



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Luís Manuel Rodrigues Pires

Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

janeiro de 2011



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Luís Manuel Rodrigues Pires

Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Filomena Velho

Coorientadora: Mestre Elisabete Brito

janeiro de 2011

Agradecimentos

Sendo ingrata a tarefa de agradecimento quando se sente que esta corre o risco de conter muitíssimas omissões, devo, no entanto, deixar aqui o meu reconhecimento a todos aqueles que mais de perto e, de uma forma ou de outra, tornaram possível este trabalho. Agradeço de uma maneira especial:

À Professora Doutora Filomena Velho, pela disponibilidade manifestada desde o primeiro momento, na procura de condições adequadas para o arranque deste estudo, pelos comentários críticos e sugestões dadas, pelo incentivo, cooperação e orientação, pelo apoio amigo e sincero, e pelas muitas horas despendidas para que fosse possível terminar este relatório.

À Mestre Elisabete Brito, coorientadora, pela sua disponibilidade e orientação, pelo seu espírito de ajuda e apoio, pelas palavras de estímulo, incentivo e confiança que sempre proferiu.

A todos os professores do Curso de Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico pela atenção, colaboração e disponibilidade prestadas.

Aos familiares, colegas e amigos pelo incentivo e pelo apoio.

Ao meu filho, à minha esposa e à minha mãe, pelo estímulo, paciência e compreensão para com as minhas falhas e ausência, bem como pelo acompanhamento e apoio permanentes prestados ao longo deste tempo. Muito em especial, ao meu filho Diogo para quem estive menos disponível durante o processo de elaboração desta dissertação.

A todos os professores supervisores e cooperantes pelo contributo indispensável no decorrer do estágio e para a elaboração deste trabalho.

À direção do Agrupamento de Escolas de Sátão, onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, por ter autorizado a sua realização.

A todos o meu Muito Obrigado!

Resumo

Deste trabalho consta a prática desenvolvida no estágio realizado de acordo com o regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo que confere habilitação profissional para a docência no 1º Ciclo e nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico.

O objetivo deste relatório é refletir o percurso de formação, a atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional experienciado, sendo evidenciadas as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas para ultrapassar os obstáculos. Será, também, apresentada uma investigação sobre a inclusão que designamos de “As Atitudes dos Pares Face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais”.

A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas nossas escolas é um processo que, para além de educativo e pedagógico, se pretende que seja social e emocional, isto é, que conduza a um clima educativo de sucesso para todos. Os pares são neste processo um elemento chave para a criação de um ambiente inclusivo de sucesso, que une a parte educativa à parte do desenvolvimento afetivo e social. Por este motivo, este trabalho tem como principal objetivo conhecer o modo como a criança com NEE é aceite pelos seus pares numa escola inclusiva do 1º Ciclo de Sátão.

O instrumento escolhido para a recolha de dados foi o Inquérito por Questionário, com questões abertas e fechadas, que foram respondidas por escrito. A nossa amostra, contou com 54 alunos, pertencentes a quatro turmas onde estavam incluídas crianças com NEE.

A análise dos dados permitiu-nos deduzir que os pares aceitam a inclusão das crianças com NEE, no entanto, esta aceitação não é consensual em todas as áreas indispensáveis a uma inclusão de sucesso.

Pese embora a idade das crianças envolvidas, acreditamos que este trabalho abre portas à reflexão em torno da necessidade de se fomentar, desde muito cedo na vida das crianças, valores como a amizade e a igualdade.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Inclusão; Pares.

Abstract

This work comprises the practice developed in stage performed in accordance with the rules of Practice Teaching Supervised (PES) of the Masters in Education from the 1st and 2nd cycle that gives professional qualification for teaching in the 1st cycle and the following school subjects: Mathematics, Portuguese, Natural Sciences, History and Geography of Portugal from the 2nd cycle of basic education.

The purpose of this report is to reflect the training path, the critical and reflective attitude towards the challenges, processes and performances of everyday professional experiences, highlighting the difficulties faced and the strategies used to overcome obstacles. It will also be presented a research on inclusion of what we call “The Attitudes of Peers Face Inclusion of Children with Special Needs.”

The inclusion of children with Special Educational Needs (SEN) in our schools is a process that, in addition to education and teaching, is intended to be social and emotional, i.e., a process that leads to a successful educational climate for all. Peers are a key element in this process to create a successful inclusive environment, which connects the educational aspect to the social and emotional development. For this reason, this work has as main objective to know how the child with SEN is accepted by their peers in an inclusive primary school of Sátão.

The chosen instrument for collecting data was the survey, with open and closed questions that were answered in writing. Our sample had 54 students of four classes where children with SEN were included.

The data analysis allowed us to deduce that peers accept the inclusion of children with special needs; however, this acceptance is not consensual in all essential areas to a successful inclusion.

Despite the age of the children involved, we believe this work opens the door to reflection on the need to promote, from a very early age, values as friendship and equality in the lives of children.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Inclusion; Peers.

Siglas e abreviaturas

ATL	Atividades de Tempos Livres
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CIF-CJ	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens
EBFL	Escola Básica Ferreira Lapa
ESECD	Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto
INE	Instituto Nacional de Estatística
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PEI	Programa Educativo Individual
PCT	Projeto Curricular de Turma
PMEB	Programa de Matemática do Ensino Básico
SASE	Serviço de Apoio Social da Educação
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Desenvolvimento Económico

Índice Geral

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract	iv
Siglas e abreviaturas.....	v
Índice Geral.....	vi
Índice de tabelas	ix
Índice de gráficos	ix
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Institucional.....	4
1. Caraterização do meio.....	4
2. Composição do Agrupamento de Escolas de Sátão	4
2.1 Caraterização da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Sátão	5
2.2 Caraterização da Escola Básica Ferreira Lapa	6
3. Caraterização das turmas.....	7
3.1 Caraterização da turma A do 4º ano.....	7
3.2 Caraterização da turma B do 5º ano	8
3.3 Caraterização da turma D do 5º ano	9
3.4 Caraterização da turma D do 6º ano	10
Capítulo II – Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada	12
1. Experiência de ensino/aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico	14
2. Experiência de ensino/aprendizagem no 2º Ciclo do Ensino Básico	19
2.1 História e Geografia de Portugal.....	19
2.2 Ciências da Natureza.....	22
2.3 Matemática.....	24
2.4 Língua Portuguesa.....	28
3. Reflexão das aulas de microensino	31
Capítulo III – Atitudes dos Pares face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	33
1. Revisão da Literatura	33

1.1 Conceito de atitude.....	33
1.2 Escola Inclusiva	34
1.3 Os pares e a diferença.....	37
2. Abordagem empírica.....	39
2.1 Justificação do estudo.....	39
2.2 Definição de objetivos.....	40
2.3 Hipóteses	40
2.4 Variáveis	41
2.5 Processo de amostragem	42
2.6 Instrumento de recolha de dados.....	42
3. Análise dos resultados.....	44
3.1 Caraterização da amostra	44
3.2 Atitudes de cooperação e de inclusão dos pares para com os alunos com Necessidades Educativas Especiais	47
4. Análise inferencial	49
4.1 Teste de normalidade	50
4.2 Teste de hipóteses	51
4.2.1 Atitude de inclusão/cooperação dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função do sexo.....	51
4.2.2 Atitude de inclusão/cooperação dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função do ano de escolaridade.....	52
4.2.3 Atitude de inclusão/cooperação dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função das habilitações do pai.....	53
4.2.4 Atitude de inclusão/cooperação face aos alunos com NEE em função das habilitações da mãe.....	54
4.2.5 Atitude de inclusão/ cooperação dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função da existência de familiares com deficiência.....	55
5. Discussão dos resultados.....	56
Conclusão.....	59
Bibliografia	62

Apêndices	66
Apêndice I. Síntese da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	67
Apêndice II. Síntese da Prática de Ensino Supervisionada no 2º Ciclo do Ensino Básico	75
Apêndice III. Inquérito por questionário	83
Apêndice IV. Pedido de autorização	87

Índice de tabelas

Tabela 1. População Escolar do Agrupamento de Escolas de Sátão no ano letivo 2010/11	5
Tabela 2. Espaços da EBFL de Sátão.....	6
Tabela 3. Distribuição da amostra por atitudes de cooperação.	47
Tabela 4. Distribuição da amostra por atitudes de inclusão no grupo de amigos.....	48
Tabela 5. Distribuição da amostra por atitudes de inclusão no grupo escolar.....	48
Tabela 6. Opinião sobre a importância atribuída à frequência em turma de alunos com NEE. ..	49
Tabela 7. Opinião sobre a importância atribuída à frequência em turma de alunos com NEE. ..	49
Tabela 8. Teste de normalidade da distribuição da atitude de inclusão/cooperação dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE.	50
Tabela 9. Análise da atitude de inclusão/cooperação dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função do sexo.....	51
Tabela 10. Atitude de cooperação dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função do ano de escolaridade.	52
Tabela 11. Atitude de inclusão/cooperação face aos alunos com NEE em função da habilitação académica do pai.....	53
Tabela 12. Atitude de inclusão/cooperação face aos alunos com NEE em função da habilitação académica da mãe.	54
Tabela 13. Atitude de inclusão/cooperação dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função da existência de familiares com deficiência.....	55

Índice de gráficos

Gráfico 1. Caracterização da amostra relativamente ao sexo.....	44
Gráfico 2. Caracterização da amostra relativamente à idade.	45
Gráfico 3. Caracterização da amostra relativamente ao ano de escolaridade.	45
Gráfico 4. Distribuição da amostra por número de elementos do agregado familiar.	45
Gráfico 5. Distribuição da amostra por habilitações literárias do pai.	46
Gráfico 6. Distribuição da amostra por habilitações literárias da mãe.....	46
Gráfico 7. Distribuição da amostra com familiares com alguma deficiência.....	46
Gráfico 8. Opinião dos pares sobre a importância dos alunos com NEE frequentarem a sua turma	48

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto da Guarda (ESECD). Pretende refletir o percurso formativo seguido pelo professor estagiário, abordando os desafios, aprendizagens, experiências, dificuldades e êxitos ocorridos ao longo do quotidiano profissional experienciado. A par desta reflexão sobre o desenvolvimento da PES, realizou-se ainda uma investigação sobre as Atitudes dos Pares Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A PES foi desenvolvida numa turma do 4º ano da escola do 1º CEB de Sátão, em duas turmas do 5º ano e numa turma do 6º ano de escolaridade da Escola Básica Ferreira Lapa (EBFL) de Sátão.

O professor estagiário deve organizar o ambiente educativo de forma a assegurar o bem estar, a estimulação e o acompanhamento dos alunos; mobilizar, de forma integrada, conhecimentos de natureza científica, técnica e pedagógica; agir na complexidade das situações educativas e equacionar respostas alternativas aos problemas e desafios. Para que o processo de ensino/aprendizagem responda às características dos alunos, é necessário que o professor adote uma postura investigativa, crítica e reflexiva das práticas educativas, numa perspetiva de desenvolvimento profissional e pessoal ao longo da vida. Deve ainda estabelecer interações positivas com a comunidade educativa, num quadro de participação ativa e democrática.

Atualmente, a educação encontra um crescente de argumentos a favor da inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares, cujo princípio fundamental é referido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), aceite por noventa e um países, incluindo Portugal. Este princípio defende que todos os alunos devem, sempre que possível, aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que possam apresentar.

As escolas devem adaptar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras e aí as manter, evitando excluí-las, procurando formas de educar com sucesso, por intermédio de diferenciação de estratégias, adaptadas às necessidades e ritmos de aprendizagem, através de currículos adaptados, da organização escolar da utilização de recursos e de cooperação com a comunidade sendo o professor o mediador da aprendizagem, ritmo e natureza do processo educativo.

Na família encontramos o nosso primeiro ecossistema, nela aprendemos a respeitar a personalidade e liberdade de cada um dos seus membros. Na escola este processo alarga-se e aprofunda-se, através do respeito pelos colegas, pelos professores, entre outros, nas suas

diferenças. Cada um de nós é diferente e tem necessidades específicas, de acordo com as circunstâncias vivenciadas.

Por conseguinte, criar escolas inclusivas é um imperativo ético de transcendente alcance. Contudo, a sua materialização não é, seguramente, tarefa fácil. Para que este propósito comece a adquirir expressão real, torna-se necessário, antes de mais, delinear, com contornos nítidos, uma conceção de escola inclusiva que consagre, em termos filosóficos e práticos, os referidos ideais de igualdade e de qualidade. Depois, será, também, imprescindível, encontrar fundamentos credíveis para estruturar ainda no plano conceptual um possível modelo de escola inclusiva, tanto no que respeita ao aspeto da cultura organizacional, como no que toca ao campo do funcionamento pedagógico.

Neste sentido, organizamos o presente relatório em três capítulos. O primeiro diz respeito ao enquadramento institucional – organização e administração escolar e à caracterização socioeconómica e psicopedagógica da turma. O segundo refere-se à descrição do processo de prática de ensino propriamente dita, refletindo sobre as experiências de ensino/aprendizagem realizadas ao longo da PES, nas diferentes áreas curriculares que a compõem. Por fim, o terceiro e último capítulo diz respeito a uma investigação sobre o tema “As Atitudes dos Pares Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais” onde são apresentados e contextualizados os resultados obtidos na investigação realizada.

CAPÍTULO 1

Capítulo I – Enquadramento Institucional

1. Caracterização do meio

Segundo Sousa (1999), Sátão é um concelho tipicamente rural com uma área aproximada de 200 Km². Faz parte da Região do Planalto da Beira Alta, distrito de Viseu tendo como concelhos limítrofes: a norte, Moimenta da Beira, Sernancelhe e Vila Nova de Paiva; a sul, Penalva de Castelo; a este, Aguiar da Beira e a oeste, Viseu. É sulcado por três rios: Vouga, Sátão e Coja, oriundos da Serra da Lapa.

Presentemente o concelho agrega doze freguesias: Águas Boas, Avelal, Decermilo, Forles, Ferreira de Aves, Mioma, Rio de Moinhos, Romãs, Sátão, São Miguel de Vila Boa, Silvã de Cima e Vila Longa. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2011), residem no concelho 12 423 habitantes.

O seu primeiro foral, segundo Sousa (1999), foi-lhe concedido pelo conde D. Henrique e D. Teresa em 9 de Maio de 1111, sendo confirmado por D. Afonso II, em Santarém, em 31 de Janeiro de 1218. D. Sancho concedeu-lhe um outro e o rei D. Manuel deu-lhe foral novo, em Lisboa, a 6 de Maio de 1514. Cabe registar que, por decreto de 20 de junho de 1951 se determinou que, tanto a vila como a freguesia se passassem a designar de Sátão. O povoamento é antiquíssimo, como o atestam as antas existentes no concelho.

2. Composição do Agrupamento de Escolas de Sátão

O Agrupamento de Escolas de Sátão é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão. É composto, presentemente, por todas as escolas do concelho de Sátão. As escolas com maiores dimensões são a Escola Básica Integrada de Ferreira de Aves, a Escola Básica Ferreira Lapa e ainda a Escola Secundária Frei Rosa Viterbo.

Relativamente à população escolar, segundo o Plano Anual de Atividades (2010/2011) do Agrupamento de Escolas do Sátão, correspondendo às classes dos 0 aos 4 anos, dos 5 aos 9 anos e dos 10 aos 14 anos, regista-se, de 2001 para 2011, uma manutenção da população dos 0 aos 4 anos, um aumento considerável da população dos 5 aos 9 e uma manutenção dos 10 aos 24 anos de idade devido ao facto do concelho conseguir fixar a sua população ativa jovem. A população dos 5 aos 9 anos, apesar de ser a que tem maior probabilidade de erro, regista um aumento, o que vem de encontro às perspetivas nacionais que apontam para um aumento da população do 1º CEB.

Tabela 1. População Escolar do Agrupamento de Escolas de Sátão no ano letivo 2010/11

Nível de Ensino	Alunos	Professores	Psicólogos	Assistentes Operacionais	Assistentes Técnicos
Pré-escolar	282	25			
1º Ciclo	454	35			
2º Ciclo	272	42			
3º Ciclo	442	125			
CEF	10				
Secundário	345				
Total	1805	227	1	88	24

Fonte: Plano Anual de Atividades 2010/2011 do Agrupamento de Escolas do Sátão

Além do jardim de infância e das turmas do 1º CEB da Escola Básica Integrada de Ferreira de Aves, o concelho do Sátão engloba os seguintes Jardins de Infância: Abrunhosa, Aldeia Nova, Avelal, Casal de Cima, Castelo, Contige, Cruz, Ladário, Lages, Mioma, Pedrosas, Rãs, Torre e Vila Boa, e ainda cinco salas no jardim de infância de Sátão, num total de 256 alunos. Relativamente ao 1º CEB existe a escola de Sátão e ainda as escolas do: Avelal, Casal de Cima, Rãs, Abrunhosa, Vila Boa e Torre, num total de, 381 alunos.

Neste relatório irei apenas descrever as escolas onde realizei a PES.

2.1 Caracterização da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Sátão

A escola do 1º CEB de Sátão é um edifício escolar novo (2009), de um só piso, com salas e corredores amplos e arejados, mobiliário de qualidade e adequado. O interior é composto por catorze salas de aulas, apetrechadas de meios tecnológicos e informáticos avançados, computadores e quadros interativos ligados à *internet*. Uma das salas é destinada à educação especial, designada por sala de “Multideficiência”. Possui, também, uma biblioteca, uma sala de professores, um gabinete médico, um salão polivalente, seis salas de quartos de banho: duas para alunos, duas para alunas, duas para professores e duas para deficientes motores.

O espaço exterior é igualmente amplo. Comporta áreas de relvado, jardinagem e parque de recreio com diversões. Contíguo à escola, e com acesso direto à mesma, existe um campo gimnodesportivo que é utilizado pelos alunos e professores para a prática de atividades desportivas.

2.2 Caracterização da Escola Básica Ferreira Lapa

A EBFL, anteriormente designada por Agrupamento de Escolas de Sátão, segundo Sousa (1999), formou-se no ano de 2003, com data de homologação de 5 de julho do mesmo ano. Este agrupamento teve origem no extinto Agrupamento Horizontal de Sátão, formado por todas as escolas do 1º CEB e jardins de infância que, à data, pertenciam ao mesmo, em conjunto com a Escola Básica dos 2º e 3º CEB, tendo sido esta criada, oficialmente, no ano de 1972, com a designação de Escola Preparatória Ferreira Lapa. As atuais instalações foram utilizadas pela primeira vez em 1993, tendo sido construído, em 1996, um pavilhão gimnodesportivo também destinado às práticas desportivas dos alunos e restante comunidade.

O edifício é constituído por dois edifícios ligados entre si através de corredor. O primeiro edifício é composto por dois pisos e o segundo edifício por apenas um. O quadro 2 sintetiza os espaços que cada um deles integra:

Tabela 2. Espaços da EBFL de Sátão

		ESPAÇOS
PRIMEIRO EDIFÍCIO	1º PISO	Salas 13, 14 e 15 de Educação Visual e Tecnológica Sala 16 de Ciências Físico-Químicas Sala de professores Gabinete da Direção Zona de trabalho de professores Secretaria Reprografia Instalações sanitárias PBX Gabinete dos diretores de turma Gabinete de Psicologia Gabinete de Terapias CNO Arrecadações
	2º PISO	Salas de aula: 17, 20, 22, 23, 24, 26, 29, 30 Sala 18, de Informática Sala 21, de Grandes Grupos e de Informática Sala 25, de Ciências Naturais Sala 25-A Mini Laboratório de Ciências Naturais Salas 27 e 28 de Educação Musical Arrecadação de audiovisuais Biblioteca/Centro de Recursos Sala 19, gabinete de assessorias
SEGUNDO EDIFÍCIO	PISO ÚNICO	Gabinetes de Educação Especial Sala de convívio dos alunos Sala de jogos Bufete dos alunos Papellaria Refeitório e cozinha Instalações sanitárias Arrecadação

Fonte: Plano Anual de Atividades 2010/2011 do Agrupamento de Escolas do Sátão

No exterior existem espaços de lazer, desportivos e balneários, pavilhão gimnodesportivo para a realização de todas as atividades desportivas da escola, permitindo a Câmara Municipal que as piscinas municipais se encontrem ao dispor de todos os alunos do agrupamento, tanto para atividades e projetos no pré-escolar e 1º CEB como para atividades curriculares ou do desporto escolar, no 2º e 3º CEB.

De um modo geral, pode-se considerar que as instalações escolares apresentam um bom estado de conservação.

Quanto à oferta de espaços, verifica-se que existem condições físicas para o desenvolvimento de prática desportiva, tanto em espaços cobertos como descobertos. No entanto, os espaços exteriores necessitam de um melhor apetrechamento para o desenvolvimento de algumas modalidades desportivas.

Esta escola é frequentada por alunos oriundos das freguesias de Avelal, Decermilo, Mioma, Rio de Moinhos, Romãs, Sátão, Silvã de Cima, S. Miguel de Vila Boa e Vila Longa. No ano letivo 2010/11, continha quatro turmas do 5º ano (96 alunos); seis turmas do 6º ano (128 alunos); três turmas do 7º ano (59 alunos); duas turmas do 8º ano (38 alunos); quatro turmas do 9º ano (46 alunos) e uma turma Curso de Educação e Formação com 10 alunos, num total de 377 alunos. Nas turmas da noite estão 108 alunos matriculados.

3. Caraterização das turmas

Durante o estágio do curso de Mestrado em Ensino de Professores do 1º e 2º CEB tive oportunidade de lecionar em três anos distintos e a quatro turmas diferentes, o que me permitiu uma experiência enriquecedora. Deste modo regi todas as áreas do 1º CEB aos alunos do 4º ano, turma A, da escola do 1º CEB de Sátão. Lecionei História e Geografia de Portugal, ao 5º ano, turma D; Língua Portuguesa aos alunos do 6º ano, turma B; Ciências da Natureza e Matemática, ao 5º ano, turma B da EBFL de Sátão.

Deixo aqui apenas uma síntese da caraterização das turmas por onde passei, visto que nos dossiers de estágio consta uma descrição mais pormenorizada das mesmas.

3.1 Caraterização da turma A do 4º ano

A turma A do 4º ano da escola do 1º CEB de Sátão era constituída por vinte e quatro alunos, quinze meninas e nove meninos. Eram alunos bastante educados, com quem era agradável trabalhar. Estavam sempre dispostos a participar em todas as atividades propostas, evidenciando interesse e motivação pelas atividades escolares. Nesta turma era possível realizar qualquer tipo de atividades, pois os alunos eram participativos e sobretudo respeitadores dos

colegas. No geral, eram alunos que demonstravam espírito de entreatajuda e companheirismo. No que se refere ao contacto com os colegas de outras turmas ou com os funcionários da escola, bem como com outros professores, eram meigos e respeitadores.

A turma tinha quatro alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagens necessitando por isso de um ensino mais individualizado por parte de uma professora de apoio educativo.

A maioria dos alunos habitava na vila de Sátão, com exceção de cinco alunos, que se deslocavam, diariamente, das suas aldeias: Castelo, Tojal, Vila Cova e Quinta da Regada.

Grande parte dos alunos tinha apoio familiar. Os pais estavam motivados para a vida escolar, prestando ajuda aos seus educandos naquilo que lhes era possível. Quero ainda referir que alguns dos alunos frequentavam as Atividades de Tempo Livre (ATL) da casa do Povo de Sátão e, outros, o ATL “Brinca Aprende”, onde almoçavam e eram apoiados nas diferentes atividades.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais três concluíram o 1º CEB, oito o 2º CEB, dezassete o 3º CEB, seis o 12º ano, um o bacharelato e onze a licenciatura.

3.2 Caraterização da turma B do 5º ano

A turma B do 5º ano era composta por vinte e seis alunos. Nesta turma estagiei em duas disciplinas: Ciências da Natureza e Matemática. A maioria dos alunos (vinte um) residia na vila de Sátão, quatro nas Pedrosas e dois em Calde, concelho de Viseu.

Globalmente, poder-se-á afirmar que a turma estava bem preparada para, na generalidade, atingir bons níveis de aproveitamento. O comportamento era satisfatório, havendo contudo alguma inquietude resultante do elevado número de alunos. Muitos elementos apresentavam dificuldades ao nível da atenção/concentração. Havia, também, alguns casos de alunos que não possuíam ainda métodos e hábitos de estudo regulares e sistemáticos, apresentando também dificuldades na organização dos seus próprios materiais.

Existiam seis casos que, devido a problemas específicos, necessitavam de uma atenção especial por parte de toda a equipa pedagógica:

- Dois alunos – devido a problemas de saúde (necessitavam de maior vigilância/acompanhamento nas aulas de Educação Física);

- Uma aluna – por apresentar notórias dificuldades na área de Matemática, baixa autoestima e problemas de visão. Nas diferentes salas de aulas, ocupava os lugares à frente;

- Uma aluna – devido a problemas de saúde, apresentava sintomas como a falta de concentração e “momentos” de ausência. Necessitava de muito apoio e de reforço positivo. Nas diferentes salas de aulas, ocupava também os lugares à frente;

- Um aluno – por apresentar dificuldades em todas as áreas, resultantes de problemas quer ao nível da análise e interpretação de textos, quer da memorização e compreensão de matérias mais abstratas. Nas diferentes salas de aulas, ocupava os lugares à frente;

- Um aluno – devido a ser uma criança muito introvertida. Nas diferentes salas de aulas, ocupava lugares à frente.

Nesta turma existia um conjunto de alunos apoiados pelo Serviço de Apoio Social da Educação (SASE), que beneficiavam de subsídio, seis com o escalão A e seis com o escalão B.

Ao analisarmos as habilitações literárias dos encarregados de educação um concluiu o 1º CEB, quatro o 2º CEB, dezoito o 3º CEB, dezassete o 12º ano, um o bacharelato, dois a licenciatura e dois o mestrado.

3.3 Caracterização da turma D do 5º ano

A Turma do 5º D era constituída por vinte e um alunos, sendo onze do sexo masculino e dez do sexo feminino. A média de idades era de dez anos.

Apenas quatro alunos residiam na Vila de Sátão, os restantes deslocavam-se de diversas aldeias do concelho: três de Contige, um de Cruz, um de Samorim, três de São Miguel de Vila Boa, sete de Silvã de Cima e um das Rãs.

Quanto ao percurso escolar dos alunos, havia quatro alunos que já tinham uma retenção e um aluno teve adiamento no pré-escolar.

No decorrer do ano letivo 2010/2011 oito alunos beneficiavam de apoio a algumas disciplinas e uma aluna tinha um plano de recuperação. Quatro alunos estavam abrangidos pelo Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro - Educação Especial. Dois deles usufruíam da alínea a) Apoio pedagógico personalizado e alínea e) Currículo específico individual. Usufruía ainda de sessões de terapia da fala, psicologia e de consultas de desenvolvimento no Hospital São Teotónio de Visu. Esses outros dois alunos beneficiavam da alínea a) Apoio pedagógica; alínea b) Adequações curriculares individuais e alínea d) Adequações no processo de avaliação. Os alunos também eram acompanhados por um psicólogo e pelas consultas de desenvolvimento do Hospital de São Teotónio de Visu.

Quanto às atitudes, no geral, os alunos eram meigos e educados, tendo-se adaptado com facilidade à presença do professor estagiário.

Nesta turma existia um conjunto de alunos apoiados pelo SASE e que beneficiavam de subsídio: oito crianças com escalão A, oito com escalão B e um com escalão C. Não eram subsidiados apenas três alunos. Salientam-se, ainda, as carências económicas de dois alunos que beneficiavam de suplemento alimentar.

Os encarregados de educação possuíam habilitações literárias relativamente baixas catorze concluíram o 1º CEB, treze o 2º CEB, seis o 3º CEB, quatro o 12º ano, e existiam dois analfabetos.

3.4 Caracterização da turma D do 6º ano

Da turma do 6º D faziam parte vinte e seis alunos, onze rapazes e quinze raparigas. Em termos globais a média de idades era de onze anos. Situação que evidencia uma escolaridade sem retenções, à exceção de duas alunas.

Quanto ao aproveitamento, a turma era considerada média, embora, alguns alunos manifestassem dificuldades na aprendizagem.

A nível comportamental, esta turma, tinha alunos que conseguiam destabilizar o normal funcionamento das aulas, sendo necessário uma atuação uniforme e bastante diretiva por parte dos docentes e um maior acompanhamento de alguns encarregados de educação.

Existia ainda uma aluna com NEE de carácter permanente no domínio cognitivo, abrangida pelo do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro. Beneficiava das seguintes medidas educativas alíneas: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais e d) Adequações no processo de avaliação. Para além desta aluna, existiam alunos a frequentar o Apoio Pedagógico Acrescido: oito alunos a Língua Portuguesa, nove alunos a Matemática e seis alunos a Inglês.

No que diz respeito às atividades de enriquecimento e complemento curricular, nove alunos frequentavam a atividade de Futsal, quatro Ginástica Artística e dois o Clube de Artes Decorativas.

Apenas dois alunos não tinham a mãe como encarregada de educação. No que diz respeito às habilitações literárias dos mesmos: seis concluíram o 1º CEB; onze concluíram o 2º CEB; cinco concluíram o 12º ano e apenas dois possuíam uma licenciatura.

CAPÍTULO 2

Capítulo II – Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada

O novo regime jurídico regulamentado pelo Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, introduz a figura do professor para o 1º e 2º CEB, com um perfil destinado a formar professores para lecionar simultaneamente o 1º CEB e as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal do 2º CEB.

A existência de um professor generalista no 2º CEB é uma opção seguida em vários países da União Europeia e, segundo Marques (1999), pode trazer importantes vantagens, como por exemplo reduzir a segmentação curricular e, ao fazê-lo, abre caminho para uma maior transdisciplinaridade e permite uma transição mais suave do 4º para o 5º ano de escolaridade.

O referido diploma aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. A habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente.

Neste sentido, o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de um modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional, consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem na mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes adquiridas em outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.

A PES é uma estratégia de profissionalização que complementa o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Pimenta (2001), o estágio tem como finalidade proporcionar ao aluno a sua aproximação com a realidade onde irá atuar, sendo também uma componente do currículo que não se configura apenas como uma disciplina, mas como uma atividade. Consiste no momento em que o aluno se depara com a verdadeira realidade da sala de aula e se colocam em prática, pela primeira vez, todas as teorias e conhecimentos adquiridos durante a formação inicial.

Na opinião avisada de Kenski (2004), o objetivo do estágio da docência é a formação de um professor que esteja consciente de que a sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização das suas ações. Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada e concreta, o professor estagiário deve estruturar o seu desempenho profissional tendo em conta tudo o que está relacionado com ele e que, direta ou indiretamente, possa influenciar o seu modo de agir e de pensar.

Contextualizar a prática profissional implica que o professor estagiário seja capaz de observar, numa vertente reflexiva, o ambiente de aprendizagem tendo em conta o contexto onde se desenvolve a ação educativa, analisando o espaço envolvente (caraterização local), o espaço institucional, o espaço sala de aula, a organização da rotina diária, a organização do material, a caraterização da dinâmica educativa e das interações criança/criança, a relação professor/aluno, bem como a forma como se negocia a disciplina e o controlo individual e grupal. Para além destes aspetos, segundo Arends (2008), o professor deve observar as crianças enquanto grupo, tendo sempre em conta as particularidades de cada um numa prática inclusiva de atenção à diversidade.

Estas observações iniciais permitem contextualizar a prática baseada nas inferências que se realizam perante a realidade observada. O conhecimento do grupo torna-se, assim, essencial para que todo o desenvolvimento da prática educativa tenha em conta o desenvolvimento individual e grupal, em todas as dimensões curriculares. Perante isto, antes de iniciar as regências, observei as turmas onde iria estagiar, registando os aspetos que me pareceram relevantes no decorrer das observações.

O trabalho de análise incidiu sobre o funcionamento das aulas, os rituais e métodos de abertura e encerramento das mesmas, a linguagem utilizada na sala de aula, o modo como os professores davam as instruções para a realização das tarefas ou como introduziam um novo conteúdo, a tipologia de exercícios escolhida, os diferentes papéis do professor, as estratégias utilizadas, os recursos pedagógico/didáticos utilizados, as diferentes metodologias postas em prática e as competências trabalhadas.

Estas observações funcionaram como suportes desencadeadores da concretização de uma prática profissional sustentada nas análises realizadas, na organização educativa, na metodologia de ensino aplicável pelo docente da turma, na participação e envolvimento das crianças no processo educativo e na construção de conhecimentos.

O grande objetivo do professor, segundo Kenski (2004), não se resume a uma simples e unilateral transmissão de conhecimentos e saber. Ensinar é dar aos alunos ferramentas para que estes se tornem indivíduos autónomos, torná-los competentes numa determinada área, ensinar-lhes o saber fazer. Para tal, é necessário que todo o processo de ensino/aprendizagem seja pensado tendo em vista ao alvo a atingir - o aluno.

A planificação de aulas deve refletir este aspeto e daí a enorme importância da competência da observação que deve ser diariamente desenvolvida pelo docente. A planificação constitui uma etapa extremamente importante no processo de preparação de aulas. Estabelece objetivos de acordo com o programa da disciplina, preparar materiais, selecionar exercícios ou atividades, pensar no encadeamento das mesmas de modo a atingir os objetivos pretendidos e

preestabelecidos, são alguns dos passos essenciais no processo de programação de cada unidade letiva.

Nos pontos que se seguem, irei fazer a apresentação da experiência de aprendizagem realizada no 1º CEB, das quatro experiências de aprendizagem exercidas nas áreas científicas do 2º CEB e da experiência efetuada no microensino e respetivas reflexões, retendo assim, de forma estruturada, dar a conhecer o trabalho realizado durante a PES.

Para que a PES pudesse ser realizada, foi necessário que a ESECD estabelecesse um protocolo com o Agrupamento das Escolas do Sátão, onde concretizei esta prática. A PES esteve organizada em lecionações supervisionadas e em observações letivas nas escolas cooperantes.

Antes de iniciar o estágio, a primeira preocupação foi procurar conhecer os alunos. Para o efeito, foi consultado o Projeto Curricular de Turma (PCT) das turmas a fim de recolher o máximo de informações sobre os alunos e tentar encontrar as melhores estratégias para trabalhar com eles, tendo em conta os seus conhecimentos anteriores, bem como as suas motivações e expectativas e, ainda, o contexto socioeconómico no qual estavam inseridos.

Antes de iniciar a PES observei uma aula de cada professor cooperante em cada área. Foram lecionadas quinze sessões no 1º CEB, oito em História e Geografia de Portugal, nove a Ciências da Natureza, oito a Matemática e dez a Língua Portuguesa, correspondendo a cada lição um bloco de quarenta e cinco minutos.

Tanto as lecionações supervisionadas, como as observações letivas foram seguidas pelos correspondentes orientadores cooperantes. Este processo teve início a um de março do corrente ano e terminou a sete de junho.

1. Experiência de ensino/aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico

A experiência de PES, no 1º CEB, foi realizada na turma A do 4º ano da Escola EB1 de Sátão entre os dias 2 de março e 27 de maio de 2011.

A docente supervisora neste ciclo de ensino foi a Dr.^a Elisabete Brito, sendo a Dr.^a Dalila Carmo a professora cooperante.

É importante referir que não seria sensato realizar esta experiência de aprendizagem numa turma desconhecida sem, pelo menos, uma aula de observação. A este respeito, Estrela (2008) diz-nos que em todos os sistemas de formação de professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação de comportamento e da atitude do professor em formação. Esta autora refere, ainda, que a observação de situações continua a ser um dos pilares fundamentais da formação de professores.

No dia destinado à observação, depois de a professora cooperante ter feito as apresentações, explicou, aos alunos, qual era o motivo pelo qual ali estava presente um novo docente. Foram alguns minutos que permitiram criar empatia e fizeram com que todos se sentissem mais à vontade.

Enquanto a professora trabalhava com os alunos, posicionado ao fundo da sala, realizei a observação e fiz o registo do comportamento e das atitudes dos mesmos, pois, segundo Arends (2008), observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientada por um objeto terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informação. No final da aula, foram estabelecidos, com a professora cooperante, os conteúdos programáticos que deveriam ser lecionados.

No meu primeiro dia de regência cheguei quinze minutos antes do toque da campainha à sala nº 3; onde iria iniciar a PES, com o objetivo aproveitar aquele período de tempo para preparar o material necessário para a leção, tendo igualmente em atenção uma boa recepção aos alunos, já que iria ser uma experiência nova para todos. A este propósito, Arends (2008) refere que o acolhimento aos alunos pode ser, em boa parte, determinante na criação de um bom clima da aula.

Por volta das 9 horas, os alunos começaram a entrar na sala de aula. Foram recebidos com agrado e as minhas saudações foram correspondidas. Após este período, foi estabelecido com os alunos um diálogo, cujo objetivo foi estabelecer alguns direitos e deveres que gostaria de ver cumpridos naquele dia. A este respeito, Formosinho (2007) refere que nesta pedagogia a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modelo pedagógico. Terminado este momento de participação pedagógica ativa por parte dos alunos, iniciou-se a aula recorrendo-se à motivação. Convém dizer que a motivação inicial serviu como mote para o lançamento de todas as áreas disciplinares a lecionar nas aulas, numa tentativa de fazer uma interdisciplinaridade entre as diferentes áreas.

Na elaboração das planificações diárias tive sempre em conta a área disciplinar, as competências específicas, os objetivos operacionais, os conteúdos, as atividades e estratégias, os recursos e a avaliação. Como refere Arends (2008) os planos a curto prazo, também designados por planos diários, esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, as atividades específicas instituídas para os alunos, os materiais fundamentais para a realização das atividades e, ainda, os processos de avaliação, variáveis estas que foram tidas em conta na estrutura dos planos de aula.

De acordo com Arends (2008), os professores que conseguem fazer boas planificações não precisam de se “armar em polícias” porque as suas aulas se caracterizam por um

encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações. Este tipo de planificação inclui as regras e as metas que os professores estabelecem para a sua sala de aula e realçam o comportamento responsável e de negociação como parte integrante da aprendizagem.

Seguindo o pensamento de Bruner (2011), ao longo da prática profissional, procurei sempre que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento, ou seja, promoveu-se uma aprendizagem por descoberta significativa, levando os alunos a descobrir o conhecimento. Enquanto estagiário, tentei dinamizar atividades em contexto de sala de aula, de modo a proporcionar aos alunos o material necessário para realizarem as suas descobertas, isto é, levando-os a descobrir a resposta ao problema e possibilitando-lhe a aprendizagem os conteúdos essenciais. Recorri, ainda, a reforços positivos, incentivando os alunos para a realização das tarefas propostas. Tive, por isso, o cuidado de apresentar os conteúdos na quantidade certa, facultando-lhes material adequado para as descobertas. Foi por isso, necessário ponderar os conteúdos, uma vez que estes não podiam ser muito extensos, mas tinham de ser de fácil compreensão para que os alunos conseguissem assimilar com facilidade a informação fornecida e, posteriormente, realizassem a tarefa de consolidação sem que isso fosse motivo para se gerar confusão e se perder o fio condutor da aula, no sentido de atingir os objetivos pretendidos. Tornou-se significativo levar os alunos a pensar individualmente ou em trabalho de pares, de modo a serem capazes de raciocinar de forma lógica e coerente, encontrando uma resolução para os problemas e apresentando, ao mesmo tempo, as suas suposições.

Atendendo a isto, ao longo da minha prática pedagógica, tentei ser seguidor de uma pedagogia da participação, colocando os alunos e os seus interesses no centro do ensino. Quando reflito, particularmente sobre o processo de ensino/aprendizagem desenvolvido ao nível da área da matemática, posso afirmar que tentei, sempre, utilizar estratégias e atividades em que os alunos pudessem aprender ativamente, em trabalho de pares ou individualmente. Para que tal acontecesse, preconizei uma gestão da sala de aula que contribuísse para que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento e que utilizassem materiais que permitissem uma boa base para a formação de conceitos. Também tive como propósito estabelecer elos de ligação entre a matemática e o real, com vista a desenvolver uma abordagem da matemática voltada para a resolução de problemas.

Partindo destes pressupostos, desempenhei o papel de moderador, acolhendo as respostas, colocando questões, lançando pistas, aproveitando o erro para formular novas perguntas e pedindo estimativas antes de serem encontradas as soluções, tal como é sugerido pelo Ministério da Educação (2004), na organização curricular e programas do 1º CEB. Este método da resolução de problemas assumiu sempre um papel predominante na aprendizagem da matemática. Na verdade “só há aprendizagem quando a criança reage dinamicamente a uma

questão que suscite o seu interesse e responda à sua curiosidade” (Ministério da Educação, 2004: 168).

Um outro aspeto essencial na aprendizagem da matemática em contexto de sala de aula foi o material utilizado. A manipulação do material permitiu a estruturação de determinados conceitos, servindo também para a representação de modelos abstratos e a construção de conceitos (Ministério da Educação, 2004).

O material utilizado foi do tipo manipulável, característica reforçada por Ponte e Serrazina (2000) quando afirmam que os materiais manipuláveis apelam a vários sentidos e são concretizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa. Deste modo, em várias situações de sala de aula, tentei utilizar o material existente na mesma nomeadamente material recolhido pelo professor ou pelos alunos e material estruturado ou construído com um propósito, de que são exemplos copos graduados, água, embalagens de produtos alimentares, produtos alimentares, balança, as secretárias dos alunos, os seus cadernos, a própria sala de aula, entre muitos outros.

Atendendo a todos estes fatores parece-me que a aprendizagem da matemática estimulou a curiosidade e o espírito crítico dos alunos. Desta forma, como salientam Ponte e Serrazina (2000), os alunos desenvolvem a capacidade de resolver e criar situações problemáticas, a fim de compreenderem, apreciarem e agirem ativamente no mundo que os rodeia, sentindo-se, então, confiantes, criativos, críticos, responsáveis e independentes

Na área da Língua Portuguesa, de acordo com o Ministério da Educação (2001), a língua materna assume-se como um mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia, constituindo-se, assim como um fator de transmissão e acomodação dos diversos conteúdos disciplinares, condicionando o sucesso escolar.

Reis e Adragão (1990) referem que, em qualquer sistema escolar, o ensino da língua materna ocupa um lugar diferente e privilegiado dentro do *currículum*, na medida em que goza do duplo estatuto de disciplina e de veículo ensino/aprendizagem das outras disciplinas. Como tal, ao longo da PES em Língua Portuguesa, considerou-se fundamental que fossem mobilizadas situações que permitiam a existência de diálogo, de cooperação e de confronto de opiniões.

Para desenvolver a escrita e, conseqüentemente, a leitura foi dado especial relevo à escrita criativa. Ora esta atividade criadora não é suscetível de ser desenvolvida apenas na área de Língua Portuguesa, pois deve ter um carácter transversal às restantes áreas, até porque as crianças são naturalmente curiosas, nascem com a necessidade de aprender a explorar, perguntar e manipular. Ao longo desse processo, adquirem um conjunto de experiências criadoras e saberes que se vão acumulando durante a vida em contato com o meio que as rodeia.

Neste sentido, também a aprendizagem das ciências na Educação Básica segundo Pereira (2002), contribui para o desenvolvimento do indivíduo, na medida em que este adquire atitudes como a curiosidade e o desejo de saber e pesquisar. Pretende-se, assim, que o aluno, no seu processo de socialização, valorize a cooperação, e considere o ponto de vista dos outros. Para tal, precisam de um espaço formal de desenvolvimento onde possam interagir com situações e vivências do seu quotidiano, facilitadoras de aprendizagens, também elas criativas, no domínio das ciências. Aqui, mais uma vez, surge particular interesse no uso de estratégias de ensino como seja, a resolução de problemas.

À semelhança da área de Matemática, também a área de estudo do meio é passível de a utilizar. Na perspectiva de Roldão (2004), o uso regular desta estratégia possibilita sobretudo o desenvolvimento de capacidades de reflexão e análise e também a promoção de um espírito de rigor e sentido crítico, aspetos fundamentais na área de Estudo do Meio. Esta autora sublinha ainda que problematizar a realidade – em lugar de a aceitar tal como se apresenta à primeira vista – contribui para o desenvolvimento de atitudes intelectuais de questionamento e comprovação que são essenciais à formação do indivíduo.

Nas aulas onde decorreram atividades experimentais, tentei levar os alunos a identificar situações problemáticas, ou seja, a encontrar questões que levantassem dúvidas e que suscitassem a necessidade de explicação. Posto isto, o problema era definido claramente para que, de seguida, fossem formuladas pelos alunos hipóteses que o pudessem explicar e solucionar. Desta forma, os alunos puderam analisar e, em alguns casos, verificar, experimentalmente, as consequências de cada hipótese concluindo, assim, a sua validade.

Nestas aulas existiu sempre diálogo em grande grupo. Os alunos foram orientados no sentido de colocarem algumas questões e, seguidamente, através de aplicações práticas procurassem solucioná-las, confrontando as opiniões e conceções iniciais com os resultados obtidos.

Em suma, tal como afirma Arends (2008), sou da opinião de que métodos e técnicas de ensino devem conduzir o educando a observar, criticar, pesquisar, julgar, concluir, correlacionar, diferenciar, sintetizar, conceituar, refletir e criar.

Durante as aulas recorri muitas vezes à música ambiente enquanto as crianças realizavam os trabalhos. Como advoga (Cury, 2009):

“A música ambiente tem três grandes metas. Primeiro, favorecer educação musical e emocional. Segundo, gerar o prazer de aprender durante as aulas (...). Terceiro, aliviar a síndrome do pensamento acelerado (SPA), pois aquietar o pensamento, melhora a concentração a assimilação de informação. A música ambiente deveria ser usada desde a mais tenra infância em casa e na sala de aula” (Cury, 2009:122):

As aulas de expressões decorreram sempre com normalidade e as crianças participaram sempre com entusiasmo nas atividades planejadas que se encontram sintetizadas no dossier de estágio.

De um modo geral, penso que estas regências correram bem, procurei sempre motivar os alunos, através de várias estratégias, para as aprendizagens fomentando o gosto pela escola. Posso dizer que os objetivos foram atingidos e que este estágio contribuiu muito para a minha formação como professor, uma vez que me permitiu uma experiência enriquecedora.

Consciente de que o professor precisa de ser um profissional motivado e empenhado, procurei sempre trabalhar com entusiasmo e energia para que os alunos aprendessem e para que eu progredisse profissionalmente, de forma a encarar o meu trabalho como uma atividade criativa e gratificante, o que contribuiu para a minha realização pessoal e profissional.

No apêndice I, encontra-se um quadro síntese (Quadro 1) das planificações, adaptado do dossier de estágio do 1º CEB que elaborei ao longo da PES.

2. Experiência de ensino/aprendizagem no 2º Ciclo do Ensino Básico

2.1 História e Geografia de Portugal

A Prática de Ensino Supervisionada de História e Geografia de Portugal decorreu na turma C do 5.º ano da EBFL de Sátão. A supervisão esteve a cargo da Dr.ª Ana Lopes, tendo o Dr. Manuel Batista sido o professor cooperante. O período de tempo em que decorreu esta Prática de Ensino Supervisionada foi compreendido entre os dias 15 e 29 de março de 2011.

Segundo Roldão (1993), a disciplina de História e Geografia de Portugal desperta nos alunos o interesse pelo Homem como construtor da História e pelos lugares onde se desenrolaram os acontecimentos – a Geografia.

Na opinião de Sousa et al. (2008) é através da História que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança. Podemos assim afirmar que a função do professor de História, enquanto agente que participa na construção do conhecimento histórico, é enquadrar o aluno num tempo social, estimulando-o a construir saberes históricos fundamentais. No que respeita à Geografia esta procura responder às questões que o Homem levanta sobre o Meio Físico e Humano, utilizando diferentes escalas de análise. Esta disciplina desenvolve o conhecimento dos lugares, das regiões e do Mundo, bem como a compreensão de mapas e um conjunto de destrezas de investigação e resolução de problemas, tanto dentro como fora da sala de aula.

Durante a realização da PES na disciplina de História e Geografia de Portugal, procurei utilizar metodologias ativas que respondessem aos interesses dos alunos. Uma vez que o

professor deve ser um orientador no processo ensino e aprendizagem, tentei criar condições para promover o sucesso, apoiando-me num conjunto de princípios de modo a ajudar os alunos a construir o seu conhecimento. Utilizando a maior variedade possível de recursos didáticos, incluindo os que são oferecidos pelas novas tecnologias de informação e comunicação, tentei também desenvolver a capacidade de comunicação, imaginação sensibilidade e espírito crítico.

Todos estes aspetos levaram à adoção de estratégias, atividades e recursos diversificados desde a planificação da unidade de ensino, à narrativa expressiva, à utilização de representações cartográficas e jogos didáticos à observação e interpretação iconográfica, com o intuito principal de levar as crianças a serem construtores dos seus próprios saberes de forma a contribuir para um processo de aprendizagem vocacionado para a aquisição de valores fundamentais, numa educação para a cidadania e no princípio do “aprender a aprender”.

Na elaboração das planificações, procurei definir as competências específicas através dos três grandes núcleos que estruturam este saber, ou seja, o Tratamento de informação/utilização de Fontes e a compreensão Histórica e Geográfica, estando consubstanciada nos diferentes vetores que a incorporam: a temporalidade, a espacialidade, a contextualização e a Comunicação em História e Geografia.

O preenchimento de uma tabela cronológica, em cada aula, que continha as datas mais significativas da revolução de 1383/85, foi uma atividade motivante para os alunos, pois tiveram oportunidade de ir à tabela cronológica assinalar a data de determinado acontecimento, notando-se a clara motivação que os alunos estavam a sentir ao serem envolvidos ativamente no processo de ensino/aprendizagem. Como refere Bruner (2011), quando são os alunos a construir o seu próprio conhecimento assimilam muito melhor os conteúdos.

No decorrer das regências, utilizei as novas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC): o computador, o quadro interativo e a *internet*, como auxiliares no processo ensino e aprendizagem das crianças, uma vez que permitem, desde logo, a vivência de um conjunto de experiências e atividades, que promovem capacidades cognitivas, motoras, de comunicação ou pré-aptidões para as aprendizagens escolares. Do ponto de vista de educação, o uso que fazemos do computador abre muitas possibilidades educativas. Em muitas escolas o computador é já um instrumento de trabalho tão habitual e útil como a esferográfica e as máquinas calculadoras. Segundo Perrenoud (2002), a escola é um espaço privilegiado para a apropriação e construção de conhecimento. O seu papel fundamental é instrumentalizar os seus estudantes e professores para pensar de forma criativa em soluções tanto para os antigos como para os novos desafios emergentes desta sociedade em constante renovação. O uso das TIC pode contribuir para ajudar e viabilizar o ensino, criando novas possibilidades a toda a comunidade educativa.

Posso, pois, considerar que o uso das novas tecnologias nas regências das aulas de História e Geografia de Portugal foram uma mais valia para os alunos, uma vez que me permitiram realizar experiências de aprendizagem diversificadas e estimulantes.

Durante a exposição dos conteúdos tive sempre em conta o PCT, de forma a fazer a diferenciação pedagógica e a adequar os processos de trabalho e das estratégias, no sentido de conseguir aprendizagens bem sucedidas.

No grupo existiam duas alunas com NEE de carácter permanente ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, usufruindo das seguintes medidas educativas: a) Apoio pedagógico personalizado, b) Adequações curriculares individuais e d) Adequações no processo de avaliação. Por este motivo, procurei ter sempre práticas de estratégias diferenciadas, preocupando-me com as mudanças a introduzir, com o formato didático a adotar de modo a tornar um conteúdo compreensível para todos os alunos, tendo em vista as metas pretendidas.

Na elaboração das fichas formativas tive em atenção as adequações no processo ensino/aprendizagem das alunas com NEE. Assim, elaborei fichas adequadas a estas crianças, sendo diferentes da dos restantes alunos, dando-lhes, também, mais tempo para a realização das mesmas. Segundo Siegel (2008) não é obrigatório ou mesmo aconselhável que as crianças com NEE atinjam, no mesmo período de tempo, o igual grau de abstração ou conhecimento, contudo é desejável que participem nas mesmas atividades preparadas para os restantes colegas, embora com graus e intensidades e de abstração distintos.

Na última regência e final da unidade didática relativa à revolução de 1383/85, tendo em atenção que a autoavaliação é considerada, por muitos autores, como um processo fulcral de regulação das aprendizagens pois permite aos alunos identificar as aprendizagens realizadas, perceber o que precisam melhorar e fazer a abordagem positiva do erro, pedi aos alunos que fizessem a autoavaliação de final de unidade.

De um modo geral, penso que as regências correram bem, procurei sempre motivar os alunos, através de várias estratégias, para as aprendizagens e gosto pela disciplina. Posso dizer que os objetivos foram atingidos e que este estágio contribuiu para a minha formação como professor uma vez que me permitiu uma experiência enriquecedora.

No apêndice II, encontra-se um quadro síntese (Quadro 2) das planificações, adaptado do dossier de estágio de História e Geografia de Portugal que elaborei ao longo da PES.

2.2 Ciências da Natureza

A prática de ensino supervisionada de Ciências da Natureza foi realizada na turma B do 5.º ano da EBFL de Sátão, entre os dias 26 de março e o dia 3 de maio de 2011.

A professora supervisora foi a professora Doutora Rosa Branca Tracana e a professora cooperante foi a Dr.ª Rosa Alves.

A aula de observação/cooperação nesta turma foram de extrema importância, uma vez que houve oportunidade para observar e registar informações que permitiram a reflexão e criação de condições para que as aulas a reger naquela turma pudessem ser o mais frutíferas possível para todos.

Ensinar Ciências da Natureza é uma tarefa enriquecedora, mas muito complexa, que exige do professor objetividade, rigor, criatividade, entre outras competências. A disciplina de Ciências da Natureza é indispensável nos currículos do 1.º e do 2.º CEB, pois ajudam a desenvolver nos alunos várias competências e a estruturar-lhes o pensamento. Sagan (2007) argumenta que a aprendizagem das ciências desenvolve processos científicos/capacidades investigativas, bem como competências cognitivas e sócio afetivas de elevado nível de abstração.

A aprendizagem das ciências prepara os alunos/cidadãos para enfrentarem o mundo sócio tecnológico em mudança, tornando-os capazes de tomar decisões individuais e sociais com base em conhecimentos científicos e de utilizar capacidades, atitudes e valores para se adaptarem à mudança. Segundo Martins et al. (2006), a aprendizagem das ciências promove ainda a literacia científica, alimentando a curiosidade das crianças e aumentando o seu interesse pela ciência e pela atividade dos cientistas.

Na minha primeira regência, antes de entrar no conteúdo que iria abordar na aula, procedeu-se à resolução de uma ficha diagnóstica, a qual me permitiu aferir os conhecimentos de cada aluno. Segundo Pacheco (1995) a avaliação diagnóstica corresponde quer ao momento da avaliação inicial (que se pode situar tanto no início do ano letivo, como no princípio de etapas mais concretas, como as unidades letivas, etc.), quer no momento de avaliação pontual, consistindo no levantamento de conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos para abordar determinados conteúdos.

No ensino das ciências é consensual que a atividade experimental pode ser posta em prática com recurso a materiais simples e de uso corrente, pelo menos nos níveis mais elementares. Segundo Martins et al. (2006), a falta de material é uma das razões apontadas para a não realização da atividade experimental. Sem negar a importância de aparelhos e de instrumentos mais sofisticados e apropriados, é pedagógico o recurso a material simples e de

uso corrente, sempre que for possível. Este tipo de material, mais familiar ao aluno, pode levá-lo a imaginar e a utilizar materiais de que dispõe no estudo de fenômenos e, assim, implicar-se de um modo diferente na sua aprendizagem. O recurso a meios simples, para além de vantagens óbvias, permite um novo olhar sobre a natureza, dá sentido à atitude de observação atentando e promovendo o gosto pelo conhecimento do mundo em que vivemos.

Tendo presente a ideia deste autor, no decorrer das aulas a atividade experimental esteve sempre presente. Embora me tenha debatido com falta de material na escola ultrapassei esse problema recorrendo a utensílios e produtos do dia a dia. Através desta atividade os alunos tiveram oportunidade de manusear materiais e equipamento para a observação de fenômenos que permitiram demonstrar e comprovar alguns dos conceitos dados na teoria, permitindo-lhes fazer observações, interpretações, formular previsões, inferências e hipóteses, controlar as variáveis e chegar a conclusões.

Antes da experimentação foi tida em conta a clarificação da questão problema, a planificação dos procedimentos a adotar, a formulação de hipóteses e a previsão dos resultados. Após esta etapa, passou-se à execução da experiência e depois de concluída, efetuou-se o registo de dados, a obtenção de resultados e a conclusão.

Com esta atividade procurei que a criança se tornasse sujeito ativo de todo o processo de ensino/aprendizagem criando-lhe e desenvolvendo-lhe atitudes e capacidades de observação ativas de descoberta de investigação e de experimentação.

Teorias da aprendizagem têm vindo a mostrar que a observação e a experimentação ganham cada vez mais relevância na aprendizagem das ciências. A importância da realização de atividades experimentais é inegável. O Ministério da Educação (2001) sugere a implementação, sempre que possível, de situações de aprendizagem centradas na resolução de problemas, com interpretação de dados, formulação de problemas e de hipóteses, planeamento de investigações, previsão e avaliação de resultados, estabelecimento de comparações, realização de inferências, generalização e dedução.

O conhecimento substantivo da ciência é extremamente importante e revela-se, sobretudo, nas explicações dadas pelos próprios alunos sobre, os fenômenos, no modo como comunicam as suas ideias e na argumentação que utilizam para defender pontos de vista. Segundo Cachapuz e Jorge (2002), há atitudes inerentes à natureza da construção do conhecimento científico que é fundamental desenvolver nos alunos em todos os níveis de ensino. Essas atitudes de curiosidade, de ceticismo, de perseverança, de análise crítica, de discussão e de argumentação que fazem parte do trabalho de investigação e de descobertas científicas, têm enorme importância para o desenvolvimento de uma cidadania crítica de intervenção e promovem o pensamento crítico e a criatividade.

Como resumo das aulas, distribuí pelos alunos um mapa de conceitos. Segundo Sansão et al. (2002), o esquema visual de conteúdos melhora a compreensão, assim como o conhecimento estruturado e profundo de leituras, trabalhos, práticas educativas, projetos ou qualquer tipo de investigação, tanto própria como de terceiros. Como procedimento cognitivista, os mapas conceituais estão especialmente indicados para relacionar conceitos-chave que podem aparecer numa unidade didática.

No decorrer das regências tentei sempre explorar os temas numa perspectiva interdisciplinar, em que a interação Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente constituíssem uma vertente integradora e globalizante da organização e da aquisição dos saberes científicos. Segundo Martins et al. (2006), ao privilegiar estes quatro campos de saber, o ensino das ciências tem o objetivo de formar indivíduos capazes de apreciar o papel da ciência e da tecnologia na sociedade/ambiente e vice versa, de modo que as suas decisões no dia a dia sejam responsáveis e informadas.

De um modo geral, penso que a PES na área das Ciências correu muito bem, procurei sempre motivar os alunos, através de várias estratégias para as aprendizagens e gosto pela disciplina. Durante as regências privilegiei uma intervenção ativa dos discentes na procura de informação para a resolução de questões/problemas, pretendendo sempre desenvolver as competências do saber, do saber fazer e do saber ser, promover a literacia científica e fomentar a educação para a saúde e para o ambiente.

“ (...) O conhecimento científico não se adquire simplesmente pela vivência de situações quotidianas pelos alunos. Há necessidade de uma intervenção planeada do professor, a quem cabe a responsabilidade sistematizar o conhecimento, de acordo com o nível etário dos alunos e dos contextos escolares” (Ministério da Educação 2001:129).

No apêndice II, encontra-se um quadro síntese (Quadro 3) das planificações, adaptado do dossiê de estágio de Ciências da Natureza que elaborei ao longo da PES.

2.3 Matemática

A PES de Matemática foi realizada na turma do 5.º B, da EBFL de Sátão. Esta prática pedagógica aconteceu entre o dia 31 de maio e o dia 7 de junho de 2011, tendo sido professor supervisor o Professor Doutor Pedro Tadeu e a professora cooperante a Dr.ª Rosa Alves.

A Matemática é uma das disciplinas mais importantes para qualquer aluno, mas ainda tem uma conotação um pouco negativa. Isto porque é sabido que é uma disciplina na qual os alunos têm algumas dificuldades, achando-a naturalmente bastante difícil.

No nosso dia a dia, conseguimos ver, com clareza, as marcas da Matemática em quase tudo o que nos rodeia; todos os dias o ser humano interage com a Matemática e todos os dias

necessita de fazer uso de um conjunto de competências matemáticas essenciais às vivências normais de um ser social as quais foram adquiridas ao longo de anos de formação escolar. Cabe por isso ao professor de Matemática criar uma “comunicação matemática” que seja entendida por todos e, desde muito cedo, deve fomentar nos alunos o gosto pela disciplina.

Durante as aulas de Matemática tentei criar estratégias que facilitassem as aprendizagens dos alunos, levando-os a fazer as suas próprias descobertas e conjeturas de forma a sentirem-se motivados para a realização das tarefas e despertar neles o gosto pela Matemática, pois a desmotivação é uma das principais razões para o abandono do estudo da Matemática. Isto deve-se, sobretudo no entender de Bicudo e Borba (2005), ao carácter sequencial e construtivo das várias matérias que exigem uma constante motivação para estudar sob pena de se perder essa sequência. Esta perda, que inicialmente parece inofensiva, provoca mais desmotivação e, por sua vez, mais insucesso.

Na opinião de Bicudo e Borba (2005), sempre houve muita dificuldade para se ensinar matemática. Apesar disso, todos reconhecem a sua importância e a sua necessidade para se entender o mundo e nele viver. Assim, trabalhar com materiais manipuláveis leva o aluno a construir o seu conhecimento, despertando curiosidade, incentivando a criatividade e efetivando a aprendizagem porque o aluno passa a ser o sujeito da mesma.

De acordo com Ponte et al. (2007), na busca pela melhoria do processo de ensino/aprendizagem, a manipulação de materiais didáticos e a associação destes com a teoria, surgem como alternativa para propiciar a melhor compreensão dos conteúdos matemáticos. Tendo em atenção esta linha de pensamento, na 1ª regência, antes do início da tarefa preparada para esta aula, distribuí aos alunos uma tabela intitulada “Muro de Frações” que eles puderam manipular da maneira que quisessem, funcionando como um facilitador da compreensão, de forma a chegarem aos resultados pretendidos. Na verdade, e como refere o Ponte et al. (2007), as aprendizagens tornam-se mais significativas quando realizadas com material manipulável.

No início da atividade surgiram algumas dúvidas, em alguns pares, tendo sido necessário fornecer-lhes novas pistas, diferentes das que já lhes tinha dado aquando da exploração da imagem. No final da resolução da tarefa, os alunos construíram uma síntese dos conteúdos trabalhados. Esta abordagem permitiu uma participação ativa dos alunos na construção da sua aprendizagem matemática, organizando, estruturando, relacionando e justificando as suas aprendizagens. Segundo Ponte et al. (2007) é essencial levar os alunos a expor as suas ideias de uma forma ativa, oral ou escrita e não apenas limitar a sua atuação ao papel de recetor de informação

Foi uma aula bastante proveitosa para todos, proporcionando-se um clima de trabalho rentável, no qual os alunos tiveram oportunidade de construir aprendizagens significativas

através de uma aprendizagem por descoberta orientada, já que neste tipo de aprendizagem o aluno constrói o seu próprio conhecimento o que significativa, que descobre o conhecimento que irá incorporar significativamente na sua estrutura cognitiva. Segundo Bicudo e Borba (2005), o conhecimento construído pelo próprio permite que se estabeleça uma relação única entre este conhecimento e o seu possuidor.

Para desenvolverem o raciocínio, os alunos devem ter experiências que lhes proporcionem oportunidade de acompanhar raciocínios matemáticos e de elaborar e justificar os seus raciocínios. Durante as aulas, ao colocar-lhes questões como: “Porque será que isso acontece?”, “O que acontece se...?”, pretendi estimular-lhes o pensamento procurando que expressassem, desenvolvessem ideias, clarificassem e organizassem os seus raciocínios. Procurei, também, expor a matéria de vários modos, utilizando vocabulário diferente para explicitar a mesma ideia interrogando de seguida os alunos acerca da mesma procurando manter, assim, a atenção das crianças. Esta estratégia permitiu-me, ainda, identificar as dificuldades de compreensão dos alunos e verificar a necessidade de reexplicar ou não o assunto acabado de apresentar.

No decurso das aulas, sempre que os exercícios propostos eram resolvidos, promovi a discussão, em grande grupo. Seguidamente os alunos foram solicitados a resolvê-los no quadro, uma vez que ir ao quadro, segundo Boavida (2010), não deve ser motivo para medos, nervosismo e humilhações. Quando uma criança não sabe resolver um exercício, deve contar com a ajuda do professor ou de um colega. É muito importante desenvolver o espírito de solidariedade entre as crianças.

Para a validação das estratégias utilizadas pelos alunos, tendo em atenção a diferenciação pedagógica nos exercícios menos complexos, chamei os alunos que tinham mais dificuldade na área da matemática, como forma de incentivo e de lhes aumentar a autoestima, deixando as questões de maior complexidade para os restantes. No fim de cada exercício, perguntei sempre se todos tinham percebido a sua resolução. Sempre que surgiram dúvidas estas foram tiradas e só avançamos para o exercício seguinte quando tive a certeza que o aluno já tinha ultrapassado as suas dificuldades.

Através da resolução de problemas os alunos consolidaram, ampliaram e aprofundaram o seu conhecimento matemático. A resolução de problemas, segundo Ponte et al (2007) é vista, como uma capacidade fundamental, considerando-se que os alunos devem adquirir desembaraço a lidar com problemas matemáticos e também com problemas relativos a contextos do seu dia a dia e de outros domínios do saber. Trata-se de ser capaz de resolver e de formular problemas e de analisar diferentes estratégias e efeitos de alterações no enunciado de um problema.

A resolução de problemas não é só um importante objetivo de aprendizagem em si mesmo, constitui também uma atividade fundamental para a aprendizagem dos diversos conceitos, representações e procedimentos matemáticos.

No decurso das aulas, sempre que possível, promovi tarefas que apelassem à interdisciplinaridade com a área das Ciências da Natureza. Tive também o cuidado de planejar tarefas para serem realizadas em trabalho de pares e outras para serem executadas individualmente. São duas metodologias de trabalho que devem ser usadas, tal como refere Ponte (2007):

“O aluno deve procurar ler, interpretar e resolver tarefas matemáticas sozinho, bem como ler, interpretar e redigir textos matemáticos. Em muitas situações, na sala de aula, os alunos também trabalham em pares que é um modo de organização particularmente adequado na resolução de pequenas tarefas, permitindo que os alunos troquem impressões entre si, esclareçam dúvidas e partilhem informações.” (Ponte et al. 2007: 10)

Na última regência utilizei as novas TIC como auxiliar no processo de ensino/aprendizagem das crianças, uma vez que estas permitem, desde logo, a vivência de um conjunto de experiências e atividades, que promovem capacidades cognitivas, de comunicação ou de pré aptidões para as aprendizagens escolares. Através de um jogo, em *PowerPoint* intitulado “Um Mar de Frações” os alunos, de uma forma lúdica, reviram a matéria dada sobre os números racionais não negativos. Como é referido no Currículo Nacional do Ensino Básico:

“O jogo é um tipo de atividade que alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica. [...] A prática de jogos, em particular os jogos de estratégia, de observação e de memorização, contribui de forma articulada para o desenvolvimento de capacidades matemáticas e para o desenvolvimento pessoal e social.” (Ministério da Educação, 2001: 68).

Ao longo de toda a PES de Matemática procurei promover um bom clima de trabalho, adaptando o ritmo das aulas às características dos alunos, tentando, sempre que possível, planificar as aulas alicerçadas às vivências reais dos discentes, pretendendo que os alunos desenvolvessem e construíssem o seu processo de ensino/aprendizagem em vários níveis. Nesta linha de pensamento, Bicudo e Borba (2005) dizem-nos que é importante que os alunos contactem com a Matemática de forma a reconhecerem o seu papel no desenvolvimento tecnológico e científico das sociedades no passado e no presente.

As aulas de regência correram bem e os objetivos foram alcançados.

No apêndice II, encontra-se um quadro síntese (Quadro 4) das planificações, adaptado do dossiê de estágio de Matemática que elaborei ao longo da PES.

2.4 Língua Portuguesa

A prática de ensino supervisionada de Língua Portuguesa foi realizada na EBFL de Sátão e decorreu entre o dia 9 e 23 de maio de 2011. A professora supervisora foi a Dr.^a Elisabete Brito e a professora cooperante a Dr.^a Lurdes Cruz. A turma na qual a PES foi realizada foi a turma do 6.º D.

Como salienta Drew et al. (1997) um dos maiores desafios para o corpo docente consiste em transmitir conteúdos de forma interessante, motivadora e útil. Quando somos confrontados com a necessidade de dotar alunos de determinadas competências podemos encontrar resistências. É neste contexto que devemos incluir a motivação, porque se não existe nenhuma reação por parte dos alunos é difícil ensinar.

Segundo a opinião de Lima (2008), uma das grandes virtudes da motivação é melhorar a atenção e a concentração, nessa perspetiva pode-se dizer que a motivação é a força que move o sujeito a realizar atividades. Ao sentir-se motivado o indivíduo tem vontade de fazer alguma coisa e torna-se capaz de manter o esforço necessário durante o tempo necessário, para atingir o objetivo proposto.

Ciente disto, na primeira regência, antes de iniciar a obra que a professora cooperante me pediu para trabalhar com os alunos, *Ulisses* de Maria Alberta Menéres, procurei encontrar algo que os motivasse para a leitura, tendo optado pela visualização de algumas cenas do filme *Troia* de Wolfgang Petersan (2004), seguindo-se um debate onde explorámos algumas passagens do filme. Esta estratégia funcionou muito bem. Os alunos estiveram muito atentos ao desenrolar da história e participaram com empenho no debate.

Conhecedor da importância do desenvolvimento de hábitos de leitura por parte das crianças, na segunda aula, elaborou-se um marcador de livros, com um pequeno resumo da obra *Ulisses*. Concluída a atividade passou-se à apresentação da obra dando especial atenção à identificação de: título, autor, ilustrador, editora e data de edição. Seguiu-se a leitura do texto autobiográfico de Maria Alberta Menéres e da biografia de Homero procedendo-se à distinção entre biografia, autobiografia e bibliografia.

Após a apresentação do livro *Ulisses*, procedeu-se à visualização de imagens apresentadas em *PowerPoint* sobre a antiga Grécia. O recurso à imagem e ao audiovisual, tão estimulante e familiar para os alunos desta faixa etária, permitiu que a abordagem à obra fosse dinâmica e diferente, cativando a atenção dos alunos. As imagens constituem um recurso muito valioso, pois abrem espaço a que o aluno pense por si mesmo, desenvolvendo a sua criatividade e tornando-se ativo na sua própria aprendizagem, superando o mero papel informativo e descritivo que poderiam simplesmente assumir. Foi imediatamente possível aperceber-me do

entusiasmo com que os alunos acolheram a apresentação das imagens selecionadas de acordo com o objetivo da aula.

A motivação escolhida funcionou muito bem, ao ponto dos alunos se mostrarem ansiosos para começarem a ler a obra. Esta ansiedade justifica-se porque, em parte, a narrativa é dos textos que as crianças mais gostam de ler. Tal como refere Sim-Sim (2007) a área da ficção narrativa é a mais produtiva e também a que mais se identifica com a literatura infanto juvenil, pois sabemos que existem outros modos ou géneros literários, nomeadamente, o texto lírico e o texto dramático.

Segundo Amor (2003), à escola cabe, sobretudo, promover a leitura funcional, a leitura analítica e crítica e a leitura recreativa. O professor deve perpetuar no aluno o gosto de ler. Esta autora refere, ainda, que anterior à aprendizagem das diversas modalidades de leitura e do seu uso intencional e sistemático, há que promover uma relação íntima do aluno-leitor com os livros e objetos de leitura: a forma pessoal e libertadora de se viver a leitura. Então, quanto a mim, o professor deve, em primeira instância, exemplificar esta relação ao nível professor-leitor através das suas propostas de leitura, proporcionando momentos em que fale dos livros que já leu, do livro que está a ler, transmitindo-lhes a sua importância na formação profissional e cultural, os ensinamentos/conhecimentos que daí retirou ao longo da sua vida, só assim, tendo o professor como leitor confesso e praticante, é possível estimular e diversificar as leituras dos alunos.

Durante a exposição da matéria tive sempre em conta o PCT, de forma a fazer a diferenciação pedagógica e a adequar os processos de trabalho e as estratégias de ensino, no sentido de conseguir adequar a todos os alunos aprendizagens bem sucedidas. Procurei estimular a participação de todos, questionando os alunos mais fracos com perguntas mais simples de forma a aumentar-lhes a autoestima e a suscitar a sua motivação.

Na preparação das aulas houve o cuidado de atender aos aspetos que considerei importantes, tais como, organização do espaço e do tempo, pois é fundamental que o docente procure criar um ambiente estimulante, aberto e participativo. Na exploração da obra, num primeiro momento, foi feita uma leitura silenciosa do texto, pois partilhando da opinião de Amor (2003), a leitura silenciosa é extremamente importante para o desenvolvimento do pensamento da criança porque, sem a obrigação de proferir as palavras em voz alta, fica mais livre para captar o sentido daquilo que lê. Assimilada a mensagem central do texto, foram distribuídas pela turma algumas personagens da narrativa e solicitaram-se alguns alunos para realizarem a leitura em voz alta dado que, para Amor (2003), sendo a uma atividade posterior à leitura silenciosa, vai ser influenciada pelas significações construídas aquando da primeira leitura, funcionando esta como referente. Será também influenciada pelos sentimentos que o

leitor nutrir pelo conteúdo da mensagem. Terminada a leitura expressiva do texto, passou-se à análise do mesmo, explorando-se também alguns conteúdos gramaticais.

A turma tinha alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e uma aluna com NEE, por este motivo houve sempre a preocupação de conseguir que todos fizessem aprendizagens e adquirissem alguns conhecimentos. Assim, os alunos que revelavam mais dificuldades eram solicitados diretamente a intervir, uma vez que espontaneamente não o faziam. O ambiente de aula pautou-se pelo respeito mútuo, pelo cumprimento das regras da sala de aula sendo contudo necessária a atenção do professor no sentido de desencorajar as intervenções inoportunas de alguns alunos em relação aos alunos com mais dificuldades.

É de extrema importância motivar os alunos a ler e incutir-lhes o prazer da leitura, pois a Língua Portuguesa tem um papel imprescindível na vida de qualquer cidadão. Muitas vezes, as crianças não desenvolvem competências ao nível da leitura e da escrita porque não têm um contacto próximo com os livros, ou porque simplesmente não gostam de ler ou escrever, ou ainda, com muita frequência, porque os textos que lhes são apresentados não são atrativos. No entanto, os contos têm uma particularidade especial que prende os alunos à história e estes ficam curiosos pelo seu seguimento, motivando-os na leitura de toda a obra e demonstrando-lhes que a leitura lhes pode proporcionar bons momentos de aprendizagem mas também de diversão.

Segundo Sim-Sim (2007), para ter leitores é indispensável formá-los, não basta desejá-los. Formar leitores exige da escola e dos vários intervenientes no processo educativo, atitudes que estimulem o pensamento e o sentido crítico, que respondam a desafios, apostando em objetos de leitura ricos, e diversificados, numa postura de diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade.

Estas regências foram não apenas ricas em conteúdos gramaticais e textuais mas também em cultura geral. Sim-Sim (2007) afirma que ensinar Português é levar o sujeito da aprendizagem a encontrar-se consigo próprio, com o mundo em que vive, com os mundos que o procederam e com aqueles que lhe sobreviverão, numa palavra, levá-lo a viver a cultura.

Esta obra despertou o interesse e a participação ativa dos alunos no trabalho desenvolvido sobre ela. Gostavam de ser eles próprios a interpretar as ações e as próprias personagens, o que os motivava ainda mais no prosseguimento da leitura, na interpretação ativa e no recontar da história.

As regências na disciplina de Língua Portuguesa correram bem na medida que consegui captar toda a atenção dos alunos, motivando-os para a aprendizagem.

No apêndice II, encontra-se um quadro síntese (Quadro 5) das planificações, adaptado do dossiê de estágio de Língua Portuguesa que elaborei ao longo da PES.

3. Reflexão das aulas de microensino

As aulas de microensino permitiram-me experimentar exercícios, possibilitaram-me a troca de ideias com os pares e o visionamento dos filmes das aulas levou-me a refletir sobre os meus métodos de ensino e a limar pequenas arestas.

Para Brown (1978), citado por Petrica (2001), a função do microensino consiste em ajudar os professores, particularmente os professores em formação, a afinar e desenvolver as suas competências, habilidades ou destrezas de ensino, ajudar a eliminar os erros mais grosseiros e a construir a sua própria autoconfiança.

Este tipo de aulas, segundo Nerci (1986), citado por Petrica (2001), aponta como principais objetivos do microensino os seguintes:

- Treinar o professor em técnicas específicas de ensino já aplicadas, ou não, por ele;
- Incentivar a vontade de autoaperfeiçoamento;
- Habituá-lo o professor a autoavaliar-se;
- Tornar o professor mais aberto à crítica sobre a sua atuação;
- Interessar por novos procedimentos didáticos;
- Conduzir a assimilação e desenvolvimento de habilidades tidas como necessárias para o ensino;
- Orientar a experimentação de novos procedimentos didáticos e o aperfeiçoamento dos já em uso, de uma forma mais segura.

Por tudo isto, na minha opinião, o microensino foi uma mais valia na medida em que permitiu lecionar aulas dinâmicas, nas quais os colegas da turma assumiram o papel de alunos. Esta prática permitiu-nos partilhar experiências e refletir em conjunto sobre a atividade docente.

CAPÍTULO 3

Capítulo III – Atitudes dos Pares face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais

1. Revisão da Literatura

1.1 Conceito de atitude

Segundo Lima (2006), conceito de atitude existe na língua portuguesa não só como sinónimo de postura, modo de ter o corpo, mas também como sinónimo de um propósito, norma de procedimento. Esta ambiguidade resulta da união de dois termos linguísticos latinos: *Actus*, que significa, ato ou ação e, *Aptitude*, que significa aptidão. Assim, no princípio do século existiam duas expressões que pretendiam especificar o conceito de atitude: “atitude motora” e “atitude mental”.

De acordo com Lima (2006) pode-se afirmar que as atitudes não nascem de um vazio social, antes pelo contrário, são fruto da interação social, de processos de comparação, diferenciação social, que possibilitam ao indivíduo situar-se face aos outros num determinado momento. Assim, encontra-se por um lado, semelhanças nas atitudes dos indivíduos que pertencem ao mesmo grupo e, por outro, uma evolução das posições individuais e grupais ao longo do tempo.

Este autor, refere ainda que, apesar de existirem divergências no conceito de atitude é possível encontrar alguns aspetos em comum, tais como:

- As atitudes são a expressão de experiências subjetivas, têm um carácter aprendido e são suscetíveis de mudança;
- As atitudes referem-se sempre a um objeto, ou seja, uma atitude face a qualquer coisa;
- As atitudes incluem sempre uma dimensão avaliativa, isto é, uma atitude traduz sempre uma posição face a um objeto que pode ser exprimida por gosto/não gosto, concordo/discordo;
- As atitudes não são observáveis diretamente, mas podem ser inferidas a partir das respostas dadas pelos indivíduos.

Deste modo, poder-se-á dizer que, as atitudes constituem-se como um constructo diretamente relacionado com os aspetos comportamentais e cognitivos e, referem-se a um sentimento pró ou contra um determinado objeto altitudinal, que pode ser uma pessoa, um acontecimento social, ou qualquer outro produto da atividade humana.

Importa referir que diferentes pessoas podem ter atitudes diferentes face a um mesmo objeto, embora esta diversidade de posicionamentos não deva ser encarada como idiossincrática ou estável.

1.2 Escola Inclusiva

A inclusão é, na verdade, uma temática atual, com que nos deparamos diariamente nas nossas escolas. Os alunos diferentes estão numa escola a tempo inteiro, numa escola que se quer de todos e para todos, tal como é preconizado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). No entanto, nem sempre este lugar na cadeira ao lado dos pares sem deficiência, dentro da sala de aula do ensino regular, esteve reservado à criança com NEE.

A problemática da deficiência e, conseqüentemente, da Educação Especial, não têm sido equacionadas da mesma maneira ao longo dos tempos, variando de acordo com o sistema de ideias e a estrutura social em que estão inseridas. Cada sociedade, vai evoluindo de forma dinâmica, de acordo com os paradigmas que a regem, os valores e normas em que acredita, as políticas socioeconómicas que adota também na forma como promove o bem estar dos seus cidadãos. Assim, a sociedade estabelece modos próprios de observar, de estar perante a realidade, de pensar acerca dela, de representar o que sente e o que anseia (Louro, 2001; Nogueira, 2007).

A atitude para com as pessoas com deficiência tem sido marcada por perspetivas diferentes ao longo do tempo. Inicia-se com uma atitude de separação/exclusão, depois proteção, emancipação, integração e, mais recentemente, inclusão (Bautista, 1997). Quando as escolas públicas passam a aceitar uma certa responsabilidade na educação de algumas destas crianças, segundo Ainscow (2006), prevalece uma prática segregacionista que se vai manter durante largos anos. Classificados e rotulados de alunos com deficiência, são marginalizados das classes do ensino regular e colocados em classes especiais separados dos outros alunos da escola.

Em Salamanca, em 1994, realizou-se uma conferência, cuja declaração de princípios, se designou por Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Portugal, juntamente com outros noventa e um países, assinou a Declaração de Salamanca, comprometendo-se a promover a Escola Inclusiva (Madureira & Leite, 2003). Neste documento da UNESCO (1994), define-se, pela primeira vez, as ideias capazes de fazer atenuar os estigmas da educação: proclama-se que as escolas se terão de tornar inclusivas, isto é, capazes de receber no seu seio, atempadamente, todas as crianças, independentemente das características que as diferenciam (Serra, 2009), onde se reafirma o direito à educação de todos. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade teve repercussões à escala mundial, as quais foram moldadas pelas características económicas, sociais e culturais das diferentes regiões onde a sua influência se fez sentir (Costa, 2006) e o princípio da inclusão foi definitivamente assumido. A Educação Inclusiva, segundo Nielsen (2011), pressupõe uma participação plena numa estrutura

em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo.

Na opinião de Correia (2008) a escola inclusiva desenvolve uma filosofia pedagógica que valoriza positivamente a diversidade e a enfrenta, pondo em marcha toda uma bateria de estratégias de apoio aos sujeitos para que estas alcancem o máximo desenvolvimento a que sejam capazes de chegar.

Segundo (Rodrigues, 2008), a escola inclusiva é um sistema de educação onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola em ambiente de aulas regulares, apropriados para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiência e onde lhe são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades.

A inclusão a tempo inteiro no entender de Ferreira (2007) tem inúmeras vantagens, das quais salientamos:

- Os alunos com dificuldades severas de aprendizagem, que estão a tempo inteiro na sala regular, apresentam melhores desempenhos nas 'respostas académicas ativas' e níveis mais baixos de comportamentos desviantes, do que os seus colegas a frequentar as salas de apoio;

- Os alunos com NEE incluídos nas salas de aula regulares têm uma melhor aceitação pelos colegas do que os alunos com NEE que recebem apoio fora da sala de aula regular;

- As crianças ditas normais não são prejudicadas nas suas aprendizagens e apresentam um maior envolvimento na realização de tarefas quando têm na sua sala crianças com dificuldades severas;

- A aprendizagem das crianças com NEE pode também ser realizada por processos de antecipação e modelagem resultantes do convívio com os seus pares;

- Os ambientes inclusivos propiciam múltiplas experiências que beneficiam o desenvolvimento de todos os alunos.

Atualmente, a Educação Especial e as escolas vivem um processo de mudança com a adoção da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ), da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001)¹, como paradigma no processo de avaliação dos alunos com de carácter permanente, defendido pela atual legislação, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 Janeiro.

¹ A CIF foi desenvolvida pela OMS e classifica o nível de funcionamento e de incapacidade associado às condições de saúde. É um dos vários sistemas internacionais de classificação da OMS que oferece uma linguagem standardizada por codificar vários aspetos da saúde.

De acordo com a legislação atual.

“A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (...).” (art.º 2 do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro).

Presentemente, segundo Correia (2008) pede-se à escola que seja capaz de reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a proporcionar-se um desenvolvimento harmonioso de todos, através de currículos adequados, flexibilização da organização escolar, utilização de recursos e cooperação articulada com a comunidade. Assim, o mesmo autor advoga que as necessidades do aluno devem ser resolvidas, sempre que possível, na classe regular, antes de se proceder a qualquer tipo de identificação e avaliação formal que tenham como finalidade os serviços de educação especial.

A educação inclusiva, como refere Roldão (2006), pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo centra-se na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma prática que contempla diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Ainda segundo esta autora, a educação inclusiva é influenciada por cinco fatores que favorecem a sua prática: ensino cooperativo; aprendizagem cooperativa; resolução cooperativa de problemas; grupos heterogéneos e ensino efetivo. A inclusão só se torna possível se houver interação entre professores do ensino regular e os professores de educação especial, recorrendo à utilização de métodos e materiais diversificados, fundamentais para o desenvolvimento de estratégias para crianças com NEE.

A escola, segundo Correia (2010), deve propiciar um ambiente adequado para a promoção das atitudes. No entender deste autor, uma escola enraizada na comunidade tira da comunidade a sua seiva e fortalece com esta seiva nova a própria comunidade. A comunidade educativa, enquanto espaço integrador de todos os seus intervenientes no processo ensino/aprendizagem, torna-se, então, num meio indispensável para a promoção de atitudes e valores, na escola, da qual destacamos os professores, os alunos e a família.

Na perspetiva de Rodrigues (2008) a escola vive, presentemente, num contexto social em constante mudança, motivo pelos quais tem que aprender a crescer e a construir-se nesse contexto, tornando dinâmicos todos os seus processos, que nunca estarão acabados. Os alunos

com NEE fazem também parte desse contexto e são mais um elemento a ter em conta na construção de uma escola inclusiva. O aluno pertence por direito próprio à escola e é alguém que faz parte dela.

1.3 Os pares e a diferença

O ser humano, enquanto ser social, necessita da convivência com os seus pares para o seu desenvolvimento social, emocional, psicológico e cognitivo, isto é, para a formação da sua identidade, enquanto ser único mas pertencente a uma comunidade. As crianças aprendem a descobrir o mundo com os amigos do seu tamanho, partilhando saberes e experiências vivenciadas, sendo que esta partilha se torna ainda mais importante em idade escolar.

O meio em que decorre o processo educativo, segundo Ferreira (2007), é essencial para a promoção de atitudes, desde a organização do seu espaço, às interações entre os membros constituintes, reunindo nomeadamente, os professores, os alunos e a família.

A escola é um espaço socializador por excelência, é aqui que a criança em idade escolar passa a maior parte do seu tempo, que convive com colegas e professores e que se vai formando enquanto ser social. Segundo Correia (2008) compreender e fomentar uma boa relação entre pares é crucial para assegurar o sucesso da inclusão das crianças com NEE na escola e para auxiliar o seu desenvolvimento social e emocional.

Para Rodrigues (2003), uma das principais mais valias da inclusão das crianças especiais é a interação entre a criança diferente e os seus pares sem deficiência, bem como a criação de laços afetivos entre estas. Segundo este autor o trabalho num ambiente de cooperação entre pares e a partilha de responsabilidades entre crianças com e sem deficiência, fazem parte dos aspetos fundamentais da inclusão. Então, esta interação/cooperação e partilha, sendo positiva, trará progressos e aquisições à criança diferente, ao nível pedagógico, social, afetivo e da autoestima.

Papalia et al. (2001) fundamentam este facto, defendendo que fazer coisas com os pares beneficia as crianças de múltiplas maneiras, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da linguagem e da literacia, bem como, da compreensão e controlo emocionais. As crianças, através do contacto com os seus pares, segundo estes autores desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras.

Para a criança com NEE, aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, na opinião de Correia (2008), dependerá das experiências e atividades que o professor propõe, da capacidade dos pares para se adaptarem às características das crianças diferentes e das próprias relações e interações que se criam entre a criança com NEE e a comunidade escolar que está a sua volta.

Odom (2007) refere que os pares têm tendência a tratar a criança com NEE como bebé ou incapaz. Este facto faz com que muitas das interações que se estabelecem entre as crianças ditas normais e os seus pares diferentes tenham por base a prestação de cuidados (o auxílio) e não a amizade. Esta ideia é também reforçada por Correia (2008) quando este autor afirma que numa turma regular, os alunos sem NEE interagem quase obrigatoriamente com os alunos com NEE, em atividades várias, muitas delas de ajuda (por exemplo, movimentando-os ao longo da sala, indo buscar-lhe materiais). Isto não significa que exista amizade entre eles, uma vez que em muitos casos os alunos com NEE são tratados de uma forma paternalista.

Segundo Nielsen (2011) as atitudes das crianças ditas normais para com os seus pares diferentes, dependem do que elas sabem e compreendem sobre a deficiência, bem como das perceções e expectativas dos pais e professores sobre a mesma. Um ambiente em que a deficiência é tratada positivamente desperta na criança atitudes positivas face aos seus pares diferentes, favorecendo, assim, a criação de laços de amizade entre eles.

A colocação conjunta de crianças com NEE e de crianças normais na mesma turma, segundo Stainback e Stainback (2008), propicia um melhor desenvolvimento social e académico de ambos. Torna-se, portanto, necessário o recurso a uma série de serviços educacionais diferenciados e ambientes educacionais variados em que a criança com NEE possa ser inserida, sendo a classe regular o mais desejável. A escola deve proporcionar-lhes situações que permitam a sua participação efetiva, de acordo com a sua idade e capacidade, para que se tornem, conjuntamente, sujeitos e agentes da sua própria formação.

A filosofia da inclusão traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num “modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designadamente para os alunos com NEE” (Correia, 2008), podendo algumas destas vantagens serem resumidas no seguinte:

Benefícios para os alunos com NEE:

- Descobrem modelos positivos nos colegas;
- Sentem ajuda por parte dos colegas;
- Crescem, aprendendo a viver em ambientes inclusivos;

Benefícios para os alunos que não têm NEE:

- Aprendem a lidar com as diferenças individuais;
- Têm oportunidade para partilhar as aprendizagens;
- Diminui a ansiedade perante os seus insucessos.

Benefícios para todos os alunos:

- Compreensão e aceitação dos outros;
- Reconhecimento das necessidades e capacidades dos colegas;

- Respeito por todas as pessoas;
- Motivação para a construção de uma sociedade solidária;
- Desenvolvimento das competências de apoio e interajuda.

Para Rodrigues (2011) o objetivo da educação inclusiva deve ser o de proporcionar às crianças com necessidades especiais a oportunidade de trabalharem em conjunto com os seus pares e destes receberem apoio, tendo sempre presente as diferenças individuais.

2. Abordagem empírica

A escolha da metodologia é um ato decisivo para a obtenção de respostas adequadas às nossas preocupações, formulações, questões de investigação e objetivos, na medida em que é a partir desta que se definem as linhas de orientação, os métodos e os procedimentos a considerar na nossa investigação.

Nesta parte, destinada ao enquadramento do estudo realizado, à sua análise e à discussão dos resultados obtidos, começaremos por tecer algumas considerações acerca de alguns dos pressupostos metodológicos da investigação realizada, indicando, seguidamente, o método e as técnicas de recolha de dados adotados no âmbito desta investigação empírica.

No seguimento, analisamos os dados e fazemos a sua discussão, sugerindo eventuais propostas para a intervenção. No final, faremos referência aos condicionamentos e limitações com que nos deparámos no decorrer da nossa investigação e indicaremos possíveis pistas para trabalhos futuros neste domínio.

2.1 Justificação do estudo

A frequência do ensino regular é hoje um direito de todas as crianças, onde todos devem aprender, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam, permitindo assim uma igualdade de oportunidades, tendo como grande meta o sucesso educativo de todos os alunos e a diminuição do abandono escolar.

Numa época em que a inclusão assume grande protagonismo, pelo facto de encontrarmos nas nossas escolas alunos com NEE incluídos nas turmas do ensino regular, partindo do enquadramento teórico exposto anteriormente, afigurou-se pertinente conhecer as atitudes de inclusão daqueles que diariamente convivem com ela uma vez que na minha prática docente tenho observado vários tipos de comportamentos para com os alunos com NEE.

Neste sentido, considerámos pertinente questionar os alunos acerca das atitudes que mantêm com os colegas da turma com NEE, tanto dentro da sala de aula, como no exterior. Assim sendo, delineámos então o problema geral da presente investigação que pode

consubstanciar-se na seguinte interrogação: Quais as atitudes dos pares face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular?

2.2 Definição de objetivos

A Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) assim como a legislação em vigor proclamam a prática da inclusão. Neste âmbito, é nosso objetivo conhecer as atitudes dos pares face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

Objetivos específicos:

- (i) Perceber quais os alunos que demonstram atitudes de cooperação/aceitação para com os alunos com NEE na mesma turma;
- (ii) Identificar atitudes de aceitação/rejeição dos pares em relação aos alunos com NEE;
- (iii) Avaliar de que forma as atitudes dos colegas da turma contribuem para a inclusão dos alunos com NEE.

2.3 Hipóteses

Tuckman (2002) define hipóteses como formulações provisórias e prováveis, utilizadas para tentar dar resposta a um problema, procurando explicar ou predizer o que se desconhece.

Segundo Almeida e Freire (2008), uma hipótese é um enunciado formal entre duas ou mais variáveis, é uma predição baseada na teoria ou numa proporção desta.

Hipótese geral:

As atitudes dos alunos do ensino regular influenciam a inclusão de alunos com NEE.

Hipóteses específicas:

H1 – Existem diferenças estatisticamente significativas na atitude de inclusão dos alunos do ensino regular, face aos alunos com NEE em função do sexo.

H2 – Existem diferenças estatisticamente significativas na atitude de inclusão dos alunos do ensino regular, face aos alunos com NEE em função do ano de escolaridade.

H3 – Existem diferenças estatisticamente significativas na atitude de inclusão dos alunos do ensino regular, face aos alunos com NEE em função da habilitação académica do pai.

H4 – Existem diferenças estatisticamente significativas na atitude de inclusão dos alunos do ensino regular, face aos alunos com NEE em função da habilitação académica da mãe.

H5 – Existem diferenças estatisticamente significativas na atitude de inclusão dos alunos do ensino regular, face aos alunos com NEE em função da existência de familiares com deficiência.

2.4 Variáveis

Num estudo de investigação, as variáveis são elementos imprescindíveis, pelo que devem ser definidas com objetividade, clareza, para possibilitar a sua operacionalização.

Para Gil (1999) as variáveis contidas nas hipóteses de uma pesquisa experimental devem possibilitar o esclarecimento do que se pretende investigar, bem como a sua comunicação de forma não ambígua, a operacionalização das variáveis exige que se considerem as condições de mensuração, sobretudo para que possam ser selecionados os instrumentos apropriados.

Variável dependente

Uma variável dependente é aquela que “sofre o efeito esperado da variável independente: é o comportamento, a resposta, ou o resultado, observado que é devido à presença da variável independente” (Fortin, 1999: 37).

No presente estudo a variável dependente é o conjunto de atitudes dos pares para com os colegas com NEE.

Variáveis independentes

A variável independente “é a que o investigador manipula num estudo experimental para medir o seu efeito na variável dependente” (Fortin, 1999: 37).

Neste estudo as variáveis independentes são:

- Sexo
- Ano de escolaridade
- Habilitações literárias dos pais
- Existência de um familiar com deficiência

Definição de conceitos/operacionalização dos conceitos através de variáveis

Atitudes de cooperação/inclusão:

- Ajudar os colegas com NEE da turma a elaborar um trabalho;
- Esclarecer dúvidas aos colegas com NEE da turma;
- Escolher e incluir o colega com NEE no seu grupo de trabalho e/ou de brincadeiras e festas;

- Escolher e incluir o colega com NEE no seu grupo de amigos;
- Partilhar/emprestar o material escolar e/ou jogos, brinquedos aos colegas com NEE da turma;
- Sentar-se ao lado do colega da sua turma com NEE;
- Fazer parte do grupo de amigos do colega com NEE no Facebook;
- Comunicar com o colega com NEE através do Facebook.

Nível de escolaridade:

- 2º, 3º e 4º anos de escolaridade

Nível de Habilitações

Habilitações literárias dos pais.

2.5 Processo de amostragem

Quivy e Campenhoudt (2008) mencionam que a amostra é uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. Esta é um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população. A amostra deve ser representativa da população visada, isto é, as características da população devem estar presentes na amostra selecionada. É uma réplica em miniatura da população alvo.

Do universo das crianças do 1º CEB, a população escolhida para este estudo foi definida segundo o interesse do investigador. Recorreu-se a uma amostra de conveniência e intencional. Houve interesse do investigador em selecionar de uma forma direta e deliberada os elementos concretos da população que compõem o 1º CEB do concelho de Sátão. Assim, selecionaram-se para amostra quatro turmas onde estavam matriculados alunos do 2º, 3º e 4º anos que incluíam alunos com NEE, porque se pretendia comparar a diferenciação de atitudes em três níveis de escolaridade para com estas crianças. Foram inquiridos cinquenta e quatro alunos.

2.6 Instrumento de recolha de dados

O instrumento de estudo utilizado neste trabalho foi o inquérito por questionário constituído por uma série ordenada de questões, que foram respondidas por escrito. Apesar de acompanhar os alunos no preenchimento do questionário, evitei influenciar e dar sugestões para as respostas, limitando-me a ler em voz alta, quando necessário, tirando dúvidas, respeitando o

ritmo de cada aluno inquirido, quanto ao tempo em cada resposta, promovendo sempre a compreensão das perguntas.

Para Quivy e Campenhoudt (2008), um questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores. Este instrumento é utilizado quando as variáveis em estudo envolvem dimensões afetivas do comportamento, como as atitudes, os valores, as crenças, os interesses, etc. Segundo Almeida e Freire (2008) o questionário é um instrumento com vantagens de padronização, autonomia e rapidez na recolha de informação, devido à possibilidade de se poder recolher opiniões junto de uma população mais alargada.

Na elaboração do questionário tivemos em consideração os seguintes aspetos:

- Introdução de um bloco introdutório e elucidativo dos objetivos da pesquisa, condições do anonimato e agradecimentos;
- Limitação do universo das questões, de maneira a aglutinar só perguntas pertinentes para o estudo, assim os sujeitos poderão responder o menor tempo possível;
- Acessibilidade das questões para facilitarem as respostas;
- Estruturação de um modelo de resposta para que os sujeitos não sejam confrontados com respostas longas e pouco interessantes.

O questionário utilizado é composto por 24 questões (Apêndice III). A primeira parte inclui 7 questões e destina-se a caracterizar a amostra. A segunda parte é constituída por 17 questões, destinadas a avaliar as atitudes dos pares para com os colegas com NEE em diferentes contextos escolares.

O questionário obedeceu ainda a várias etapas que passamos a descrever:

- a primeira etapa teve em consideração a revisão da literatura, só após um breve estudo e pesquisa é que foi possível fazer uma abordagem do tema escolhido;
- na segunda etapa procedeu-se à identificação do problema e dos objetivos;
- relativamente à terceira etapa, criaram-se questões referentes aos objetivos tentando formulá-las de forma mais clara possível. As questões foram elaboradas tendo em atenção a amostra que iríamos trabalhar;
- passou-se então para a quarta etapa que foi a elaboração dum pré-questionário.

Após a sua redação este foi submetido a uma validação. Mencionando Tuckman (2002), o pré-teste deve constituir parte da população intencional do questionário, mas não fará parte da amostra, com o objetivo de se determinarem os itens do questionário eliminando algumas

incorreções ou ambiguidades detetadas. A pré-testagem do questionário foi aplicada a um pequeno grupo de sujeitos (3) que não faziam parte da mostra mas tinham as mesmas características. Após a testagem do instrumento, que não levou a alterações significativas, procedeu-se à sua aplicação tendo sido pedida autorização ao diretor do agrupamento (Apêndice IV) para a realização do estudo.

3. Análise dos resultados

O presente trabalho enquadra-se no domínio da investigação do tipo não experimental porque se pretende apenas conhecer e interpretar as atitudes/comportamentos dos alunos do 2º, 3º e 4º anos de escolaridade face à inclusão dos alunos com NEE nas respetivas turmas, sem nela interferir para as modificar.

Neste ponto faremos a apresentação e a análise descritiva dos dados obtidos neste estudo, com base no sistema informático *Statistical Package for the Social Sciences* 19.0 (SPSS) em ambiente Windows, o que permite uma codificação rápida dos níveis das variáveis.

A análise estatística compreendeu, numa primeira fase, uma análise descritiva, com valores das frequências absolutas e relativas, medidas de tendência central (média) e medidas de dispersão (desvio padrão).

Para uma fácil leitura e interpretação dos resultados apresenta-se, para cada questão, um gráfico ou tabela, seguidos de um comentário que estão devidamente numerados e intitulados.

3.1 Caraterização da amostra

No universo de 54 alunos, 29 são do sexo masculino, correspondente a 53,7% e 25 do sexo feminino, 46,3%. Verifica-se que o número de inquiridos do sexo masculino é superior em 7,4%.

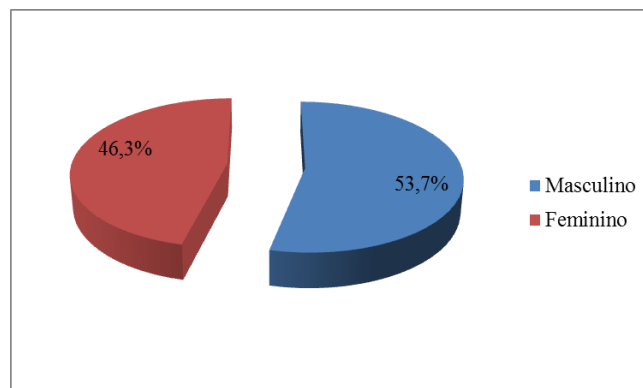


Gráfico 1. Caraterização da amostra relativamente ao sexo.

Da análise efetuada podemos verificar que a maioria dos alunos possui ente 9 e 10 anos.

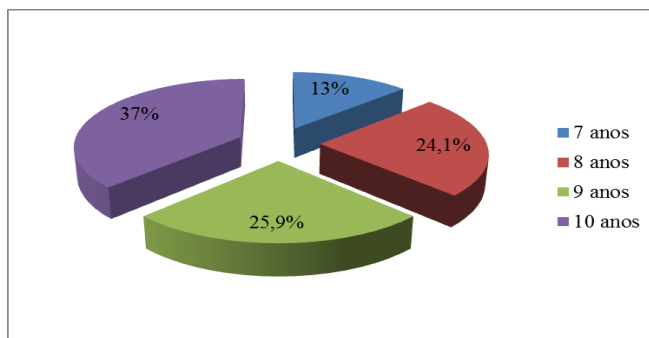


Gráfico 2. Caraterização da amostra relativamente à idade.

Pela análise do Gráfico 3 constata-se que 44,4 % dos inquiridos frequentam o 4º ano de escolaridade, 29,6 % do 3º ano de escolaridade e 25,9 % do 2º ano de escolaridade.

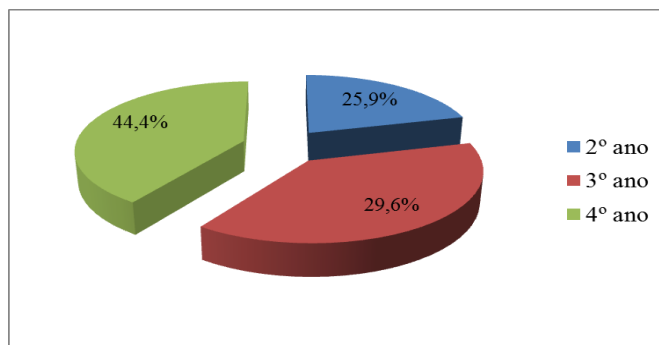


Gráfico 3. Caraterização da amostra relativamente ao ano de escolaridade.

Pela análise do Gráfico 4 constata-se que o agregado familiar dos inquiridos 51,9% é composto por 4 elementos 31,5% por 3 elementos 11,1% por 5 elementos e 5,6% por 6 elementos.

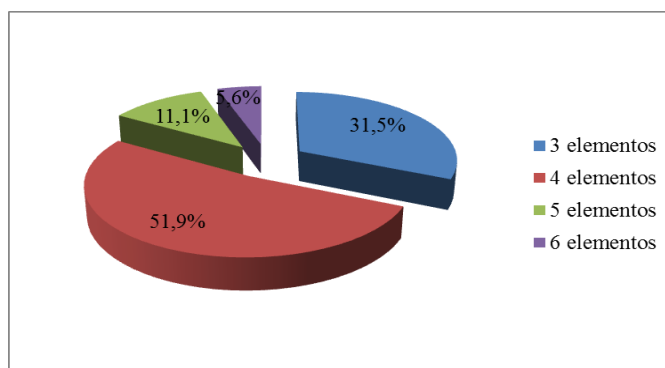


Gráfico 4. Distribuição da amostra por número de elementos do agregado familiar.

Relativamente às habilitações literárias do pai, predomina o 6º ano de escolaridade com 33,3%, seguindo-se o 4º ano de escolaridade com 29,6% (cf. Gráfico 5).

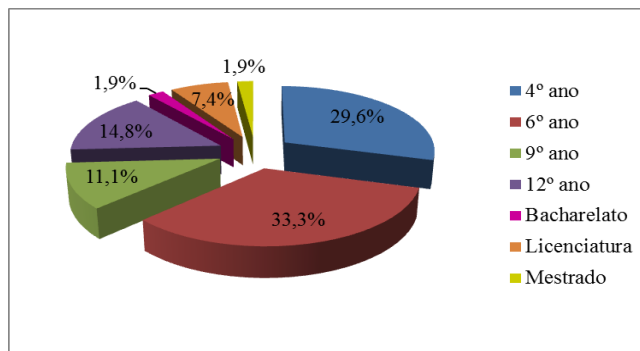


Gráfico 5. Distribuição da amostra por habilitações literárias do pai.

Nas habilitações literárias da mãe prevalece o 4º ano de escolaridade com 27,8% seguido do 6º ano de escolaridade com 24,1% (cf. Gráfico 6).

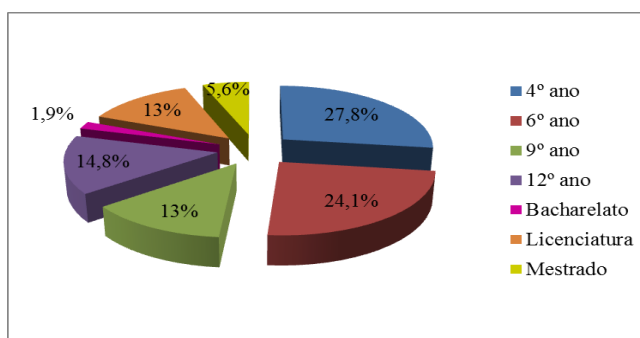


Gráfico 6. Distribuição da amostra por habilitações literárias da mãe.

Pela análise do Gráfico 7 constata-se que 87% não têm nenhum familiar com deficiência e que 13% têm familiares com deficiência.

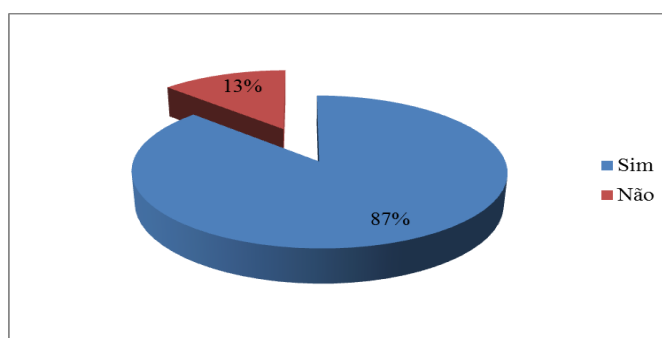


Gráfico 7. Distribuição da amostra com familiares com alguma deficiência.

3.2 Atitudes de cooperação e de inclusão dos pares para com os alunos com Necessidades Educativas Especiais

Como podemos observar na tabela 3,a seguir exposta, as atitudes dos alunos da classe regular são na sua maioria de cooperação. No entanto há uma percentagem significativa que só às vezes, ajuda os colegas com NEE a realizar as tarefas escolares (53,7%), e (31,5%) nunca tira dúvidas aos seus colegas.

Tabela 3. Distribuição da amostra por atitudes de cooperação.

Atitudes de cooperação	Posicionamento	N	%
Ajuda os colegas com NEE a realizar tarefas escolares	Nunca	1	1,9
	Raramente	10	18,5
	Às vezes	29	53,7
	Frequentemente	6	11,1
	Sempre	8	14,8
Tiras dúvidas aos teus colegas com NEE	Nunca	17	31,5
	Raramente	10	18,5
	Às vezes	14	25,9
	Frequentemente	8	14,8
	Sempre	5	9,3
Escolhes os colegas com NEE para o grupo de trabalho	Sim	38	70,4
	Não	16	29,6
Emprestas-lhe o teu material escolar	Sim	54	100,0
	Não		
Emprestas-lhe os jogos	Sim	47	87,0
	Não	7	13,0

Pelos dados apresentados na seguinte (tabela 4) concluímos que, maioritariamente os alunos tiveram atitudes de inclusão no grupo de amigos, destacando-se a escolha de colegas com NEE para o seu grupo de amigos (88,9%). Dos 3 alunos que têm conta no Facebook, 2 não têm amigos com NEE adicionados à sua lista de amigos e o aluno que tem amigos com NEE adicionados não costuma falar com eles.

Tabela 4. Distribuição da amostra por atitudes de inclusão no grupo de amigos

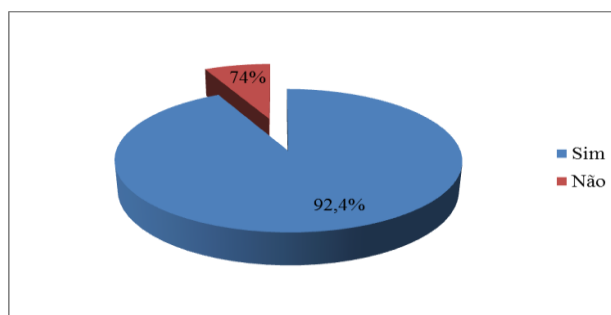
Atitudes de inclusão no grupo de amigos	Posicionamento	N	%
Escolhes os colegas com NEE para o teu grupo de amigos	Sim	48	88,9
	Não	6	11,1
Convidas os teus colegas com NEE para o teu aniversário	Sim	46	85,2
	Não	8	14,8
O(s) teu(s) colega(s) com Necessidades Educativas Especiais, fazem parte da tua rede de amigos no Facebook	Sim	1	33,3
	Não	2	66,7
Costumas falar com eles no Facebook	Sim	0	0
	Não	1	100

Pela análise da tabela 5, observamos que a maioria dos alunos tem uma atitude de inclusão no grupo escolar para com os colegas com NEE quando, por exemplo, observamos que 90,7% se sentam ao seu lado. Contudo, verifica-se a existência de uma atitude contraditória, quando se afere que uma percentagem muito significativa não gosta ou gosta pouco de ter colegas com NEE (37,1%).

Tabela 5. Distribuição da amostra por atitudes de inclusão no grupo escolar

Atitudes de inclusão no grupo escolar	Posicionamento	N	%
No refeitório sentas-te ao lado de colegas com NEE	Sim	49	90,7
	Não	5	9,3
Tens conhecimento que as turmas com alunos com NEE são mais pequenas	Sim	34	63,0
	Não	20	37,0
Gostas de ter colegas com NEE	Não gosto	3	5,6
	Gosta pouco	17	31,5
	É indiferente	23	42,6
	Gosto	10	18,5
	Gosto muito	1	1,9

Em relação à opinião dos pares, sobre a importância dos alunos com NEE frequentarem a sua turma 92,6% responderam afirmativamente (*cf.* Gráfico 8).

**Gráfico 8. Opinião dos pares sobre a importância dos alunos com NEE frequentarem a sua turma**

Dos alunos que consideram importante a frequência de colegas com NEE na sua turma, 81,5 % justificam a sua resposta afirmando que estes têm direito às mesmas oportunidades de acesso e sucesso escolar, 40,7% referem que, apesar das suas limitações, também aprendem muito com eles e, 38,9%, salientam que a sua inclusão na escola contribuirá para uma sociedade que respeita a diferença e a individualidade de cada um (cf. Tabela 6).

Tabela 6. Opinião sobre a importância atribuída à frequência em turma de alunos com NEE.

Importância atribuída à frequência em turma de alunos com NEE	N	%
Apesar das suas limitações, aprendemos muito com eles	22	40,7
Têm direito às mesmas oportunidades de acesso e sucesso escolar	44	81,5
A sua inclusão contribuirá para uma sociedade que respeita a diferença e a individualidade de cada um	21	38,9

De acordo com a tabela 7, os alunos que consideraram ser negativa a frequência de colegas com NEE na sua turma, justificaram a sua opção afirmando que estes colegas perturbam as aulas (7,4%), requerem muita atenção do professor (5,6%) e devem ter escolas especiais (1,9%).

Tabela 7. Opinião sobre a importância atribuída à frequência em turma de alunos com NEE.

Importância atribuída à frequência em turma de alunos com NEE	N	%
Devem ter escolas especiais	1	1,9
Perturbam as aulas	4	7,4
Requerem muita atenção do professor	3	5,6

4. Análise inferencial

Fortin (1999) compreende a análise inferencial como um processo que tem como fim estimar os parâmetros e verificar hipóteses. Através destes procedimentos, podem analisar-se as possíveis relações entre as variáveis e, como tal, recorre-se a vários testes para confirmar as hipóteses formuladas.

As hipóteses são testadas com uma probabilidade de 95%, de onde resulta um nível de significância de 5,00% ($\alpha=0,05$). Este nível de significância permite afirmar com uma certeza de 95%, caso se verifique a validade da hipótese em estudo, a existência de uma relação causal entre as variáveis.

Os critérios de decisão para os testes de hipóteses, baseiam-se no estudo das probabilidades, confirmando-se a hipótese se a probabilidade for inferior a 0,05 e rejeitando-se se for superior a esse valor.

O tratamento feito informaticamente, no programa SPSS 19.0, permite os seguintes níveis de significância: $p > 0,05$ (não significativo); $p < 0,05$ (significativo); $p < 0,01$ (bastante significativo); $p < 0,001$ (altamente significativo).

4.1 Teste de normalidade

Ter uma distribuição normal é importante, visto ser um pressuposto de utilização de muitos testes estatísticos e permitir a aplicação de um grande número de estatísticas descritivas. O teste Kolmogorov-Smirnov, de aderência à normalidade, serve para analisar o ajustamento ou aderência à normalidade da distribuição de uma variável de nível ordinal ou superior através da comparação das frequências relativas acumuladas, observadas com as frequências relativas acumuladas esperadas. O valor do teste é a maior diferença existente entre ambas (Pestana & Gageiro, 2003).

No próximo quadro pode analisar-se a normalidade das distribuições, utilizando o teste não paramétrico K-S, com a correção de Lilliefors. Os valores obtidos pelo teste mostram que a distribuição da atitude de cooperação face a alunos com NEE é não normal, pois existem diferenças significativas na referida distribuição pelo que, na análise inferencial, aplicar-se-ão testes não paramétricos.

As respostas do item “Ajudas os teus colegas com dificuldades a realizar as tarefas escolares durante as aulas” apresentam uma distribuição com $K_s=0,316$ e $p=0,000$.

As respostas do item “Habitualmente tiras dúvidas aos teus colegas com Necessidades Educativas Especiais” apresentam uma distribuição com $K_s=0,188$ e $p=0,000$.

As respostas do item “Gostas de ter colegas com Necessidades Educativas Especiais na tua turma” apresentam uma distribuição com $K_s=0,221$ e $p=0,000$.

Tabela 8. Teste de normalidade da distribuição da atitude de inclusão/cooperação dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE.

Teste de Normalidade	Kolmogorov-Smirnov		
	Ks	Gl	p
Ajudas os teus colegas com dificuldades a realizar as tarefas escolares durante as aulas	,316	54	,000
Habitualmente tiras dúvidas aos teus colegas com Necessidades Educativas Especiais	,188	54	,000
Gostas de ter colegas com Necessidades Educativas Especiais na tua turma	,221	54	,000

4.2 Teste de hipóteses

4.2.1 Atitude de inclusão/cooperação dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função do sexo.

H1 – Existem diferenças estatisticamente significativas na atitude de inclusão dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função do sexo.

O teste de Mann-Whitney, não paramétrico, é alternativo ao teste t para duas amostras independentes quando não se verificam os pressupostos do último. O teste de Mann-Whitney compara o centro de localização das duas amostras, como forma de detetar diferenças entre as duas populações correspondentes. A estatística do teste U é calculada ordenando crescentemente as observações conjuntas das duas amostras sem se perder de vista o grupo a que pertencem, e obtendo a soma das ordens da amostra de menor tamanho. O teste U conta o número de vezes que, na amostra combinada ordenada, uma observação do grupo com menor dimensão antecede uma observação do grupo de maior dimensão (Pestana & Gageiro, 2003).

Assim, no quadro abaixo indicado, observa-se que as raparigas apresentam uma atitude mais positiva que os rapazes no que respeita à ajuda dos colegas que têm dificuldades a realizar as tarefas escolares durante as aulas ($M=33,40$). Também as raparigas, habitualmente, tiram mais dúvidas aos seus colegas com NEE ($M=29,20$). Por outro lado, os rapazes gostam mais de ter colegas com NEE na sua turma ($M=28,17$).

Assim, apenas na ajuda aos colegas que têm dificuldades a realizar as tarefas escolares durante as aulas se denotam diferenças significativas entre sexos ($Z=-2,801$ e $p=0,005$). Por este facto, pode comprovar-se, apenas parcialmente a H1.

Tabela 9. Análise da atitude de inclusão/cooperação dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função do sexo.

Análise em função do Sexo (Teste de Mann-Whitney)	Sexo dos alunos	N	Rank Médio	Z	p
Ajudas os teus colegas com dificuldades a realizar as tarefas escolares durante as aulas	Masculino	29	22,41	-2,801	,005
	Feminino	25	33,40		
	Total	54			
Habitualmente tiras dúvidas aos teus colegas com Necessidades Educativas Especiais	Masculino	29	26,03	-,760	,447
	Feminino	25	29,20		
	Total	54			
Gostas de ter colegas com Necessidades Educativas Especiais na tua turma	Masculino	29	28,17	-,360	,719
	Feminino	25	26,72		
	Total	54			

4.2.2 Atitude de inclusão/cooperação dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função do ano de escolaridade.

H2 – Existem diferenças estatisticamente significativas na atitude de inclusão dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função do ano de escolaridade.

O teste de Kruskal-Wallis, não paramétrico, é alternativo ao teste ANOVA para mais de duas amostras independentes quando não se verificam os pressupostos do último (Pestana & Gageiro, 2003).

Como se pode observar no quadro os alunos do 2ºano apresentam uma atitude mais positiva no que respeita à ajuda aos colegas que têm dificuldades a realizar as tarefas escolares durante as aulas (M=29,86). Já os do 4ºano, habitualmente, tiram mais dúvidas aos colegas com NEE (M=29,08).

Por outro lado os alunos do 3ºano gostam mais de ter colegas com NEE na tua turma (M=34,44) do que os restantes.

Contudo, apenas entre os alunos que gostam mais de ter colegas com NEE na sua turma, se denotam diferenças significativas nos anos de escolaridade ($X^2=5,775$ e $p=0,056$). Assim, pode aceitar-se, só parcialmente a H2.

Tabela 10. Atitude de cooperação dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função do ano de escolaridade.

Análise em função do ano de escolaridade (Teste de Kruskal-Wallis).	Ano de escolaridade	N	Rank Médio	X^2	p
Ajudas os teus colegas com dificuldades a realizar as tarefas escolares durante as aulas	2º ano	14	29,86	1,188	,552
	3º ano	16	28,97		
	4º ano	24	25,15		
	Total	54			
Habitualmente tiras dúvidas aos teus colegas com Necessidades Educativas Especiais	2º ano	14	23,39	1,374	,503
	3º ano	16	28,72		
	4º ano	24	29,08		
	Total	54			
Gostas de ter colegas com Necessidades Educativas Especiais na tua turma	2º ano	14	27,36	5,775	,056
	3º ano	16	34,44		
	4º ano	24	22,96		
	Total	54			

4.2.3 Atitude de inclusão/cooperação dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função das habilitações do pai.

H3 – Existem diferenças estatisticamente significativas na atitude de inclusão dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função da habilitação académica do pai

Como se pode observar na tabela 11 os alunos que têm pais com o 12º ano apresentam uma atitude mais positiva no que respeita à ajuda aos colegas que têm dificuldades a realizar as tarefas escolares durante as aulas (M=36,50). Já os alunos que têm pais com bacharelato, habitualmente, tiram mais dúvidas aos colegas com NEE (M=34,50) e, também, gostam mais de ter colegas com NEE na tua turma (M=32,00).

Contudo, em termos globais, não se observam diferenças significativas na atitude dos alunos em função da habilitação académica dos seus pais pois $p > 0,050$ e, assim, pode rejeitar-se a H3.

Tabela 11. Atitude de inclusão/cooperação face aos alunos com NEE em função da habilitação académica do pai.

Análise em função das habilitações académicas do pai (Teste de Kruskal-Wallis).	Habilitações académicas do pai	N	Rank Médio	X ²	p
Ajudas os teus colegas com dificuldades a realizar as tarefas escolares durante as aulas	4º ano	16	26,34	4,799	,570
	6º ano	18	27,42		
	9º ano	6	20,33		
	12ºano	8	36,50		
	Bacharelato	1	26,00		
	Licenciatura	4	26,00		
	Mestrado	1	26,00		
	Total	54			
Habitualmente tiras dúvidas aos teus colegas com Necessidades Educativas Especiais	4º ano	16	27,84	2,862	,826
	6º ano	18	28,47		
	9º ano	6	21,75		
	12ºano	8	30,19		
	Bacharelato	1	34,50		
	Licenciatura	4	27,88		
	Mestrado	1	9,00		
	Total	54			
Gostas de ter colegas com Necessidades Educativas Especiais na tua turma	4º ano	16	27,72	2,766	,838
	6º ano	18	29,19		
	9º ano	6	26,42		
	12ºano	8	29,44		
	Bacharelato	1	32,00		
	Licenciatura	4	19,50		
	Mestrado	1	12,00		
	Total	54			

4.2.4 Atitude de inclusão/cooperação face aos alunos com NEE em função das habilitações da mãe.

H4 – Existem diferenças estatisticamente significativas na atitude de inclusão dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função da habilitação académica da mãe.

Como se pode observar na tabela 12 os alunos que têm mães com o 9ºano apresentam uma atitude mais positiva no que respeita à ajuda aos colegas que têm dificuldades em realizar as tarefas escolares durante as aulas (M=44,00) e, habitualmente, tiram mais dúvidas aos colegas com NEE (M=41,86).

Já os alunos que têm mães com o bacharelato gostam mais de ter colegas com NEE na tua turma (M=32,00).

Contudo, em termos globais, apenas se observam diferenças significativas na ajuda que dão aos colegas que têm dificuldades a realizar as tarefas escolares durante as aulas em função da habilitação académica da mãe ($X^2=16,632$ e $p=0,011$) e, assim, pode aceitar-se parcialmente a H4.

Tabela 12. Atitude de inclusão/cooperação face aos alunos com NEE em função da habilitação académica da mãe.

Análise em função das habilitações académicas da mãe (Teste de Kruskal-Wallis).	Habilitações académicas da mãe	N	Rank Médio	X^2	p
Ajudas os teus colegas com dificuldades a realizar as tarefas escolares durante as aulas	4º ano	15	24,87	16,632	,011
	6º ano	13	28,12		
	9º ano	7	44,00		
	12ºano	8	24,19		
	Bacharelato	1	26,00		
	Licenciatura	7	28,50		
	Mestrado	3	6,50		
	Total	54			
Habitualmente tiras dúvidas aos teus colegas com Necessidades Educativas Especiais	4º ano	15	27,93	9,886	,130
	6º ano	13	25,08		
	9º ano	7	41,86		
	12ºano	8	20,25		
	Bacharelato	1	9,00		
	Licenciatura	7	26,71		
	Mestrado	3	29,67		
Total	54				
Gostas de ter colegas com Necessidades Educativas Especiais na tua turma	4º ano	15	30,10	3,935	,685
	6º ano	13	29,65		
	9º ano	7	22,93		
	12ºano	8	29,88		
	Bacharelato	1	32,00		
	Licenciatura	7	19,14		
	Mestrado	3	27,50		
Total	54				

4.2.5 Atitude de inclusão/ cooperação dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função da existência de familiares com deficiência.

H5 – Existem diferenças estatisticamente significativas na atitude de inclusão dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função da existência de familiares com deficiência.

Como se pode observar na tabela 13 os alunos que apresentam uma atitude mais positiva na ajuda aos colegas que têm dificuldades a realizar as tarefas escolares durante as aulas são os que não têm familiares com deficiência ($M=27,77$) e, são também, habitualmente, os que tiram mais dúvidas aos seus colegas com NEE ($M=28,07$).

Por outro lado aqueles que mais gostam de ter colegas com NEE na tua turma são os que têm familiares com deficiência ($M=39,36$).

Contudo, apenas se denotam diferenças significativas nos alunos com familiares com deficiência pois, estes, gostam mais de ter colegas com NEE na tua turma ($Z=-2,272$ e $p=0,023$). Por este facto, pode aceitar-se parcialmente a H5.

Tabela 13. Atitude de inclusão/cooperação dos alunos do ensino regular face aos alunos com NEE em função da existência de familiares com deficiência.

Análise em função da existência de familiares com deficiência (Teste de Mann-Whitney)	Existência de familiares com deficiência	N	Rank Médio	Z	p
Ajudas os teus colegas com dificuldades a realizar as tarefas escolares durante as aulas	Não	47	27,77	-,352	,725
	Sim	7	25,71		
	Total	54			
Habitualmente tiras dúvidas aos teus colegas com Necessidades Educativas Especiais	Não	47	28,07	-,717	,474
	Sim	7	23,64		
	Total	54			
Gostas de ter colegas com Necessidades Educativas Especiais na tua turma	Não	47	25,73	-2,272	,023
	Sim	7	39,36		
	Total	54			

5. Discussão dos resultados

De acordo com os dados obtidos, neste capítulo, proceder-se-á à discussão dos resultados realçando os aspetos que consideramos mais pertinentes em confronto com o que nos dizem alguns autores referenciados na contextualização teórica.

Do estudo fazem parte 54 alunos do 2º, 3º e do 4º anos de escolaridade do 1º CEB do concelho de Sátão onde estão incluídas crianças com NEE. Há uma distribuição homogénea quanto ao sexo, com 46,3% do sexo feminino e 53,7% do sexo masculino. Assim, constatámos não existirem diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes de cooperação e inclusão dos pares para com os alunos com NEE e o género.

Quanto à idade, observamos que a maioria dos alunos possui entre 9 e 10 anos. No que diz respeito ao nível de escolaridade constatamos que a maioria da amostra frequenta o 4º ano (44,4%). Verificámos que existe relação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade e as atitudes de inclusão dos pares para com os alunos com NEE no grupo de amigos e no grupo escolar ($p= 0,049$ e $p= 0,011$).

Nas habilitações literárias do pai predominam o 6º ano (33%) e o 4º ano de escolaridade (30%). Quanto às habilitações literárias da mãe prevalecem o 4º ano (27%) e o 6º ano de escolaridade (24%). Quando analisámos se o nível socioeconómico dos pares favorece a inclusão dos alunos com NEE, observámos não existir relação estatisticamente significativa.

Em relação às atitudes dos alunos do ensino regular para com os alunos com NEE, constatámos que são na sua maioria de cooperação, no entanto, uma percentagem significativa não ajuda os colegas com NEE a realizar as tarefas escolares (51,9%), bem como não tira dúvidas aos seus colegas (57,4%). Verificámos, ainda, que maioritariamente os alunos tiveram atitudes de inclusão no grupo de amigos, destacando-se a escolha de colegas com NEE para o seu grupo de amigos (88,9%). Observámos também que a maioria dos alunos tem uma atitude de inclusão no grupo escolar para com os colegas com NEE, existindo, contudo, uma percentagem significativa de alunos não gosta ou gosta pouco de ter colegas com NEE (37,1%). Estes resultados confirmam o que refere Ferreira (2007), quando afirma que a escola deve propiciar um ambiente adequado para a promoção das atitudes, ou seja, o meio em que decorre o processo educativo é essencial para a promoção de atitudes, desde a organização do seu espaço, às interações entre os membros constituintes, reunindo nomeadamente, os professores, os alunos e a família.

Ao analisarmos a opinião dos pares sobre a importância dos alunos com NEE frequentarem a sua turma, verificámos que 50 alunos, o que representa 93% dos alunos em estudo responderam afirmativamente. Estes resultados refletem a importância dos alunos como

agentes do processo educativo, mas também como seres pensantes, capazes de atitudes de construção crítica e ética pessoal, dentro das suas limitações.

Dos alunos que consideraram importante a frequência de colegas com NEE na sua turma, 81,5 % justificaram a sua resposta afirmando que este tipo de alunos tem direito às mesmas oportunidades de acesso e sucesso escolar, 40,7% referiram que, apesar das suas limitações, também aprendem muito com eles e 38,9% salientaram que a sua inclusão na escola contribuirá para uma sociedade que respeita a diferença e a individualidade de cada um. Estes resultados vêm ao encontro do que refere Rodrigues (2008) ao afirmar que as escolas inclusivas desenvolvem uma filosofia pedagógica que valoriza positivamente a diversidade ao pôr em prática um conjunto de estratégias de apoio aos alunos, para que estes alcancem o máximo desenvolvimento a que sejam capazes de chegar. Na mesma linha de pensamento, Roldão (2006) salienta que a educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades. A mesma autora refere que o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma prática que contempla diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, os alunos que consideraram que a frequência de colegas com NEE na sua turma é um aspeto negativo, justificaram a sua opção afirmando que estes colegas perturbam as aulas (7,4%), requerem muita atenção do professor (5,6%) e devem ter escolas especiais (1,9%). Estes dados não se coadunam com o que refere Correia (2008), ao afirmar que as necessidades do aluno devem ser resolvidas, sempre que possível, na classe regular, antes de se proceder a qualquer tipo de identificação e avaliação formal que tenham como finalidade os Serviços de Educação Especial. Portanto, é necessário o recurso a uma série de serviços educacionais diferenciados e ambientes educacionais variados em que a criança possa ser inserida, sendo a classe regular o mais desejável.

Da análise da parte inferencial podemos depreender que as raparigas apresentam uma atitude mais positiva do que os rapazes, no que respeita à ajuda aos colegas que têm dificuldades em realizar as tarefas escolares durante as aulas e os alunos do 3º ano gostam mais de ter colegas com NEE na tua turma do que os restantes.

Não se observam diferenças significativas na atitude dos alunos em função da habilitação académica dos seus pais. Contudo os alunos que têm mães com o 9º ano de escolaridade apresentam uma atitude mais positiva, no que respeita à ajuda aos colegas que têm dificuldades a realizar as tarefas escolares durante as aulas. Finalmente os alunos que mais gostam de ter colegas com NEE na tua turma são os que têm familiares com deficiência.

Podemos assim concluir que, de uma maneira geral, as atitudes dos pares para com os alunos com NEE são, na maioria, de cooperação e inclusão.

Este estudo permitiu-nos ainda constatar que estes alunos têm consciência do papel relevante que desempenham na inclusão de alunos com NEE, com vista a um melhor desenvolvimento social e académico.

Face aos resultados obtidos, algumas considerações merecem ser tecidas no sentido de sensibilizar as chefias para a reflexão de possíveis estratégias que possam promover uma melhor adaptação destes alunos nas escolas.

Por último, reiteramos as nossas limitações, aceitando os contributos que nos possam dar, bem como a identificação de pontos de melhoria no desenvolvimento de competências que desejamos atingir para a área da investigação.

Conclusão

Quando se chega ao fim de uma etapa como esta, é tempo de pensar no futuro. Contudo, não se pode deixar de evocar momentos passados, recordando situações que dificilmente serão esquecidas.

Durante a PES foram muitos os momentos de fadiga (pelo esforço contínuo de planificar diferentes áreas de ensino ao mesmo tempo), mas também de alegria e de gratificações. Estes momentos suplantaram em valor todos os outros, pelo que é possível fazer no final uma avaliação muito positiva deste momento formativo.

Antes de iniciar as regências, tive a preocupação de conhecer bem as turmas, assistindo a algumas aulas e inteirando-me bem da vida escolar dos alunos, através da análise do PCT.

Na preparação e organização das atividades letivas, as planificações das aulas foram elaboradas com correção científica, pedagógica e didática. Houve sempre a preocupação de iniciar as aulas com recurso a formas de motivação, por vezes bastante apelativas e originais. Selecionei estratégias de ensino/aprendizagem adequadas, utilizando sempre recursos variados, motivadores e adequados à aprendizagem (atividades experimentais, pequenas encenações, sínteses dos assuntos estudados,...). Todos os trabalhos foram planificados à luz do PCT, recorrendo à diferenciação pedagógica dos alunos sempre que se justificou.

No que diz respeito à realização das atividades letivas mobilizei os alunos para a aprendizagem, tendo proporcionado oportunidades de participação a todos. Utilizei recursos diversificados e adequados ao nível etário e desenvolvimento dos alunos (recurso às TIC, a trabalhos experimentais realizados em grupo, a filmes a jogos didáticos...). Dominei com segurança os conteúdos científicos, explicando-os com clareza aos alunos, utilizando diferentes formas de me fazer entender, sempre que surgiram dúvidas sobre determinado assunto. Proporcionei também outras aprendizagens, para além do programado, numa perspetiva de enriquecimento dos alunos, a nível de cultura geral. Preocupei-me com a gestão adequada do tempo, encontrando algumas dificuldades iniciais, dada à imprevisibilidade de situações que ocorreram (para as quais procurei encontrar boas soluções). No início da PES nem sempre consegui concluir cabalmente as atividades previstas mas com o passar do tempo ultrapassei esse obstáculo fazendo uma melhor gestão do tempo.

Quanto à relação pedagógica com os alunos, a enorme abertura e aceitação dos mesmos foi evidente, tendo-se estabelecido uma boa relação, desde o primeiro momento. Mostrei-me sempre disponível para atender e apoiar os alunos durante as aulas. Criei um ambiente de trabalho facilitador da aprendizagem, fomentando formas diversificadas da organização do trabalho dos alunos (trabalho de grupo, trabalho de pares,...). Procurei, sempre que possível, dar

a palavra aos discentes, para que estes pudessem revelar abertamente as suas opiniões, as suas ânsias e os seus sentimentos.

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos, realizei pequenos momentos de síntese e de avaliação que contribuíram para pequenos reajustes dos trabalhos programados e construí alguns instrumentos de avaliação que apliquei.

Ao longo da PES, houve a preocupação de me adaptar a todas as situações, utilizando estratégias inovadoras, variando as atividades e aperfeiçoando o desempenho. Procurei sempre exprimir-me de forma clara e audível, estimular a participação de todos os alunos, envolvendo-os nas diferentes atividades desenvolvidas. Mostrei-me firme em relação ao cumprimento de regras pelos alunos, reforçando positivamente as participações pertinentes e de qualidade dos mesmos.

Durante a PES, pude constatar que os alunos estão muito mais atentos e participam muito mais nas aulas se o professor utilizar recursos pedagógicos/didáticos diversificados. Uma vez que as aulas se tornam mais interessantes, permitem que haja maior interação entre os pares, entre alunos/professor o que ajuda a compreender melhor os conteúdos e possibilita uma maior participação nas aulas, tornando-as menos expositivas.

A PES permitiu-me a consciencialização de que cada aluno é único e que cada caso é um caso e, como tal, não existe um método de ensino que permita alcançar sucessos absolutos. É no estágio que nos apercebemos das nossas fragilidades, que aprendemos a refletir sobre o que está certo e o que está errado, que desenvolvemos um pensamento crítico e tentamos moldar-nos às situações. Investigamos, estudamos, procuramos, descobrimos, tentamos fazer sempre mais e melhor, crescendo como pessoas e como profissionais.

Consciente que o professor precisa de ser um profissional motivado e empenhado, procurei sempre trabalhar com entusiasmo e energia para que os alunos aprendessem e para que eu progredisse profissionalmente, de forma a encarar o meu trabalho como uma atividade criativa e gratificante, o que contribuiu para a minha realização pessoal e profissional.

Deste estágio posso concluir que, quando nos empenhamos num trabalho com verdadeiro afínco e com vontade de aprender e de ensinar, conseguimos colher os frutos desejados: a aprendizagem dos alunos.

Relativamente ao estudo, realizado, no capítulo III sobre as “Atitudes dos Pares Fase à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais”, após a análise dos resultados obtidos e da reflexão em torno das suas conclusões, sugerem-se algumas medidas com implicações para a intervenção com crianças do 1º CEB, em escolas inclusivas: 1) promover atividades de educação para a cidadania, para os valores e a sensibilização para a valorização da criança com NEE. Esta educação poderá ser realizada através de conversas informais, conselhos

de turma, dramatizações, leitura de obras relacionadas com a temática, entre outras; 2) contribuir para o desenvolvimento das competências sociais e lúdicas da criança com NEE na participação em atividades/tarefas de grupo dentro da sala de aula e no recreio; 3) formar mais e melhor os professores de forma a serem capazes de fomentar visões positivas e não discriminatórias nas crianças.

Em suma, devem ser implementadas medidas que permitam compreender e propiciar uma boa interação entre a criança com NEE e os seus pares, sendo esta a base para a construção de uma inclusão de sucesso e para o desenvolvimento social e emocional do aluno com NEE.

Apesar de nenhuma das medidas que aqui sugerimos constituir uma inovação ou um mérito produzido exclusivamente pela nossa investigação, o nosso trabalho vem reforçar a pertinência das mesmas para a criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Nesta linha, e no que concerne aos estudos futuros nesta área, pensamos que seria pertinente realizar um estudo longitudinal que nos permitisse constatar as mudanças ocorridas ao longo do tempo de contato dos alunos com NEE. Parece-nos também relevante incluir nesse estudo a observação direta das interações das crianças diferentes com os seus pares e escutar as opiniões dos professores e pais sobre as relações entre pares (crianças com e sem NEE) na escola inclusiva.

Não há fórmulas mágicas para alcançar uma inclusão de sucesso nas nossas escolas, contudo, há caminhos que nos conduzem mais facilmente a esta meta. Todas as crianças, necessitam de se sentir física, emocional e socialmente incluídas na sua escola, no seu mundo.

Uma via que certamente nos levará a um ambiente inclusivo e agradável para todos, passa por promover as interações e relações de amizade entre os pares e as crianças com NEE. Esta é a convicção de muitos autores, aos quais fizemos referência ao longo do nosso trabalho e, em consequência da realização do nosso estudo, passámos também a partilhar desta mesma opinião.

Termina-se este trabalho, testemunhando as palavras de Correia (2008), quando este autor defende que a filosofia adjacente a uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade. Uma inclusão de sucesso é conseguida quando a criança diferente estabelece relações de amizade com os seus pares, se sente parte de um grupo e é por ele verdadeiramente aceite.

Este estudo não encerra as reflexões sobre esta temática, mas constitui o ponto de partida para a concretização de novos projetos que possam dar resposta a algumas questões que fomos colocando.

Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Sátão, (2010). *Plano anual de atividades. Ano letivo 2010/2011*. Sátão: Agrupamento de Escolas de Sátão.
- Ainscow, M. (2006). *Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Porto: Psiquilíbrios.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português: fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bicudo, V. & Borba, C. (2005). *Educação matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez.
- Boavida, J. (2010). *Educação filosófica*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bruner, J. (2011). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cachapuz, A. & Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Correia, L. (2010). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (2006). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Revista Inovação*, 9, 151-163.
- Cury, A. (2009). *Pais brilhantes professores fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Drew, W., Olds, A. & Junior, H. (1997). *Como motivar os seus alunos. Atividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa: Plátano Editora.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2007). *Educação regular, educação especial. Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

- Instituto Nacional de Estatística (INE). *Censos 2011. Resultados preliminares*. http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=122103956&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1, Acedido em 29 de outubro de 2011.
- Kenski, M. (2004). *A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados*. São Paulo: Papyrus.
- Lima, S. (2008). *A importância da motivação no processo de aprendizagem*. <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-da-motivacao-no-processo-de-aprendizagem-341600.html>. Acedido em 19 de junho de 2011.
- Lima, L. (2006) Atitudes. In J. Vala & M.B. Monteiro, *Psicologia social*, 187-225. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Louro, C. (2001). *Ação social na deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Madureira, I. & Leite, S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos atuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2006). *Educação em ciências e ensino experimental, formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico do 1.º ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Nielsen, L. (2011). *Necessidades especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Nogueira, J. (2007). A Construção de uma educação inclusiva em Portugal não se pode basear na catalogação de alunos. *Jornal a Página da Educação*, 167, 38. <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=167&doc=12351&mid=2>. Acedido em 18 de julho 2007.
- Odom, S. (2007). *Alargando a roda – a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Organização Mundial de Saúde (2001). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Pacheco, A. (1995). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2002). *A prender a negociar a mudança: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.

- Pestana, M. & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais. A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Petrica, J. (2001). Investigar em supervisão. Teorias e práticas na formação de professores. *Revista Educare*, 10, 201-218.
- Pimenta, S. (2001). *O estágio na formação de professores. Praxis ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade do docente*. Lisboa: Cortez Editora.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Meneses, L., Martins, M., Oliveira, P. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didática da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy R. & Campenhoudt (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.
- Reis, C. & Adragão, J. (1990). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. (2011). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*, 1,7-13.
- Rodrigues, D. (2008). *Educação e diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2006). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Porto: Editorial Presença.
- Roldão, M. (1993). *Gostar de História, um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Sagan, C. (2007). *Variedades da experiência científica*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Sansão, M.; Castro, M. & Pereira, M. (2002). *Construção de mapas de conceitos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. <http://www.iie.min-edu.pt> Biblioteca Digital. Acedido em maio de 2011.
- Serra, H. (2009). Educação Especial, estigma ou diferença? *Revista Saber & Educar*, Repositório ESEPF. <http://www.purl.net/esepef/handle/10000/340>. Acedido em 28 de setembro de 2011.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A., Pato, A. & Canavilhas, C. (2008). *Novas estratégias novos recursos no ensino da História*. Porto: Edições Asa.

Sousa, A. (1999). *Terras do concelho de Sátão*. Sátão: Câmara Municipal do Sátão.

Stainback, S. & Stainback, W. (2008). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.

Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LEGISLAÇÃO

Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Apêndices

Apêndice I

Síntese da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 1. Síntese da PES no 1º CEB

	Data	Área	Duração	Competências	Conteúdos
1º Ciclo Plano curricular Língua Portuguesa Matemática Estudo do Meio Expressões	02/03/2011	Língua Portuguesa	90'	<u>Leitura:</u> Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas para extração de informação e de material escrito. <u>Expressão oral:</u> Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza Exprime-se de forma confiante clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. Conhecer vocabulário diversificado de estruturas sintáticas de complexidade crescente. <u>Conhecimento explícito</u> Usar o conhecimento da língua como instrumento da aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecer paradigmas flexionais e regras gramaticais básicas. <u>Expressão escrita:</u> Produzir textos com diferentes objetivos comunicativos. Conhecer técnicas básicas de organização textual. Explorar o corpo no seu todo.	Dia da leitura. Vários tipos de texto. Ficha de leitura
		Expressão dramática	60'	Explorar o corpo no seu todo. Concentrar a atenção. Despertar a imaginação. Reproduzir sons, movimentos e expressões.	Jogos dramáticos
	Matemática	120'	Relacionar as unidades de medida de capacidade: Kl, hl, dal, l, dl, cl, ml. Medir a capacidade de recipientes. Compreender o processo de medição. Fazer estimativas de medidas com base em unidades familiares.	Grandezas e Medida	
Turma 4.º A	04/03/2011	Língua Portuguesa	90'	<u>Leitura:</u> Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas para extração de informação e de material escrito. <u>Expressão oral:</u> Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza Expressar-se de forma confiante, clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. Conhecer vocabulário diversificado de estruturas sintáticas de complexidade crescente. <u>Expressão escrita:</u> Produzir textos com diferentes objetivos comunicativos. Conhecer técnicas básicas de organização textual.	Planificação de textos. Textualização: Escrita compositiva , Coesão e coerência, Progressão temática. Revisão de textos: Configuração gráfica, Pontuação e sinais auxiliares de escrita, ortografia.
Professor Cooperante Dr.ª Dalila Carvalho					

Professor Supervisor Dr.ª Elisabete Brito		Expressão Visual e Plástica	60'	Alargar o campo de experiência dos alunos. Desenvolver as capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas.	Técnicas diversas.
		Desfile de Carnaval	120'	Participar em catividades organizadas pelo agrupamento	Desfile de Carnaval
	11/03/2011	Matemática	90'	Compreender o conceito de perímetro, assim como a aptidão para utilizar conhecimentos sobre este conceito na resolução e formulação de problemas. Realizar construções geométricas simples. Identificar propriedades de figuras geométricas. Entender o processo de medição e a aptidão para fazer medições e estimativas em situações diversas do quotidiano.	Grandeza e medidas Sistema Métrico. Perímetro de polígonos
		Língua portuguesa	60'	<u>Expressão oral:</u> Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza. Exprimir-se de forma confiante clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. Conhecer vocabulário diversificados de estruturas sintáticas de complexidade crescente. <u>Leitura:</u> Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado de um texto. <u>Conhecimento explícito</u> Usar o conhecimento da língua como instrumento da aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecer paradigmas flexionais e regras gramaticais básicas. <u>Expressão escrita:</u> Produzir textos com diferentes objetivos comunicativos. Conhecer técnicas básicas de organização textual.	Texto: “ Fenómenos da Água na Natureza”.
		Estudo do meio	60'	Reconhecer e observar fenómenos: - de condensação (nuvens , nevoeiro, orvalho). - de solidificação (neve, granizo, geada). - de precipitação (chuva, neve, granizo).	Aspetos físicos do meio. Os estados da água
		Expressão dramática	X	Apelar à imaginação e criatividade. Explorar o corpo como meio de expressão.	Jogos dramáticos
		Língua Portuguesa	90'	Conhecimento explícito Usar o conhecimento da língua como instrumento da aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecer paradigmas flexionais e regras gramaticais básicas.	Grupo Nominal
	16/03/2011	Estudo do meio	60'	Localizar em mapas ilhas e arquipélagos (açores e Madeira). Comparar a costa das ilhas dos Açores e da Madeira com a costa de Portugal continental.	À descoberta das inter-relações entre espaços. O contacto entre a Terra e o Mar.
		Matemática	60'	Reconhecer as operações que são necessárias para a resolução de problemas numéricos. Explicar os métodos e o raciocínio que foram utilizados.	Números e operações
		Expressão Musical	60'	Interpretar gráficos de subida e descida do som. Representar sons ondulatórios com desenhos	Desenvolvimento auditivo. Representação do som.

	18/03/2011	Língua Portuguesa	90'	<p><u>Expressão oral:</u> Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza. Expressar-se de forma confiante clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. Conhecer vocabulário diversificados de estruturas sintáticas de complexidade crescente.</p> <p><u>Leitura:</u> Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado de um texto.</p> <p><u>Conhecimento explícito</u> Usar o conhecimento da língua como instrumento da aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecer paradigmas flexionais e regras gramaticais básicas.</p> <p><u>Expressão escrita:</u> Produzir textos com diferentes objetivos comunicativos. Conhecer técnicas básicas de organização textual.</p>	<p>Dia do pai.</p> <p>Poesia.</p> <p>Outros textos.</p>
		Matemática	60'	<p>Números e operações. Resolver problemas numéricos e reconhecer as operações que são necessárias à sua resolução, assim como para explicar os métodos e o raciocínio que foram usados</p>	Operações com números naturais.
		Estudo do meio	60'	<p>Descrever a profissão do pai. Reconhecer o papel da profissão progenitor. Interagir com outros sem perder a individualidade e a autenticidade.</p>	Profissões
		Expressão plástica	60'	Utilizar diferentes meios expressivos de representação.	Atividades produtivas.
	23/03/2011	Língua portuguesa	90'	<p><u>Expressão oral:</u> Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza. Expressar-se de forma confiante clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. Conhecer vocabulário diversificados de estruturas sintáticas de complexidade crescente.</p> <p><u>Leitura:</u> Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado de um texto.</p> <p><u>Conhecimento explícito</u> Usar o conhecimento da língua como instrumento da aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecer paradigmas flexionais e regras gramaticais básicas.</p> <p><u>Expressão escrita:</u> Produzir textos com diferentes objetivos comunicativos. Conhecer técnicas básicas de organização textual.</p>	<p>Texto: "Experimentando".</p> <p>.</p>
		Matemática	60'	<p>Construir o decímetro cúbico a partir do dm quadrado. Projetar a construção do metro cúbico Resolver situações problemáticas onde entrem as equivalências das medidas de capacidade e de volume.</p>	<p>Grandezas e medidas. Medidas de capacidade e volume.</p>

		Estudo do meio	120'	Classificar os materiais em sólidos, líquidos e gasosos segundo as suas propriedades. Observar o comportamento dos materiais face à variação da temperatura (fusão, solidificação, dilatação, solidificação, ...) Realizar experiências que envolvam mudanças de estado.	À descoberta dos materiais e objetos. Experiências com alguns materiais de uso corrente
25/03/2011		Matemática	90'	Geometria. Reconhecer e identificar os sólidos geométricos. Identificar sólidos através de representação no plano e vice-versa. Identificar as propriedades dos sólidos geométricos	Sólidos geométricos
		Expressão Plástica	60'	Pintar Desenvolver a motricidade fina Desenvolver a destreza manual Desenhar Exercitar a visão geométrica bidimensional e tridimensional	Planificação e construção de sólidos geométricos.
		Ida ao teatro	120'	Desenvolver o espírito crítico	Peça de teatro sobre a primavera
		Língua Portuguesa	90'	Expressão oral: Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza. Exprimir-se de forma confiante clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. Conhecer vocabulário diversificados de estruturas sintáticas de complexidade crescente. Leitura: Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado de um texto. Conhecimento explícito Usar o conhecimento da língua como instrumento da aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecer paradigmas flexionais e regras gramaticais básicas. Expressão escrita: Produzir textos com diferentes objetivos comunicativos. Conhecer técnicas básicas de organização textual	Texto: "Lisboa, cidade grande e bonita"
		Matemática	60'	Números e operações. Ler e interpretar tabelas.	Revisão das unidades de tempo.
		Estudo do meio	60'	Reconhecer os aglomerados populacionais (aldeias, vilas e cidades) Identificar as cidades do seu distrito e localizar no mapa Localizar no mapa a capital do país. Localizar as capitais de distrito.	À descoberta das inter-relações entre espaços. Os aglomerados populacionais.
		Expressão Musical	60'	Discriminar os timbres Reconhecer os sons onomatopaicos Perceber e expressar em situação de jogo a qualidade do som: altura, duração, som e intensidade. Diferenciar o contraste entre sons agudos e graves	Propriedades do som

	01/05/2011	Língua portuguesa	90'	Expressão oral: Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza. Exprimir-se de forma confiante clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. Conhecer vocabulário diversificados de estruturas sintáticas de complexidade crescente. Leitura: Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado de um texto. Expressão escrita: Produzir textos com diferentes objetivos comunicativos. Conhecer técnicas básicas de organização textual.	Texto " O Progresso e a Poluição". Qualidade do Ambiente.
		Matemática	60'	Calcular a área e o perímetro de polígonos. Relacionar o m ² , dm ² e o cm ² . Descobrir as fórmulas para o cálculo das áreas do quadrado e do retângulo.	Grandezas e Medida Medidas de superfície
		Estudo do Meio	120'	Reconhecer através de experiências a existências do oxigénio no ar (combustões). Reconhecer através de experiências a pressão atmosférica.	A descoberta dos materiais e dos objetos. Experiências com o ar.
	06/05/2011	Língua Portuguesa	90'	Expressão oral: Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza. Exprimir-se de forma confiante clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. Conhecer vocabulário diversificados de estruturas sintáticas de complexidade crescente. Leitura: Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado de um texto. Conhecimento explícito Usar o conhecimento da língua como instrumento da aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecer paradigmas flexionais e regras gramaticais básicas. Expressão escrita: Produzir textos com diferentes objetivos comunicativos. Conhecer técnicas básicas de organização textual.	Arquipélago dos Açores. texto: "A Lenda dos Nove Irmãos".
		Estudo do meio	60'	Comparar os diferentes aspetos da costa portuguesa. Localizar no mapa de Portugal, uma península, uma baía, um cabo, um estuário e uma praia.	A descoberta das inter-relações entre espaços. O contacto entre a Terra e o Mar.
		Matemática	60'	Reconhecer formas geométricas. Descrever figuras geométrica. Reconhecer ângulos e compara as suas amplitudes	Forma e espaço
		Expressão Visual	60'	Ligar/colar elementos para uma construção. Inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados. Fazer construções a partir de representação no plano	Construções

	04/05/2011	Estudo do Meio.	90'	Localizar Portugal no mapa da Europa, no planisfério e no globo. Reconhecer a fronteira terrestre com Espanha. Identificar os países que fazem parte da EU.	Portugal na Europa e no Mundo.
		Língua Portuguesa	60'	Expressão oral: Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza. Expressar-se de forma confiante clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. Conhecer vocabulário diversificados de estruturas sintáticas de complexidade crescente. Leitura: Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado de um texto. Conhecimento explícito Usar o conhecimento da língua como instrumento da aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecer paradigmas flexionais e regras gramaticais básicas. Expressão escrita: Produzir textos com diferentes objetivos comunicativos. Conhecer técnicas básicas de organização textual.	Leitura de um texto: “Adesão de Portugal à União Europeia”.
		Matemática	120'	Relacionar o m ² , dm ² e o cm ² . Descobrir e aplicar as fórmulas para calcular as áreas do quadrado e do retângulo. Calcular áreas de quadrados e de retângulos utilizando a fórmula.	Grandezas e medidas
	08/05/2011	Língua Portuguesa	90'	Expressão oral: Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza Expressar-se de forma confiante clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. Conhecer vocabulário diversificado de estruturas sintáticas de complexidade crescente. Expressão escrita: Produzir textos com diferentes objetivos comunicativos. Conhecer técnicas básicas de organização textual	História “Chibos Sabichões” Planificação de textos
		Estudo do Meio.	60'	Localizar no mapa de Portugal. Observar direta ou indiretamente (fotografias, ilustrações). Identificar as maiores elevações.	Aspetos físicos de Portugal.
		Expressão Físico Motora	120'	Desenvolver o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas. Participar em jogos, ajustando a iniciativa própria às qualidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo.	Jogos “O Mata”.
13/05/2011	Estudo do meio	90'	Explorar o mapa com os rios de Portugal. Identificar os rios que nascem em Portugal e os que nascem em Espanha. Mencionar a utilidade dos rios.	Aspetos Físicos de Portugal. Rios de Portugal.	
	Língua Portuguesa		Leitura: Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas para extração de informação e de material escrito. Expressão oral: Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza Expressar-se de forma confiante clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. Conhecer vocabulário diversificado de estruturas sintáticas de complexidade crescente.	Texto: “O Grande Rio Azul.” Análise gramatical.	

			60'	Conhecimento explícito Usar o conhecimento da língua como instrumento da aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecer paradigmas flexionais e regras gramaticais básicas. Expressão escrita: Produzir textos com diferentes objetivos comunicativos. Conhecer técnicas básicas de organização textual.	
		Expressão Plástica	120'	Desenvolver a criatividade. Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas. Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva.	Técnicas Diversas.
	18/05/2011	Matemática	90'	Ler tabelas. Interpretar tabelas.	Estatística e probabilidades.
		Língua Portuguesa	60'	Conhecimento explícito Usar o conhecimento da língua como instrumento da aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecer paradigmas flexionais e regras gramaticais básicas.	Grupo Móvel.
		Estudo do meio	60'	Compreender como é constituído o Sistema Solar. Reconhecer que o Sol é o centro de um conjunto de astros que giram à sua volta. Compreender como se formam as fases da lua. Relacionar a pulsação como som ouvido.	Os astros.
		Expressão Musical	60'	Compreender gráficos.	Ritmo Gráficos de som com métrica.
	21/05/2011	Língua Portuguesa	90'	Leitura: Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas para extração de informação e de material escrito. Expressão oral: Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza Expressar-se de forma confiante clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo. Conhecer vocabulário diversificado de estruturas sintáticas de complexidade crescente. Expressão escrita: Produzir textos com diferentes objetivos comunicativos. Conhecer técnicas básicas de organização textual.	Planificação de textos. Textualização: escrita compositiva, coesão e coerência, progressão temática. Revisão de textos: configuração gráfica, pontuação e sinais auxiliares de escrita, ortografia.
		Estudo do Meio	60'	Alargar o campo de experiência dos alunos.	Confeção de um bolo de chocolate
		Expressão Física Motora	120'	Praticar jogos infantis cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos; Conhecer as tradições e o património cultural da comunidade rural e da urbana e praticar os jogos.	Jogos tradicionais ao ar livre.

Fonte: Adaptado do dossier de Estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice II

Síntese da Prática de Ensino Supervisionada no 2º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 2. Síntese da PES de História e Geografia de Portugal

	Data	Duração	Tema	Competências	Conteúdos
<p>Plano curricular</p> <p>História e Geografia de Portugal</p> <p>Turma</p> <p>5.º C</p> <p>Professor Cooperante</p> <p>Dr. Manuel Ribeiro</p> <p>Professor Supervisor</p> <p>Dr.ª Ana Lopes</p>	15/03/2011	90'	A Revolução de 1383 -1385	<p>Espacialidade/ temporalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situar no espaço e no tempo a época em estudo. <p>Contextualização histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as razões que estão na origem da crise económica do séc. XI - Relacionar a fome, a peste e a guerra com o problema de sucessão ao trono. - Relacionar o acordo de paz com a crise de sucessão do trono <p>Espacialidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar e descrever mapas. - Interpretar árvores genealógicas. 	Portugal na segunda metade do século XIV.
	17/03/2011	45'	A Revolução de 1383 -1385	<p>Espacialidade/ temporalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situar no espaço e no tempo a época em estudo. - Interpretar e construir frisos cronológicos. <p>Contextualização histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar o acordo de paz com a crise de sucessão do trono. - Justificar os receios da população portuguesa após a morte do rei D. Fernando. - Identificar os principais pretendentes ao trono de Portugal em 1383. - Explicar a preferência manifestada por grande parte da população em relação a D. João, Mestre de Avis. - Reconhecer a morte do Conde de Andeiro um sintoma da importância crescente do Mestre de Avis em relação a outros candidatos ao trono. <p>Espacialidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar árvores genealógicas. 	A morte do rei D. Fernando e o problema de sucessão ao trono de Portugal.
	22/03/2011	90'	A Revolução de 1383 -1385	<p>Espacialidade/ temporalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situar no espaço e no tempo a época em estudo. - Interpretar e constrói um friso cronológico. <p>Contextualização histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a morte do conde de Andeiro um sintoma da importância crescente do Mestre de Avis em relação a outros candidatos ao trono. - Identificar a resposta castelhana aos tumultos populares e à insurreição burguesa. - Evidenciar o episódio do cerco de Lisboa como um dos mais dramáticos da guerra da independência. - Referir a importância das cortes de Coimbra e do papel aí desempenhado pelo Dr. João das Regras para a legitimação de um novo rei. <p>Espacialidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar e descrever mapas. 	As movimentações populares e os grupos em confronto.
	24/03/2011		A Revolução de 1383 -1385	<p>Espacialidade/ temporalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situar no espaço e no tempo a época em estudo. - Interpretar e construir um friso cronológico. <p>Contextualização histórica</p>	

		45'		<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a lenda da padeira de Aljubarrota - Identificar o carácter decisivo da batalha de Aljubarrota na resolução do conflito e o papel de D. Nuno Álvares Pereira na organização militar. - Relacionar a construção do mosteiro da Batalha com a vitória de Portugal sobre Castela, na Batalha de Aljubarrota. <p>Espacialidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar e descrever mapas. 	A Batalha de Aljubarrota
	29/03/2011	90'	A Revolução de 1383 -1385	<p>Espacialidade/ temporalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situar no espaço e no tempo a época em estudo. - Interpretar e construir um friso cronológico. <p>Contextualização histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância do tratado de amizade com Inglaterra como garantia do apoio internacional a D. João I e a Portugal. - Relacionar a nova dinastia de Avis com a criação de uma nova sociedade em Portugal. - Referir a importância das crónicas de Fernão Lopes para o conhecimento dos acontecimentos desta época. <p>Espacialidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar e descreve mapas. 	A consolidação da independência.

Fonte: Adaptado do dossier de Estágio de História e Geografia de Portugal

Quadro 3. Síntese da PES de Ciências da Natureza

	Data	Duração	Tema	Competências	Conteúdos
Plano curricular Ciências da Natureza	26/04/2011	90'	A água, o ar, as rochas e o solo – materiais terrestres suportes de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os principais constituintes do ar. - Reconhecer propriedades dos constituintes do ar. - Reconhecer a importância do ozono para os seres vivos. - Utilizar corretamente, em situações concretas o termo comburente e combustível. - Verificar experimentalmente a presença de alguns gases. - Interpretar fontes de informação diversificadas. - Valorizar a interação Ciência – Sociedade -Ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importância do ar para os seres vivos Constituintes do ar - suas propriedades
Turma 5.º B	26/04/2011	90'	A água, o ar, as rochas e o solo – materiais terrestres suportes de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os principais constituintes do ar. - Reconhecer propriedades dos constituintes do ar. - Reconhecer a importância do ozono para os seres vivos. - Utilizar corretamente, em situações concretas o termo comburente e combustível. - Verificar experimentalmente a presença de alguns gases. - Interpretar fontes de informação diversificadas. - Valorizar a interação Ciência – Sociedade -Ambiente.cf 	<ul style="list-style-type: none"> - Importância do ar para os seres vivos Constituintes do ar - suas propriedades
Professor Cooperante Dr.ª Rosa Alves	29/04/2011	45'	A água, o ar, as rochas e o solo – materiais terrestres suportes de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os principais constituintes do ar. - Reconhecer propriedades dos constituintes do ar. - Utilizar corretamente, em situações concretas o termo comburente e combustível. - Verificar experimentalmente uma das propriedades do ar (pressão atmosférica). - Interpretar fontes de informação diversificadas. - Valorizar a interação Ciência – Sociedade – Ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importância do ar para os seres vivos Constituintes do ar - suas propriedades
Professor Supervisor Doutora Rosa Tracana	03/05/2011	90'	A água, o ar, as rochas e o solo – materiais terrestres suportes de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância dos gases atmosféricos para os seres vivos. - Conhecer algumas aplicações dos gases atmosféricos na indústria e na medicina. - Interpretar fontes de informação diversificadas. - Valorizar a interação Ciência -Tecnologia – Sociedade – Ambiente. - Cooperar em trabalho de grupo e de turma. - Consolidar aprendizagens. - Desenvolver o trabalho autônomo. - Promover a autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importância do ar para os seres vivos Constituintes do ar - suas propriedades
	03/05/2011	90'	A água, o ar, as rochas e o solo – materiais terrestres suportes de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância dos gases atmosféricos para os seres vivos. - Conhecer algumas aplicações dos gases atmosféricos na indústria e na medicina. - Interpretar fontes de informação diversificadas. - Valorizar a interação Ciência -Tecnologia – Sociedade – Ambiente. - Cooperar em trabalho de grupo e de turma. - Consolidar aprendizagens. - Desenvolver o trabalho autônomo. - Promover a autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importância do ar para os seres vivos Constituintes do ar - suas propriedades

Fonte: Adaptado do dossier de Estágio de Ciências da Natureza

Quadro 4. Síntese da PES de Matemática

	Data	Duração	Tema	Competências	Conteúdos
Plano curricular Matemática	31/05/2011	90'	Números racionais não negativos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e dar exemplos de frações equivalentes a uma dada fração. - Comparar números racionais não negativos representados por frações; - Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito, - Inferir uma regra para adicionar/subtrair números racionais não negativos representados por frações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Frações equivalentes. • Adição e subtração de números racionais não negativos representados em diferentes formas.
Turma 5.º B	31/05/2011	90'		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e dar exemplos de frações equivalentes a uma dada fração. - Comparar números racionais não negativos representados por frações; - Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito, - Inferir uma regra para adicionar/subtrair números racionais não negativos representados por frações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Frações equivalentes. • Adição e subtração de números racionais não negativos representados em diferentes formas.
Professor Cooperante Dr.ª Rosa Alves	02/06/2011	90'	Números racionais não negativos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a noção de percentagem e relacionar diferentes formas de representar uma percentagem. - Traduzir uma fração por uma percentagem e interpreta-la como o número de partes em 100. - Calcular e usar percentagens 	<ul style="list-style-type: none"> • Percentagens
Professor Supervisor Dr. Pedro Tadeu	07/06/2011	90'	Números racionais não negativos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e usar o número racional como quociente, relação parte todo, razão medida e operador. - Comparar e ordenar números racionais representados de diferentes formas. - Operar com números racionais não negativos representados de diferentes formas. - Identificar e dar exemplos de frações equivalentes a uma dada fração e escrever uma fração na sua forma irredutível. - Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito usando as suas propriedades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de número racional e sua representação na forma de fração. • Frações equivalentes. • Representação de um número racional sob a forma de numeral decimal. • Comparação e ordenação de números racionais não negativos. • Adição de números racionais não negativos.

Fonte: Adaptado do dossier de Estágio de Matemática

Quadro 5. Síntese da PES de Língua Portuguesa

	Data	Duração	Tema	Competências	Conteúdos
Plano curricular Língua Portuguesa Turma 6.º B Professor Cooperante Dr.ª Lurdes Cruz	09/05/2011	90'	Livro <i>Ulisses</i> de Maria Alberta Menéres	Compreensão do oral - Distinguir diferentes géneros do oral. - Conhecer vocabulário para selecionar e reter informação. Expressão oral - Identificar as ideias essenciais. - Identificar as ideias mais importantes. - Usar vocabulário preciso.	Filme “Troia” de Wolfgang Petersan (2004). - Debate
	10/05/2011	45'	Livro <i>Ulisses</i> de Maria Alberta Menéres	Compreensão do oral - Distinguir diferentes géneros do oral. - Conhecer vocabulário para selecionar e reter informação. - Produzir textos orais que transmitam os momentos mais significativos do texto. Expressão oral - Identificar as ideias essenciais do texto. - Identificar as ideias mais importantes de textos e as relações entre as mesmas. - Usar vocabulário preciso. Leitura - Ler com autonomia, velocidade e perseverança. - Extrair e condensar a informação. - Verificar a compreensão do que está escrito. Expressão escrita - Escrever com correção para exprimir o seu modo de pensar e agir. - Revelar automatismo e desenvoltura no ato de escrita. Conhecimento explícito - Conhecer e refletir nos aspetos básicos da estrutura e do uso do Português padrão.	Narrativa Leitura orientada: <i>Ulisses</i> de Maria Alberta Menéres. -Título, autor, Ilustrador, editora, data de edição da obra “Ulisses”. - Biografia, autobiografia e bibliografia. -A autora da obra “Ulisses” de Maria Alberta Menéres. - Homero e a obra “Odisseia”. -A obra no tempo e no espaço. - A Grécia no mapa.
	12/05/2011	45'	Livro <i>Ulisses</i> de Maria Alberta Menéres	Compreensão do oral - Distinguir diferentes géneros do oral. - Conhecer vocabulário para selecionar e reter informação. - Produzir textos orais que transmitam os momentos mais significativos do texto. Expressão oral - Identificar as ideias essenciais do texto. - Identificar as ideias mais importantes de textos e as relações entre as mesmas. - Usar vocabulário preciso. Leitura -Ler com autonomia, velocidade e perseverança. - Extrair e condensar a informação. - Verificar a compreensão do que está escrito. Expressão escrita - Escrever com correção para exprimir o seu modo de pensar e agir. - Revelar automatismo e desenvoltura no ato de escrita.	Narrativa Leitura orientada: <i>Ulisses</i> de Maria Alberta Menéres. - Características da Grécia e da cultura do seu povo. - Principais contribuições da Grécia Antiga ao mundo Ocidental de hoje. - Estrutura do texto narrativo. - Significado da palavra “Odisseia”.

Professor Supervisor Dr.ª Elisabete Brito				Conhecimento explícito Conhecer e refletir nos aspetos básicos da estrutura e do uso do Português padrão.	
	16/05/2011	90'	Livro <i>Ulisses</i> de Maria Alberta Menéres	Compreensão do oral - Distinguir diferentes géneros do oral. - Conhecer vocabulário para selecionar e reter informação. - Produzir textos orais que transmitam os momentos mais significativos do texto. Expressão oral - Identificar as ideias essenciais do texto. - Identificar as ideias mais importantes de textos e as relações entre as mesmas. - Usar vocabulário preciso. Leitura - Ler com autonomia, velocidade e perseverança. - Extrair e condensar a informação. - Verificar a compreensão do que está escrito. Expressão escrita - Escrever com correção para exprimir o seu modo de pensar e agir. - Revelar automatismo e desenvoltura no ato de escrita. Conhecimento explícito - Conhecer e refletir nos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português padrão. - Aplicar os graus de adjetivos.	Narrativa Leitura orientada: <i>Ulisses</i> de Maria Alberta Menéres. -Expressões e palavras da língua portuguesa que podem ter alguma relação com episódios da Ilíada e da Odisseia. - Componentes da narrativa. - Tipo de narrador. - Características das personagens. - Descrição física e psicológica. - Recursos expressivos. - Graus dos adjetivos.
	17/05/2011	45'	Livro <i>Ulisses</i> de Maria Alberta Menéres	Compreensão do oral - Distinguir diferentes géneros do oral. - Conhecer vocabulário para selecionar e reter informação. - Produzir textos orais que transmitam os momentos mais significativos do texto. Expressão oral - Identificar as ideias essenciais do texto. - Identificar as ideias mais importantes de textos e as relações entre as mesmas. - Usar vocabulário preciso. Leitura - Ler com autonomia, velocidade e perseverança. - Extrair e condensar a informação. - Verificar a compreensão do que está escrito. Expressão escrita - Escrever com correção para exprimir o seu modo de pensar e agir. - Revelar automatismo e desenvoltura no ato de escrita. Conhecimento explícito - Conhecer e refletir nos aspetos básicos da estrutura e do uso do Português padrão. - Identifica verbos transitivos e intransitivos.	Leitura orientada: “Ulisses” de Maria Alberta Menéres. - Recursos expressivos. - Marcas de oralidade. - Verbos Intransitivos.

	19/05/2011	45'	Livro <i>Ulisses</i> de Maria Alberta Menéres	<p>Compreensão do oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir diferentes géneros do oral. - Conhecer vocabulário para selecionar e reter informação. - Produzir textos orais que transmitam os momentos mais significativos do texto. <p>Expressão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as ideias essenciais do texto. - Identificar as ideias mais importantes de textos e as relações entre as mesmas. - Usar vocabulário preciso. <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler com autonomia, velocidade e perseverança. - Extrair e condensar a informação. - Verificar a compreensão do que está escrito. <p>Expressão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever com correção para exprimir o seu modo de pensar e agir. - Revelar automatismo e desenvoltura no ato de escrita. <p>Conhecimento explícito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e refletir nos aspetos básicos da estrutura e do uso do Português padrão. 	<p>Leitura orientada: “Ulisses” de Maria Alberta Menéres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Provérbios - Marcas de oralidade presentes no texto. - Recursos expressivos. - Grau dos adjetivos.
	23/05/2011	90'	Livro <i>Ulisses</i> de Maria Alberta Menéres	<p>Compreensão do oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir diferentes géneros do oral. - Conhecer vocabulário para selecionar e reter informação. - Produzir textos orais que transmitam os momentos mais significativos do texto. <p>Expressão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as ideias essenciais do texto. - Identificar as ideias mais importantes de textos e as relações entre as mesmas. - Usar vocabulário preciso. <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler com autonomia, velocidade e perseverança. - Extrair e condensar a informação. - Verificar a compreensão do que está escrito. <p>Expressão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever com correção para exprimir o seu modo de pensar e agir. - Revelar automatismo e desenvoltura no ato de escrita. <p>Conhecimento explícito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e refletir nos aspetos básicos da estrutura e do uso do Português padrão 	<p>Leitura orientada: “Ulisses” de Maria Alberta Menéres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcas de oralidade presentes no texto. - Componentes da narrativa. - Tipo de narrador. - Características das personagens. - Descrição física e psicológica. - Recursos expressivos. - Palavras de diferentes classes.

Fonte: Adaptado do dossier de Estágio de Língua Portuguesa

Apêndice III
Inquérito por questionário

O inquérito por questionário que se segue destina-se à realização de um trabalho académico.
Com este inquérito por questionário, pretendemos obter dados que permitam conhecer **a atitude dos pares face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais**.
Pedimos-te que respondas com a maior sinceridade a todas as questões que te são colocadas.
Este Inquérito por Questionário é anónimo e confidencial.
Agradece-se, desde já, a colaboração prestada.

1 – Sexo: Feminino Masculino

2 – Data de nascimento ___/___/_____

3 – Ano de escolaridade que frequentas

2º Ano 3º Ano 4º Ano

4 - Nº de elementos do teu agregado familiar:_____ (Contando contigo).

5 - Habilitações Literárias dos pais

5.1- PAI

4º Ano de Escol. (4ª classe); 6º Ano de Escol. (6º ano); 9º Ano de Escol. (3º ciclo); 12º Ano de Escol. (secundário); Bacharelato; Licenciatura; Mestrado.

5.2 - MÃE

4º Ano de Escol. (4ª classe); 6º Ano de Escol. (6º ano); 9º Ano de Escol. (3º ciclo); 12º Ano de Escol. (secundário); Bacharelato; Licenciatura; Mestrado.

6 - Tens algum familiar com alguma deficiência?

Sim Não

7. Atitudes para com os colegas

7.1 - Ajudas os teus colegas com dificuldades a realizar as tarefas escolares durante as aulas?

- Nunca - Raramente - Às vezes - Frequentemente - Sempre

7.2 – Habitualmente tiras dúvidas aos teus colegas com Necessidades Educativas Especiais?

- Nunca - Raramente - Às vezes - Frequentemente - Sempre

7.3 – Escolhes os colegas com Necessidades Educativas Especiais para fazerem parte do teu grupo de trabalho?

Sim Não

7.3.1 – É do teu grupo de amigos?

Sim Não

7.4 – Emprestas o teu material escolar aos teus colegas com Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não

7.4.1- E os teus jogos?

Sim Não

Porquê? _____

7.5- Convidas os teus colegas com Necessidades Educativas Especiais para a tua festa de aniversário?

Sim Não

7.6 -No refeitório sentas - te ao lado do teu colega com Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não

8. - Tens conta no Facebook?

Sim Não

Se a tua resposta foi **não** passa para a pergunta nº 9

8.1 - O(s) teu(s) colega(s) com Necessidades Educativas Especiais, fazem parte da tua rede de amigos no Facebook ?

Sim Não

8.2 - Costumas falar com eles no Facebook?

Sim Não

Quais são os temas que abordas com eles?

1º Tema mais abordado: _____

2º Tema mais abordado: _____

3º Tema mais Abordado: _____

9 -Tens conhecimento que as turmas onde há alunos com Necessidades Educativas Especiais são mais pequenas?

Sim Não

9.1 - Gostas de ter colegas com Necessidades Educativas Especiais na tua turma? (Assinala com um X a opção que consideras que se adapta melhor à tua opinião)

Não Gosto Gosto pouco É-me indiferente Gosto Gosto muito

9.2- Achas importante que estes colegas frequentem a tua Turma?

Sim Não

9.2.1. - Explica a razão da tua escolha, assinalando com um X a opção que se adequa melhor à tua opinião

SIM

- Apesar das suas limitações, também aprendemos muito com eles
- Têm direito às mesmas oportunidades de acesso e sucesso escolar
- A sua inclusão na escola contribuirá para uma sociedade que respeita a diferença e a individualidade de cada um
- Outra. Qual? _____

NÃO

- Devem ter Escolas Especiais
- Perturbam as aulas
- Requerem muita atenção do professor
- Outra. Qual? _____

Agradecemos a tua colaboração

Apêndice IV
Pedido de autorização