe do aluno</p> <p>Cooperação com a Professora</p>

			quer e pede. Tudo. Basta um gesto, basta qualquer coisa, às vezes, ele olha para ela e ela já sabe o que ele quer.”	
	Acha que o aluno portador de T21 está bem integrado na escola e na turma?	<i>Professora Titular de Turma</i>	“Muito, acho que sim, está muito bem integrado.”	Está bem integrado
	Justifique, se possível, com exemplos.	<i>Professora de Educação Especial</i>	“Eu acho que está bem integrado, mas poderia estar bem melhor. A teimosia e a vergonha, muitas das vezes não deixam que isso aconteça. É uma área que ainda temos de trabalhar, porque ele pode ficar mais integrado com a turma, principalmente.”	Está bem integrado, mas poderia estar melhor
		<i>Assistente Operacional</i>	“Está. Na turma podia estar melhor, tem a ver com o feitio e a personalidade dele, porque é uma criança que às vezes recusasse a participar nas coisas e podia estar melhor. Mas a turma, talvez não estivesse ajudado ao princípio (...) O aluno acaba por interagir mais com	Está bem integrado, mas poderia estar melhor

			<p>os rapazes, porque ele gosta muito de jogar à bola, tudo que tenha a ver com desporto ele gosta muito.</p> <p>(...) os meninos têm um espírito competitivo e não são capazes de aceitar um jogo de futebol como uma brincadeira é mesmo um jogo a sério e para o aluno as regras do futebol ainda não são bem sabidas. Porque ele está a jogar e chuta para uma baliza e chuta para a outra, o que interessa é a bola entrar na baliza e eles ficavam um bocadinho furiosos e não o deixavam. Foi preciso forçar um bocadinho, agora já o aceitam bem, (...).”</p> <p><i>Encarregada de Educação</i></p> <p>“Sim, eu acho. Pelo menos a meu ver está.”</p>	<p>Está bem integrado</p>
	<p>Obstáculos e potencialidades ao trabalho pedagógico</p>	<p>Qual o comportamento do aluno na sala de aula?</p>	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“Vai melhorando. Está a melhorar. No início, quando ele veio para cá era muita rejeição, muitos amuos (...).</p> <p>Agora está um bocadinho melhor a nível dos comportamentos e isso vai melhorando também as aprendizagens intelectuais que ele tem que fazer. Mas</p>	<p>O comportamento do aluno está a melhorar</p>

		<p>ainda nos falta muito, (...).”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“O comportamento do aluno na sala de aula varia um bocado. Há dias que ele está com um bom desempenho e se colocarmos dois ou três trabalhos que ele já domina, por exemplo: fichas da contagem de números e colorir/preencher e ligar, ele isso até faz sozinho. (...). Mas em termos de comportamento, há umas oscilações bastante frequentes, ele às vezes desafia o adulto e provoca. Ele também, já melhorou, ele tinha a mania de destruir o material, por exemplo: eu dava-lhe uma folha, se ele não queria, arranjava maneira de destruir. (...).”</p> <p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>“Aí, depende dos dias. No caso do aluno, dependo dos dias e da medicação, mas normalmente, ele de manhã demora um bocadinho a arrancar, depois lá vai</p>	<p>O comportamento do aluno varia, tem oscilações bastante diferentes</p> <p>O comportamento do aluno depende dos dias</p>
--	--	--	--

			trabalhando , faz um bocadinho de barulho, quando se entusiasma. (...).”	e da medicação
	Que tipo de apoios tem o aluno na sala de aula?	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“O aluno tem Terapia da Fala (45 minutos por semana), Terapia Ocupacional (45 minutos por semana) e Hipoterapia (cavalos – 45 minutos por semana).”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“O aluno tem Hipoterapia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional, todas 45 minutos por semana. Na sala de aula, tem a Assistente Operacional e por vezes eu também vou para a sala com ele. Eu estou 6 tempos letivos com o aluno, 45 minutos cada tempo, três vezes por dia, cada dia é uma hora e trinta minutos, logo apoio o aluno 4 horas e meia por semana.”</p>	<p>Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Hipoterapia</p> <p>Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Hipoterapia, Assistente Operacional e Professora de Educação Especial (4 horas 30 minutos por semana)</p>	

		<p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>“O aluno tem Hipoterapia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional, todas 45 minutos por semana. Na escola, tem a Professora de Educação Especial e ainda o meu apoio, que são 17 horas e 30 minutos semanais.”</p>	<p>Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Hipoterapia, Professora de Educação Especial e Assistente Operacional (17 horas e 30 minutos por semana)</p>
	<p>Quais as principais dificuldades com que se depara durante a permanência do aluno portador de</p>	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“São os comportamentos inadequados, começa a fazer asneiras do género atirar as coisas para o chão, riscar os trabalhos, riscar tudo, muitas das vezes levantar-se e ir interferir com os colegas e outro entrave muito grande é que ele não faz nada sozinho, logo tem de ter sempre uma pessoa adulta ao lado dele, (...).”</p>	<p>Comportamentos inadequados (atirar coisas para o chão, riscar trabalhos, levantar-se e interferir com os</p>

		<p>T21 na sala de aula?</p>	<p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“É o comportamento, é mesmo isso. Mantê-lo sentado e em atividade. (...) Às vezes, é uma atitude desafiadora dele perante o adulto e a dificuldade que ele tem em concentrar-se e iniciar a atividade, por vezes é difícil.”</p> <p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>“É assim, dentro da sala de aula, às vezes é mantê-lo com a postura correta, é muito complicado, ele tem o apoio dos pés e não o utiliza. Ao princípio ainda usou, mas neste momento não. E no fundo fazer com que ele obedeça, é muito difícil. (...).”</p>	<p>colegas)</p> <p>Comportamento (mantê-lo sentado e em atividade, atitude desafiadora com o adulto e dificuldade na concentração e iniciação da atividade)</p> <p>Mantê-lo com postura correta e fazê-lo obedecer</p>
--	--	-----------------------------	--	--

		<p>Qual a sua reação perante comportamentos desajustados do aluno, no decorrer das aulas?</p>	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“Ignoro e por vezes também, quando as coisas vão além do que é considerado aceitável, depois também tem que ser chamado à atenção, ralhar-se um bocadinho e dizer que não se gosta do que ele fez e fazer-se ver que ele não fez bem e que tem de pedir desculpa se foi a algum colega ou apanhar as coisas que atirou para o chão. (...)”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“Às vezes, é mesmo falar um bocadinho alto, mas nem sempre resolve com ele. (...) ou é dar-lhe outra atividade, mudar de atividade e o reforço, como ele gosta de jogar à bola, diz-se “... vamos acabar, que se não acabares não vais jogar”, porque ele compreende. Ou ir mais tarde para o intervalo, (...) Sim, porque ele também utiliza algumas estratégias para não fazer o que quer, por exemplo: dizer que tem fome. Mas é difícil para ele trabalhar, e os períodos de atenção também</p>	<p>Ignorar, chamar à atenção e ralhar (dizer que não se gostou do que ele fez ou que tem de pedir desculpa aos colegas)</p> <p>Falar mais alto, mudar de atividade e o reforço</p>
--	--	---	--	--

		<p>são muito reduzidos. Tem de haver uma diversificação de atividades.”</p> <p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>“Às vezes tem de ser o castigo, porque há coisas que não se pode deixar o aluno fazer, ralhar e explicar porque não esteve bem e obrigá-lo a pedir desculpa aos colegas, porque o aluno não é diferente de nenhum aluno que aqui temos na escola.”</p>	<p>Castigar, ralhar e explicar que não esteve bem e obrigar a pedir desculpa aos colegas</p>
--	--	--	--

Apêndice 9

Quadro dos obstáculos e vantagens à
inclusão de alunos portadores de T21
nas escolas regulares

Domínio conceptual	Categorias	Questões	Respostas abertas	Sub-categorias
<p>Obstáculos e vantagens à inclusão de alunos portadores de T21 nas escolas regulares</p>	<p>Habilitações pedagógicas e apoio específico da equipa de Ensino Especial</p>	<p>Sente-se que está habilitada pedagogicamente para dar resposta aos alunos com T21?</p>	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“Sinto, mas sinto também que não estou habilitada para lhe dar o tempo que ele precisa. Com uma turma de vinte alunos, com outros alunos com NEE’s, tendo de dar várias respostas, não se consegue ter o tempo necessário para esses alunos têm necessidade, porque esses alunos têm necessidade de muito, muito tempo e se tiverem muito tempo só virado para eles, eles evoluem de uma maneira muito rápida. (...)”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“Eu penso que sim, muitas das vezes é complicado lidar com certas atitudes dele. Mas nós também temos de ser pacientes (...). Ele precisa de tempo, muito tempo e nós temos de o ter. Muitas das vezes é difícil, mas temos de ser persistentes.”</p>	<p>Sente-se habilitada, mas necessitava de mais tempo para trabalhar com o aluno portador de T21</p> <p>Sente-se habilitada, mas é complicado lidar com certas atitudes do aluno portador de T21</p>

		<p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>“Não, porque eu não tenho formação nesta área da T21, e quando tenho dúvidas ponho-as à Professora Titular de Turma ou à mãe do aluno.”</p>	Não se sente habilitada
	<p>Sente apoio específico por parte da equipa de Ensino Especial para melhorar as suas práticas pedagógicas com o aluno portador de T21?</p>	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“Não. A Equipa Especial não vem dizer nada de novo. No entanto, se trouxerem alguma pista de trabalho que eu ache que seja positiva, de certeza que a vou aceitar. Mas até ver isso ainda não aconteceu.”</p>	Não sente apoio da equipa de Ensino Especial
		<p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“Nem por isso, isso não há muito. (...), em termos de apoio não há assim muito.”</p>	Não sente apoio da equipa de Ensino Especial
		<p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>“Às vezes sinto que precisava de mais apoio, no caso do aluno, a Professora Titular de Turma e a mãe são pessoas que estão sempre dispostas a colaborar, (...). Mas sim, às vezes não sinto apoio.”</p>	Não sente apoio da equipa de Ensino Especial

		<p>Comunica sistematicamente com a equipa de Ensino Especial a evolução do aluno nas diferentes dimensões do desenvolvimento?</p>	<p><i>Professora Titular de Turma</i> “Sim, claro. Eu e a Professora de Educação Especial estamos sempre em contacto e tentamos que o aluno consiga desenvolver e evoluir as suas competências, para isso estamos sempre a pensar em atividades diversificadas e dinâmicas para motivar o aluno na aprendizagem.”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i> “Sim, todas as evoluções e os problemas são falados com a Professora Titular de Turma. Estamos sempre em contacto uma com a outra. E fazemos de tudo para que o aluno evolua. Pensamos em jogos didáticos, aqueles trabalhos plastificados (...), estamos sempre a pensar em alguma coisa para que ele possa trabalhar, algo apelativo e que ele tenha interesse.”</p> <p><i>Assistente Operacional</i> “Sim, comunico sempre à Professora Titular de Turma e</p>	<p>Comunica à Professora de Educação Especial para desenvolver e evoluir as competências do aluno</p> <p>Comunica à Professora Titular de Turma para que o aluno evolua e pensam em jogos didáticos e trabalhos plastificados</p> <p>Comunica à Professora Titular</p>
--	--	---	--	--

			<p>à Professora de Educação Especial. As dificuldades e como o aluno se comportou em alguma atividade, entre outros aspetos. Falamos sempre essas coisas para que o desenvolvimento e as aprendizagens do aluno sejam bem realizadas.”</p>	de Turma e à Professora de Educação Especial (dificuldades e como o aluno se comportou nas atividades)
	Barreiras da inclusão dos alunos com T21	<p>Considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com T21 nas salas do ensino regular? Justifique.</p>	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“Sim, o facto de ter pouco pessoal, ter pouco tempo de apoio da Professora de Educação Especial, porque os professores de Educação Especial têm muitos alunos a seu cargo e não podem dar muito tempo ao aluno, daí que ele fique entregue durante muitas horas à Professora Titular de Turma. E muitas vezes, a Professora Titular de Turma não consegue dar-lhe o tempo que ele necessita. Por isso, acho que aí a Educação Especial não está a funcionar bem. (...).”</p>	Existem barreiras (falta de pessoal, pouco tempo de apoio da Professora de Educação Especial e a Professora Titular de Turma não consegue dar o tempo que o aluno necessita)

			<p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“(…), da experiência que eu tenho, não posso dizer que haja barreiras, porque mesmo os alunos que passaram por aqui e estão no Agrupamento, sempre se tentou diversificar, sempre houve a preocupação em dar a melhor resposta. Não há propriamente barreiras, existem falhas nos recursos humanos que nem sempre são os mais adequados, por exemplo: aqui temos conseguido dar a volta e o apoio não é mau, basta o aluno estar sempre com uma pessoa.”</p> <p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>Não responde.</p> <p><i>Encarregada de Educação</i></p> <p>“Claro que sim. Basta a Professora não ter vontade para ensinar estas crianças, é a maior barreira. Graças a Deus, não tenho essa barreira. (…).”</p>	<p>Não existem barreiras (diversificação, preocupação em dar a melhor resposta), mas existem falhas (recursos humanos escassos)</p> <p>Revela ausência de conhecimento</p> <p>Existem barreiras (Professora Titular de Turma não ter vontade de ensinar estes alunos)</p>
--	--	--	---	---

				portadores de T21)
	Vantagens da inclusão dos alunos com T21	<p>Considera que há vantagens na inclusão dos alunos com T21 nas turmas do ensino regular?</p> <p>Se respondeu afirmativamente diga quais, se respondeu negativamente diga porquê.</p>	<p><i>Professora Titular de Turma</i></p> <p>“Sim, existem grandes vantagens. Principalmente na aceitação da diferença, o aluno tenta imitar os comportamentos corretos e ao incluir-se no meio dos outros alunos, (...), aprende a ser mais autónomo dentro da sociedade. Em relação aos outros, aprendem a ver que há crianças diferentes e que têm de ser tolerantes e compreendê-los, portanto com todas as suas diferenças. (...).”</p> <p><i>Professora de Educação Especial</i></p> <p>“Eu penso que sim, desde que se tenha a preocupação do aluno participar, de criar condições para o aluno poder participar, neste caso será com um adulto e existirem regras definidas. (...) Também há uma sensibilidade da Professora Titular de Turma, que perante determinada situação, também explica e sempre se explicou que o aluno precisa da Assistente Operacional e de jogos</p>	<p>Existem vantagens (aceitação da diferença, imitação de comportamentos corretos, autonomia, tolerância e compreensão)</p> <p>Existem vantagens (criação de condições para o aluno participar e sensibilidade da Professora Titular de Turma)</p>

		<p>diferentes.”</p> <p><i>Assistente Operacional</i></p> <p>“Aí sim. Sim. Nem podia ser de outra maneira. (...) Aprendem uns com os outros, tanto o bom com o mal. Até podiam aprender mais. (...).”</p> <p><i>Encarregada de Educação</i></p> <p>“Eu acho que sim. Acho que é uma mais-valia para os outros meninos, saberem que nem todos (...) conseguem desenvolver as capacidades ao mesmo tempo e perceberem que têm de ajudar os outros. Eu acho que toda a gente devia conhecer uma criança com T21 (...). Mas acho que é uma mais-valia, mesmo para os outros meninos, o ajudarem, o perceberem que nem toda a gente desenvolve as capacidades ao mesmo tempo e ajudarem naquilo que ele precisa.”</p>	<p>Existem vantagens (aprendem uns com os outros, o bem e o mal)</p> <p>Existem vantagens (saberem que nem todos conseguem desenvolver as capacidades ao mesmo tempo e perceberem que têm de ajudar os outros)</p>
--	--	--	--