



Universidade Técnica de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



**As decisões pré-interativas de docentes do
2º ciclo do ensino básico face à inclusão**

Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica

Orientador: Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário

Júri:

Presidente

Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário

Vogais

Doutora Rosa Maria da Silva Serradas Duarte

Doutor Adilson Passos da Costa Marques

Dina do Carmo Miranda da Cruz

Janeiro 2012

***“Dedico este estudo com muito amor e carinho a minha família, muito especialmente ao meu marido, filho, mãe e irmãos e aos meus amigos pelo incentivo e paciência. Em especial à memória do meu pai.*”**

“Determinação coragem e auto confiança são factores decisivos para o sucesso. Se estamos possuídos por uma inabalável determinação conseguiremos superá-los. Independentemente das circunstâncias, devemos ser sempre humildes, recatados e despidos de orgulho.”

Dalai Lama

AGRADECIMENTOS

O importante não são as palavras que escrevemos, mas o que sentimos. No entanto, há coisas que merecem ser ditas e, por isso, quero deixar o meu profundo e sincero agradecimento a todos aqueles que, à sua maneira, me acompanharam e tornaram possível percorrer este caminho por vezes tão cansativo, desgastante, mas ao mesmo tempo tão emocionante e enriquecedor.

Começo por agradecer ao Professor Doutor Carlos Januário pela sua competente orientação, constante apoio e incentivo dado ao longo deste trabalho, pela humanidade e compreensão, mas também pela exigência que o caracteriza e que contribuiu, sem dúvida, para que a viagem decorresse da melhor forma e pelo caminho certo. Não posso deixar de agradecer ao meu amigo e colega de “viagem” Francis Anacleto pelo apoio, incentivo e disponibilidade para me ajudar.

Expresso os meus agradecimentos ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas em que foi feita a recolha de dados, pela célere resposta ao pedido e por tudo ter feito para que o estudo fosse efetuado.

Um agradecimento muito carinhoso e sentido a todos os professores pertencentes ao conselho de turma em que recaiu o estudo, pela forma calorosa com que fui recebida e pela disponibilidade demonstrada por todos em participar. Um obrigado grande e sentido aos professores participantes neste estudo, pelo seu contributo inestimável.

Finalmente, à minha família, principalmente ao meu marido, ao meu filho, à minha mãe e demais familiares e amigos que sempre estiveram presentes e me deram apoio e coragem em momentos em que a força parecia já não existir. Além de agradecer o apoio e a compreensão, tenho de pedir desculpa pelo tempo e espaço que esta “viagem” nos possa ter “roubado”.

É, contudo, impossível referir todos aqueles que, de uma ou de outra forma, fizeram parte do meu percurso. Nesta impossibilidade, a todos eles OBRIGADA.

RESUMO

O referencial teórico de aporte desta investigação é o paradigma do Pensamento do Professor na tentativa de responder à questão: *Quais os processos de pensamento pré-interativo dos professores do 2º ciclo do Ensino Básico, numa turma onde se encontram incluídos alunos com Necessidades Educativas Especias?*

A amostra é constituída por 3 professores de diferentes áreas curriculares (Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal e Educação Física). O *design* da investigação fundamenta-se na abordagem qualitativa e quantitativa e na triangulação dos dados recolhidos. Os instrumentos utilizados na recolha dos dados foram a entrevista, as notas de campo e a análise documental do Projeto Curricular de Turma e Programa Educativo Individual. A análise e discussão dos resultados possibilitaram identificar as decisões pré-interativas que os professores adotam no planeamento levando em consideração os alunos com NEE.

O Professor A demonstra maior coerência entre as decisões pré-interativas e interativas, apresentando um perfil decisional diferenciador; o Professor B apresenta estratégias diferenciadoras, porém explicita as suas limitações para diferenciar o ensino; e o Professor C centra suas estratégias no controle, gestão e no clima da aula.

Palavras-chave: Pensamento do Professor, Planeamento, Decisões Pré-interativas, Alunos com Necessidades Educativas Especiais, Diferenciação do Ensino.

ABSTRACT

The theoretical contribution of this research is the paradigm of thinking of a teacher in an attempt to answer: what are the thought processes of a 2nd cycle basic education pré-teacher in a class which has students with special educational needs? The sample consists of three teachers of different curricular areas (Natural Sciences, History and Geography of Portugal and Physical Education). The methodological design research was based on a qualitative and a quantitative approach and the triangulation of data collected. The instruments used in the collection of data were interviews, field notes and documentary analysis of the class project and individual education program. The analysis and the discussion of the results made it possible to identify that the preactive decisions teachers adopted in planning, took into consideration students with NEE wich.

The teacher A demonstrates greater consistency between decisions of preactive and interactive, the teacher introduces a profile decision-making differentiator, teacher B presents strategies, differentiating its limitations however explicit to differentiate teaching and teacher C focuses their strategies in the control management, and climate of the classroom.

Keywords: Teacher's thinking; Planning; Preactive Decisions; Interactive Decisions; Students with Special Educational Needs; Differentiation of Education.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	2
OBJETO DE ESTUDO	7
1. ENUNCIADO DO PROBLEMA.....	7
2. OBJETIVOS	11
3. REPRESENTAÇÃO DO PROBLEMA	13
REVISÃO DA LITERATURA	15
1. O PENSAMENTO DO PROFESSOR.....	15
1.1. O PENSAMENTO E A AÇÃO DO PROFESSOR.....	15
1.2. A INVESTIGAÇÃO SOBRE O PENSAMENTO DO PROFESSOR.....	17
1.2.1. Pensamentos e Decisões Pré-Interativas	24
1.2.2. Pensamentos e Decisões Interativas	26
2. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	27
2.1. O CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	27
2.2. O CONCEITO DE CURRÍCULO	30
2.2.1. Flexibilização e Adaptações Curriculares.....	32
2.2.2. Diferenciação Pedagógica	35
2.2.3. Níveis de Decisão Curricular	37
2.2.4. O Projeto Curricular de Turma	41
2.2.5. O Programa Educativo Individual.....	43
MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	46
1. INTRODUÇÃO	46
2. CONTEXTO DO ESTUDO	47
3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	48
4. VARIÁVEIS ANALISADAS.....	50
4.1. VARIÁVEIS RELATIVAS AOS PROCESSOS DE PENSAMENTO DO PROFESSOR.....	50

5. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	51
5.1. ENTREVISTA PRÉ-AULA.....	51
5.2. NOTAS DE CAMPO.....	53
5.3. ANÁLISE DOCUMENTAL.....	54
6. PROCEDIMENTOS PRELIMINARES.....	55
6.1. AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	55
6.2. MOBILIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....	56
7. ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS.....	56
7.1. ENTREVISTA PRÉ-AULA.....	56
7.2. NOTAS DE CAMPO.....	57
7.3. ANÁLISE DOCUMENTAL.....	58
8. LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	58
DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	61
1. PERFIL DECISIONAL DOS PROFESSORES.....	61
1.1. PENSAMENTOS DIDÁTICOS.....	61
1.1.1. Professor A.....	61
1.1.2. Professor B.....	63
1.1.3. Professor C.....	65
1.2. DIAGNÓSTICO DE ALUNOS.....	67
1.2.1. Professor A.....	68
1.2.2. Professor B.....	70
1.2.3. Professor C.....	72
1.3. DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO.....	73
1.3.1. Professor A.....	74
1.3.2. Professor B.....	76
1.3.3. Professor C.....	77
1.4. LEGITIMAÇÃO DAS DECISÕES.....	77
2. O PERFIL DECISIONAL DOS PROFESSORES E O PROJETO CURRICULAR DE TURMA.....	78

2.1. O PCT	79
2.1.1. Caracterização da Turma	79
2.1.2. Definição Global das Estratégias Educativas	80
2.1.2.1. Quanto a Metas, Finalidades e Competências	80
2.1.2.2. Adequações Metodológicas	81
2.1.2.3. Avaliação	82
3. O PERFIL DECISIONAL DOS PROFESSORES E O PEI	83
3.1. PEI dos Alunos A, B e C	84
3.1.1. Identificação, Perfil e Medidas Educativas	84
3.1.2. Medidas Educativas Aplicadas por Disciplina	85
3.1.3. Avaliação	87
CONCLUSÕES	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	100
ANEXOS	102
1. CARTAS DE CONSENTIMENTO	102
1.1. INSTITUIÇÃO DE ENSINO	102
1.2. AO PROFESSOR DE TURMA	105
2. GUIÃO DE ENTREVISTA PRÉ-AULA	107
3. SISTEMA DE ANÁLISE DAS VARIÁVEIS PRÉ-INTERATIVAS	108
3.1. SISTEMA DE ANÁLISE DE PENSAMENTOS DIDÁTICOS	108
3.2. SISTEMA DE ANÁLISE DE DIAGNÓSTICO DE ALUNOS	109
3.3. SISTEMA DE ANÁLISE DE DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO	110
3.4. SISTEMA DE ANÁLISE DE LEGITIMAÇÃO DAS DECISÕES	111
3.5. DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS PRÉ-INTERATIVAS	112
4. ENTREVISTAS	113
4.1. PROFESSOR A (Ciências da Natureza)	113
4.2. PROFESSOR B (História e Geografia de Portugal)	118
4.3. PROFESSOR C (Educação Física)	122

5. NOTAS DE CAMPO.....	126
5.1. PROFESSOR A	126
5.1.1. 1ª Aula.....	126
5.1.2. 2ª Aula.....	130
5.1.3. 3ª Aula.....	133
5.2. PROFESSOR B	136
5.2.1. 1ª Aula.....	136
5.2.2. 2ª Aula.....	143
5.2.3. 3ª Aula.....	145
5.3. PROFESSOR C	148
5.3.1. 1ª Aula.....	148
5.3.2. 2ª Aula.....	154
5.3.3. 3ª Aula.....	159
6. O PCT.....	163
6.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	178
6.2. O PEI DOS ALUNOS	180
6.2.1. Aluno A.....	180
6.2.2. Aluno B.....	186
6.2.3. Aluno C	192

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de investigação sobre as decisões pré-interativas dos professores do 2º ciclo do Ensino Básico numa turma onde se encontram incluídos alunos com NEE.....	13
Figura 2 – Modelo de pensamento e ação do professor.....	16

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos alunos.....	48
Quadro 2 – Caracterização dos docentes.....	48
Quadro 3 – Caracterização dos alunos com NEE.....	49
Quadro 4 – Variáveis Pré-interativas.....	50
Quadro 5 – O PCT.....	79
Quadro 6 – Caracterização da Turma.....	80
Quadro 7 – Estratégias Educativas I.....	81
Quadro 8 – Estratégias Educativas II.....	82
Quadro 9 – Estratégias Educativas III.....	83
Quadro 10 – Perfil dos alunos com NEE.....	85
Quadro 11 – Metas Educativas.....	87

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Análise dos Pensamentos Didáticos.....	61
Tabela 2 – Análise de Diagnóstico de Alunos.....	67
Tabela 3 – Diferenciação do Ensino.....	74
Tabela 4 – Decisões Legitimadas.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS

- CEI: Currículo Específico Individual
- CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade
- CIF-CJ: Classificação Internacional de Funcionalidade-Crianças e Jovens
- CRI: Centro de Recurso para Inclusão
- LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo
- NEEcp: Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente
- OMS: Organização Mundial de Saúde
- ONU: Organização das Nações Unidas
- PCA: Projeto Curricular de Agrupamento
- PCT: Projeto Curricular de Turma
- PEI: Projeto Educativo Individual
- PIT: Plano Individual de Transição
- TPC: Trabalhos para Casa
- UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

“(...) nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor. A mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam.”

Michael Fullen, 2003

Numa sociedade cada vez mais complexa e competitiva, a escola e os professores assumem um papel preponderante na formação dos seus alunos, enquanto cidadãos de uma sociedade que se pretende mais inclusiva e humana, onde todos têm o seu papel, plenos direitos e deveres.

Salienta Rodrigues (2006) que à escola é atribuído o papel de responder às necessidades de todos os alunos e que aquela deve reformular o seu programa educativo para que se fundamente a participação plena dos cidadãos, numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta as características, interesses, objetivos e direitos de todos os membros do cenário educativo.

Considera-se que cabe à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento de todos os alunos, independentemente dos fatores que podem derivar de situações de deficiência ou de qualquer outra situação, de forma a cumprir a sua função educativa.

A responsabilidade pelo sucesso educativo de todos os alunos, sem exceção, é de todos os intervenientes no processo educativo – professores, técnicos, auxiliares, órgãos de direção e os próprios alunos; no entanto, o professor de educação especial tem um lugar de destaque e o seu contributo não deve ser somente o de um profissional que apoia alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (NEEcp), mas o de redimensionar de forma a dar respostas a todas as situações como professor (Correia, 2003).

Assim, uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola seja responsável pela edificação e aprimoramento dos fundamentos do desenvolvimento global de muitas crianças e jovens com e sem NEE, de modo a adquirirem construtos de referência que lhes permitam acreditar que são importantes e únicos, sendo a sala de aula local privilegiado das interações entre professores, alunos e conhecimento formal e informal.

Considera-se ainda que a sala de aula deve ser um espaço formador para o aluno aprender a pensar, elaborar e expressar melhor as suas ideias e a

resinificar as suas concepções pessoais no contexto social. Esta mesma sala de aula pode ser também um espaço formador do professor, considerando o universo dos saberes teoricamente elaborados e os procedimentos científicos de análise, de interpretação e de transformação da realidade e da variedade e complexidade de situações com as quais este se defronta rotineiramente no seu cotidiano profissional (Anacleto, 2008).

Um dos aspetos dominantes da escola inclusiva consiste na capacidade de os professores ajustarem as suas práticas aos seus alunos. Desta forma, eles devem tomar decisões que tenham em conta cada aluno como ser único, assim como a singularidade que cada situação impõe. Entendemos que estas tomadas de decisões influenciarão o processo de ensino-aprendizagem.

As decisões de planeamento que revestem o processo de ensino-aprendizagem são múltiplas e devem ser tomadas pelos professores, de maneira a conseguirem fazer face a todas as situações que abarcam as rotinas do cotidiano da prática dos professores em turmas com alunos com NEE.

Este processo não se inicia exclusivamente dentro de sala de aula, mas antes, quando se procede às tomadas de decisão de planeamento de cada unidade de ensino, como também no planeamento para fazer face à diversidade da turma e que se consubstancia na elaboração do Projeto Curricular de Turma (PCT), assim como na adequação do processo educativo a alunos com NEE através dos Programas Educativos Individuais (PEI).

Conforme Stainback & Stainback (1999), é unânime a convicção de que, existindo os programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem NEE, refletindo-se os ganhos em termos académicos, sociais e de preparação para a vida na comunidade.

É neste âmbito teórico que se organiza o objeto de estudo desta pesquisa, enquadrado à luz do paradigma do Pensamento do Professor, em que se procura identificar e analisar os processos de pensamento e tomadas de decisão pré-interativas, ou decisões de planeamento, bem como as decisões interativas da intervenção pedagógica durante a prática letiva.

Neste enquadramento teórico, propomo-nos analisar até que ponto e de que modo o PEI e o PCT influenciam o planeamento e a prática pedagógica de três professores do 2º ciclo do ensino básico nas disciplinas de Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal e Educação Física, com o objetivo de

compreender o perfil decisional destes professores numa turma onde se encontram inseridos alunos com NEE.

Estudar os pensamentos e as decisões de planeamento dos professores possibilita melhor compreender o processo de ensino, o modo de pensar e os procedimentos didáticos mobilizados, revelando nos próprios atores a face mais oculta do cotidiano da prática pedagógica. Assim, o professor é concebido como um processador da informação, interagindo com o seu ambiente de modo único e idiossincrático, constituindo-se objeto de análise neste processo (Januário *et al.*, 2009).

O presente estudo encontra-se organizado em 6 capítulos:

No Capítulo I, Objeto de Estudo, referimos os fatores relevantes do trabalho, formulamos o problema, enunciamos a questão de partida e descrevemos o seu enquadramento, bem como os objetivos orientadores do estudo e a sua justificativa.

No Capítulo II estruturamos a Revisão de Literatura com uma síntese dos estudos no âmbito dos processos de pensamento do professor e os contributos desta área de investigação na compreensão do processo de ensino, no modo de pensar e os procedimentos didáticos mobilizados na ação docente. Abordamos ainda os conceitos de NEE e de currículo e a importância da flexibilidade e diferenciação curricular no planeamento e na ação docente. Também fazemos referência na elaboração do PCT à adequação do currículo nacional às particularidades de todos os alunos; contudo, existem alunos com NEE em que as alterações a introduzir implicam, inevitavelmente, modificações no currículo comum e requerem a elaboração de um PEI, tal como preconiza o atual Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.

No Capítulo III referimos o *design* metodológico e caracterizamos os participantes (alunos e professores). De seguida, apresentam-se as técnicas e instrumentos de recolha dos dados e procedimentos utilizados na análise; por fim, tecemos algumas reflexões acerca das limitações do estudo.

No Capítulo IV, Apresentação e Discussão dos Resultados, é apresentada a análise dos dados relativos aos documentos curriculares, às entrevistas efetuadas aos docentes e às notas de campo elaboradas pela investigadora, como observadora conhecedora da realidade. Deste trabalho de campo resultaram os dados que foram objeto de análise. Estando feita a

apresentação dos resultados, importa que sejam confrontados com a literatura existente, realizando-se uma análise do produto da pesquisa. Todas as informações recolhidas foram tratadas, tendo como referência os objetivos orientadores da pesquisa.

No Capítulo V apresentam-se as principais conclusões obtidas, confrontando-se os objetivos do estudo com a análise documental, notas de campo e as respostas dos docentes às entrevistas.

O Capítulo VI contém as referências bibliográficas, referências legislativas e os anexos que serviram de base à elaboração da presente tese.

CAPÍTULO I
Objeto de Estudio

OBJETO DE ESTUDO

Este capítulo pretende elucidar a problemática orientadora da pesquisa e o quadro teórico e conceptual, definindo os objetivos que se pretendem atingir, a problemática e a sua justificativa.

“A Educação Inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam verdades inegáveis, a razão última que se baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade.”

Bénard da Costa, 1999:25

1. ENUNCIADO DO PROBLEMA

No início do ano de 2008 é publicado o atual enquadramento legislativo – Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro – com novas medidas para a educação especial, centralizando num único diploma um conjunto de normativos distintos que foram sendo publicados nos anos 90 e no início do novo milénio. Este Decreto-Lei revoga o Decreto-Lei nº 319/91, diploma até então central neste domínio, vindo reorganizar os serviços de educação especial e cujo objetivo subjacente é a garantia de qualidade do ensino, orientada para o sucesso de todos os alunos.

No documento Manual de Apoio à Prática da Educação Especial publicado pelo Ministério da Educação (2008), referente ao atual Decreto-Lei, pode ler-se que: *“enquadra as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”*. (p.11)

O atual Decreto-Lei faz referência às novas medidas da escola inclusiva e ao ensino especial. Sendo obrigatória a elaboração de um único documento, o PEI, que estabelece os apoios especializados, medidas e as formas de avaliação. Este deve ser elaborado conjunta e obrigatoriamente pelos docentes de ensino regular e educação especial e, sempre que necessário, em colaboração com os serviços de psicologia. O coordenador do programa é o educador de infância, o

professor do 1º ciclo do ensino básico ou o diretor de turma, correspondendo aos ciclos de educação e ensino. Estabelece-se ainda a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas diferenciadas, bem como o desenvolvimento de parcerias com instituições de solidariedade social, centros de recursos especializados ou outros.

A dinâmica transformadora das políticas atuais, organizações públicas e privadas, culturais e práticas sociais fizeram emergir um conjunto de problemas que desafiam o sistema educativo, as instituições escolares e especificamente a prática pedagógica dos professores, no que se refere à educação especial.

Exige-se aos professores e aos restantes profissionais a implementação de normas e medidas para as quais muitos não estão qualificados, nem tiveram acesso a formação adequada e atempada. Assim, o professor tem de se munir com novas ferramentas de trabalho de forma a adquirir novas competências na sua intervenção pedagógica, para poder ensinar as crianças e jovens com NEE (Felgueiras, 1994).

A inclusão do aluno NEE na escola regular ainda é ambígua e complexa e por vezes mal entendida pelos professores, assistentes operacionais, pais e pelos próprios alunos. Quando se analisa este conceito no seu todo, englobando a dimensão social, afetiva, cognitiva e intelectual, precisa-se de ter em conta que este conceito é um processo que não se refere exclusivamente aos alunos com NEE, mas a todos os alunos que estão na escola.

A inclusão não pode ser um processo meramente socializador e não interessa implementar políticas sem haver uma formação contínua dos professores para que tenham em mente a plena inclusão dos alunos no contexto educacional. Assim, uma aprendizagem inclusiva é um processo em que todo o aluno é respeitado e estimulado a aprender de acordo com as suas capacidades.

O conceito inclusão-integração tem-se confundido no cotidiano escolar com a mera integração, quando nos apercebemos das ações isoladas de carácter abrangente que por vezes são projetadas. Por tradição, muitas vezes o trabalho do professor é isolado e de *porta fechada*, onde ele é o gestor das tarefas a desenvolver com os seus alunos, mas, nos últimos anos, os professores viram essa comodidade abalada com a implementação de diversas políticas educativas, devido: à complexidade e à natureza problemática dos processos educativos em várias vertentes, nomeadamente, nas dificuldades dos alunos em atingir os

objetivos curriculares propostos para cada nível de ensino; aos contratempos com que as instituições escolares se deparam cada vez mais, no desenvolvimento de projetos escolares e na realização de projetos de intervenção educativa centrados em problemas específicos da comunidade escolar.

É consensual que o êxito do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE implica a adaptação a cada situação, contribuindo para isso uma planificação adequada, uma prática contextualizada e interdisciplinar, respeitando a individualidade e promovendo o sucesso escolar e social.

Entendemos que é fundamental conhecer o conteúdo que se deve ensinar – o conhecimento do conteúdo pelo professor e como esse conteúdo deve ser organizado, planeado e trabalhado com o aluno – o conhecimento pedagógico do conteúdo. Não basta dominar os saberes a ensinar, é necessário para a sua transposição, planificar e organizar as situações de aprendizagem, analisar as dificuldades dos alunos e promover a diferenciação pedagógica, em suma, um conjunto de habilidades e de competências acrescidas em relação às turmas de ensino regular com alunos com NEE.

É com base nestes pressupostos, no contexto da educação especial, considerados relevantes para os dias atuais, que emana o interesse de realização desta investigação. Realça-se o intuito de compreender os processos de pensamento e as tomadas de decisão dos professores que são transportados para o planeamento de ensino, ou seja, as decisões pré-interativas.

Na problematização e investigação desta vertente do contexto escolar que é a educação especial, segundo Januário *et al.* (2009), o planeamento do professor é uma janela estrategicamente privilegiada para melhor conhecer o ensino; por ser uma atividade humana fundamental, pela possibilidade que nos oferece de guiar nossos passos e de enfrentar sistemas imprevisíveis, típicos de qualquer sistema de ensino, mais acentuado nas escolas inclusivas, tomamos como ponto de partida o *Paradigma do Pensamento do Professor*.

A análise dos processos cognitivos dos professores teve a sua génese no paradigma de investigação designado por *Pensamento do Professor* (Clark & Peterson, 1986). A conjuntura interna deste paradigma apresenta três categorias basilares de pensamento: as teorias, preconceções e crenças; a planificação (pensamentos pré e pós-interativos); e os pensamentos e decisões interativas. Os pensamentos e decisões pré-interativas norteiam a conduta do professor no

ensino, as suas ações rotineiras na aula, além de atribuírem significado ao conteúdo e ao contexto do ensino (Henrique, 2004; Sanches & Jacinto, 2004; Anacleto & Januário, 2011).

O processo ensino-aprendizagem é baseado em interações que ligam professor, alunos e conteúdo, decorrendo no contexto específico da sala de aula e assente em atividades e estratégias previamente planeadas pelo professor.

Assim, após o que foi apresentado, coloca-se a seguinte pergunta de partida: *Quais os processos de pensamento pré-interativo dos professores do 2º ciclo do Ensino Básico numa turma onde se encontram incluídos alunos com NEE?*

A investigação reconhece algumas vantagens no planeamento: redução da incerteza e da ansiedade (para os inexperientes apenas); visualização prévia do cenário de ensino; simulação e redução de erros; previsão de fatores contingentes; intencionalidade do professor; comunicação e trabalho de equipa entre professores; gestão participada dos alunos e promoção da eficácia pedagógica (Januário, 2008).

As atitudes e procedimentos adotados pelos professores, antes e durante a ação pedagógica, influenciam decisivamente o processo de aprendizagem. Estes procedimentos referem-se tanto à organização e gestão da turma como à diversificação e diferenciação das atividades e estratégias, permitindo facilitar as interações e a participação de todos os alunos nas atividades propostas, bem como uma adaptação do ensino às necessidades de cada aluno e às suas modalidades cognitivas (Correia, 1999).

O planeamento de atividades e estratégias não implica, no entanto, que tudo o que se passa dentro da sala de aula esteja à partida definido pelo professor, dado que a possibilidade de ocorrência de acontecimentos que escapam a esta programação é sempre elevada, sendo o professor obrigado a proceder a ajustes de forma a corresponder às necessidades e imprevistos implícitos no ato de ensinar.

2. OBJETIVOS

Com a inclusão de alunos com NEE em contexto regular de ensino, colocam-se novos desafios aos professores, levando-os a reestruturar o modelo de ensino, dadas as necessidades desses alunos. Neste contexto, a fase pré-interativa (planeamento) é determinante, pois é nesta fase que o professor assume a responsabilidade de adequar o que está a planear às características dos seus alunos e à especificidade das aprendizagens a trabalhar.

É fundamental que os professores preparem as suas aulas para que os alunos se sintam envolvidos em todas as atividades propostas, assumindo particular importância a planificação, como forma de apoiar a equipa pedagógica na pesquisa de formas de trabalho e também do próprio processo de planificação; só com uma planificação cuidada podem existir respostas adequadas e ajustadas a todos os alunos (Ainscow *et al.*, 1997).

Assim, os professores devem contribuir para adequar a eficácia de respostas educativas às necessidades dos alunos com NEE, com a introdução de objetivos e conteúdos curriculares relacionados com a realização de aprendizagens essenciais e com o trabalho coletivo com todos os responsáveis pelo processo de elaboração dos PEI e do PCT.

Uma escola com propostas curriculares para aprendizagem inclusiva contém os seguintes elementos: é vista na comunidade como aberta e positiva; é livre de barreiras físicas, curriculares, de sistemas de apoio e métodos de comunicação; promove a colaboração em lugar da competição e propõe igualdade e ideias democráticas (Wilson, 2000). Estes são alguns aspetos fundamentais a ter em conta, até porque a maioria dos alunos com NEE terá muita dificuldade em atingir os objetivos do currículo comum se esse processo não for considerado. Trata-se de entender quais os tipos de decisão sobre os quais os professores centram a sua atenção e o que os influencia no momento em que decidem a planificação para turmas com alunos com NEE.

Portanto, a partir da pergunta de partida, várias questões foram formuladas no sentido de conduzir a investigação, permitindo identificar as tomadas de decisões prévias e as que são adotadas pelos professores a nível individual e no exercício da sua função, tendo em consideração as características das turmas

com alunos com NEE. Assim, as questões a serem respondidas nesta pesquisa são:

Que decisões pré-interativas os professores tomam em relação ao conhecimento que detêm dos seus alunos, numa turma que inclui alunos com NEE?

Há coerência entre os pensamentos e decisões de planeamento e a atividade interativa de ensino-aprendizagem?

Existe diferenciação pedagógica nos processos de pensamento dos professores quando tomam decisões relativamente ao planeamento da sua ação?

Pode-se traçar um perfil docente tendo em conta as decisões de planeamento e a atividade interativa?

O Projeto Curricular de Turma é um documento orientador das decisões e de planeamento dos docentes, tendo em conta práticas de diferenciação curricular, na sua prática educativa?

Os Programas Educativos Individuais são tidos em conta pelos docentes quando estes tomam as suas decisões de planeamento?

Este estudo tem por finalidade proceder à análise dos processos de pensamento de três professores do ensino regular, nas disciplinas de Ciências Natureza, História e Geografia de Portugal e Educação Física, em relação ao planeamento da sua intervenção pedagógica para a diversidade de uma turma onde se encontram alunos com NEE.

Consideramos necessário tornar os pensamentos dos professores objeto de conhecimento e de reflexão, para que se possa caminhar para uma prática mais consciente e fundamentada; para isso, é necessário que sejam levadas a cabo pesquisas que identifiquem os processos mentais docentes e como eles se refletem nas práticas.

3. REPRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

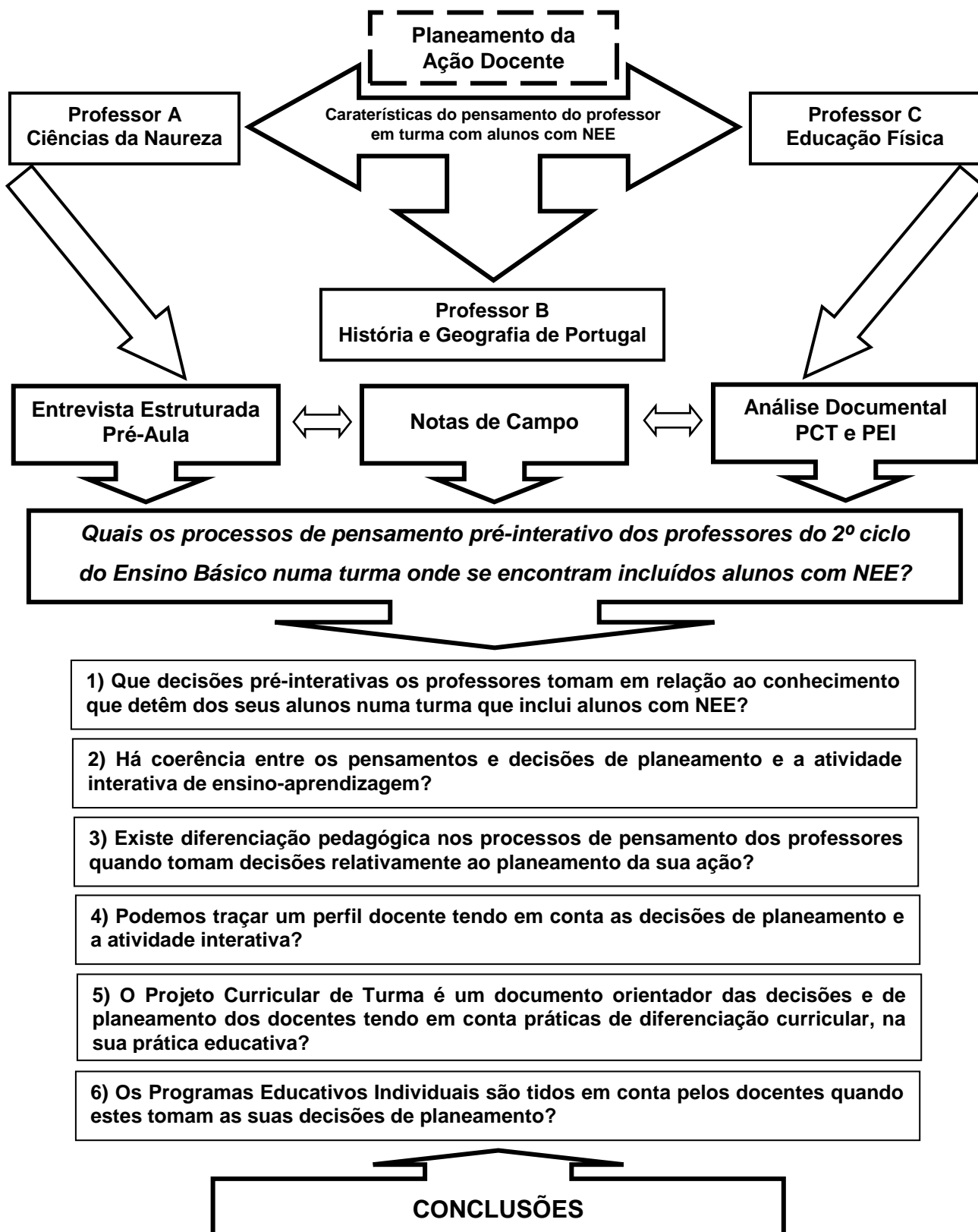


Figura 1. Modelo de investigação sobre as decisões pré-interativas dos professores do 2º ciclo do Ensino Básico numa turma que inclui alunos com NEE

CAPÍTULO II
Revisão da Literatura

REVISÃO DA LITERATURA

1. O PENSAMENTO DO PROFESSOR

1.1. O PENSAMENTO E A AÇÃO DO PROFESSOR

O processo educativo é complexo e multidimensional. Os comportamentos e as ações no ensino são realizados pelo professor antes, durante e após a instrução. O comportamento dos professores é substancialmente influenciado e determinado pelos seus processos de pensamento.

Numa perspetiva histórica, constatamos que as pesquisas sobre o ensino nos finais dos anos 60 se focavam nos comportamentos dos docentes, e a partir das duas décadas subsequentes focou-se mais nos processos de pensamento que orientavam estes comportamentos (Calderhead, 1996).

Os estudos sobre os processos de pensamento do professor levaram os investigadores a tomar consciência do modo como os processos cognitivos e as decisões da ação pedagógica possibilitam contextualizar o ensino e, conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem (Clark & Peterson, 1986). Uma das primeiras tentativas de análise dos processos cognitivos e de tomada de decisão que contribuem para a eficiência docente, surgiu no livro intitulado *Life in Classrooms*, de Philip Jackson (1968), que descreve a complexidade destes processos numa perspetiva linear e classifica as decisões como pré-ativas, interativas e pós-ativas.

O *status* paradigmático e a obra mais referenciada e inspiradora de grande parte dos trabalhos deu-se com a publicação do estudo de revisão da literatura de Clark & Peterson (1986), na 3ª edição do *Handbook of Research on Teaching* onde, pela primeira vez na história desta publicação, se inclui um capítulo exclusivo sobre os processos de pensamento dos professores, tornando-se um marco na investigação didática.

Clark e Peterson arquitetaram um modelo heurístico (Figura 2) que abrange tanto a dimensão mais *visível* do ensino, como a sua dimensão mais *invisível*, com o fim de organizar e integrar o campo investigativo no âmbito do

Pensamento do Professor, integrando afinal as duas grandes orientações investigativas – a via behaviorista e a via cognitivista (Januário, 1992).

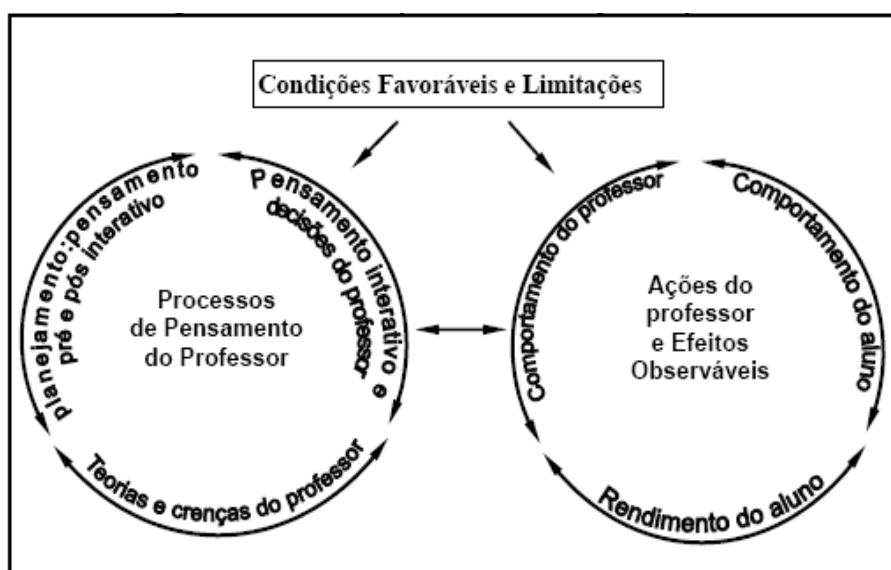


Figura 2. Modelo de pensamento e ação do professor.

O modelo propõe a integração dos dois grandes domínios de investigação, sendo propositada a sua configuração circular, uma vez que se pretende dar sentido à influência recíproca entre as três componentes de cada domínio. A dimensão visível refere-se às ações do professor e seus efeitos observáveis: o comportamento do professor na sala de aula, o comportamento do aluno na sala de aula e o rendimento do aluno. A dimensão invisível refere-se aos processos cognitivos do professor: a planificação (pensamentos pré e pós-interativos), os pensamentos e decisões interativas e as teorias e crenças.

Na sua centralidade, este paradigma tem como objeto os processos de raciocínio, as decisões, as concepções ou as crenças dos professores (Januário, 1992, 1996; Henrique, 2004; Anacleto, 2008), focando a atenção sobre a parte oculta do ensino, procurando compreender o porquê de determinados comportamentos e explicar o como e o porquê do ensino (Carreiro da Costa, 1996). Daí, duas premissas são investigadas no seio deste paradigma.

A primeira configura o professor como profissional racional, elaborando a sua ação de forma reflexiva, agindo em função dos seus pensamentos, juízos e decisões. Os professores são, basicamente, reflexivos, não reativos: são sujeitos reflexivos que possuem crenças e criam rotinas próprias no decurso de sua trajetória profissional.

A segunda explicita que a postura e comportamento do professor são determinados pelos seus pensamentos. Estes guiam a sua ação, e esta, por sua vez, influencia os pensamentos, pressupondo, por isso, um processo dialético e construtivista, e não meras relações casuísticas (Clark & Peterson, 1986).

Pensamento e ação constituem estruturas independentes, mas interligadas, que se vão modificando mutuamente ao longo do desenvolvimento profissional. Nesta perspetiva, as ações expressas ou observáveis estão organizadas, ou seja, dirigidas pelas operações cognitivas do professor. Conhecer os seus pensamentos poderá permitir compreender, mas não predizer a sua conduta. Através dos seus comportamentos, poderemos inferir parcialmente o seu pensamento, mas não explicá-lo e, possivelmente, nem sequer compreendê-lo (Zabalza, 1994).

1.2. A INVESTIGAÇÃO SOBRE O PENSAMENTO DO PROFESSOR

Ao analisar a estrutura interna do paradigma do pensamento do professor, Zabalza (1994) identifica duas grandes dimensões: o modo como o professor processa a informação relativa às suas funções e a forma como organiza os seus processos mentais para tomar decisões. Corrobora o modelo holístico de Clark & Peterson (1986), explicitando que as cognições do professor podem ser analisadas em três fases de atuação – pré-interativa, interativa e pós-interativa.

Na prática, isto implica fundamentalmente os modelos de processamento da informação e os modelos de tomada de decisão que, embora semelhantes, apontam vias de investigação ligeiramente diferentes.

Tendo como objeto de análise as características pessoais do professor ou as dos experimentos laboratoriais, os estudos evoluíram para a análise dos métodos de ensino, dos comportamentos de ensino do professor, na dimensão tempo do processo ensino-aprendizagem, na descrição, experimentação e correlação dos comportamentos verificados em turmas com rendimento académico, na dimensão cognitiva de professores e alunos, vistos como elementos mediadores e percetivos das condutas, no processo da relação pedagógica; isto revela o grande potencial para aprofundar o conhecimento da dimensão subjetiva em que está envolta parte do ensino e da aprendizagem (Clark & Peterson, 1986).

Cada uma destas vias contribuiu para o estudo do processo ensino-aprendizagem, dado ter colocado à vista, de forma muito relevante, a complexidade do fenômeno educativo, revelando que o estudo exclusivo de uma dimensão não responde satisfatoriamente a todas as questões emergentes neste campo.

Algumas das investigações sobre o planejamento têm-se centrado na comparação entre professores experientes e novatos, com vista a caracterizar as ações respectivas em função da experiência profissional. Muitos destes estudos foram realizados mediante simulações ou compreenderam apenas a análise da fase pré-interativa de ensino, sendo escassos os estudos que ultrapassaram a abordagem descritiva em busca dos efeitos do planejamento sobre a ação do professor (Januário, 1992).

O ato de ensinar baseia-se nos pensamentos e hábitos do professor relativamente aos procedimentos de aprendizagem para com os alunos, definindo o tipo de interações que se estabelecem entre os mesmos. Todo este complexo de situações determina as oportunidades de aprendizagem que são oferecidas ao aluno e, mais especificamente, ao aluno com NEE.

O processo de ensino-aprendizagem tem vindo a ser palco de muitas investigações, de forma a analisar as variáveis intervenientes neste processo. O conhecimento do professor constitui um campo de investigação extremamente complexo, no qual se reforça a ideia de que qualquer definição diz mais acerca de quem a formula do que da realidade que pretende descrever.

Nesta perspetiva, todos os investigadores inicialmente procuravam, segundo Clark e Peterson (1986), delinear as características psíquicas dos professores, para depois compreender e explicar o como e o porquê das suas ações docentes quotidianas.

Segundo Januário (1996), a essência desta abordagem vem de bases psicológicas, assumindo a responsabilidade de compreender os valores das experiências individuais, das tomadas de decisão e das teorias implícitas, quer nos professores quer nos alunos, considerando-os como sujeitos e não como objetos, que constroem significados, têm representações e conceções da realidade escolar, sendo as principais fontes do processo ensino-aprendizagem.

Dado o facto de a base concetual do nosso estudo se basear nos pensamentos e decisões de planeamento do professor, reportam-se alguns estudos referentes a esta área.

Poucos professores com anos de serviço usam planificações formais escritas, e muitos usam apenas planos mentais. A contrapor a isto, estão os estagiários ou professores com poucos anos de serviço, que elaboram planos detalhados escritos, mais formais, perdendo mais tempo e apresentando planificações mentais menos eficientes.

Para Berliner (1995), os professores experientes são capazes de se centrar nas necessidades de cada aluno individual, enquanto os seus colegas menos experientes se focalizam mais na turma como um todo ou selecionam apenas alguns alunos em particular. A tomada de decisão para professores experientes é baseada não apenas nas respostas individuais dos alunos, mas também nas características e atitudes de cada turma, em cada dia, especificamente. Também têm a capacidade de não colocar de parte o conhecimento prévio dos alunos e de se concentrarem na aquisição de capacidades cognitivas e motoras, enquanto os menos experientes possuem menor grau de preocupação na mesma situação.

O estudo de Griffey e Housner (1991, *cit. in* Januário, 1992) analisou os processos de planificação e interação de professores de Educação Física com e sem experiência, tendo chegado à conclusão de que, durante a planificação, os professores com experiência não só requerem mais informação sobre as condições de ensino, mas também tomam sensivelmente duas vezes mais decisões relativas às estratégias de ensino (117, contra 63 dos professores sem experiência).

Estes resultados são consistentes com os de outros estudos (Januário, 1992). Desta forma, pode-se dizer que a maioria das investigações mostra que o exercício profissional influencia os processos de planificação dos professores.

Dado o nosso estudo relacionar os processos de pensamento e as decisões pré-interativas sobre a inclusão de alunos com NEE, achámos pertinente referir aqui dois estudos.

O primeiro foi levado a cabo por Venn & McCollum (2002), e nele foram exploradas as práticas no processo de planificação a longo e a curto prazo, de 21 educadores em 3 programas do pré-escolar, incluindo alunos com

incapacidades. Os autores concluíram que estes educadores planificavam primeiro com o objetivo de organizar a turma e a sala, em vez de o fazerem de acordo com o programa ou com as necessidades especiais individualmente; planificavam para os alunos enquanto grupo e não para alunos com necessidades especiais individualmente; raramente utilizavam fontes de informação que poderiam ajudá-los a encontrar objetivos individualizados para estas crianças.

O segundo estudo, efetuado por Capazzi & Fuchs (2005), examinou os efeitos de avaliação baseada no programa com e sem diagnóstico na planificação geral em atividades de leitura, na quantidade de tarefas e capacidade planeadas, de acordo com as necessidades dos alunos e diferenciação para os alunos de vários níveis. Participaram 35 professores que lecionavam turmas do 2º ano do ensino regular e de ensino especial, e 427 alunos, dos quais 309 do 2º ano do ensino regular e 127 do ensino especial. Verificou-se que a avaliação baseada no programa, com e sem análise de diagnóstico, resultou em diferenciação entre os professores do ensino especial e do ensino geral do 2º ano. Os professores do ensino geral não recorreram, nem deram importância à informação específica baseada no programa, quanto às necessidades dos alunos do ensino especial, o que levou a que estes não tivessem conseguido planificar adequadamente nem adotar as tarefas para os alunos com necessidades especiais inseridos na turma. Os docentes do ensino especial beneficiaram mais da informação detalhada e específica da avaliação baseada no programa, tendo planificado adequadamente as atividades para os alunos de rendimentos escolar fraco e satisfatório.

Em relação às investigações realizadas em Portugal sobre a temática da inclusão e do pensamento do professor, destacamos a investigação de Oliveira (1997), em que foram analisadas as decisões pré-interativas e os comportamentos de ensino de professores em turmas de regime integrado, apontando as conclusões para a necessidade de formação específica, dado que, os docentes que fizeram parte do estudo, os que possuíam formação especializada apresentavam um planeamento mais estruturado e uma maior qualidade nas interações com os alunos NEE.

Ainda nesta linha de investigação encontrámos também o trabalho de Gouveia (2002) sobre a influência dos pensamentos e decisões pré e interativos e dos comportamentos dos professores, sugerindo a necessidade de formação

específica e acentuando a experiência como fator importante na intervenção pedagógica; verificou-se que os professores experientes revelaram uma capacidade de reflexão mais abrangente e uma maior capacidade de gestão interativa, proporcionando aos alunos mais e melhores oportunidades de prática, o que vai de encontro às investigações que têm sido efetuadas ao longo dos anos, tanto a nível internacional como nacional.

Há ainda a salientar um estudo longitudinal realizado ao longo de dois anos por Freire & César (2003), em que se pretendeu descrever os pensamentos e práticas de cinco professores do 1º ciclo do ensino regular, em cujas turmas se encontravam integrados alunos com deficiência auditiva, na tentativa de perceber a relação existente entre os seus processos cognitivos e a prática no contexto escolar. Este estudo mostra que, apesar de determinadas condições variarem de escola para escola, aos alunos são dadas diferentes oportunidades e condições de interação em função das teorias implícitas dos professores que com eles interagem.

O estudo de Januário (1992) comparou as decisões pré-interativas e os comportamentos interativos de ensino com uma amostra de 22 professores, realçando o carácter interdependente das decisões dos professores. Diversas conclusões merecem especial atenção: a) o carácter intencional das decisões pré-interativas no comportamento interativo; b) as associações no interior das fases pré-interativa e interativa são mais consistentes do que a existente entre as fases c) as associações entre as variáveis da fase pré-interativa são mais fortes; d) uma planificação mais rica corresponde a melhores indicadores do comportamento em classe; e) as variáveis que refletem a participação do aluno em classe são as que apresentam associações mais fortes com a fase pré-interativa; f) as preocupações práticas identificadas durante a fase pré-interativa refletem-se na aula; g) a análise da tarefa está associada de forma significativa à participação dos alunos na atividade de aprendizagem; h) a organização e a gestão do tempo associam-se às variáveis pré-interativas, i.e., dependem do planeamento.

Das investigações efetuadas também por Januário (1994; 1996), comparando professores experientes e estagiários, constatou-se que a diferença reside, sobretudo, em construtos sobre regras e rotinas de organização dos alunos e nos procedimentos da função instrução, embora em relação à diferenciação do ensino, esta não se reflita, de forma consistente, na sala de

aula. Verificou-se que os professores experientes recorrem mais frequentemente à memória profissional para a tomada de decisões pré-interativas, enquanto os estagiários se subordinam aos documentos de organização curricular. Quanto ao diagnóstico, não foram observadas diferenças (Januário, 1992).

Henrique (2004) incidiu a sua investigação sobre o pensamento e ação do professor e o pensamento dos alunos, numa amostra composta por 10 professores classificados como “mais” e “menos” eficazes. Os objetivos de pesquisa foram a análise e comparação dos pensamentos e decisões didáticas dos professores “mais” e “menos” eficazes, assim como dos respetivos perfis pré-interativos.

A análise dos resultados possibilitou concluir que os professores “mais” eficazes possuem: a) mais construtos didáticos e decisões alternativas; b) mais opções para enfrentar as ocorrências do processo ensino-aprendizagem; c) os professores “menos” eficazes têm mais preocupações com as dimensões afetiva e de socialização dos alunos; d) os professores “mais” eficazes formulam um procedimento mais lógico de formulação do conteúdo e elaboração de metas comprometidas em maior grau de eficiência em relação à aprendizagem dos alunos.

A investigação de Anacleto (2008) identificou as decisões pré-interativas de estagiários. Os resultados seguiram genericamente a literatura e foi possível constatar a importância que o planeamento tem para estes professores, dado este ser uma ferramenta que lhes possibilita autonomia, segurança e controle, promovendo mudanças nas suas práticas pedagógicas; permite estabelecer as suas metodologias e fazer a seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas aos alunos, segundo o interesse ou as suas necessidades e dificuldades.

No que concerne à natureza do processo de planificação da aula, as decisões pré-interativas, denominadas também por decisões de planeamento, não se limitam apenas às tomadas de decisão dos professores antes das aulas, pois os pensamentos e decisões posteriores (decisões pós-interativas), embora de natureza diferente, devem também ser consideradas como planeamento elaborado; por outro lado, demonstram estruturas cognitivas mais elaboradas, estabelecendo ligações com as decisões prévias para a aula ou aulas seguintes (Januário, 1996; Sanches & Jacinto, 2004).

Arends (1995) refere que a planificação proporciona duas consequências determinantes para o processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, permite *“dar um sentido de direcção aos professores e alunos, ajudando-os a tornarem-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir”*; em segundo lugar, possibilita *“uma redução dos problemas disciplinares e das interrupções que podem ocorrer numa sala de aula”*, sendo esta a *“chave para a supressão da maior parte dos problemas de gestão de sala de aula”* (p. 47).

A planificação pode ser encarada numa perspectiva mais cognitivista ou mais comportamentalista. Na primeira dessas concepções, a planificação é considerada como o conjunto de processos básicos por meio dos quais uma pessoa representa o futuro, organiza os meios e fins, construindo uma estrutura que lhe sirva de guia na sua atividade futura. Numa perspectiva mais comportamentalista, a planificação é entendida, no fundo, como o que os professores fazem quando planeiam (Clark & Peterson, 1986).

Em termos de análise do processo de planificação, sabe-se que a grande maioria das instituições de formação de professores têm instruído e incentivado os seus alunos, futuros docentes, a planificar de acordo com o modelo racional-linear de Tyler. Neste, a planificação deve ser processada de modo sequencial e respeitando quatro etapas: (1) seleccionar os objetivos de ensino; (2) seleccionar as atividades de aprendizagem, tendo em vista alcançar os objetivos pré-determinados; (3) organizar as atividades de aprendizagem; (4) especificar os procedimentos de avaliação.

Na prática, contudo, a maioria das investigações levadas a cabo tem demonstrado que os professores não seguem os procedimentos prescritos nos modelos racionais de tomada de decisão, utilizando, em vez disso, estratégias de planificação mais informais (Clark & Peterson, 1986; Marcelo, 1987; Pacheco, 1995). De facto, os resultados de vários estudos indicam que não são os objetivos o ponto de partida da planificação, mas sim os conteúdos (Pacheco, 1993, 1995).

Leinhardt (2005) considera que o planeamento é contínuo, interativo e dinâmico, ocorrendo antes e durante de qualquer atividade de ensino. Outra orientação refere que as planificações não são necessariamente guias de ação, mas frequentemente justificações daquilo que já fizeram.

1.2.1. Pensamentos e Decisões Pré-Interativas

Clark e Peterson (1986) referem que a ação de planejar tem sido entendida, por um lado, como um processo psicológico em que o professor prevê a ação futura, enumera os fins e os meios intrínsecos ao conhecimento pedagógico e, a partir daí, constrói a sua representação da ação futura. De acordo com Anacleto (2008), *“as decisões e pensamentos sobre a planificação estabelecem-se em um leque diversificado de fontes de legitimação, enquadradas numa lógica temporal, denotando preocupação em conferir coerência às decisões e pensamentos durante o planeamento.”* (p. 58).

A função das decisões pré-interativas é consensual na literatura, porque estabelece uma ligação dos pensamentos e ações dos professores, tendo em conta as limitações provocadas pelos fatores externos, uma vez que possibilita organizar e visualizar a intervenção docente, o que contribui para a redução da ansiedade, da incerteza e de ações aleatórias. Outras designações são encontradas, como é referido por Januário (1996) como *“decisões pré-instrucionais, comportamentos de planeamento, decisões de pré-licção, decisões não imediatas, variáveis de programa, decisões de planeamento, etc.”* (p. 38).

Januário (1996) realça o facto de preferir a designação de *“pensamentos pré-interactivos, ao invés da expressão decisões (...) mais habitual na literatura, na medida em que grande parte das cognições da frase prévia de ensino não se manifestam necessariamente sob a forma de decisões para implementar na fase interactiva, mas sob a forma de proposições sobre o ensino e a aprendizagem e ainda de constructos mais gerais sobre os processos de educação; utilizaremos decisões pré-interactivas quando estiver em causa escolhas deliberadas. e pensamentos pré-interactivos num sentido mais amplo, englobando os constructos que não representam decisões efectivas, constituindo cognições e assunções didácticas relevantes”* (p. 40).

O planeamento do professor é influenciado por vários fatores: de ordem interna, como as características pessoais do professor, as suas concepções, seus valores e crenças, idade e tempo de experiência, determinando assim, o quê, quando e como ensinar; os fatores de ordem externa revelam-se através dos alunos – as suas características, conhecimentos, motivações, necessidades, etc.,

da direção escolar, dos livros didáticos, dos pais, dos recursos físicos – materiais e didáticos (Clark e Peterson, 1986).

As fases da planificação, os pensamentos e decisões pré-interativos de cada docente expressam a importância dos contextos de ensino traduzidas na explicitação de critérios de ordem contextual e situacional que dizem respeito às condições de ensino e à especificidade de cada aula.

O ato de planificar serve muitas vezes como guia ou imagem mental da próxima lição e, deste modo, influencia o conteúdo temático a dar, as oportunidades de aprendizagem, a organização dos alunos e a interação professor-aluno. Assim, o processo de planificação serve de ligação entre o programa, a aula e a aprendizagem dos alunos.

A literatura aponta para a relação entre a experiência dos professores e a sua aptidão para se conseguirem desviar dos planos pré-determinados, para tomarem decisões acertadas e fazer ajustes pedagógicos necessários. Os professores estagiários estão dependentes das planificações, enquanto os mais experientes tendem a utilizar os planos apenas como orientação pedagógica. Estes docentes conseguem prever quando alguma coisa corre menos bem ou não está mesmo a funcionar e, conseqüentemente, alterar as tarefas ou estratégias para alcançar o resultado desejado. O fator dominante que separa a tomada de decisão no processo de ensino de um docente pouco experiente da tomada de decisão de um colega perito no assunto é, evidentemente, uma maior base de conhecimento.

Os professores que tomam a maior parte das decisões durante a planificação têm tendência para tomar menos decisões durante a aula (Clark e Peterson, 1986); contudo, enquanto o processo de planificação molda a lição e serve como orientação para a instrução, algumas situações são imprevisíveis e, por isso, não podem ser planeadas. Assim que o processo instrutivo se inicia, a tomada de decisão interativa torna-se extremamente importante, mas para perceber adequadamente as escolhas feitas pelo professor dentro de sala de aula, é necessário estudar os seus processos de pensamento antes, durante e depois da aula.

Ainda segundo Clark e Peterson (1986), o maior desafio dos estudos sobre o pensamento do professor é a contribuição para o conhecimento das razões que levam a que o processo de ensino se desenrole de determinada forma específica.

Januário (1996) refere que o pressuposto essencial no estudo do pensamento do professor centra-se na premissa de que os pensamentos surgem como um meio privilegiado de aumentar a compreensão do como e do porquê dos comportamentos, surgindo esta abordagem como uma tentativa de colmatar as limitações referidas na abordagem comportamentalista. O autor adianta, ainda, que é necessário ter alguma cautela relativamente a estes pressupostos, no sentido de não se estabelecerem relações diretas entre o pensamento e a ação, tornando-se essencial estudar profundamente onde e como ocorrem essas relações.

1.2.2. Pensamentos e Decisões Interativas

Os processos de pensamento do professor englobam também os pensamentos e as tomadas de decisão deste durante a sua interação com os alunos (Clark & Peterson, 1986). Estas dimensões continuam, ainda hoje, a ser estudadas, sabendo-se agora bastante mais sobre os fatores que influenciam este processo, constituindo-se como uma área promissora para o aumento da qualidade da formação de professores.

É importante relembrar que os pensamentos e as decisões do professor ocorrem em três momentos distintos da sua atuação: (1) momento prévio à interação na sala de aula; (2) momento de interação na sala de aula e (3) momento posterior à interação na sala de aula. Os pensamentos e as decisões do professor anteriores e posteriores à sua interação com os alunos na aula incluem-se, de acordo com o modelo de Clark e Peterson, na planificação. Por seu turno, os pensamentos e as decisões interativas são aquelas que os professores desenvolvem durante o ato de ensino.

A investigação sobre os pensamentos e as decisões interativas dos professores é ainda reduzida. De todas as categorias do pensamento do professor, esta é a que apresenta menor quantidade de estudos, devido em grande parte às dificuldades metodológicas inerentes à recolha de dados sobre os pensamentos e as tomadas de decisão.

As decisões interativas realizam-se quando os acontecimentos, em termos de aprendizagem ou de comportamento, não correspondem às expectativas, colocando-se a questão da manutenção da planificação ou do seu reajustamento.

As decisões interativas podem ser distinguidas em função da sua natureza. Altet (1994, *cit. in* Januário, 1992) identifica três tipos de decisões interativas: (a) de rotina; (b) imediatas e (c) reflexivas. As decisões de rotina são aquelas que se tomam de forma automática, constituindo um repertório de condutas interiorizadas e estabelecidas. Por sua vez, as decisões imediatas ocorrem habitualmente em situações inesperadas (p.ex., quando os alunos apresentam dificuldades nas tarefas propostas), dependendo de juízos instantâneos baseados na compreensão rápida da situação. As decisões reflexivas exigem reflexão e avaliação e são do tipo “resolução de problemas” implicando, por isso, escolhas a fazer entre várias alternativas possíveis.

2. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

2.1. O CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O conceito de Necessidades Educativas Especiais, apesar de ser utilizado por praticamente todos os países desenvolvidos, começa apenas a ser difundido a partir de 1978 através do Relatório Warnock (Pereira, 1993; Sanches, 1996; Correia, 1999). Surge no primeiro comité do Reino Unido, resultado de um vasto estudo realizado no terreno, perspetivando o trabalho do professor e obedecendo às necessidades da criança e do jovem (Sanches, 1996). O documento foi constituído de forma a rever o atendimento face a indivíduos deficientes, tendo proposto a substituição da categoria de “deficiente” pelo conceito de NEE (Pereira, 1993).

Através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a tónica foi colocada no facto de que toda a criança tem o direito fundamental à educação e deve-lhe ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem – pois toda a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

Correia *et al.* (1997) considera que a expressão “*Necessidades Educativas Especiais deriva de uma evolução de conceitos que até então se usavam, fosse de cariz social ou educacional*” (p. 47). O mesmo autor acrescenta que “*o termo*

NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos” (p.47). Verificamos, assim, que o termo NEE surgiu com o objetivo de contribuir para situar o processo educativo nas necessidades que o aluno apresenta face ao currículo comum.

Brennan (1990) apresenta o conceito de NEE da seguinte forma: *“há uma necessidade educativa especial, quando o problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas), afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma adequação apropriada e eficaz.”* (p.36). Por sua vez, Jiménez (1997) defende que o conceito de NEE *“está relacionado com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização, para conseguirem o máximo crescimento pessoal e social”* (p.10)

Segundo Alves (2006) e Correia (1999), existem dois tipos de NEE: as temporárias e as permanentes. Correia (1999) aponta as adaptações curriculares que se devem adoptar em relação a estes dois tipos de NEE. Assim sendo, e de acordo com Alves (2006), as temporárias são as que decorrem só num determinado momento do percurso escolar e manifestam-se por problemas ligeiros que, segundo Correia (1999), exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

Por NEE de carácter permanente, Alves (2006) especifica que são as que se manifestam ao longo de todo o percurso escolar e resultam de alterações significativas no desenvolvimento do aluno e que, de acordo com Correia (1999), exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno; as adequações mantêm-se durante grande parte ou durante todo o percurso escolar do aluno e devem ser sujeitas a avaliações sistémicas e dinâmicas, respeitando os progressos do aluno durante o seu percurso escolar.

De acordo com esta ideia, as crianças e jovens com dificuldades especiais ou com NEE são aquelas que requerem serviços específicos de apoio para a realização total do seu potencial humano. Eles podem ser muito diferentes dos outros por terem atraso mental, dificuldades de aprendizagem,

desordens emocionais ou comportamentais, incapacidades físicas, problemas de comunicação, autismo, lesões cerebrais, deficiência auditiva, deficiência visual, ou mesmo dotes e talentos especiais.

Em Portugal, foi no decorrer da origem deste movimento que foi editado o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, que introduziu o conceito de NEE baseado em critérios pedagógicos, proclamando o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para estes alunos, promovendo intervenções individuais através de Planos Educativos Individuais (PEI) e Programas Educativos (PE). Destaca-se ainda a importância para o conceito de meio menos restritivo possível, que propunha juntar os alunos com NEE aos seus pares sem NEE, não apenas no que respeita às áreas académicas, mas também, nas restantes áreas específicas, nos recreios, nos refeitórios e nos passeios escolares. No fundo, potenciar ao máximo a integração do aluno com NEE na escola regular (Correia, 1999).

O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, normativo que veio orientar a reorganização curricular, apresenta pela primeira vez a definição de alunos com NEE de carácter permanente, no seu artº 10: as que *“apresentam incapacidade ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiência de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves de personalidade ou comportamento ou graves problemas de saúde”*; propõe o desenvolvimento do currículo nacional de forma a assegurar uma formação integral de todos os alunos através da definição de competências e de aprendizagens nucleares, estabelecendo uma gestão flexível que reconheça a diversidade e aplique a diferenciação pedagógica, procurando assim responder às necessidades de todos os alunos.

Atualmente, o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, define como objetivos da educação especial a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, a promoção de igualdade de oportunidades e a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional. Este decreto-lei refere que a escola inclusiva pressupõe a individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de

promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Os apoios especializados visam responder às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio.

Segundo Correia (1999), para além da filosofia de a inclusão reconhecer ao aluno com NEE o direito de aprender junto com os seus pares sem NEE, ela pretende retirar-lhe, também, o estigma da "deficiência", relegando este termo para segundo plano, preocupando-se, isso sim, com o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, mas nunca esquecendo a resposta às suas necessidades específicas.

Desta forma, o mesmo autor afirma que, de acordo com a filosofia inclusiva, as escolas devem tornar-se em verdadeiras comunidades de apoio, onde os alunos com NEE se sintam valorizados, apoiados de acordo com as suas necessidades e preenchidos ética e moralmente. Nesta ótica, o modo como a escola e o próprio sistema se organizam determinará o tipo de educação que melhor se adequa às necessidades dos alunos com NEE, levando-os à aquisição de competências tão necessárias ao seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal.

2.2. O CONCEITO DE CURRÍCULO

Currículo significa caminho, percurso ou trajeto. Zabalza (1994) defende que currículo abrange não só as experiências programadas e realizadas na escola, mas também o conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos para que, deste modo, o acesso ao currículo seja, de facto, significativo para o

crescimento dos aprendentes, inserindo portanto, na definição de currículo as ideias de currículo formal e de currículo real, bem como a de currículo oculto.

Pacheco (1995) explica que currículo pode ser o programa de disciplina, plano de estudos de um curso, ou até mesmo uma série estruturada de objetivos e de aprendizagens que se concretizam através da sequência progressiva entre ciclos de escolaridade e em que cada um deles tem por função completar e alargar o ciclo anterior. Por sua vez, Roldão (1999a) entende por currículo *“o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática ou humanista, cívica, interpessoal ou outras.”*

Para Bautista (1993), o currículo é entendido como um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e normas de comportamento que devem ser transmitidas pela escola às crianças e jovens, mas este também deve ser compreendido como o conjunto de experiências que a escola oferece aos alunos de forma a desenvolver de forma integral o aluno, conjugando assim, tal como Zabalza, a noção de currículo formal e de currículo real.

Roldão (2003) considera que o currículo responde às questões fundamentais: o que ensinar, a quem e para quê, tomando a forma de um projeto. Com efeito, já em 1999 a autora afirmava que o currículo se referia *“ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver”* (Roldão, 1999^a, p. 43).

Numa perspectiva aberta e flexível, o currículo é reorganizado em cada contexto, partindo das características e necessidades deste e requerendo a definição de opções e prioridades que constituam respostas efetivas a essas necessidades. Neste sentido, a noção de currículo contém uma dimensão de projeto, corporizando-se num projeto curricular nacional e em projetos curriculares contextualizados.

Por outro lado, Correia (2008: 109) salienta que é indispensável *“que os currículos não esqueçam os interesses, as expectativas, as opiniões das gerações novas e, obviamente, as necessidades dos que inseridos nessas gerações precisem de uma atenção muito especial”*.

Existem diversas teorias curriculares que se relacionam com diferentes conceções de currículo. Assim, o professor pode assumir diferentes papéis

conforme a concepção de currículo que defende.

Na verdade, as diferentes concepções de currículo correspondem a formas de equacionar os dilemas colocados por Contreras (1990, *cit. in* Pacheco, 2001: 17): “o currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia e os processos de ensino? O currículo é algo especificado, delimitado ou acabado que logo se aplica ou é de igual modo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?”

González (2002) considera que é difícil conseguir uma definição de currículo unívoca, por ser um conceito que abrange uma grande quantidade de dimensões relacionadas entre si, como se de uma teia complexa se tratasse.

Mesmo sem obtermos uma definição única, entendemos que o currículo deve procurar responder à diversidade cultural; não pode ser “incutido” em todos os alunos e muito menos de forma igual, devendo atender às especificidades de cada criança ou jovem; deve permitir a igualdade de oportunidades; assegurar uma educação integral dos indivíduos; não assumir um caráter centralizador e fechado, permitindo aos professores o poder de decisão e deverá, indubitavelmente, servir de referencial de qualidade mínima exigida a qualquer sistema de ensino, segundo Gimeno (1992, *cit. in* González, 2002).

De realçar, segundo Roldão (2003: 18), a importância do currículo na “*arena política e social onde se joga a inclusão e a exclusão real dos indivíduos, qualquer que seja o poder ou poderes que subjazem à definição e legitimação histórica e social de um dado currículo e da respectiva institucionalização em estruturas organizativas*”. A autora pretende de forma evidente alertar os agentes educativos para a responsabilidade que assumem ao tomarem determinadas decisões curriculares, já que estas influenciarão de forma determinante o percurso escolar e posterior prestação social dos alunos.

2.2.1. Flexibilização e Adaptações Curriculares

Flexibilizar o currículo, segundo Leite (*cit. in* Sim-Sim, 2005), consiste em abrir o currículo às aprendizagens que uma determinada sociedade considera pertinentes para nela se inserirem todos os indivíduos que a constituem. Quer

isto dizer que, tendo como pano de fundo o currículo nacional, o vamos reajustando às necessidades de aprendizagem da realidade social e escolar de cada região. No entanto, para Roldão (1999b), flexibilizar o currículo *“não significa libertá-lo de balizas; muito pelo contrário, só é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro.”*

Adaptações curriculares são *“as alterações ou suplementos ao currículo com o fim de maximizar o potencial do aluno (...) As adaptações curriculares requerem do professor uma atenção especial muito orientada para os conteúdos a leccionar e para a forma como eles devem ser apresentados, tendo em conta a sua compreensão e memorização”* (Correia, 2005: 44), ou seja, a adaptação curricular é a *“diferenciação curricular que se faz a nível de um só aluno”* (Leite, cit. in Sim-Sim, 2005: 14)

Face à diversidade que se vive hoje em dia no ambiente escolar, surgiram algumas questões pertinentes para as quais urge procurar uma solução. Quer isto dizer que, os professores, ao tentarem dar resposta às necessidades dos alunos com NEE na sala regular, vêem-se confrontados com alguns desafios, nem sempre de fácil resolução. Um desses desafios é, sem dúvida, a otimização da flexibilização curricular. Esta deve manter algumas das competências e dos objetivos básicos do currículo nacional, mas também diferenciar a forma de organizar os conteúdos, as metodologias, os espaços e os tempos, bem como o sistema de avaliação, no intuito de promover o sucesso da inclusão de todos os alunos na escola.

Costa *et al.* (2006: 14) consideram que *“o currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram.”* Também Correia (2005) comunga desta linha de pensamento quando defende a flexibilidade curricular como meio de dar resposta à diversidade que se vive na escola da atualidade.

Para flexibilizar um currículo, a escola não pode continuar presa às amarras dos currículos nacionais com conteúdos predefinidos e com ritmos e estratégias de aprendizagem balizadas. Deve sim, adaptar-se aos conteúdos, aos ritmos, aos estilos da aprendizagem e às condições concretas dos alunos, acionando a operacionalização da autonomia escolar. No âmbito da escola

inclusiva “*é fundamental conceber a aprendizagem, não num sentido restrito e acadêmico, mas num sentido mais lato de oportunidades de aprendizagem que enfatizem competências e conhecimentos que sejam, pessoal e culturalmente, relevantes e funcionais para os alunos.*” (Costa et al., 2006: 14). O currículo não deve ser visto como um fim em si, mas como um contexto através do qual a escola pode proporcionar um veículo de aprendizagem (Tilstone, 2003).

Santos (2007) afirma que o currículo deve ser encarado de forma ainda mais ampla, nomeadamente numa perspetiva ecológica, prática e emancipatória, na qual todos os elementos de decisão negociam as soluções para os problemas com que se confrontam. Defende ainda que o currículo faz parte integrante do universo escolar e da experiência do aluno, bem como da sociedade e da cultura onde está inserido; logo, deve ir ao encontro de todas estas vertentes, de modo a dar a melhor resposta possível às necessidades reais do público com NEE.

Tendo em conta o exposto, concluímos que o currículo emerge como uma construção social e educativa que se vai adaptando aos interesses e necessidades dos alunos num processo de inacabamento. No entanto, a sua implementação exige a mudança de algumas práticas por parte dos docentes. Compete à escola e aos seus atores organizarem uma resposta educativa válida e de acordo com dois princípios fundamentais: por um lado, a escola tem de possibilitar aos alunos com NEE o acesso ao currículo igual ou idêntico ao dos outros alunos; por outro, tem de o moldar às suas necessidades específicas.

Cabe aqui frisar que não estamos a falar de idear currículos específicos e completamente distintos do currículo normal; trata-se de, tendo por base a espinha dorsal do currículo nacional, introduzir e desenvolver as adequações necessárias às especificidades da diversidade.

Com o fim de operacionalizar a flexibilização dos currículos a um aluno específico, a escola, através dos professores, terá de desenhar um conjunto de alterações, as quais são designadas por adaptações curriculares. As adaptações curriculares individualizadas emergem com o objetivo principal de favorecer as intervenções individuais e implicam uma reorganização do currículo, tendo por base a avaliação diagnóstica que serve de pilar às futuras tomadas de decisão. Esta deverá ter em conta o nível de competências do aluno,

particularmente a sua competência curricular, os fatores que interferem com esse nível de competência e quaisquer outras informações relevantes para a compreensão da situação e da planificação da resposta educativa considerada, num dado momento, como sendo a mais adequada.

Contudo, é evidente a presença na escola de alunos que nunca conseguirão seguir o currículo nacional e alcançar as competências exigidas no final de ciclo. Neste caso, já não estamos a falar em gestão flexível do currículo ou em processos de diferenciação para assegurar o acesso ao currículo comum, mas de currículos especiais (Leite *cit. in* Sim-Sim, 2005: 24). Perante situações deste cariz há que ponderar, conscientemente, com pais, professores, psicólogos e demais técnicos a aplicação dos tão conhecidos currículos funcionais.

2.2.2. Diferenciação Pedagógica

No sentido de responder de modo adequado às necessidades educativas especiais dos alunos, o professor deve partir do princípio de que o público que tem à sua frente é dissemelhante e, por isso, serão diferentes os seus objetivos escolares, as suas motivações, os seus modos de agir, os seus pontos fortes e fracos.

No entanto, as conceções e as práticas de alguns docentes continuam a ser as mesmas. Muitos esperam que os alunos de uma mesma turma consigam atingir os mesmos objetivos com o mesmo ritmo de trabalho, através das mesmas atividades e sob a mesma metodologia de ensino, apesar da evidência da diversidade de estilos de aprendizagem. Mas ensinar a muitos como se fossem um só revelou-se, ao longo do tempo, uma prática pouco eficaz, senão muitas vezes injusta, uma vez que são muitos os que não alcançam o sucesso escolar. Perante esta situação, o professor é confrontado com o fato de ter de planear o seu trabalho mediante o perfil de aprendizagem dos seus alunos. Neste ponto, é de considerar a *“importância da diferenciação pedagógica, nomeadamente, entendida como gestão das interações e actividades para que cada aluno seja, o mais frequentemente possível, confrontado com situações didáticas que são fecundas para si.”* (Aleixo, 2005: 32).

A diferenciação pedagógica tem como objetivo primeiro o sucesso educativo de cada um na sua diferença, ou seja, não é um método pedagógico isolado em si, mas todo um processo de educação em que o aluno é o centro condutor das ações e atividades realizadas na escola (Boal, 1996).

Perrenoud (2000) considera a diferenciação pedagógica como sendo o processo utilizado pelos professores para fazerem progredir no currículo uma criança inserida em grande grupo. Para tal, acionam os meios mais apropriados e adequados possíveis à aprendizagem dos alunos.

Para Tomlinson (2008, *cit. in* Matos, 2010), a diferenciação pedagógica é programar “as actividades educativas à luz do “conceito de múltiplos caminhos” para o conhecimento em prol de diversas necessidades, e não em termos do que é normal e diferente. Logo, o princípio norteador do professor deve ser, em primeiro lugar, a avaliação do discente no sentido de o posicionar num nível de aprendizagem e, conseqüentemente, ir ao encontro das suas necessidades e fazendo-os progredir na aprendizagem.

Para Gomes (2001), diferenciar não significa individualizar o ensino: significa que as regulações e os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vai desde o trabalho contratado ao ensino entre pares. A diferenciação pedagógica opõe-se à uniformização dos conteúdos e condena a uniformidade de ritmos, de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas. Podemos então afirmar que a diferenciação pedagógica é um procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes objetivos comuns (Gomes, 2001).

Esta concepção de diferenciação pedagógica salienta o papel do professor como organizador de respostas, para que a aprendizagem de cada aluno possa acontecer. O aluno é autor da sua aprendizagem e parceiro do professor e dos colegas, ficando assim invertido o sentido tradicional da docência.

Para que tal aconteça é indispensável que o docente se capacite da diferença e crie, no exercício da sua prática pedagógica, abordagens pedagógicas diferenciadas no sentido de dar resposta a todos os alunos que frequentam a escola. Neste âmbito, é necessário que o professor repense a sua

prática no que respeita à organização do trabalho, do tempo, dos materiais, da partilha de poder com os alunos e da autonomia. *“É necessário que o professor mude a seu papel dentro da sala de aula, não sendo o monopolizador do saber. Há que dar lugar ao aluno para que ele próprio procure o saber e execute as etapas necessárias à sua apropriação”* (Sanchez, 1996:42).

Na perspetiva de Heacox (2006), a diferenciação pedagógica pode ser feita de três maneiras: a nível de conteúdo – quando o professor simplifica os objetivos curriculares conforme as capacidades dos alunos; a nível do processo – quando o professor diversifica as tarefas a realizar pelos discentes de acordo com o seu perfil; a nível de produto – quando o professor utiliza formas variadas para os alunos demonstrarem as aprendizagens efetuadas.

Não obstante a dificuldade que a diferenciação pedagógica causa a os professores, cabe referir que, mesmo dentro de um grupo tão heterogéneo como aquele que a escola inclusiva abarca, há sempre características comuns que tornam viáveis a sua educação conjunta. O cerne da questão está em saber transformar o conjunto de diferenças em vantagens educacionais que facilitem a progressão das aprendizagens entre pares (Aleixo, 2005).

De qualquer forma, não temos dúvidas de que, no terreno, não é fácil operacionalizar a mudança de uma pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos para uma pedagogia centrada no grupo, não se limitando a escola a oferecer a igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação, mas sim diversidade de respostas no processo educativo. Cabe, portanto à escola, pela figura do professor, concretizar esta mudança cujo primeiro passo, a nosso ver, é limpar as “teias de aranha” do passado que se apoderaram das mentalidades docentes e abrir uma janela a esta tarefa hercúlea de mudança que, na maior parte das vezes, só necessita de disponibilidade psicológica para emergir.

2.2.3. Níveis de Decisão Curricular

Se equacionarmos o currículo como projeto, este é entendido como um processo contínuo de decisões que podem ocorrer em diferentes contextos. Pacheco (2001) considera três níveis de decisão curricular: contexto político-administrativo (administração central), contexto de gestão (administração regional e

local) e contexto de realização (sala de aula).

Quando se fala no contexto político-administrativo, referimo-nos ao currículo formal, oficial, comum a todo o sistema de ensino que resulta de uma decisão política e administrativa. Este nível de decisão curricular é apresentada de forma normativa, onde são especificadas as experiências educativas a que os alunos deverão ter acesso numa determinada área e/ou ano de escolaridade. É a este nível que se estabelecem algumas normas orientadoras ao nível dos programas, dos planos curriculares ou de estudos, da seleção e elaboração de materiais curriculares e do modo de avaliação dos alunos.

Para Pacheco (2001:78), a segunda grande decisão curricular ao nível político-administrativo é a prescrição curricular. Segundo o autor: *“quando se fala de prescrição não se deve entender num sentido de determinismo absoluto, com a acção providencial da administração, mas num sentido de orientação e estimulação já que existe uma responsabilidade político-administrativa na ordenação de uma cultura de escola de que o currículo é o seu instrumento principal”*. Neste sentido, é fundamental que a prescrição curricular tenha em conta que os conhecimentos, as aptidões e as capacidades básicas que se pretende que sejam desenvolvidas vão ao encontro da integração social dos alunos, da igualdade de oportunidades e assumindo características gerais para todos os alunos, para que as questões sociais não condicionem a progressão escolar dos alunos. A política curricular deverá *“respeitar quer a diversidade cultural, com o reconhecimento de opções regionais e locais, quer a pluralidade de situações de formação que não são resolvidas por dietas educacionais”* (Pacheco, 2001).

Nesta perspetiva, Kirk (1986, *cit. in* Pacheco, 2001) considera que existem critérios fundamentais na elaboração de um currículo nacional de modo a que este documento assuma um carácter flexível e adequado às necessidades da população escolar que serve.

Relativamente ao primeiro princípio, os elementos do currículo devem considerar os aspetos relacionados com as competências sociais dos indivíduos e com o desenvolvimento da sua autonomia e crescimento pessoal. Neste sentido, é imprescindível que se apresente como segundo princípio a flexibilidade para a utilização/exploração do currículo de forma diferenciada atendendo às especificidades de cada região, local, escola ou turma. O Estado assume um

papel evidente na organização curricular, mas é importante que todo o processo desenvolvido a este nível político-administrativo procure ser o mais aberto e flexível possível, de modo a permitir a adequação às situações concretas. Assim, o currículo *“é um projecto socioeducativo que é moldado pela administração central tanto na forma do processo de elaboração curricular, com a apresentação de uma proposta de projectos de escolarização, como na forma de prescrição curricular: apresentação de planos curriculares, de programas, de orientações metodológicas e de critérios de avaliação”* (Pacheco, 2001, p. 88).

É determinante para a potencialização do currículo que a escola participe ativamente na exploração, adaptação e construção curricular, evitando cair no erro de, simplesmente, implementar o currículo de forma taxativa e pouco reflexiva. Só assim se pode afirmar que *“o desenvolvimento curricular é uma prática que faz parte de um amplo movimento de descentralização administrativa e aprofundamento democrático em que a escola se torna na unidade estratégica de qualquer reforma do sistema educativo”* (Pacheco, 2001, p. 89).

O Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola/Agrupamento e os Projetos Curriculares de Turma situam-se neste contexto de decisão curricular, que se desenvolve ao nível da escola.

O Projeto Educativo é um documento pedagógico e de gestão, elaborado com a participação de toda a comunidade educativa, particularizando a definição de objetivos, bem como formas de organização próprias. Neste documento devem constar as finalidades educativas da respetiva escola e as orientações globais para aquela comunidade, as linhas de ação para a resposta às NEE dos alunos, a distribuição de responsabilidades pelos diversos agentes educativos, os aspectos relacionados com o desenvolvimento profissional dos professores, as formas de articulação com a comunidade e as famílias e as parcerias estabelecidas com outras escolas e instituições (Figari, 1992, *cit. in* Pacheco, 2001).

O Projeto Curricular de Escola (PCE), por sua vez, vai ao encontro das especificidades de cada instituição, dos alunos e dos professores, adequando as orientações do sistema educativo à realidade escolar. Este projeto envolve e responsabiliza os professores no processo de desenvolvimento do currículo. De forma sucinta, Pacheco considera este projeto como a: *“adaptação do currículo pelos professores tendo em atenção a prescrição existente e o contexto escolar*

em que se desenvolve, representando a articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores tomadas no contexto da escola e funcionando como um elo de ligação intermédio entre o currículo-base e o projecto educativo da escola, por um lado, e a planificação de actividades que cada professor prepara, por outro” (Pacheco, 2001, p. 91).

Este documento deve ser elaborado em equipa e obedecer a alguns critérios. Zabalza (1994) defende que, na elaboração dos PCE, se deve ter em conta os seguintes princípios: considerar o programa sempre como marco de referência; refletir de forma responsável o *porquê* e o *para quê* de cada uma das decisões que se pretenda tomar; assumir um compromisso sério e coletivo no seio do grupo de docentes; elaborar um diagnóstico prévio, para que a programação vá ao encontro de uma situação concreta daquela realidade escolar; procurar o equilíbrio e a consistência entre o programa oficial e as necessidades escolares, criando de forma flexível e articulada um projeto criterioso e adequado à realidade.

Quanto aos PCT, podemos afirmar que são a fase final da concretização do PCE. É no contexto da turma que o professor titular de turma ou o conselho de turma elaborará e desenvolverá o projeto produzido em parceria com os restantes docentes, adequando e construindo o currículo, atendendo, mais uma vez, às especificidades presentes na sua sala de aula. Neste documento deverão estar presentes aspetos relacionados com as diversas áreas curriculares (conteúdos a abordar, sequência e organização dos mesmos, etc.); as formas de organização das aprendizagens; as metodologias de trabalho que serão adotadas, a organização e o modo de funcionamento em termos de espaço, recursos, entre outros e, ainda, as formas, critérios e instrumentos de avaliação a utilizar naquele contexto (Roldão, 2003).

Pacheco aponta ainda a organização curricular horizontal como um elemento ao nível do contexto de gestão: é especialmente ao nível da escola *“que se faz a organização curricular horizontal enquanto decisão decorrente da organização vertical determinada pela administração central, do agrupamento dos professores e dos alunos, da participação dos encarregados de educação e dos órgãos de gestão da escola na construção do currículo e ainda da integração das componentes locais e regionais”* (Pacheco, 2001, p. 97).

Assim, recai na escola e nos seus professores a grande responsabilidade

de organizar atividades curriculares disciplinares e não disciplinares que promovam o sucesso educativo de todos os alunos.

Em síntese, todas as propostas curriculares emanadas pela administração central serão sempre filtradas e minuciosamente analisadas pelas estruturas inferiores, neste caso as direções regionais e as escolas que, à luz das suas práticas, farão, de forma consciente, a melhor gestão do currículo para que se promova uma aprendizagem efetiva nos contextos escolares.

Por fim, o último nível de decisão curricular é o contexto de realização que consiste basicamente no planeamento e realização curricular – é o currículo em ação ou currículo real (Pacheco, 2001). É a este nível que se desenvolve a interação pedagógica entre professor/aluno e aluno/aluno. É neste âmbito que o professor fará a organização e a gestão do espaço, do tempo e das atividades, de modo a proporcionar as experiências de aprendizagem que permitam aos alunos atingir as competências instrucionais ou sociais patentes nos projetos realizados ao nível da gestão.

2.2.4. O Projeto Curricular de Turma

Pacheco (2001: 92) refere que programar *“significa procurar uma orientação curricular ajustada à escola e aos alunos, em função de um programa de ensino previamente proposto pela administração central”*. A programação realiza-se, assim, ao nível da gestão, sendo entendida como um projeto curricular que é elaborado com base no projeto educativo, estabelecendo um elo de ligação entre o currículo proposto pela tutela e o currículo planificado.

Por conseguinte, é no contexto de realização que se distinguem as fases do currículo planificado e do currículo real, onde o professor intervém na medida em que lhe cabe o papel de organizar e gerir a programação que, por sua vez, se transforma num projeto curricular de turma.

O PCT constitui um espaço importante de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais e de tomada de decisões pedagógico-didáticas para melhorar as práticas educativas e, por consequência, as aprendizagens dos alunos. Segundo Roldão (1999a), entende-se por PCT a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e

construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto. Pode-se admitir que construir o PCT significa encontrar formas de gestão curricular próprias.

Na perspectiva de Pacheco (2001: 91), *“o Projecto Curricular de Turma, é uma adaptação do currículo pelo professores tendo em atenção a prescrição existente e o contexto escolar em que se desenvolve, representando a articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores tomadas no contexto da escola e funcionando como um elo de ligação intermédio entre o currículo base e o Projecto Educativo da Escola, por um lado, e a planificação de actividades que cada professor prepara, por outro”*.

O currículo torna-se, assim, a essência do projeto curricular quando a escola assume um *“conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos”* (Roldão, 1999a: 49).

O projeto curricular permite antecipar a ação educativa relativamente ao desenvolvimento das crianças, com atividades letivas de forma a responder às especificidades da turma, assim como o de permitir a articulação da ação dos diversos professores. Visa produzir saberes significativos que *“devem ser construídos no sentido de proporcionarem uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar e integrada dos saberes”* (Leite et al., 2001: 16-17). A necessidade de elaborar projetos curriculares de escola e turma advém da sequência da implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico, determinado pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

No preâmbulo deste documento encontra-se implícito que se considera que se faça a contextualização da ação educativa, adequando-a às características do meio envolvente e das escolas, às características das turmas e dos alunos, implicando e tornando corresponsáveis o órgão de gestão e os professores, de acordo com o nível de conceção.

2.2.5. O Programa Educativo Individual

Recai sobre a Escola, enquanto entidade organizadora, a responsabilidade de apoiar e motivar os docentes para colaborarem na consolidação duma aprendizagem socialmente integradora de todos os seus alunos. Segundo Perrenoud (2002: 70), “*são as práticas do amanhã que interessam à instituição, não de hoje ou de ontem. Outras práticas futuras surgirão no futuro da sua confrontação com o contexto de trabalho. Influenciar as práticas é, pois, agir sobre o que as engendra: as pessoas, as relações, a organização do trabalho, os recursos, o contexto.*”

O currículo definido para os alunos com NEE baseia-se nesta conceção, encontrando-se implícita a ideia de um trabalho de colaboração dos agentes educativos, com a finalidade de se encontrarem soluções adequadas aos diversos contextos, de forma a melhorar a qualidade das decisões tomadas e a sua eficácia, assim como a de garantir a qualidade dos serviços prestados. A educação destes alunos, dependendo do tipo de necessidades, implica alterações estruturais e funcionais na escola, devendo esta responsabilizar-se por criar condições de frequência e uma educação de qualidade.

Com a introdução do Decreto-Lei nº 3/2008, o PEI constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com NEE de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu programa educativo. Este é desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, sendo o PEI o instrumento fundamental, no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem.

O referido decreto define os apoios especializados a prestar nos vários níveis de ensino, tanto no setor público, como no setor privado e cooperativo, aos alunos que são descritos na legislação como: “*alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de desenvolvimento biopsicosocial*” (Decreto-Lei nº 3/2008).

Neste contexto, nenhuma escola, pública ou privada, poderá rejeitar qualquer aluno com base nas suas NEE, encontrando-se previsto os apoios especializados; contudo, a escola e os professores têm de estar preparados para acolher e integrar estes alunos e providenciar abordagens diferenciadas para as suas necessidades específicas, elaborando um PEI que inclua as metas e estratégias que os professores propõem realizar, bem como as medidas a aplicar, que passam pelo apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula e de avaliação, utilização de tecnologias de apoio e até a adoção de um CEI.

Ainda neste decreto, referem-se as modalidades específicas de educação, designadas por escolas de referência, sendo elas a educação bilingue dos alunos surdos, a educação de alunos cegos com baixa visão, as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com a perturbação de espectro do autismo, as unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e a intervenção precoce.

CAPÍTULO III
Métodos e Procedimentos

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

1. INTRODUÇÃO

Cada professor pensa e atua de acordo com um conjunto de construtos, que se diferenciam e modificam pela própria ação, e em função da sua experiência, das escolhas de valores para tomadas de decisões e de acordo com as situações particulares e individuais em que cada um interage.

A natureza do presente estudo prende-se com a compreensão do discurso que os docentes apresentam, ou seja, os processos de pensamento e as tomadas de decisão dos professores quando se encontram a planear, e as decisões interativas que estabelecem ou adotam na ação pedagógica.

Também pretendemos compreender se o PCT e os PEI se apresentam como documentos que orientam as decisões de planeamento dos professores em turma com alunos com NEE.

A abordagem metodológica escolhida teve em conta o objetivo da pesquisa. Optou-se por aplicar uma abordagem qualitativa e quantitativa, uma vez que utilizamos diferentes métodos na recolha de dados.

A abordagem qualitativa aplicou-se nas entrevistas prévias, notas de campo e análise documental. Esta foi aplicada através da análise de conteúdo categorial dos processos de pensamento dos professores com base no dicionário de variáveis pré-interativas (Januário, 1996).

A investigação quantitativa baseia-se na investigação de uma realidade externa que, através da utilização de métodos mais técnicos e científicos, leva o investigador a resultados quantitativos e generalizáveis, enquanto que a abordagem qualitativa é utilizada na compreensão das tomadas de consciência do conhecimento de tudo o que os rodeia, através da compreensão (Bell, 2008).

Existem situações em que os investigadores utilizam uma abordagem qualitativa através da aplicação de processos mais quantitativos, o mesmo acontecendo em relação a investigadores cuja abordagem é quantitativa mas recorrendo a técnicas qualitativas; estas abordagens podem complementar-se e adequar-se, como forma de ajudar o investigador a minorar a subjetividade, aproximando-se do objeto de estudo.

Esta complementaridade possibilita controlar o desvio da compreensão da forma de visualização do fenómeno; permite associar variáveis específicas,

através do método quantitativo, com a visão global do fenómeno (método qualitativo), assim como possibilita completar um conjunto de factos e causas associadas à aplicação da metodologia quantitativa através da visão natural da realidade; aumenta o número de constatações obtidas, assim como possibilita a confirmação da validade e a confiança do estudo (Duffy, 1987).

De acordo com Neves (1996), a triangulação de métodos qualitativos e quantitativos pode estabelecer ligações obtidas de diferentes fontes, tornando-as mais compreensíveis e levando a pesquisa a apresentar maior robustez. Assim, reduzem-se os problemas da adoção exclusiva de uma única abordagem.

A aplicação destas duas abordagens na nossa investigação levou-nos à triangulação dos dados obtidos, possibilitando estabelecer a compreensão dos respectivos perfis dos professores em turma com alunos com NEE.

Relativamente à metodologia adotada na presente investigação, ela foi selecionada em função da natureza de cada questão levantada, uma vez que estas irão incidir sobre as categorias do pensamento de cada professor (decisões pré-interativas) e do comportamento dos mesmos (comportamentos interativos).

Na análise quantitativa utilizámos a estatística descritiva básica, através do cálculo da média, referentes aos pensamentos e decisões pré-interativas.

A análise qualitativa foi aplicada na interpretação do discurso dos professores através das transcrições das entrevistas pré-aula, na análise das notas de campo onde se procurou verificar se as tomadas de decisões descritas nas entrevistas prévias condiziam com as tomadas de decisões interativas dos professores, assim como na análise do PCT e dos PEI.

2. CONTEXTO DO ESTUDO

O presente estudo foi efetuado num agrupamento de escolas localizado na região Oeste, sendo a população escolar deste agrupamento constituída por crianças, desde o pré-escolar até ao 3º ciclo. No quadro 1. podemos observar como se encontram distribuídos os 1193 alunos, no ano letivo 2009/2010, pelos diferentes ciclos.

Quadro 1 - Distribuição dos alunos

Número de Alunos – 2009/2010	
Pré-escolar	264
1º Ciclo	561
2º Ciclo	253
3º Ciclo	115
Total	1193

Destes alunos, 87 beneficiam de medidas de Educação Especial, ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. O corpo docente deste agrupamento de escolas é constituído, no ano letivo 2009/2010, por 106 docentes.

3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra dependia da condição de incidir numa turma que reunisse as condições necessárias para se efetuar a investigação, ou seja, a condição de ter alunos com NEE incluídos em todas as disciplinas.

Satisfeita a condição, a amostra surgiu do grupo de docentes que lecionavam a turma selecionada, tendo todos manifestado interesse em participar da investigação, sendo assim constituída por três professores profissionalizados, que lecionam uma turma do 6º ano, em três diferentes áreas. No quadro abaixo apresenta-se a caracterização dos professores.

Quadro 2 - Caracterização dos docentes

Prof.	Disciplinas	Género	Formação Inicial	Tempo 31-8-2008	Formação em Ed.Especial
A	Ciências da Natureza	F	Lic. em Professor do Ensino Básico, variante Matemática/Ciências da Natureza	3723 dias	Não
B	História e Geografia de Portugal	F	Lic. em História	7978 dias	Não
C	Educação Física	M	Lic. em Professor do Ensino Básico, variante Educação Física	4652 dias	Não

O estudo incide sobre uma turma do 6º ano de escolaridade constituída por 27 alunos, 17 rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, incluindo três alunos com NEEcp. No quadro 3 apresentamos a caracterização dos alunos com NEE, indicando o género, a idade e o diagnóstico de cada um, tendo como referência os dados recolhidos nos seus PEI.

Quadro 3 - Caracterização dos alunos com NEE

Alunos	Género	Idade	Problema Principal
A	F	14	Défice Cognitivo Ligeiro a Moderado
B	M	12	Dislexia
C	M	14	Défice Cognitivo Ligeiro a Moderado

De seguida procedemos à caracterização mais pormenorizada dos alunos com NEE.

O aluno A apresenta três retenções no seu percurso escolar. O Relatório de avaliação psicológica, datado de Março de 2008, indica *“défices nos campos da cognição com destaque para as áreas da compreensão e memória com claras repercussões ao nível do aproveitamento escolar, comportamento ansiógeno. Propensão para infecções respiratórias”*.

O aluno B manifesta dificuldades acentuadas na atividade e participação centradas no domínio da leitura/escrita (níveis expressivo e compreensivo) decorrentes de défices nas funções mentais específicas da linguagem. Revela também um ritmo de trabalho lento, algumas dificuldades na manutenção da atenção/concentração e pouca resistência à frustração.

O aluno C apresenta três retenções no seu percurso escolar. O Relatório de apoio psicológico, datado de Julho de 2007, indica que na avaliação psicopedagógica o aluno apresenta *“alterações significativas na motricidade global e fina (perturbação da coordenação motora), cognição verbal e não verbal com desenvolvimento inferior; dificuldades na percepção e memória visual; discalculia. Apresenta também imaturidade sócio-emocional, comportamento tendencialmente passivo e pouca autonomia na realização das tarefas.”*

4. VARIÁVEIS ANALISADAS

4.1. VARIÁVEIS RELATIVAS AOS PROCESSOS DE PENSAMENTO DO PROFESSOR

Indo de encontro às investigações efetuadas na linha do pensamento do professor, seus pensamentos e decisões pré-interativas e de comportamento (interativas), adotamos as variáveis definidas no estudo de Januário (1992) – Diagnóstico de Alunos, Pensamentos Didáticos, Diferenciação do Ensino e Legitimação das Decisões (v. Anexo 3).

Quadro 4 - Variáveis Pré-Interativas

SISTEMAS DE ANÁLISE	CATEGORIAS
Pensamento Didático	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação 2. Clima 3. Conteúdos 4. Disciplina 5. Estratégias de aprendizagem e ensino 6. Gestão (Material, Org. alunos, Regras, Tempo) 7. Instrução (Apres. Informação, <i>Feedback</i>, Supervisão) 8. Objetivos 9. Outras decisões
Diagnóstico de alunos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Especificação (Genérico e Específico) 2. Foco (Acadêmico e Comportamento) 3. Individualização (Turma, Grupo, Aluno)
Diferenciação do Ensino	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ensino Diferenciado (Objetivos, Tarefas de Aprendizagem, Estratégias de Ensino) 2. Ensino Indiferenciado
Legitimação das Decisões	<ol style="list-style-type: none"> 1. Legitimadas pelo Planeamento 2. Legitimadas pela Experiência 3. Legitimadas por Preconcepções

5. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

5.1. ENTREVISTA PRÉ-AULA

A entrevista é utilizada para acolher dados descritivos na fala dos sujeitos, possibilitando que o investigador desenvolva uma ideia sobre a forma como estes sentem e interpretam as problemáticas em questão (Bogdan e Biklen, 1994).

Para estes mesmos autores, a posição interacionista na entrevista mostra como os entrevistados, por efeito da necessidade de explicitar o seu pensamento, consciencializam, recriam e até modificam as suas opiniões no decorrer da entrevista, num processo de co-construção interativa.

A entrevista foi escolhida como instrumento de recolha formal das cognições docentes relativamente ao conjunto de variáveis pré-interativas, *“na medida em que é uma técnica interactiva privilegiada”* (Januário, 1996:60), quando se pretende apreender informações imersas na dimensão interna dos indivíduos. Nas suas diversas modalidades, permite procurar os fundamentos explícitos e implícitos que legitimam a ação.

De Ketele e Roegiers (1993) entendem que a entrevista deve ser definida consoante o carácter que reveste, seja multilateral ou diacrónica, objetiva ou subjetiva, mais ou menos estruturada, individual ou grupal, aberta ou fechada e sintetizam-na como um método de recolha de dados que é realizado através de conversas, com diferentes indivíduos, escolhidos de forma cuidada, com a finalidade de se obter informações sobre ações ou representações, cujo grau de adequação, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação.

A entrevista é enquadrada num campo metodológico mais amplo (Januário, 1994; Carmo e Ferreira, 1998), reconhecendo-a como sendo uma técnica de inquérito particular aos métodos interativos, que responde pela recolha oral e presencial de informação, admitindo diferentes tipologias em função da informação que se pretende aceder, do contexto em que a recolha se realiza, assim como dos objetivos da investigação.

Ainda que nos deparemos com diferentes interpretações quanto à sua classificação, tais diferenças desvanecem-se ao ser reconhecida como procedimento robusto para a recolha sistematizada de informações e, portanto, largamente aceite como ferramenta metodológica dotada de requisitos de

validade e fiabilidade científica. A revisão realizada por Januário (1996) enquadra um conjunto de estratégias e técnicas correntemente utilizadas no estudo dos processos cognitivos. As entrevistas merecem destaque, não só pela diversidade dos modelos e formas que podem assumir, mas também pela possibilidade de obtenção de dados com índices de veracidade bastante aceitáveis, principalmente se considerarmos o facto de tratar os dados que possuam alto grau de subjetividade.

Embora a entrevista se apresente como instrumento de recolha de informação, a crescente especialização dos procedimentos de recolha e de tratamento de informação tem permitido a obtenção de índices de estabilidade, validade e fidelidade cada vez mais apurados. Carmo e Ferreira (1998) enfatizam o valor das técnicas de inquérito, relevando a sua qualidade como instrumento de recolha sistematizada de informação, dotada de potencial para responder, qualitativa ou quantitativamente, às questões colocadas pela investigação.

A literatura refere que os professores recorrem pouco à formalização de planos escritos (Clark e Yinger, 1979; Januário, 1992) e, quando o concretizam, fazem-no mais em atenção às exigências burocráticas; assim, a análise dos documentos escritos nem sempre consubstancia a riqueza do conjunto de cognições docentes relativo ao empreendimento do ensino. No âmbito desta investigação, o recurso à entrevista, enquanto instrumento de recolha de dados, deveu-se ao facto de esta técnica constituir um meio privilegiado para aceder à dimensão interna da conduta humana e, conseqüentemente, face aos objetivos formulados -- os pensamentos didáticos e mecanismos de decisão utilizados pelos professores ao conceberem o ensino.

Foram aplicadas três entrevistas semi-estruturadas consecutivas e antecedentes às aulas, visando obter informações sobre os pensamentos e decisões de planeamento dos professores. Walker (1993:63) define-as como *“mecanismos de recolha de dados que pretendem obter respostas a perguntas que foram cuidadosamente normalizadas e que supõem a mínima intervenção possível, trata-se de ir peneirando a superfície da consciência do sujeito em busca de um conjunto de afirmações, opiniões ou atitudes”*.

Optámos pela entrevista semi-estruturada, porque esta permite captar melhor a riqueza do discurso sem desvios ao tema. Para tal, foi previamente elaborado um guião de entrevista adaptado de Januário (1996), constituído por

sete questões, no sentido de atingir o objetivo pretendido. Ao realizar as entrevistas, tivemos em atenção o que Afonso (2005) refere ser importante aplicar nesta técnica, de forma a não a comprometer. O entrevistador não deve interromper o entrevistado de forma a não quebrar a sua linha de pensamento; deve adotar uma postura atenta, empática e neutral, aceitando tudo o que é dito. Este tipo de entrevista permite obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, aplicando o mesmo guião aos vários entrevistados e, a partir daí, proceder à respetiva comparação (Bogdan e Biklen, 1994), como se pretende neste trabalho.

5.2. NOTAS DE CAMPO

Partimos da afirmação de Estrela (1994) de que *“a observação é um fenómeno natural, uma função vital ligada à função do real, na medida em que constitui o principal meio de adaptação à vida”*, (p.258). Tuckman (2005) refere que, na investigação qualitativa, a observação visa estudar o meio através de um esquema geral para nos orientar, sendo o produto da observação registado em notas de campo. Para Bogdan e Biklen (1994), a observação é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos.

Indo de encontro a Bogdan e Biklen no que se refere à observação e sua importância como método de recolha de dados, Vale (2000:233) refere que a *“observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, com aquilo que faz.”* Esta visão, aliada ao tipo de questões a que se pretende dar resposta através deste estudo, contribui fortemente para que o investigador desse preferência ao registo de notas de campo baseadas na observação das aulas.

Tuckman (2005) refere que, na observação, *“o que devemos observar é o fenómeno ou acontecimento em acção. Na investigação qualitativa em educação isto significa, muitas vezes estar sentado nas salas de aulas, de forma tão discreta quanto possível e observar os professores”* (p.253).

A observação do investigador, em ambiente natural, contexto sala de aula, contribui grandemente para a compreensão dos pensamentos e ações, levadas a cabo pelos professores na sua tarefa de ensino. No entanto, o investigador, deve ter presente que a sua observação deve incidir, de forma atenta, nos sujeitos, no sentido de apreender, tanto quanto possível, o que se está a passar, sem

influenciar o decorrer normal dos acontecimentos (Tuckman, 2005). Este autor refere ainda que a observação é o “olhar” que pode confirmar ou não várias interpretações que emergiram durante o estudo.

A utilização desta técnica permite obter informações que podem, de alguma forma, aferir os dados recolhidos e complementados pelos dados obtidos através da análise documental.

Tuckman (2005) refere que na investigação qualitativa a observação visa estudar o meio através de um esquema geral para nos orientar, sendo o produto da observação registado em notas de campo. Para Bogdan e Biklen (1994), a observação é um dos meios mais importantes na recolha de dados num estudo de caso de natureza qualitativa, uma vez que permite elaborar um conjunto de notas onde se pode registar observações factuais, dúvidas, ideias e impressões diversas. Estas notas revestem-se de grande utilidade para a descrição do caso, ou para fases posteriores à recolha e análise dos dados.

Esta visão, aliada ao tipo de questões a que se pretende dar resposta através deste estudo, contribui fortemente para que o investigador desse preferência ao registo de notas de campo baseadas na observação das aulas.

5.3. ANÁLISE DOCUMENTAL

Como referem Quivy & Campenhoudt (2005), a entrevista é normalmente acompanhada pela análise documental referentes aos sujeitos ou aos fenómenos estudados, sendo frequentemente utilizada numa fase exploratória da investigação. A pesquisa documental é considerada por estes autores como a recolha de dados pré-existentes em fontes que podem ser documentos manuscritos, impressos ou audiovisuais, oficiais ou pessoais, ou provenientes de um organismo.

Em investigação social, utiliza-se a recolha de dados estatísticos e/ou a recolha de documentos em texto, provenientes de organismos públicos, privados ou particulares, adequando-se os objetivos ao estudo que se pretende fazer (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Bell (2008) refere que a análise de documentos pode ser usada para complementar a informação obtida por outros métodos, em busca de informações que sejam úteis para o estudo. Para o investigador os documentos são fontes de

dados brutos que têm de ser analisados, implicando um conjunto de operações com a finalidade de lhes ser atribuído um significado importante em relação ao problema levantado pela investigação (Flores, 1994).

De acordo com vários autores, a análise de documentos apresenta várias vantagens, entre as quais se salienta o facto de evitar o uso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionário (Quivy & Campenhoudt, 2005); podem-se obter gratuitamente ou a baixo custo e proporcionam informações sobre situações passadas que não se observaram (Igea *et al.*, 1995).

As principais limitações desta técnica prendem-se com o facto de nem sempre ser possível aceder aos documentos (Quivy & Campenhoudt, 2005); os documentos podem não conter a informação detalhada ou podem ter sido forjados, alterados ou falseados (Igea *et al.*, 1995).

A análise documental foi efetuada tendo em atenção o objeto de estudo. Os documentos analisados foram o PCT e os PEI dos alunos com NEE. Os referidos documentos foram escolhidos tendo em atenção o objeto de estudo e as questões que pretendemos dar resposta.

6. PROCEDIMENTOS PRELIMINARES

6.1. AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Antes do primeiro contacto com os professores, foram envidados todos os contactos necessários junto do órgão diretivo da escola, tendo-se realizado uma primeira reunião, explicitando os objetivos do estudo e os procedimentos a levar a cabo, assim como requerendo autorização para a marcação de uma reunião com os professores da turma escolhida, caso fosse concedida a autorização para a realização do estudo.

Tendo havido o consentimento para a aplicação do presente estudo, procedeu-se a uma segunda reunião em que foi efetuada a apresentação definitiva do cronograma do trabalho de campo a levar a cabo na instituição.

6.2. MOBILIZAÇÃO DOS PROFESSORES

O primeiro contacto com os professores foi realizado através de um Conselho de Turma marcado para o efeito, em Fevereiro de 2009. Nesta etapa, pretendeu-se verificar a disponibilidade e disposição em participar no estudo. No momento apenas foi apresentado um esboço sobre os procedimentos a empreender. Bogdan e Biklen (1994) referem a vantagem de se proceder inicialmente ao contacto com os professores a partir do momento que se tenha definido a amostra, pois tal procedimento contribui para agilizar a aproximação com os órgãos institucionais. Todos os professores se disponibilizaram a participar no estudo, mas devido ao facto de o investigador se encontrar limitado em relação ao horário da turma, que coincidia com o seu horário de trabalho, procedeu-se a uma estratégia de seleção que resultou na escolha de um professor por área disciplinar.

No início de Março de 2009, os professores foram contactados com o intuito de se proceder a uma reunião, de forma a informá-los dos objetivos e procedimentos do estudo, bem como agendar as aulas a observar, para se proceder à formulação do cronograma do trabalho de campo.

7. ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

7.1. ENTREVISTA PRÉ-AULA

Convém salientar o facto de que independentemente do exposto, as entrevistas foram orientadas no sentido de recolher elementos necessários ao tratamento da informação, para se poderem obter dados concretos para análise.

Utilizou-se o Guião de Entrevista Pré-Aula, adaptado de Januário (1996), para levantamento dos dados. Para gravar as entrevistas realizadas utilizou-se um MP4.

As entrevistas foram aplicadas na escola, antes de cada aula e foram iniciadas com a explicitação do objetivo da investigação, apesar de este já ter sido exposto em reuniões levadas a cabo com o mesmo intuito e nos procedimentos que iriam ser levados a cabo. A todos os professores foi garantido

o anonimato relativamente às informações dadas (Estrela, 1994). As entrevistas tiveram a duração de aproximadamente 10 minutos para todos os professores.

Após cada entrevista, o primeiro passo consistiu na transcrição literal do seu conteúdo, de modo a obtermos o registo, o que nos permitiu analisar mais facilmente a informação recolhida.

Seguidamente, procedeu-se à análise de conteúdo das mesmas (Bardin, 2007; Estrela, 1994), tendo como finalidade, como refere Bardin (2007), efetuar inferências das mensagens sob análise, baseando-nos numa lógica explicitada, recorrendo à decomposição da informação do discurso dos entrevistados em traços de significação, de forma a produzir um novo discurso. A análise de conteúdo das entrevistas foi efetuada segundo a perspetiva proposta no Dicionário de Variáveis de Januário (1996), de acordo com o Anexo 3.

7.2. NOTAS DE CAMPO

As notas de campo foram registadas em cada observação efetuada a cada professor. Estas apresentam-se como um registo de informação retirado da ação do professor em contexto de sala de aula.

Segundo algumas indicações de Bogdan e Biklen, a organização dos dados foi feita de forma a que cada parágrafo apresentasse uma nova situação observada.

No registo de notas de campo, foi feita a descrição dos locais e do ambiente onde foi feita a observação, a disposição dos alunos com NEE na sala de aula, tendo-se optado pelo desenho, ilustrando a disposição dos lugares ocupados. As anotações foram efetuadas no momento da observação, tendo o observador revelado à turma o porquê da sua permanência na sala de aula, em algumas disciplinas.

A observação permitiu-nos o registo imediato das decisões interativas dos professores na sua ação, visando o registo de elementos capazes de enriquecer o nosso estudo. Esse registo foi efetuado de forma detalhada e de acordo com o que ocorria no campo da investigação.

As notas de campo foram registadas em folha; no início de cada observação o investigador indicou qual a área disciplinar em observação, o número de observação, o dia e seu período. Nas notas de campo foram descritas

as atividades gerais e os comportamentos dos docentes observados, assim como a seqüência em que ambos ocorreram.

Após a recolha das notas de campo, procedeu-se à análise de conteúdo das mesmas, tendo como principal finalidade a de se proceder à inferência de conhecimentos, assim como retirar informações com que se pudessem estabelecer comparações com os dados recolhidos nas entrevistas pré-aula.

7.3. ANÁLISE DOCUMENTAL

A escolha dos documentos foi feita de forma a dar resposta aos objetivos delineados nesta investigação. Segundo Tuckman (2005) os documentos que os investigadores reúnem, apresentam-se de várias formas, que vão desde atas, relatórios, fotografias, etc.; neste estudo consideramos como documentos importantes a analisar o PCT e três PEI, correspondentes a cada um dos alunos com NEE.

Depois de facultados os referidos documentos, procedeu-se à sua análise (Bardin, 2007; Estrela, 1994), de forma a adequarmos as informações às exigências do trabalho de investigação, tendo-nos sido possível dar resposta a algumas das questões colocadas nesta investigação.

O PCT foi examinado, de forma a identificarmos e analisarmos os processos de pensamento e decisões tomadas por todos os docentes (conselho de turma) em relação ao planeamento realizado e apresentado no referido documento. Após uma primeira “leitura flutuante”, começaram a surgir os principais temas que deram origem às unidades de registo.

8. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Em relação à metodologia, cabe-nos assinalar as limitações amplamente reconhecidas, impostas pelos instrumentos utilizados e pela sua aplicação.

Quanto à entrevista, reconhecemos a eventual possibilidade de algum dos professores ter adotado uma postura defensiva, levando conseqüentemente à distorção de respostas. Além disso, num estudo que abrange a dimensão subjetiva, tanto do investigador como dos investigados, não se pode deixar de

aludir ao grau de pessoalidade da interpretação e compreensão do processo de pensamento dos docentes que participaram na investigação, variando esta em função da competência particular do investigador.

Em relação aos documentos analisados, estes também apresentam grande subjetividade, pois apresentam-se como o resultado das percepções e concepções de quem os elaborou, assim como de quem os vai analisar. Por outro lado, importa referir que os métodos e estratégias utilizadas na análise podem não ser os mais adequados.

O critério de conveniência utilizado na seleção da turma, assim como o número de docentes que participaram no estudo, deixa dúvidas sobre a representatividade da amostra, por esse motivo, os resultados serão válidos apenas para a amostra estudada, não podendo ser generalizáveis.

O reduzido número de professores, no estudo, não possibilita a utilização de técnicas estatísticas de inferência mais completas.

A percepção que um sujeito tem de um determinado fenómeno é fortemente influenciada pela suas convicções e seus interesses, levando a um problema de subjetividade que pode advir da falta de experiência, conhecimento e de sensibilidade, por parte do investigador, em relação à recolha de dados.

CAPÍTULO IV

Discussão dos Resultados

O Perfil Decisional dos Professores

O Projeto Curricular de Turma

O Projeto Educativo Individual

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. PERFIL DECISIONAL DOS PROFESSORES

1.1. PENSAMENTOS DIDÁTICOS

Tabela 1 - Análise dos Pensamentos Didáticos

Identificação das Variáveis	Média A	Média B	Média C
Clima	1.67	0.67	3.00
Conteúdos	15.33	11.33	8.67
Disciplina	2.00	2.00	0.67
Estratégias de Aprendizagem	14.00	11.00	2.00
Gestão	5.00	7.00	5.67
Instrução	12.33	8.00	5.33
Objetivos	9.00	8.00	5.00
Total	59.67	48.00	30.33

1.1.1. Professor A

De acordo com os dados na Tabela 1, verifica-se que o professor A apresenta os valores médios mais elevados nas categorias de Pensamentos Didáticos, Conteúdos (15.33), Estratégias de Aprendizagem (14.00) e Instrução (12.33).

Com base nas observações, constatou-se que Professor A, numa primeira abordagem, planeia o mesmo conteúdo para todos os alunos. Entretanto, também se verificou a intencionalidade de realizar estratégias de aprendizagem diferenciadas aos alunos com NEE A e C, realizando instruções orientadas especificamente para estes alunos, que se localizam junto à secretária do professor.

Estes resultados vão de encontro aos apresentados por Gouveia (2002), onde se verificou que os pensamentos interativos dos professores estão relacionado com os objetivos, conteúdos, procedimentos e estratégias de instrução.

Verificou-se que o professor A tem o hábito de acompanhar e supervisionar constantemente os alunos com NEE durante a realização das tarefas, ao mesmo tempo supervisionar o cumprimento destas pelos demais alunos da turma.

É característico do seu comportamento, durante a aula, colocar questões de forma a perceber se os alunos compreenderam a matéria ensinada nas aulas anteriores e se compreendem as suas instruções, de forma a perceber se estão a conseguir alcançar os objetivos que foram delineados conjuntamente com os alunos, ao iniciar o conteúdo programado.

É comum na ação pedagógica do professor solicitar e intervir junto dos alunos, principalmente os alunos com NEE, proporcionando *feedback* positivo, de incentivo e de encorajamento durante a aula, enquanto se procede à correção das tarefas.

A ação deste professor vem novamente corroborar os resultados apresentados no estudo de Oliveira (1997): os professores nas turmas de regime integrado apresentam um maior número de interações individuais, *feedback* positivo e interrogativos com os alunos com NEE.

Aqui vale ressaltar que, mesmo não apresentando um valor médio representativo referente a categoria Clima (1.67), verificou-se que o professor busca manter um ambiente favorável à aprendizagem da turma, estimulando as capacidades de todos os alunos.

A comunicação das tarefas é realizada de forma clara e objetiva, estimulando sempre os alunos a adotarem uma postura de participantes e não de meros recetores de informação. Também diferencia a forma de comunicar as informações aos alunos com NEE em relação aos demais alunos da turma, adotando com estes últimos uma linguagem mais técnica.

Os professores que apresentam uma maior quantidade de pensamentos pré-interativos proporcionam um melhor ensino, contemplando um ensino diferenciado no seu planeamento, promovendo um clima de aula favorável à aprendizagem, assim como apresentando uma melhor gestão e organização do tempo de aula (Januário, 1996).

Algumas estratégias de ensino e de instruções realizadas pelo professor A nas aulas observadas:

a) explicita aos alunos qual a finalidade do novo conteúdo a ser ensinado. Explicita o que deve ser aprendido e qual a informação que será importante reter com aquela

matéria a ser ensinada. Também realiza a distinção do conteúdo dos alunos com NEE e os demais da turma (N.C. da 1ª aula, v. anexo 5.1.1).

b) os novos conteúdos são apresentados através de recursos audiovisuais, para elucidar e despertar o interesse da aprendizagem dos alunos; nesta aula recorreu à apresentação de power point (N.C. da 1ª aula, v. anexo 5.1.1).

c) dirige-se aos alunos A e C solicitando a resposta apenas às questões 1 e 2, enquanto os demais alunos da turma foram orientados a responder até à questão 5 do manual da disciplina Ciências da Natureza (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.1.1).

d) dirige-se constantemente aos alunos com NEE e orienta-os para, em vez da realização da atividade planeada para a turma, realizarem uma ficha de trabalho adequada às suas competências e com base nos objetivos delineados, assegurando e supervisionando o cumprimento da tarefa (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.1.2).

e) dirige-se aos alunos com NEE com a intenção de perceber se estão a conseguir compreender a noção de micróbios e reforça o que estes já sabem a respeito do conteúdo (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.1.2).

f) questiona todos os alunos da turma, porém enfatiza estas questões aos alunos com NEE, referindo a tarefa de “verdadeiro ou falso” e procurando compreender o porquê das respostas dos alunos, dando feedback positivo aos alunos quando respondiam corretamente à questão (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.1.2).

g) elabora para todos os alunos da turma, no quadro negro, uma tabela com a síntese das informações mais relevantes do conteúdo. Entretanto, aos alunos com NEE entrega um quadro-síntese, de acordo com os objetivos delineados para eles (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.1.2).

h) elabora para os alunos com NEE uma ficha de trabalho diferenciado, onde se encontra um texto simplificado sobre como os micróbios podem entrar no nosso corpo e como podem ser destruídos, enquanto os demais alunos devem realizar as atividades propostas no manual (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.1.2).

i) lê juntamente com os alunos com NEE a ficha de trabalho, explicando, informando e indicando-lhes as páginas a que podem recorrer para responder às questões da ficha referente ao texto simplificado (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.1.2).

j) dirige-se aos alunos com NEE e juntos finalizam e corrigem as questões da ficha dada na aula anterior (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.1.2).

1.1.2. Professor B

O professor B (v. Tabela 1) apresenta a média mais representativa na variável Estratégias de Aprendizagem (11.00).

Com base nas observações, verifica-se que este professor apresenta algumas estratégias durante a sua ação pedagógica para otimizar a aprendizagem dos alunos. Dirige-se às vezes aos alunos e orienta-os principalmente nas tarefas de escrita.

Afirma individualizar a aprendizagem para os alunos com NEE recorrendo a algumas estratégias específicas para com eles. Verificou-se que usa de alguns

procedimentos para diferenciar as estratégias para os alunos com NEE em relação aos demais alunos da turma.

“Em relação às estratégias, há umas iguais e outras diferentes. Como já disse, a parte teórica é igual e na parte mais prática é que ocorre a distinção. Sempre que possível, tento dar um apoio mais individualizado aos dois alunos com maiores dificuldades, alunos A e C. As fichas de trabalho, geralmente, também são diferentes, com questões mais diretas e simples e de acordo com objetivos planejados que estão no programa educativo de cada um deles (questão 4 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.2).”

Outra característica deste professor na sua ação prende-se com o facto de, durante a aula, colocar questões simplificadas aos alunos com NEE, de forma a compreender se estão atentos e envolvidos nas atividades planeadas para toda a turma.

“Hoje o que vai diferenciar é, como acabei de dizer, vou lançar questões simples e adequadas aos alunos A e C. O resto é tudo igual, e claro que vou incentivá-los a responderem e a intervirem no debate (questão 4 da 2ª entrevista pré-aula v. anexo 4.2).”

Também é estratégia do professor B comunicar as informações mais importantes a ser retidas; comunica com os alunos de forma clara e objetiva, recorrendo, no quadro negro, à elaboração de mapas conceptuais; porém, para os alunos com NEE, é estruturado um mapa mais simplificado do conteúdo ensinado.

“As estratégias, tento que sejam diferentes para os alunos A e B, tento dar-lhes um apoio mais individualizado, fichas diferentes, porque os objetivos também são diferentes do resto da turma, embora os objetivos para o aluno C sejam muito, mas muito simples (questão 4 da 3ª entrevista pré-aula v. anexo 4.2).”

A forma de realizar a comunicação do conteúdo aos alunos por este professor é literalmente expositiva, porém na consecução das tarefas e atividades demonstra um perfil mais interativo com os alunos, realizando às vezes alguns *feedbacks*.

Também se constatou que o professor realiza uma breve recapitulação da matéria ensinada nas aulas anteriores, realizando uma sistematização dos conteúdos programáticos.

A disposição dos alunos com NEE na sala de aula pelo professor B assemelha-se à realizada pelo professor A, junto à secretária, facilitando assim o contato com os alunos.

São estratégias de ensino e de instruções realizadas pelo professor B:

- a) *dirige-se aos alunos com NEE e verifica a escrita do sumário, realizando algumas retificações (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.2.1).*
- b) *faz questionamentos mais simples ao aluno C relativos à matéria ensinada na aula anterior. Interage com este aluno através de questionamentos, feedback positivo e através da orientação da leitura de parágrafos do manual onde o mesmo pode encontrar respostas às questões colocadas (N.C. da 1ª, 3ª aula v. anexo 5.2.1 e 5.2.3).*
- c) *demonstra sempre estar atento ao comportamento dos alunos com NEE, porém dá ênfase ao aluno C, dirigindo-se ao mesmo sempre que sente dificuldade na leitura ou na realização de alguma tarefa (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.2.1).*
- d) *estabelece a interação entre os dois alunos com NEE, solicitando ao aluno A ajuda o aluno C na formulação das respostas para as questões formuladas durante a aula (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.2.1).*
- e) *é característico do professor realizar mais de uma vez a mesma pergunta aos alunos com NEE, com o intuito de eles reponderem acertadamente às questões já formuladas anteriormente, porém respondidas com a ajuda do professor (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.2.1).*
- f) *especifica as tarefas para casa dos alunos com NEE em relação à turma (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.2.1).*
- g) *promove a interação dos alunos com NEE e os demais alunos da turma através de debates. Cria oportunidades para que os alunos A e C possam intervir de modo a emitirem as suas opiniões (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.2.2).*
- h) *dirige-se aos alunos com NEE e orienta-os para os tópicos do mapa conceptual, que devem ser passados para os respectivos cadernos de aula, simplificando a informação a ser transmitida (N.C. da 3ª aula v. anexo 5.2.3).*

1.1.3. Professor C

Este professor destaca-se na variável Clima (3.00), uma vez que apresenta a média mais representativa em relação aos professores A e B (v. Tabela 1).

Com base nas entrevistas, constataram-se alguns pensamentos do professor relativamente a procedimentos e preocupações com o ambiente psicossocial e afetivo durante a aula. Destacam-se as prestações de *feedback* positivo nas tarefas realizadas pelos alunos, dando ênfase na orientação, ajuda na execução das tarefas e até exemplificando os movimentos aos alunos com NEE:

“Há um em particular, o aluno C, de que já falei, tem mais limitações tanto ao nível da sociabilidade, como ao nível psicomotor. Embora ele consiga estar num nível em que atinge o mínimo daquilo que é exigido aos outros, são estas as características (questão 1 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.3).”

“Como também já referi, embora existam três alunos sinalizados, só dois é que apresentam limitações psicomotoras e a aluna A muita falta de motivação, pelo que tenho de dar a estes uma especial atenção. Muito feedback de incentivo, explicar e exemplificar os exercícios muitas vezes durante a aula. É assim, tirando isso, tudo decorre muito bem (questão 1 da 2ª entrevista pré-aula v. anexo 4.3).”

“Os aspectos mais críticos, e como já referi nas outras entrevistas, prendem-se com os dois alunos que acima referi, o aluno C e a aluna A. Tenho que estar mais atento aos seus desempenhos e ajudá-los dando-lhes feedback para incentivá-los, motivá-los e para que não se dispersem (questão 6 da 3ª entrevista pré-aula v. anexo 4.3).”

Em relação às preocupações do professor C quanto ao clima, destacam-se as relativas às limitações psicomotoras dos alunos com NEE e quanto à sua motivação na realização das tarefas.

“Hoje vou ter especial atenção aos dois alunos NEE por causa do salto em altura, em que se vai treinar a corrida de balanço, a impulsão, a transposição de fasquia e queda. E como os dois têm limitações psicomotoras, tenho de estar bastante atento para corrigir. Ajudá-los a fazer o salto (questão 2 da 2ª entrevista pré-aula v. anexo 4.3).”

Também se constataram preocupações relativas às relações sociais e afetivas dos alunos durante o contexto da aula.

“Não vou exigir mais que isso! Depois, no domínio sócio-afetivo a cooperação entre colegas de equipa e as regras do jogo (questão 2 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.3).”

“Tenho uma atenção especial principalmente em relação ao aluno C, por causa do nível da socialidade, digamos, ter cuidado para ele não ser posto à margem. Porque ele tem um desempenho substancialmente inferior aos outros. No caso da outra colega – aluna A que também tem algumas limitações, ela manifesta por vezes pouco empenhamento nas tarefas, tem a ver também com as vivências que ela tem lá fora, tem pouca motivação (questão 2 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.3).”

“De uma forma facilmente perceptível, podemos correr o risco de termos uma postura pouco séria por parte do aluno C. Porque ele gosta muito, é a forma que ele tem, porque como ele não consegue um bom desempenho, apresenta um bom desempenho ao nível da palhaçada. Digamos assim, esse é um risco que corremos (questão 6 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.3).”

Alguns procedimentos e preocupações do professor relativos ao clima do contexto da aula:

- a) solicita aos alunos para o ajudarem na distribuição dos coletes às equipas, organização dos materiais no início da aula e na recolha deste no final (N.C. da 1ª, 2ª e 3ª aula v. anexo 5.3.1, 5.3.2 e 5.3.3).

- b) acompanha e ajuda os alunos com NEE na realização das tarefas das atividades (N.C. da 1ª, 2ª e 3ª aula v. anexo 5.3.1, 5.3.2 e 5.3.3).
- c) intervém no conflito entre 3 alunos e o aluno com NEE, chamando a atenção dos mesmo (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.3.1).
- d) orienta a aluna A com NEE e pede que realize o lançamento, saltos, movimentos ajudando-a a colocar-se na posição correta. A seguir realiza feedbacks positivos para que a aluna A realize o lançamento (N.C. da 1ª, 2ª aula v. anexo 5.3.1 e 5.3.2).
- e) dirige-se aos alunos que estão a jogar futebol e realiza feedbacks positivos na prestação das equipas (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.3.1).
- f) dirige-se aos rapazes, tentando acalmar alguns ânimos mais exaltados que reclamam de uma situação passada entre elementos da própria equipa (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.3.1).
- g) chama o aluno C com NEE, para o aproximar do grupo e poder transmitir as regras do jogo e sobre as linhas de campo (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.3.1).
- h) dirige-se aos alunos que estão a jogar Andebol e realiza feedback positivo na prestação das equipas (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.3.1).
- i) intervém através do diálogo no conflito entre as alunas, resolvendo a situação (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.3.1).
- j) dirige-se ao campo dos rapazes, para apaziguar situação conflituosa entre 3 alunos (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.3.2).
- l) dirige-se à aluna que se magoou no lançamento de bola, e verifica se houve lesões e a seguir conforta-a (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.3.2).
- m) interrompe a aula para solucionar uma situação conflituosa entre rapazes (N.C. da 3ª aula v. anexo x).
- n) pára o jogo dos rapazes, intervindo noutra situação conflituosa, que o leva a reunir as equipas e a dialogar com os alunos para solucionar a situação (N.C. da 3ª aula v. anexo 5.3.3).

1.2. DIAGNÓSTICO DE ALUNOS

Tabela 2 – Análise de Diagnóstico de Alunos

Identificação das Variáveis	Média A	Média B	Média C
Générico	11.00	4.00	5.67
Específico	11.00	9.33	7.00
Académico	11.00	11.33	6.33
Comportamento	11.33	2.00	6.33
Turma	8.33	3.33	4.33
Grupo	0.33	0.33	0.00
Aluno	13.67	9.67	8.33
Total	22.00	13.33	12.67

1.2.1. Professor A

Por diagnóstico entende-se os pensamentos prévios de ensino que incidem sobre os alunos, referenciando as suas características físicas, motoras, cognitivas, afetivas ou sociais, bem como estados de desenvolvimento ou de aprendizagem (Januário, 1996).

De acordo com os valores apresentados na Tabela 2, constatou-se que o professor A apresenta a média total mais elevada (22.00) quando comparada com a dos professores B e C.

Numa primeira abordagem, na entrevista pré-aula o professor A realiza um diagnóstico mais global, procedendo a uma descrição genérica do comportamento e das relações dos alunos e da turma:

“Os alunos são interessados e empenhados, embora a segurança e confiança excessiva demonstradas por alguns, por vezes, incentive a terem atitudes pouco humildes, tanto em relação aos próprios colegas como também em relação a professores. Mas de um modo geral é uma turma bastante agradável de se trabalhar. Praticamente não existem comportamentos desajustados a realçar. É bastante boa esta turma (questão 1 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).”

Contudo, também procedeu a um diagnóstico específico, académico e dos alunos com NEE, descrevendo as suas limitações de aprendizagem e alguns aspectos dos seus processos cognitivos, sociais e afetivos no contexto das atividades e em relação à turma:

“Temos na turma três alunos que merecem um relevo especial (...). O terceiro apresenta uma dislexia que está a ser reeducada. Tem apresentado melhorias significativas e praticamente não necessita de especial atenção, só na escrita é que temos de fazer uma verificação mais pormenorizada. Os outros dois alunos necessitam de atenção especial (questão 1 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).”

A aluna A apresenta défice cognitivo ligeiro a moderado. Na compreensão, na memória, no raciocínio e em tudo o que requer abstracção, a aluna apresenta muitas dificuldades. A leitura é pouco fluente, o que leva a dificuldades acrescidas ao nível da compreensão e interpretação, sendo a escrita muito básica. (...) apresenta muitas limitações de que se apercebe e que faz com que fique inibida e insegura perante a turma, pelo que temos que solicitar constantemente a sua intervenção e verificar se a aluna percebeu as matérias ou não. Para esta aluna tento fazer um trabalho um pouco diferenciado, os objetivos propostos são básicos, é imprescindível o reforço positivo e

orientação na resolução das tarefas, se não o fizermos a aluna perde-se (questão 1 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).

O aluno C também apresenta um déficit cognitivo ligeiro a moderado, muita imaturidade, pouca autonomia nas tarefas, também apresenta problemas psicomotores e o seu crescimento é inferior ao que seria de esperar e também apresenta descoordenação motora e no equilíbrio. (...) tem muitas dificuldades na compreensão e na interpretação, mais acentuado que a aluna A; escreve, mas a estruturação é muito, muito básica. As questões que se colocam têm que ser muito simples. Ao nível da conversa o aluno C apresenta grandes dificuldades. Outro déficit é a falta de concentração e atenção (...) o que leva a que tenhamos que estar sempre a verificar se este está atento ou não, porque às vezes parece que está atento, mas não “está cá” e também o que hoje aprende, amanhã já não se lembra. Os objetivos que delinee para o aluno C são muito básicos, praticamente são os necessários que saiba para fazer face ao dia-a-dia (questão 1 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).

Com base nos protocolos das entrevistas prévias, o professor A indicou estar frequentemente preocupado em realizar um ensino ajustado às características dos alunos com NEE, indicando claramente a sua intenção de promover uma aprendizagem diferenciada para estes alunos, em relação à turma.

“a turma é bastante boa e interessada, embora todos os alunos sejam diferentes. A minha preocupação recai essencialmente sobre a aluna A e o aluno C, que necessitam da minha parte uma atenção muito especial, devido às suas problemáticas que condicionam em muito as aprendizagens (questão 1 da 2ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).”

“Embora tenha três alunos, ou seja dois, o A e a B que como têm muitas dificuldades em aprenderem devido às suas problemáticas, merecem da minha parte uma atenção especial, mais individualizada, mais próxima e adequada (questão 1 da 3ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).”

Atitudes do professor de realizar uma aprendizagem mais ajustada às características dos alunos com NEE durante as aulas:

- a) dirige-se aos alunos A e C ajudando na organização e na escrita dos sumários e nas tarefas da aula (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.1.1).*
- b) realiza feedback positivo ao aluno C, para responder a questões colocadas à turma (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.1.1).*
- c) solicita a intervenção dos alunos A e C, questionando-os sobre os conteúdos ensinados na aula anterior, lembrando-os e distinguindo o importante que devem saber (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.1.1).*

- d) questiona os alunos A e C sobre se possuem alguma dúvida, refere que no fim da aula lhes daria uma ficha informativa adaptada ao nível do conteúdo e dos objetivos (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.1.1).
- e) dirige-se aos alunos A e C solitando que façam a leitura das respostas dadas e pedindo aos colegas para ajudar os alunos com NEE as completarem-nas (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.1.1).
- f) dirige-se aos alunos A e C colocando questões simples sobre a temática que está a abordar (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.1.1).
- g) solicita à turma que responda às questões de 1 a 5 da página 167 do manual; de seguida, dirige-se aos alunos A e C e diz-lhes que só devem responder às questões 1 e 2, aproximando-se deles e ajudando-os nas respostas e ao mesmo tempo relembrando a matéria através da colocação de questões e feedback positivo (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.1.1).
- h) dirige-se individualmente a cada aluno da turma e verifica se realizou o trabalho de casa; quando chega junto dos alunos A e C verifica a ficha de trabalho diferenciada que levaram como trabalho de casa, sendo esta ficha composta por 4 questões de verdadeiro/falso sobre o conteúdo micróbio (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.1.2).
- i) dirige-se aos alunos A e C de forma a perceber se estão a compreender a matéria, reforçando a matéria da aula 'noção de Micróbio', e ao mesmo tempo verifica pormenorizadamente a resolução da ficha adaptada, questionando a razão das suas respostas e realizando feedback positivo pelas mesmas (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.1.2).
- j) adequa a linguagem aos alunos A e C: quando utiliza a expressão "micróbios patogénicos" para a turma, diz "micróbios maus" para estes (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.1.2).
- l) elabora no quadro um quadro síntese da matéria da aula para a turma, dirigindo-se aos alunos A e C e informando-os que irá entregar um quadro síntese apenas com a matéria que estes devem saber (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.1.2).
- m) propõe a resolução dos exercícios de 1 a 3 do manual aos alunos da turma, enquanto que entrega aos alunos A e C uma ficha de trabalho diferenciada com um texto simples e questões diretas referentes à temática da aula, informando-os que podem recorrer ao manual para responder às questões (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.1.2).
- o) para os alunos A e C, o professor corrige as questões e finaliza a ficha adaptada de trabalho dada na aula anterior (N.C. da 3ª aula v. anexo 5.1.3).
- p) informa os alunos da turma sobre as páginas do livro que devem ser estudadas para o teste, dirigindo-se em seguida aos alunos A e C e individualmente marca no manual os tópicos essenciais a serem estudados por estes (N.C. da 3ª aula v. anexo 5.1.3).

1.2.2. Professor B

Este professor apresenta uma caracterização global da turma referente aos comportamentos na aula. Também refere os alunos com NEE de forma

específica, descrevendo as suas características cognitivas, motoras e afetivas que mais interferem no processo de aprendizagens das tarefas propostas:

“Nesta turma tenho três alunos com NEE, que são a aluna A, o aluno C e o aluno B; a este último está diagnosticado dislexia, mas praticamente não requer nenhuma atenção especial. Simplesmente verifico a escrita no caderno (questão 1 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.2).”

“O aluno C apresenta um déficit cognitivo muito acentuado, já a aluna A apresenta também déficit cognitivo, embora ligeiro. Esta aluna A apresenta uma grande desmotivação e muito pouco empenhamento, o que a leva a comprometer a sua aprendizagem. Ela não gosta nada da escola. Também tenho o oposto, pois nesta turma tenho três alunas com plano de desenvolvimento que são muito boas. De uma maneira geral, eles são todos muito participativos (questão 1 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.2).

O professor B também realça a preocupação em realizar tarefas específicas para os alunos com NEE, apresentando valores médios representativos nas variáveis Diagnóstico Específico e Académico. Entretanto, com base nas observações, esta preocupação em adaptar o trabalho às características dos alunos A e C permanecem simplesmente ao nível de um acompanhamento mais individualizado na execução das tarefas:

“Os dois alunos com NEE, aluno A e C, precisam bastante de mim e de um trabalho mais individualizado (questão 1 da 2ª entrevista pré-aula v. anexo 4.2).”

“tenho três alunos identificados como NEE mas só dois é que necessitam de apoio, porque apresentam limitações (questão 1 da 3ª entrevista pré-aula v. anexo 4.2).”

Alguns procedimentos do apoio e acompanhamento do professor B face às limitações de aprendizagem dos alunos com NEE:

- a) dirige-se aos alunos A e C acompanhando-os na escrita do sumário e fazendo algumas retificações (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.2.1).*
- b) acompanha o aluno C na leitura do parágrafo do manual, orientando o aluno até encontrar a resposta à questão colocada (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.2.1).*
- c) verifica que o aluno C não está a acompanhar a leitura do colega, indicando ao aluno a frase que o colega acabou de ler (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.2.1).*
- d) o professor solicita ao aluno C a continuação da leitura do parágrafo, a seguir questiona-o sobre a leitura efetuada; não obtendo resposta, o professor pede à aluna A que ajude o aluno C; não obtendo ainda resposta, pede aos colegas de turma que colaborem com os alunos com NEE (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.2.1).*
- e) questiona os alunos C e A sobre os três grandes princípios que se encontram na gravura que ilustra o texto, ajudando-os a responder à questão (N.C. da 1ª, 3ª aula v. anexo 5.2.1 e 5.2.3).*

f) incentiva os alunos A e C a participar no debate, apoiando-os nas suas opiniões (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.2.2).

g) solicita ao aluno C que encontre no texto frases que indiquem qual a situação social dos portugueses na época do Estado Novo, orientado-o até encontrar a resposta (N.C. da 3ª aula v. anexo 5.2.3).

h) dirige-se aos alunos A e C, ajudando-os a passarem do quadro para o caderno o mapa conceptual da matéria ensinada (N.C. da 3ª aula v. anexo 5.2.3).

i) dirige-se aos alunos A e C, informando-os que o seu trabalho para casa é o de registarem no caderno diário os quatro conceitos mencionados na página 33 e 34 do manual, verificando se eles escrevem no caderno a tarefa, enquanto para os demais alunos da turma o trabalho de casa se refere à leitura de textos da página 35 à 37, registar os quatro conceitos e resolver as questões da página 42 (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.2.1).

1.2.3. Professor C

Tal como o professor B, este docente caracteriza os alunos da turma de forma geral, descrevendo-os com um elevado potencial aos níveis dos três domínios – cognitivo, socio-afetivo e motor. Tal como o professor B, também realiza um diagnóstico das características limitativas dos alunos com NEE, porém focando a caracterização destes em relação à sua disciplina.

No entanto, constatou-se nas entrevistas prévias que os diagnósticos realizados pelo professor C se relacionam com o controle, a gestão dos alunos e o ambiente psicossocial da aula:

“Esta é uma turma composta por alunos com elevado potencial ao nível dos três domínios – cognitivo, sócio-afetivo e o psicomotor (...) é uma turma muito boa, trabalha-se muito bem com eles e em termos mesmo de indisciplina é praticamente inexistente (questão 1 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.3).”

“a aluna A e o aluno C é que têm algumas limitações no domínio psicomotor, o que mais influencia na área da Educação Física (questão 1 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.3).”

“o aluno C (...) tem mais limitações tanto ao nível da sociabilidade, como ao nível psicomotor, Embora ele consiga estar num nível em que ele atinge o mínimo daquilo que é exigido aos outros (questão 1 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.3)”

“Depois, no domínio socioafetivo, a cooperação entre colegas de equipa e as regras do jogo. Não tenho objetivos diferentes. Tenho uma atenção especial principalmente em relação ao aluno C por causa do nível da socialidade (...) para ele não ser posto à margem, porque ele tem um desempenho substancialmente inferior aos outros. No caso da outra colega, a aluna A, que também tem algumas limitações, ela

manifesta por vezes pouco empenho nas tarefas, tem a ver também com as vivências que ela tem lá fora, tem pouca motivação (questão 2 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.3).”

“De uma forma facilmente perceptível, podemos correr o risco de termos uma postura pouco séria por parte do aluno C (questão 6 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.3).”

“Geralmente esta turma não me dá qualquer tipo de problemas. (...) os únicos aspectos a ter em conta prendem-se com a aluna A e o aluno C e as suas posturas em aula (questão 6 da 2ª entrevista pré-aula v. anexo 4.3).”

Atitudes do professor C em relação ao ambiente psicossocial da aula e os comportamentos dos alunos com NEE em relação aos demais alunos da turma:

a) intervém no conflito entre três alunos e o aluno C com NEE, chamando a atenção dos mesmos (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.3.1).

b) dirige-se aos rapazes tentando acalmar os ânimos mais exaltados que reclamam de uma situação passada entre elementos da equipa (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.3.1).

c) intervém no conflito entre alunas tentando solucionar a situação e dialogando com elas (N.C. da 1ª aula v. anexo 5.3.1).

d) dirige-se ao campo dos rapazes para apaziguar uma situação conflituosa entre três alunos (N.C. da 2ª aula v. anexo 5.3.2).

e) pára a aula para solucionar situação uma conflituosa entre rapazes (N.C. da 3ª aula v. anexo 5.3.3).

f) intervém e paraliza o jogo dos rapazes, a seguir reúne-os para conversar e solucionar a situação conflituosa (N.C. da 3ª aula v. anexo 5.3.3).

g) volta a parar o jogo e novamente intervém noutra situação de conflito entre os rapazes (N.C. da 3ª aula v. anexo 5.3.3).

É relevante ressaltar o facto de o professor C afirmar não se preocupar com o ambiente psicossocial da aula, mas constatou-se nas entrevistas e nas observações descritas acima que ocorrem diversos episódios conflituosos entre os alunos da turma e os alunos com NEE.

1.3. DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO

A diferenciação do ensino pré-interativo representa os pensamentos e decisões do professor sobre a intenção de proporcionar experiências de aprendizagem ajustadas aos níveis dos alunos, não adotando um ensino massivo, mas declarando promover um ensino mais individualizado (Januário, 1992).

Tabela 3 - Diferenciação do Ensino

Categorias	Média A	Média B	Média C
Diferenciação em Objetivos	4.67	4.67	0.00
Diferenciação em Situações de Exercício	2.67	0.00	0.00
Diferenciação em Estratégias	9.33	6.00	0.33
Total	16.67	10.67	0.33

1.3.1. Professor A

Com base nas médias da Tabela acima, verifica-se que o professor A é o que mais diferencia o ensino quando comparado com os restantes, apresentando os valores mais elevados em todas as categorias:

“Os objetivos para os alunos que apresentam características diferentes, por isso para a aluna A e aluno C têm objetivos mais básicos a atingir. Estes alunos ouvem a explicação teórica e depois fazem exercícios simplificados, muito simples. (...) nesta aula o objetivo principal para estes alunos é que saibam o que é um micróbio, de forma muito simples e que me consigam dizer o nome de dois micróbios patogênicos (questão 2 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).”

“O conteúdo é para todos os alunos, as tarefas propostas e os objetivos é que por vezes são diferentes para os alunos A e C (questão 3 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).”

“Para os alunos NEE A e C vou entregar um quadro síntese adaptado e de acordo com os objetivos (questão 2 da 2ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).”

“Para os alunos NEE A e C vou dar outra ficha adaptada. (...) os objetivos que pretendo que os alunos atinjam nesta aula é essencialmente saberem como se faz a prevenção de doenças. Para os alunos NEE A e C o objetivo é o mesmo (questão 2 da 2ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).”

“As tarefas propostas e os objetivos é que na maior parte das vezes são diferentes para a aluna A e para o aluno C (questão 3 da 2ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).”

“O objetivo a alcançar nesta aula é igual para todos, só que para os alunos NEE não peço que saibam a matéria toda, (...) os objetivos que estabeleci para estes são muito simples e, claro, adaptados às suas capacidades (questão 2 da 3ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).”

“Esta aula é um pouco diferente das outras, porque não vou dar matéria. Vou essencialmente fazer revisões. O que vou fazer é diferenciar o que os alunos da turma aprendem em relação aos alunos NEE, porque os objetivos a atingir são diferentes (questão 3 da 3ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).”

Os dados da Tabela 3 são corroborado pelos já discutidos na Tabela 1, onde o professor A apresentou os valores médios mais elevados nas categorias de pensamento didático Estratégias de Aprendizagem (14.00) e Instrução (12.33).

Como já foi descrito, é característico do perfil decisional pré-interativo do professor A diferenciar as estratégias de aprendizagem conforme os alunos, principalmente aos alunos com NEE, seja colocando questões de modo a perceber se entenderam a matéria ensinada, se estão a compreender as suas instruções, e apresenta uma comunicação clara e objetiva aos alunos com NEE e uma linguagem mais técnica quanto ao demais alunos; também acompanha e supervisiona constantemente os alunos com NEE durante a realização das tarefas, proporcionando *feedback* positivo durante a correção das tarefas:

“As estratégias são iguais para todos os alunos, depois, mediante a reação da aluna A e do aluno C, muitas vezes aplico estratégias diferenciadas. Geralmente acompanho de forma mais individualizada o trabalho da aula, tento que estes participem incentivando-os. Tento estar mais próxima deles e explicar de uma forma mais adequada, ou seja, tento falar de uma forma mais simples e muitas vezes ir buscar histórias, fazer desenhos, mostrar imagens para que estes percebam (questão 4 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).”

“por vezes tenho a necessidade de adaptar estratégias, muito especialmente para os alunos que já referi (...). Hoje, por exemplo, as estratégias vão ser um pouco diferentes, porque vou-lhes dar uma ficha adaptada e um quadro síntese também adaptado, e vou com eles os dois resolver a ficha e fazer novamente a explicação da matéria, utilizando uma linguagem muito simples para que compreendam. Esta matéria é um pouco complicada e por isso tenho que recorrer a situações mais visuais para que consigam compreender melhor (questão 4 da 2ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).”

“Nesta aula vou acabar de fazer com os alunos a correção das questões do manual e com os alunos NEE vou individualmente fazer também a correção da ficha de trabalho adaptada (questão 2 da 3ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).”

“Hoje, a estratégia a adoptar é um pouco mais individualizada para os alunos NEE. Necessito estar junto a eles e verificar se compreenderam as partes da matéria que pretendo que aprendam. Vou colocar-lhes questões diretas e de acordo com os objetivos que pretendo que atinjam (questão 4 da 3ª entrevista pré-aula v. anexo 4.1).”

As média apresentada na Tabela 2 pelo professor A (22.00) referente ao diagnóstico de alunos, também vem fortalecer o seu perfil decisional pré-interativo diferenciador. Como anteriormente foi discutido, verificou-se nas entrevistas prévias que o professor A demonstra claramente a sua intenção de promover um ensino diferenciado com base nas características dos alunos com NEE.

1.3.2. Professor B

O professor B demonstra nas aulas algumas estratégias diferenciadas no processo de aprendizagem dos alunos com NEE em relação à turma. É característico do seu perfil decisional colocar questões simplificadas aos alunos com NEE de forma a compreender se estão atentos nas tarefas. Comunica as informações mais importantes a ser retidas e compreendidas por todos os alunos de forma clara e objetiva, recorre ao quadro negro na elaboração de mapas conceituais; quanto aos alunos com NEE, orienta-os principalmente nas tarefas de escrita.

Ainda com base nos dados discutidos na Tabela 2, constatou-se uma relativa preocupação do professor B em planejar tarefas mais ajustadas às características dos alunos com NEE, porém nas observações verificou-se que esta preocupação permanece simplesmente ao nível de um acompanhamento mais individualizado na execução das tarefas.

Embora o professor B apresente a intenção de ajustar a sua ação pedagógica com base nas individualidades dos alunos com NEE, o mesmo explicita apresentar limitações em conseguir promover um ensino diferenciado a estes alunos:

“os alunos com NEE, no caso do aluno C que é o que apresenta maiores limitações, têm objetivos diferentes, embora acabe por não fazer um trabalho muito diferenciado, porque a turma é muito grande e tenho algumas limitações (...) coisas muito simples, estudar o vocabulário relacionado com os assuntos que estamos a tratar, fazer exercícios muito simples, normalmente com consulta do manual, é principalmente isso. Em relação à aluna A, que embora não tenha objetivos diferentes da turma, porque tem adequações curriculares que não colocam em causa o currículo, apenas delineei objetivos intermédios (questão 2 da 1ª entrevista pré-aula v. anexo 4.2)”

1.3.3. Professor C

O professor C apresentou o menor valor médio global sobre a Diferenciação do Ensino. Nas entrevistas prévias também não demonstra processos de pensamento diferenciadores.

Mesmo não explicitando nas entrevistas prévias a intenção expressa de diferenciar o ensino, verificou-se, na discussão da Tabela 1, que o professor C concentra os seus processos de pensamento didáticos no Clima (3.00), ou seja, nas relações sociais e afetivas dos alunos, focando-se nas estratégias de controle e gestão da aula. Dentre as estratégias destacam-se a realização de *feedback* positivo, ênfase na orientação e execução das tarefas e na exemplificação dos exercícios aos alunos com NEE.

O professor C também realiza o diagnóstico com base nas limitações dos alunos com NEE, porém foca a caracterização em relação à disciplina, ou seja, ao controle, gestão e ao ambiente psicossocial da aula (v. Tabela 2).

1.4. LEGITIMAÇÃO DAS DECISÕES

Tabela 4 – Decisões Legitimadas

Categorias	Média A	Média B	Média C
Decisões Legitimadas por Preconcepções	0.00	0.67	0,00
Decisões Legitimadas pela Experiência	0.33	2.33	0,00
Decisões legitimadas pelo Planejamento	0.00	0.67	0,00
Total	0.33	3.67	0.00

A Tabela 4 permite visualizar claramente que o professor B recorre com maior frequência aos quadros rotinizados da sua experiência profissional, tendo o dobro do tempo de serviço - 21 anos e 8 meses, que os professores A e C.

Contudo, como discutido na Tabela 3, o professor B mesmo demonstrando a intenção de ajustar sua ação pedagógica, apresenta limitações na diferenciação do ensino aos alunos com NEE devido ao número de alunos na turma.

2. O PERFIL DECISIONAL DOS PROFESSORES E O PROJETO CURRICULAR DE TURMA

Como base na legislação, o PCT deve estar delineado nas orientações do Projeto Educativo de Agrupamento e nas opções curriculares do Projeto Curricular. A sua elaboração e operacionalização devem basear-se em cada turma, levando em consideração o diagnóstico dos alunos, a determinação de metas prioritárias, a definição e adequação de estratégias a adotar, as competências a atingir e a definição de critérios de avaliação e dos indicadores de aprendizagem.

Segundo Estevão (1998), a dimensão estratégica do PCT é apresentar o sentido da ação a desenvolver, as metas a atingir, os fins e objetivos, um diagnóstico e avaliação das decisões estratégicas e das prioridades a serem desenvolvidas, servindo como um dispositivo orientador da ação e de vinculação das práticas escolares no cotidiano docente.

Para Leite *et al.* (2001), o PCT deverá respeitar os interesses e motivações, as experiências e conhecimentos dos alunos daquela turma, naquele contexto em particular. É uma mola mestra da gestão do currículo, estando diretamente relacionado com o conjunto de experiências de aprendizagem que se proporcionam aos alunos, na articulação entre as diversas áreas disciplinares do currículo.

Com o intuito de analisar se as tomadas de decisões do planeamento dos professores A, B e C referentes à diferenciação do ensino estão em consonância com as orientações propostas no PCT (Anexo 6), optou-se por apresentar os dados da análise do PCT estruturados em quadros síntese.

Para uma melhor compreensão, realizou-se, separadamente por professor, a discussão das metas, finalidades e competências a desenvolver propostas no PCT, bem como das adequações metodológicas e critérios de avaliação, relacionando estes elementos com as entrevistas prévias e as notas de campo.

2.1. O PCT

Quadro 5 - O PCT

ASPETOS RELEVANTES	
Base legal	Decreto Lei nº 6/2001 (Reorganização curricular)
Pressupostos	A escola é para todos Desejo de proporcionar condições de acesso a todos os alunos
Bases de elaboração	Conhecimento prévio dos alunos da turma
Objetivos	Desenvolver abordagens nas áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares de forma transversal Desenvolver competências essenciais e específicas
Docentes e outros técnicos	Docentes da turma, docente de educação especial e psicóloga da escola.

O quadro acima dá-nos a percepção de que o PCT é fundamentado no respetivo normativo legal, apontando os pressupostos fundamentais, sendo constituído a partir do diagnóstico prévio dos alunos para a definição dos objetivos e competências a serem desenvolvidas.

2.1.1. Caracterização da Turma

Quadro 6 - Caracterização da Turma

ASPETOS RELEVANTES	
Dimensões	Variáveis
Caracterização sócio-económica e cultural	Nome, idade do aluno, nome do pai e mãe, habilitações académicas, profissão e constituição do agregado familiar 1 aluno subsidiado 3 alunos com PEI
Expetativas dos alunos face aos estudos	4 alunos pretendem alcançar o 12º ano 5 alunos curso profissionalizante 19 frequentar Curso Superior
Motivações e interesses dos alunos	Bom comportamento Participativa e interessada Elaboram trabalhos cuidados Nível de conhecimentos acima da média nas disciplinas de Matemática, Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica Dificuldades em História e Geografia de Portugal Todos alunos têm auxílio nas tarefas escolares em casa Em relação às aulas: gostam que se utilizem meios audiovisuais, Trabalho de grupo ou a pares, Fichas de trabalho
Problemas existentes na turma	Segurança e confiança excessiva Atitudes pouco humildes Referenciação de um aluno com comportamento desajustado comentários fora de contexto, necessidade de chamar à atenção Proposta de resolução do problema de comportamento por acompanhamento tutorial
Alunos com necessidade de atenção especial	Identificação de 3 alunos com NEE e medidas ao abrigo DL nº 3/2008 Remete para os anexos: Anexo 2 – PEI aluno A, Anexo3 – PEI aluno B, Anexo 4 – PEI aluno C

Um bom diagnóstico possibilita um conhecimento que irá estimular uma maneira de atuar e tomar decisões de forma a ajustar os métodos de trabalho e as estratégias, com a finalidade de garantir aprendizagens bem sucedidas a todos os alunos (Freire, 2005).

Contatou-se, na análise do quadro acima, que esta turma possui expectativas elevadas de longevidade escolar e parece possuir um conjunto robusto de pré-requisitos para a aprendizagem, nas vertentes cognitiva e afetiva.

2.1.2. Definição Global das Estratégias Educativas

2.1.2.1. Quanto a Metas, Finalidades e Competências

Quadro 7 - Estratégias Educativas I

ASPETOS RELEVANTES
Competências a Desenvolver na Turma
Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano
<i>Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar</i>
<i>Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio</i>
Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação
<i>Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados</i>
Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável
<i>Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões</i>
Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
<i>Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns</i>
Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal
Participar na vida cívica de forma crítica e responsável
<i>Estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem</i>
Desenvolver hábitos de vida saudáveis
<i>Melhorar as atitudes a nível da responsabilidade, solidariedade, respeito e espírito de grupo</i>
<i>Criar hábitos de trabalho</i>
<i>Desenvolver a autonomia</i>
<i>Adquirir regras de sala de aula</i>
<i>Melhorar as capacidades de compreensão, interpretação e resolução de problemas</i>
<i>Adquirir conhecimentos essenciais para aprender a aprender</i>

No Quadro 7 estão delineadas as estratégias educativas correspondentes às competências gerais propostas no currículo nacional para o ensino básico; dentre estas, encontram-se em itálico as competências elaboradas pelo Conselho de Turma que se prendem com atitudes, valores, capacidades e aptidões: *a) participar na vida cívica de forma crítica e responsável; b) estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem; c) desenvolver hábitos de vida saudáveis; d) melhorar as atitudes a nível da responsabilidade; e) solidariedade, respeito e espírito de grupo; f) criar hábitos de trabalho; g) desenvolver a autonomia; h) adquirir regras de sala de aula; i) melhorar as capacidades de compreensão, interpretação e resolução de problemas; e j) adquirir conhecimentos essenciais para aprender a aprender.*

2.1.2.2. Adequações Metodológicas

No quadro abaixo são descritas as propostas metodológicas consideradas pelo Conselho de Turma apropriadas para o desenvolvimento das competências descritas no Quadro 7.

Quadro 8 - Estratégias Educativas II

ASPETOS RELEVANTES
Utilizar material escolar específico que ajude o aluno a superar as suas dificuldades
<i>Produzir de fichas de trabalho e fichas formativas adequadas ao perfil dos alunos</i>
Proporcionar o trabalho em grupo
<i>Diversificar as estratégias utilizadas na aula</i>
Enriquecer o vocabulário, através de pesquisas em livros, enciclopédias e internet
<i>Incentivar a leitura, através de pequenos trabalhos de pesquisa e leitura recreativa</i>
<i>Incentivar e valorizar hábitos, métodos e organização de trabalho</i>
<i>Reforçar o controlo sobre os TPC e cadernos diários</i>
Reforçar o controlo sobre a assiduidade e pontualidade
Solicitar um maior envolvimento dos Encarregados de Educação

Em itálico estão as estratégias que são mencionados pelos professores, como se constou na análise das entrevistas e notas de campo.

2.1.2.3. Avaliação

Quadro 9 - Estratégias Educativas III

ASPETOS RELEVANTES
Avaliação diagnóstica: no início do ano letivo
Avaliação formativa: ao longo do ano letivo
Avaliação sumativa: no final de cada período letivo
Auto-avaliação e hetero-avaliação
Instrumentos: <i>Observação direta (comportamento, participação oral, trabalho na aula), Verificação dos trabalhos de casa, Verificação dos cadernos diários, Fichas de avaliação, Grelhas de registo de comportamentos, Trabalhos escritos</i>

No quadro acima são descritos os tipos de avaliação e os instrumentos que o Conselho de Turma propõe para avaliar o desempenho dos alunos nas diversas disciplinas. Em itálico encontram-se as estratégias e instrumentos de avaliação mais utilizadas pelos professores, como se constatou nas entrevistas e notas de campo.

3. O PERFIL DECISIONAL DOS PROFESSORES E O PEI

De acordo com o Decreto Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, o PEI constitui um documento que, de acordo com o Manual de Apoio à Prática da Educação Especial, é de suma importância para os alunos com NEE, bem como para todos os intervenientes do processo educativo, sendo elaborado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno (ME, 2008:25).

O PEI operacionaliza e adequa o processo ensino-aprendizagem de cada aluno com NEE, devendo constar a identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação de metas, das estratégias, recursos humanos e matérias e formas de avaliação (ME, 2008:157).

O PEI descreve o perfil de funcionalidade por referência à CIF-CJ do aluno, estabelecendo as respostas educativas específicas requeridas para cada um, de modo a garantir o direito à equidade educativa dos alunos com NEE. É um instrumento de trabalho dinâmico que deve regularmente ser revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno passível de sofrer alterações.

Este documento responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem participativa dos alunos com NEE. Deve ser elaborado por uma equipa multidisciplinar que conheça o aluno, de forma trocar informações relativas aos intervenientes e facilitadores do processo ensino-aprendizagem do aluno nos diversos contextos do âmbito escolar.

Sendo o objetivo verificar se os professores levam em consideração o PEI dos alunos com NEE na tomada das decisões de planeamento, optou-se, num primeiro momento, por apresentar os dados mais relevantes do PEI dos alunos A, B e C (Anexo 6.2), em quadros síntese, levando em consideração a identificação, as problemáticas dos alunos e as medidas educativas aplicadas. A seguir, uma comparação dos PEI com as entrevistas prévias e respetivas notas de campo.

3.1. PEI dos Alunos A, B e C

3.1.1. Identificação, Perfil e Medidas Educativas

Quadro 10 – Perfil dos alunos NEE

	Sexo	Idade	Problemática	Perfil de Funcionalidade (Défices)	Medidas Educativas Aplicadas
Aluno A	F	14	Défice Cognitivo Ligeiro a Moderado	Funções mentais específicas Linguagem Cálculo Memória, a nível de atenção e nas funções mentais globais intelectuais, nas funções do temperamento e da personalidade	Apoio Pedagógico Personalizado Adequações Curriculares Individuais Adequações no processo de Avaliação
	M	12	Dislexia (défice ligeiro)	Em todos os parâmetros linguísticos (semântica, fonológica, morfo-sintática, pragmática e metalinguística)	Apoio Pedagógico Personalizado Adequações Curriculares Individuais Adequações no processo de Avaliação
Obs.: último relatório de terapia da fala refere que o aluno apresenta um desenvolvimento positivo do ritmo e prosódia da fala em leitura.					
Aluno C	M	14	Défice Cognitivo Ligeiro a Moderado	Alterações significativas na motricidade global e fina, na coordenação motora e equilíbrio, na cognição verbal e não verbal, na percepção e memória visual, imaturidade sócio-emocional, comportamento passivo, pouca autonomia, crescimento físico inferior ao esperado para a idade	Apoio Pedagógico Personalizado Adequações Curriculares Individuais Adequações no processo de Avaliação

O Quadro 10 apresenta os dados relativos à caracterização, especificação da problemática, perfil de funcionalidade e medidas aplicadas aos alunos com NEE. Os agentes do processo educativo optaram por adequar o processo de ensino-aprendizagem, ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, Capítulo IV, Artº 16º, ponto 2, alíneas: a) apoio pedagógico personalizado¹; b) adequações curriculares individuais² e c) adequações no processo de avaliação³.

¹De acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008, artº 17, nº1 alíneas a), b) e c), entende-se por apoio pedagógico personalizado "O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis de organização, do espaço e das actividades; o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; a antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou turma; o reforço e desenvolvimento de competências específicas."

² De acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008, artº 18, nº1 e 2, por adequações curriculares entende-se "que mediante o parecer do conselho de docentes ou de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão

O aluno A apresenta déficit cognitivo ligeiro a moderado, demonstrando comportamento ansiógeno e limitações a nível cognitivo, especificamente no âmbito da compreensão e da memória, repercutindo-se no seu aproveitamento escolar.

O aluno B apresenta um quadro de dislexia, manifestando dificuldades acentuadas no domínio da leitura e da escrita decorrentes de défices nas funções mentais específicas da linguagem. Também um ritmo de trabalho lento, algumas dificuldades na manutenção da atenção, concentração e pouca resistência à frustração.

O aluno C também apresenta um déficit cognitivo ligeiro a moderado, dado apresentar alterações significativas na motricidade global e fina, cognição verbal e não verbal com desenvolvimento inferior, dificuldades na percepção e memória visual, imaturidade sócio-emocional, comportamento tendencialmente passivo, pouca autonomia na realização das tarefas e défices nas funções mentais globais e específicas.

3.1.2. Medidas Educativas Aplicadas por Disciplina

A adequação do processo de ensino-aprendizagem exige dos professores a aplicação de uma prática assente em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada e adequadas às formas de aprendizagem dos alunos (ME, 2008).

o currículo comum... no ensino básico as que não põem em causa a aquisição de competências terminais de ciclo” e que podem”consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade; treino de visão e actividade motora adaptada, entre outras”.

³ O Artº 20 do Decreto-Lei nº 3/2008, refere que as adequações no processo de avaliação “*podem consistir na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.*”

Quadro 11 - Medidas Educativas

DISCIPLINA													
MEDIDAS EDUCATIVAS	Aluno A	L. P.	MAT	C.N.	H.G.P.	ING.	E.V.T.	E.M.	E. F.	Est. Acomp	Área Proj.	Form. Cívica	
	Apoio Pedagógico Personalizado	X	X				X						
	Adequações Curriculares	X											
	Adeq. no processo de Avaliação	X	X	X		X		X					
	Aluno B	L. P.	MAT	C.N.	H.G.P.	ING.	E.V.T.	E.M.	E. F.	Est. Acomp	Área Proj.	Form. Cívica	
	Apoio Pedagógico Personalizado	X	X				X						
	Adequações Curriculares	X											
	Adeq. no processo de Avaliação	X	X	X		X		X					
	Aluno C	L. P.	MAT	C.N.	H.G.P.	ING.	E.V.T.	E.M.	E. F.	Est. Acomp	Área Proj.	Form. Cívica	
	Apoio Pedagógico Personalizado	X	X				X	X		X			
	Adequações Curriculares	X	X	X			X		X	X			
	Adeq. no processo de Avaliação	X	X	X			X	X	X	X			
	Obs.: Embora no PEI se faça referência à adoção de adequações curriculares na disciplina de Matemática e Educação Física, o documento formal não existe no processo.												

Concluimos que o professor A (de C.N.) está preocupado, como vimos anteriormente, na adequação dos processos de ensino ao aluno C e de avaliação aos três alunos com NEE, conseguindo realizar a diferenciação do ensino. Assim, este professor segue as orientações do PEI.

Quanto ao professor B (de H.G.P.), afirma a sua intenção de diferenciar o ensino, mas tem muitas dificuldades em implementar essas estratégias diferenciadoras.

O professor C (de E.F.) tem episódios de diferenciação do ensino ao nível das estratégias do controlo e gestão das tarefas, referente ao clima de aula. O mesmo explicita acentuada preocupação com o aluno C, manifestando-a nas entrevistas pré-aula, como já visto anteriormente.

3.1.3. Avaliação

Os PEI dos alunos A, B e C referem que a avaliação das medidas educativas adotadas será realizada pelos intervenientes na sua execução das mesmas, nas reuniões de conselho de turma e no final de cada período letivo.

CAPÍTULO V

Conclusões

CONCLUSÕES

O planeamento pré-determina *o que, porquê, como, quando e com quanto fazer* durante a ação pedagógica, sendo este resultado conjunto de pensamentos e decisões assumidas previamente, influenciadas pelo conjunto de experiências particulares do cotidiano dos professores.

Neste capítulo apresentamos a análise integral dos dados e os resultados do estudo. Efetuamos uma análise e caracterização do perfil decisional pré-interativo de três professores do 2º ciclo do ensino básico, numa turma onde se encontram alunos com NEE, confrontando as tomadas de decisão do planeamento com as orientações do PCT e PEI, relacionando-as com as notas de campo elaboradas.

A análise dos resultados obtidos através das entrevistas prévias, notas de campo e análise documental fundamentada na literatura revisada, possibilitou tecer as respetivas conclusões, em resposta às questões seguintes:

1) *Que decisões pré-interativas os professores tomam em relação ao conhecimento que detêm dos seus alunos numa turma que inclui alunos com NEE?*

Constatou-se que as decisões pré-interativas mais características no perfil do professor A foram as categorias pensamento didático de conteúdo, estratégias de aprendizagem e instrução. Concluímos que o Professor planeia o mesmo conteúdo para todos os alunos, porém realiza estratégias de aprendizagem diferenciadas para os alunos NEE, com instruções orientadas especificamente para eles, acompanhamento e supervisão constante durante a realização das tarefas. Simultaneamente, supervisiona o cumprimento destas pelos demais alunos da turma. É comum na sua ação pedagógica solicitar e intervir junto dos alunos, principalmente dos NEE, proporcionando *feedback* positivo durante a aula enquanto procede à correção das tarefas. Realiza a comunicação das tarefas de forma clara e objetiva, estimulando sempre os alunos a adotarem uma postura participante e não de meros recetores da informação. É característico do seu comportamento na aula colocar questões de forma a perceber se os alunos compreenderam a matéria ensinada anteriormente e se compreendem as suas instruções, de forma a perceber se estão a conseguir alcançar os objetivos delineados no seu planeamento. Também diferencia a forma de comunicar as

informações aos alunos NEE, adotando com estes uma linguagem mais técnica. Busca manter um ambiente favorável à aprendizagem da turma, estimulando as capacidades de todos os alunos. Quanto ao diagnóstico, apresentou a maior média; isto permite-nos concluir que o professor A realizou o maior número de diagnósticos, procedendo a uma descrição global e genérica do comportamento dos alunos e da turma. Demonstrando estar frequentemente preocupado em realizar um ensino ajustado às características dos alunos com NEE, indica claramente a sua intenção de promover uma aprendizagem diferenciada com estes alunos.

O professor B, em relação aos pensamentos didáticos, destacou-se na categoria estratégias de aprendizagem. Demonstra na ação pedagógica estratégias individualizadas e específicas às limitações dos alunos NEE. Dentre as estratégias, é habitual dirigir-se aos alunos e orientá-los principalmente nas tarefas de escrita e questões simplificadas, de forma a compreender se estão atentos e envolvidos nas atividades. As informações mais importantes a serem retidas são comunicadas de forma clara e objetiva. É característico estabelecer a relação da matéria ensinada nas aulas anteriores com as aulas futuras; esta comunicação do conteúdo aos alunos é literalmente expositiva, recorrendo ao quadro negro para a sistematização do conteúdo através de mapas conceituais, porém para os alunos com NEE é estruturado um mapa mais simplificado. Já na consecução das tarefas e atividades demonstra um perfil mais interativo com os alunos, realizando alguns *feedbacks*. O professor B também realça a preocupação em planejar tarefas específicas para os alunos NEE, apresentando valores médios representativos nas categorias diagnóstico específico e académico. Com base nas notas de campo concluiu-se que esta preocupação em ajustar o trabalho às características dos alunos NEE permanecem simplesmente ao nível de um acompanhamento mais individualizado na execução das tarefas. Mesmo demonstrando a intenção de ajustar a sua ação pedagógica, explicita limitações na diferenciação do ensino aos alunos NEE, devido ao número de alunos na turma. Recorre frequentemente aos quadros rotinizados das suas experiências profissionais.

O professor C apresentou um grande número de pensamentos relativos aos procedimentos e preocupações com o ambiente psicossocial e afetivo durante a aula. Concluiu-se que foca as suas estratégias nas prestações de

feedback positivo nas tarefas realizadas pelos alunos, dando ênfase na orientação, ajuda na execução das tarefas e até exemplificando os movimentos aos alunos NEE. Dentre as suas preocupações referentes ao clima, destaca-se as relativas às limitações psicomotoras dos alunos NEE, nas relações sociais e afetivas dos alunos durante a aula e quanto à motivação destes na realização das tarefas. Também realiza o diagnóstico dos alunos da turma de forma generalizada, descrevendo-os como possuindo um elevado potencial aos níveis cognitivo, socioafetivo e motor. Descreve as características limitativas dos alunos com NEE, porém relaciona esta caracterização com a disciplina destes durante a aula. Mesmo afirmando nas entrevistas prévias não se preocupar com o clima da aula, verificou-se nas notas de campo que ocorrem diversos episódios conflituosos entre os alunos da turma e os alunos com NEE. Em geral os diagnósticos realizados pelo professor C relacionam-se com o controle, a gestão dos alunos e o ambiente psicossocial da aula.

2) *Há coerência entre os pensamentos e decisões de planejamento com a atividade interativa de ensino-aprendizagem?*

Com base na análise das entrevistas, notas de campo e conclusões acima, constatou-se existir uma certa coerência entre as tomadas de decisões prévias e a ação pedagógica dos professores. O professor A apresentou maior coerência entre os seus pensamentos prévios e as suas tomadas de decisão no ensino quando comparado com os professores B e C.

3) *Existe diferenciação pedagógica nos processos de pensamento dos professores quando tomam decisões relativamente ao planejamento da sua ação?*

Concluimos que o professor A é o mais diferenciador, pois apresentou as maiores médias referentes à diferenciação do ensino. É característico do seu perfil decisional diferenciar as estratégias de aprendizagem, principalmente com os alunos NEE, individualizando e especificando o conteúdo, as instruções e tarefas com base nas limitações destes. Propicia um acompanhamento e supervisão constante aos alunos com NEE durante a realização das tarefas. Estas características vêm reforçar o seu perfil decisional pré-interativo diferenciador, quando comparado com os professores B e C.

O professor B estabelece algumas estratégias diferenciadas no processo de aprendizagem dos alunos com NEE em relação à turma. Embora apresente a intenção de ajustar a sua ação pedagógica com base nas individualidades dos

alunos com NEE, apresenta limitações em conseguir promover um ensino diferenciado a estes alunos, devido ao elevado número de alunos na turma. Com base nas notas de campo, constatamos que esta diferenciação permanece simplesmente ao nível de um acompanhamento mais individualizado na execução das tarefas.

Referente à diferenciação do ensino, o professor C apresentou a menor média. Também não explicitou nas entrevistas prévias processos de pensamento claramente diferenciadores. Entretanto, com base nas notas de campo constatou-se que este professor adotou algumas estratégias diferenciadoras que se limitaram à realização de *feedback* positivo, na orientação e execução das tarefas, assim como na exemplificação dos exercícios aos alunos com NEE, focando o controlo, gestão e o ambiente psicossocial da aula.

4) Podemos traçar um perfil docente, tendo em conta as decisões de planeamento e a atividade interativa?

Concluimos que o professor A apresenta um perfil decisional diferenciador, explicitando claramente nas entrevistas prévias e demonstrando na sua ação a implementação de um ensino diferenciado, seja a nível de instruções, tarefas e estratégias com base nas características dos alunos com NEE, em relação aos demais alunos da turma.

O professor B apresenta limitações em promover um ensino diferenciado, embora, apresente um perfil decisional pouco diferenciador em relação ao professor A, pois as suas intervenções limitam-se à individualização e orientação na execução das tarefas pelos alunos com NEE.

O perfil decisional do professor C baseia-se em estratégias de controlo e gestão do ambiente psicossocial da aula. Não são característicos do seu perfil decisional processos de pensamento diferenciadores, no entanto possui alguns recursos de diferenciação do ensino ao nível de estratégias.

5) O Projeto Curricular de Turma é um documento orientador das decisões e de planeamento dos docentes, tendo em conta práticas de diferenciação curricular na sua prática educativa?

Com base nas entrevistas, notas de campo e análise documental do PCT, concluímos que são estratégias gerais orientadoras do planeamento dos professores na implementação de um ensino diferenciado: adequação da linguagem aos alunos com NEE em relação aos demais alunos da turma; adoção

de metodologias adequadas à aprendizagem dos objetivos planejados; adoção de estratégias que estimulem o trabalho cooperativo entre os alunos da turma e os alunos com NEE na realização de tarefas e na resolução de problemas, desenvolvimento de atividades que melhorem as atitudes a nível da responsabilidade e autonomia e criação de hábitos de trabalho na aquisição de regras dentro da sala de aula.

Dentre as estratégias mais comuns entre os docentes, destaca-se: produzir fichas de trabalho e fichas formativas adequadas ao perfil dos alunos, diversificar as estratégias utilizadas na aula, incentivar a leitura através de pequenos trabalhos de pesquisa e leitura recreativa, incentivar e valorizar hábitos, métodos e organização de trabalho e reforçar o controlo sobre os TPC e cadernos diários.

São procedimentos de avaliação dos Professores a observação direta (comportamento, participação oral, trabalho na aula), verificação dos TPC e cadernos diários.

6) Os Programas Educativos Individuais são tidos em conta pelos docentes quando estes tomam as suas decisões de planeamento?

Concluimos que o professor A (de C.N.) está preocupado, como vimos anteriormente, na adequação dos processos de ensino ao aluno C e de avaliação aos três alunos com NEE, conseguindo realizar a diferenciação do ensino. Assim, este professor segue as orientações do PEI.

Quanto ao professor B (de H.G.P.), afirma a sua intenção de diferenciar o ensino, mas tem muitas dificuldades em implementar essas estratégias diferenciadoras. Não adota as medidas orientadoras do PEI.

O professor C (de E.F.) tem episódios de diferenciação do ensino ao nível das estratégias do controlo e gestão das tarefas, referente ao clima de aula. O mesmo explicita acentuada preocupação com o aluno C e manifesta-a nas entrevistas pré-aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Ainscow, M.; Wang, M. & Porter, G. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Aleixo, C. A. (2005). A Vez e a Voz da Escrita. *Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Alves, G. (2006). *A Construção de Uma Escola Inclusiva*. [Online]. Disponível: <http://www.profala.com/arteducesp103.htm>
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa. McGraw-Hill.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bautista, R.. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa.
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação - Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Berliner, D. C. (1995). Teachers Expertise. In: L. W. Anderson (Ed.). *Internacional Encyclopedia of Teaching and Teaching Education* (2ª ed.). New York: Pergamon.
- Boal, M. et al. (1996). *Educação para todos. Para uma pedagogia diferenciada*. PEPT. Lisboa. Ministério da Educação.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Coleção Ciências da Educação*, Porto: Porto Editor.
- Brennan, W. K. (1990). *El currículo para niños com necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI de Espanha.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In: D. C. Berlinger, & R.C. Calfee (Orgs.), *Handbook of Research on Teaching*. (709-725). New York: McMillan.
- Capizzi, A. M., & Fuchs, L.S. (2005). Effect of curriculum-based measurement with and without diagnostic feedback on teacher planning. *Remedial and Special Education*, 26, 159-174.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. et al. (1996). *Formação de professores em educação física, concepções, investigação, prática*. Edições FMH.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1979). Teachers' thinking. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.). *Research of Teaching: Concepts, Findings, and Implications*. Berkeley, California: McCutchan.
- Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

-
- Correia, L. M. (2003). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando Inclusão quer dizer Exclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Edições Asa.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. 2ª Edição. Porto. Porto Editora.
- Correia, L. M., Cabral, M. C. & Martins, A. P. (1997). Pressupostos para o Êxito da Integração/Inclusão. In: L. M. Correia, (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (159-170). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. *Seminários e Colóquios*. Lisboa: Ed. Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação.
- Costa, A. M. B.; Leitão, F. R.; Morgado, J. & Pinto, J. V. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. In: *Ciências da educação em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: fundamento dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Duffy, M. (1987). Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. *Jornal of Nursing Scholarship*, 19 (3), 130-133.
- Estevão, C. V. (1998). *Gestão Estratégica nas escolas*. Lisboa: IIE.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Felgueiras, I. (1994). As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar? In: *Necessidades Educativas Especiais*, Inovação, volume 7, nº 1, pp. 23-35. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Freire, A. C. (2005). Projectos Curriculares de Turma - da formalização à gestão contextualizada. In: Maria do Céu Roldão (Coord.), *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo: que qualidade de ensino e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica. Editora, 77 – 103.
- Freire, S. & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3), 341-354.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Asa Editores.
- Gomes, M. (2001) *A Escola e a Diferenciação Pedagógica: dois estudos de caso no 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado não Publicada. Instituto de Educação. Universidade Católica Portuguesa.
- González, J. (2002). *Educação e Diversidade: bases didácticas e organizativas*. Porto Alegre. Artmed Editora.

-
- Gouveia, A. M. (2002). *Análise da influência dos pensamentos e decisões pré e interativas e dos comportamentos interactivos dos professores nas oportunidades de prática dos alunos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula. como efectuar alterações para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Henrique, J. (2004). *Processos mediadores do professor e do aluno: Uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Igea, D.; Beltrán, A. & Martín, A. (1995). *Técnicas de Investigación em Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York.
- Januário, C. (1992). *O pensamento do professor. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. Dissertação Doutoramento publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Januário, C. (2008). *Theoretical and methodological issues of teacher's planning concerning preactive decisions* In: PE. Comunicação. 13th annual congress of the European College of Sport Sciences. Estoril, Portugal.
- Januário, C., Anacleto, F. & Henrique, J. (2009). O proceso de planeamento dos estagiários de Educação Física: O perfil decisional pré-interactivo. In: M. Raposo Rivas, M. E. Martínez Figueira, L. Lodeiro Enjo, J. C. Fernández de la Iglesia & A. Pérez Abellás (Eds.), *X Symposium Internacional el Practicum y las Prácticas: Vol. 10. El practicum más allá del empleo: Formación vs. Training*. (pp. 759-769), Poio: Imprenta Universitaria.
- Jiménez, R. B. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa. In: Rafael Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Coleção Saber
- Mais-Leinhardt, G. (2005). A contrast of Novice and Expert Competence in Math Lessons. In: P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds), *Teacher Thinking and Professional Action* (41-58). London: Routledge.
- Leite, C.; Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de escola e turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação Curricular: Uma Abordagem às Práticas de Intervenção Educativa no 2ºCiclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- ME. DGIDC (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

-
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa em Administração*. V. 1, nº 3, 2ª Ed.
- Oliveira, R. (1997). *A Diferenciação do Ensino em Educação Física. As decisões pré-interactivas e os comportamentos de ensino de professores em turmas regulares e de regime integrado*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Pacheco, J. (1993). *O Pensamento e Acção do Professor em Formação*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. (1993). Evolução Histórica da Educação Especial. In: L. Pereira (Org.), *Integração Escolar*. Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana. 5-19.
- Perrenoud, P. (2000). As Práticas Pedagógicas Mudam e de que Maneira?. In: *Revista Impressão Pedagógica*, nº23.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Roldão, M. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (1996). *Necessidades educativas especiais: apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. F. C. & Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: Multidimensionalidade, contributos e implicações. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, ano/vol. 3, 131-233.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa. Instituto Piaget.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Stainback, W.; Staninback, S. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Tilstone, C; Florian, L. & Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre educação para todos e quadro de acção para atender às necessidades básicas de aprendizagem*. [Online]. Disponível:

Vale, L. (2000). Didáctica da matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas. In: D. Fernandes, F. Lester; Borralho, A & L. Vale (Orgs.), *Resolução de problemas na formação inicial de professores de matemática: Múltiplos contextos e perspectivas* (1-38). Aveiro: GIRP.

Venn, M. L. & McCollum, J. (2002). Exploring the long and short planning practices of head start teachers for children with and without disabilities. *Journal of Special Education*, 35, (4-211).

Walker, D. (1993). What curriculum research. In: P. H. Taylor (1975), *Curriculum, school and society*. Windsor. NFER, 246-262.

Wilson, J. (2000). Doing justice to Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (3). 297-304.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei nº 66/79, de 4 de Outubro

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro

Lei nº 49/05, de 30 de Agosto

Decreto-Lei nº 174/77, de 2 de Maio.

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro

Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho

ANEXOS

Cartas de Consentimento

Guião de Entrevista Pré-aula

Variáveis Pré-Interativas

Entrevistas Pré-aula

Notas de Campo

PCT e o PEI

ANEXOS

1. CARTAS DE CONSENTIMENTO

1.1. INSTITUIÇÃO DE ENSINO



DECLARAÇÃO

PARA OS DEVIDOS EFEITOS SE DECLARA QUE DINA DO CARMO MIRANDA DA CRUZ, ESTUDANTE DO Mestrado em Ciências da Educação nesta Faculdade, se encontra a efectuar os trabalhos de formação e de investigação conducentes à dissertação de mestrado sob o tema “*AS DECISÕES PRÉ-INTERACTIVAS DE DOCENTES DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO FACE À INCLUSÃO*”, sob a orientação de Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário, Professor Associado da Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Educação.

NESTE ESTUDO pretende-se a aplicação de entrevistas, seguido de observação de aulas a professores. Pretendendo-se desenvolver este estudo nesta escola, venho solicitar a melhor atenção para que seja dada a respectiva autorização.

COM OS MELHORES CUMPRIMENTOS

FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA, 13 DE FEVEREIRO DE 2009.

O ORIENTADOR

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Carlos Januário'.

(PROF. DOUTOR CARLOS JANUÁRIO)



Universidade Técnica de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Dina do Carmo Miranda da Cruz
Professora a exercer funções na Educação Especial

Exmo. Senhor

Presidente do Conselho Executivo

Escola...

Cruz Quebrada, 16 de Fevereiro de 2009

Assunto: Pedido de aplicação de estudo

Exmo. Senhor;

Eu, Dina do Carmo Miranda da Cruz estando a iniciar o processo de investigação necessário à conclusão do Mestrado em Ciências da Educação, venho por este meio solicitar a V. Exa. autorização para que a aplicação do estudo sobre “As decisões Pré-Interactivas de Docentes do 2º Ciclo do Ensino Básico face à Inclusão” se realize na vossa escola a uma turma do segundo ciclo onde estejam incluídos alunos NEECP.

Sem outro assunto de momento;

Peço Deferimento

Profª Dina do Carmo Miranda da Cruz

Anexos: Declaração do Orientador da Dissertação de Mestrado
Projecto de Dissertação



Universidade Técnica de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Exmo. Sr.º.

Presidente do Conselho Executivo

Cruz Quebrada, de Fevereiro de 2009

Assunto: Autorização para realização de estudo

Através desta, solicito a autorização para a realização de um estudo com os docentes que leccionam a turma do -----.

A pesquisa se dará nas dependências da própria Instituição de Ensino. Os professores interessados em colaborar na pesquisa, deverão preencher a carta de aceitação, que justifique a sua livre e espontânea vontade de participar do estudo.

Contando com a valiosa colaboração de V. Exa^a, apresento os meus antecipados agradecimentos, assim como coloco-mo ao inteiro dispor para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Dina do Carmo Miranda da Cruz

1.2. AO PROFESSOR DE TURMA



**Universidade Técnica de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana**

Maxial, 16 de Fevereiro de 2009

Assunto: Participação/colaboração no estudo/investigação de mestrado em Ciências da Educação.

Eu, Dina do Carmo Miranda da Cruz, encontro-me a fazer uma investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e por esse motivo, venho por este meio solicitar a participação de V. Exa.. Essa participação passará por responder a uma entrevista antes de cada aula assistida – 3 entrevistas e três aulas assistidas contínuas.

Garanto a confidencialidade das gravações das entrevistas assim como garanto que este estudo não trará nenhum risco na sua imagem social e/ou profissional pois a **“sua identidade não será revelada”**.

Esta pesquisa visa responder à seguinte pergunta:

Quais os processos de pensamento pré-interactivos dos professores do 2º ciclo do ensino básico numa turma onde se encontram incluídos alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Maxial, 16 de Fevereiro de 2009


Profª Dina do Carmo Miranda da Cruz



Declaração

**Universidade Técnica de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana**

Eu, _____ tomei
conhecimento da investigação a efectuar pela colega Dina do Carmo Miranda da Cruz
no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e declaro a minha disponibilidade
em participar na referida investigação.

O professor participante

2. GUIÃO DE ENTREVISTA PRÉ-AULA

Questões:

- 1) Como caracteriza os alunos da sua sala? Tem alguns alunos com características que mereçam um relevo especial?
- 2) Quais são os objetivos que pretende atingir com esta aula? Tem objetivos iguais ou diferentes para os alunos?
- 3) Quando planificou esta aula considerou o mesmo conteúdo para todos os alunos ou, por outro lado, considerou diferentes conteúdos?
- 4) Selecionou estratégias iguais ou diferentes?
- 5) Vai utilizar materiais? Se sim: Que preocupações teve em relação aos materiais?
- 6) Quais os aspectos que podem ser mais críticos nesta aula?
- 7) Face a esses aspectos críticos que alternativas possui?

3. SISTEMA DE ANÁLISE DAS VARIÁVEIS PRÉ-INTERATIVAS

3.1. SISTEMA DE ANÁLISE DE PENSAMENTOS DIDÁTICOS

➤ **Categorias, definições e exemplos de codificação:**

1. **Avaliação** – referência à utilização de técnicas e procedimentos de avaliação sobre a aprendizagem dos alunos – ex.: *“nós na unidade didática definimos dois exercícios-critérios”*.
2. **Clima** – procedimentos e preocupações relativas ao ambiente psicossocial e de relação em que decorre a aula – ex.: *“dar feedback, normalmente positivo ou, talvez, até em gênero de brincadeira”*.
3. **Conteúdos** – enunciados relativos à seleção, seqüência, quantidade e características específicas da matérias de ensino, atividades ou situações de prática (exceto as decisões sobre definição de objetivos e as referências a temas de unidades didáticas) – ex.: *“para já vou fazer um exercício de passe de dedos, vou tentar verificar como é que esta a situação”*.
4. **Disciplina** – referência a pensamentos ou decisões sobre a organização, controle e manutenção dos alunos em comportamentos apropriados, ou em relação à ocorrência de comportamentos inapropriados – ex.: *“e eles dispersam-se muito, lançam bolas ao cesto, driblam, demoram muito tempo a parar, apesar de haver grande insistência desde o princípio do ano”*.
5. **Estratégias de Aprendizagem de Ensino** – construções mais gerais sobre as abordagens estabelecidas para o ensino e a aprendizagem ou a utilização de estilos e estratégias particulares – ex.: *“em todas as situações há um ou mais tipos de dificuldades. No enrolamento à frente e no apoio invertido há duas situações”*. – estilo de ensino inclusivo, segundo a classificação de Mosston (1981).
6. **Gestão** – decisões e pensamentos sobre a organização das atividades; subcategorias consideradas:
 - 6.1. **Material** – proposições sobre a seção, montagem, utilização e avaliação de instalações, espaços, equipamentos e materiais para a aula – ex.: *“a preocupação essencial é gerir os dois espaços que vou ter [...] e depois é a questão das bolas para uma situação da aula em que vão estar divididos- num dos grupos é uma bola para cada aluno, no outro grupo não”*.
 - 6.2. **Organização de Alunos** – decisões e pensamentos relativos à formação de grupos de trabalho e disposição dos alunos pelos espaços, materiais e tarefas – ex.: *“num dos grupos há uma bola para cada aluno, no outro grupo não”*.
 - 6.3. **Regras** – estabelecimento de regras de participação dos alunos e de rotinas nas atividades – ex.: *“tentei combinar com eles um sinal – portanto, um apito, eles ficam no seu lugar para eu falar”*.
 - 6.4. **Tempo** – decisões e preocupações relativas ao tempo de aula – ex.: *“não gosto de ver ninguém parado, tudo tem que estar em atividade, mesmo nas mudanças de atividade procuro que eles se organizem rapidamente”*.
 - 6.5. **Outras** decisões relativas à gestão.
7. **Instrução** – decisões e pensamentos sobre procedimentos relativos à ação direta do docente de orientar e conduzir as aprendizagens engloba as seguintes subcategorias:
 - 7.1. **Alunos como Agentes de Ensino** – referência à utilização de alunos para demonstrar ou servir de monitores – ex.: *“geralmente no fim, costumo pedir a alguns, ou a todos consoante o tempo, para exemplificar e criar o seu próprio movimento, e todos imitam esse movimento”*.
 - 7.2. **Apresentação da Informação** – decisões e pensamentos sobre os episódios de apresentação e estruturação da matéria aos alunos – ex.: *“depois vou ali para o quadro aonde vou, mais uma vez relembrar o sistema de rotação e de marcação de pontos”*.
 - 7.3. **Feedback** – decisões e pensamentos sobre a reação do professor à prestação do aluno – ex.: *“costumo estar sempre a intervir a dar feedback, normalmente positivos”*.
 - 7.4. **Supervisão** – decisões sobre o controle das atividades de aprendizagem dos alunos, excetuando as referências a feedback – ex.: *“vou estabelecer um sistema de rotação, vou passar por todos os grupos e informar os grupos todos”*.
 - 7.5. **Outras** decisões relativas à instrução
8. **Objetivos** – decisões sobre metas propostas para a atividade.
9. **Outras** decisões não enquadradas nas categorias anteriores.

3.2. SISTEMA DE ANÁLISE DE DIAGNÓSTICO DE ALUNOS

➤ **Categorias, definições e exemplos de codificação:**

A – Dimensão Especificação – qualidade do diagnóstico de alunos ser mais ou menos explícito e preciso; para isso foram criadas duas categorias:

1. **Genérico** – avaliação global da turma ou dos alunos – exs.: *“pronto têm alguns erros até nos gestos técnicos”*; *“mas em jogo já fazem algumas coisas”*.

2. **Específico** – qualidade do diagnóstico ser concreto em relação à precisão de erros, dificuldades ou critérios de sucesso nas tarefas motoras, ou em relação às suficiências/insuficiências pessoais e educacionais dos alunos – ex.: *“o aluno recusa-se a realizar o apoio invertido porque tem medo”*.

B – Dimensão Foco – para além, da especificidade dos enunciados, o professor pode referir-se a aspectos de ordem acadêmica ou comportamental:

3. **Académico** – características focadas que se prendem com as aprendizagens programáticas em Educação Física – ex.: *“eles já fazem a leitura do jogo já não jogam à toa, já não aglomeram sobre a bola”*. [cada característica foi contabilizada como uma unidade].

4. **Comportamento** – aspectos que se prendem com fatores da participação nos planos pessoal, social e emocional do aluno, ou ligados à dimensão disciplina/indisciplina na sala de aula – ex.: *“eles são bonzinhos, dão-se uns com os outros”*.

C – Dimensão Individualização – grau de identificação e de particularização dos problemas e dificuldades dos alunos; subcategorias consideradas:

5. **Turma** – referência a características da turma ou dos alunos no seu conjunto – ex.: *“essa turma já tem um nível (...) não é o nível iniciante”*.

6. **Grupo** – refere-se a grupos de alunos – ex.: *“gostei da prestação daquele grupo que melhorou bastante”*.

7. **Aluno** – precisa características, perfis e estados de desenvolvimento ou de aprendizagem dos alunos tomados individualmente – ex.: *“o aluno recusa-se a realizar o apoio invertido porque tem medo”*.

3.3. SISTEMA DE ANÁLISE DE DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO

➤ **Categorias, definições e exemplos de codificação:**

1. **Ensino Diferenciado** – intenção de promover um ensino mais individualizado e ajustado às características e níveis dos alunos. Esta intenção pode manifestar-se sob várias formas:

1.1. **Em Objetivos** diferenciados para alunos – ex.: *“que os alunos se vão apercebendo cada vez mais com a execução dos gestos técnicos de uma forma mais correta, não estando tão desconcentrados naquilo que estão a fazer, estando mais empenhados e percebendo quilo que são os conceitos fundamentais dos gestos técnicos. No outro grupo, em jogo, introduzir alguns conceitos fundamentais em jogo, como o drible pelo corredor central, além da ocupação dos espaços, da marcação homem – que já foi feito nas aulas anteriores, mas também a ocupação racional do espaço no ataque, com 5 jogadores abertos, e é fundamentalmente o drible pelo corredor central, com a posição dos laterais e dos outros elementos”*.

1.2. **Em Tarefas de Aprendizagem** ou situações de exercício, modificadas ou diferentes para alguns alunos, embora os objetivos permaneçam os mesmos – ex.: *“no geral a turma está a reagir bem aos exercícios de manchete, e que haja alguns alunos que não estejam a reagir tão bem, vamos tentar o velho truque da parede – ver se eles conseguem controlar o movimento em relação à parede”*.

1.3. **Em Estratégias de Ensino** – procedimentos diferenciados do professor para os alunos – de ordem estratégica, num sentido geral, e de ordem tática – ex.: *“feita esta primeira abordagem [...] se não houver, de fato, uma progressão considerada satisfatória da parte de todos os alunos e de alguns em especial, terei que fazer um trabalho mais individualizado e recorrer a outras estratégias, no sentido que eles ultrapassem, de fato, essas dificuldades maiores”*.

2. **Ensino Indiferenciado** – ausência de referência à intenção pedagógica de diferenciar o ensino.

3.4. SISTEMA DE ANÁLISE DE LEGITIMAÇÃO DAS DECISÕES

➤ **Categorias, definições e exemplos de codificação:**

1. **Legitimação das Decisões** - representam os constructos suportados por quadros de referência explicitados, categorizados em função da fonte a que o professor recorre nas escolhas decisoriais, identificando-se três fontes legitimadoras das decisões de ensino tomadas: Decisões Legitimadas pela Experiências; Decisões Legitimadas pelo Planeamento e; Decisões Legitimadas por Preconcepções.

1.1. **Legitimadas pela Experiência** - centra-se na prática do professor e consta e cognições intimamente ligadas à experiência pessoal, representando a ativação de esquemas de pensamento da memória profissional (procedimentos habituais, reativação de situações passadas e sua comparação com situações presentes). Este indicador é utilizado para caracterizar a existência de decisões influenciadas pela experiência às "**rotinas de ensino**". No estudo de Fink & Siedentop (1989) as rotinas mais habituais respeitam: **a) à atividade em geral; b) às transições entre atividades; c) à instrução; d) ao funcionamento da escola e da disciplina e, e) ao fechamento da atividade.**

1.2. **Legitimadas pelo Planeamento** - aqui o professor justifica as suas opções em termos do programa em vigor ou do planeamento conjunto do grupo de disciplina e da escola. Se estas decisões caracterizam o recurso e a dependência do professor em relação ao planeamento, não significam que os docentes que recorrem a este quadro legitimador sejam aqueles que planeiam - trata-se apenas da intensidade com que aparece como fonte privilegiada de legitimação.

1.3. **Legitimadas por Preconcepções** - são teorias pessoais que o professor utiliza para justificar as suas decisões, ou seja, seu **quadro legitimador teórico**. Indicador para caracterizar a capacidade do professor em perspectivar autonomamente o ensino e se assumir como autor - portador de concepções educativas próprias sobre o ensino da disciplina ou sobre os seus conteúdos, recorrendo a um **quadro teórico pessoal desenvolvido ao longo da formação e experiência profissional**. Na identificação destes constructos, aplicou-se o conceito de **preconcepção**.

3.5. DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS PRÉ-INTERATIVAS

<i>Abreviaturas</i>	<i>Identificação da Variável</i>	<i>Fase de Ensino</i>	<i>Tipo</i>
PD Avl	<i>Pensamento didáticos/Avaliação</i>	Pré-Interativa ¹	Continua
PD Cat	<i>Pensamentos didáticos/Categorias</i>	“	“
PD Cli	<i>Pensamentos didáticos/Clima</i>	“	“
PD Con	<i>Pensamentos didáticos/Conteúdo</i>	“	“
PD Dis	<i>Pensamentos didáticos/Disciplina</i>	“	“
PD Est	<i>Pensamentos didáticos/Estratégias</i>	“	“
PD Fr	<i>Pensamentos didáticos/Freqüência</i>	“	“
PD Ges	<i>Pensamentos didáticos/Gestão</i>	“	“
PD Ins	<i>Pensamentos didáticos/Instrução</i>	“	“
PD Obj	<i>Pensamentos didáticos/Objetivos</i>	“	“
PD Out	<i>Pensamentos didáticos/Outros</i>	“	“
Dg Ac	<i>Diagnóstico acadêmico</i>	“	“
Dg Al	<i>Diagnostico aluno</i>	“	“
Dg Com	<i>Diagnóstico comportamento</i>	“	“
Dg Esp	<i>Diagnóstico específico</i>	“	“
Dg Fr	<i>Diagnóstico freqüência</i>	“	“
Dg Gen	<i>Diagnóstico genérico</i>	“	“
Dg Gr	<i>Diagnóstico grupo</i>	“	“
Dg Tur	<i>Diagnóstico turma</i>	“	“
Difer	<i>Diferenciação do ensino¹</i>	“	Nominal
Difer Est	<i>Diferenciação em estratégia²</i>	“	“
Difer Obj	<i>Diferenciação em objetivos³</i>	“	“
Difer S Ex	<i>Diferenciação em situações de exercício⁴</i>	“	“
Indifer	<i>Indiferenciação⁵</i>	“	“
DL Exp	<i>Decisões legitimadas pela experiência</i>	“	Continua
DL PI	<i>Decisões legitimadas pelo planejamento</i>	“	“
DL Prec	<i>Decisões legitimadas por preconceções</i>	“	“

¹ Considerada como variável contínua, a partir de uma escala nominal de 4 modalidades.

² Categoria do sistema nominal *Diferenciação do ensino*, com 4 modalidades.

³ *idem.*

⁴ *idem.*

⁵ *idem.*

4. ENTREVISTAS

4.1. PROFESSOR A (Ciências da Natureza)

1ª Entrevista (21/04/2009)

1) Como caracteriza os alunos da sua aula? Tem alguns alunos com características que mereçam um relevo especial?

R: Os alunos são interessados e empenhados. Embora a segurança e confiança excessiva demonstradas por alguns. Por vezes, incentiva a terem atitudes pouco humildes, tanto em relação aos próprios colegas, como também em relação a professores. Mas de um modo geral é uma turma bastante agradável de se trabalhar. Praticamente não existem comportamentos desajustados a realçar. É bastante boa esta turma. Temos na turma três alunos que merecem um relevo especial, eram quatro mas um já estava fora da escolaridade obrigatória deixou de vir à escola desde Novembro. Destes três, dois deles apresentam características especiais. O terceiro apresenta uma dislexia que está a ser reeducada. Tendo apresentado melhorias significativas e praticamente não necessita de especial atenção, só na escrita é que temos de fazer uma verificação mais pormenorizada. Os outros dois alunos necessitam de atenção especial. A aluna A apresenta défice cognitivo ligeiro a moderado. A compreensão, a memória, o raciocínio e tudo que requer abstracção a aluna apresenta muitas dificuldades. A leitura é pouco fluente, o que leva a dificuldades acrescidas ao nível da compreensão e interpretação, sendo a escrita muito básica. Assim como na conversa, verifica-se que a aluna apresenta muitas limitações que se apercebe e que faz com que fique inibida e insegura perante a turma, pelo que temos que solicitar constantemente a sua intervenção e verificar se a aluna percebeu as matérias ou não. Para esta aluna tento fazer um trabalho um pouco diferenciado, os objectivos propostos são básicos, é imprescindível o reforço positivo e orientação nas resoluções das tarefas, se não o fizermos a aluna perde-se. O aluno C também apresenta um défice cognitivo ligeiro a moderado, muita imaturidade, pouco autonomia nas tarefas, também apresenta problemas psicomotores e o seu crescimento é inferior ao que seria de esperar e também apresenta descoordenação motora e no equilíbrio. O aluno C tem muitas dificuldades na compreensão e na interpretação mais acentuado que a aluna A, escreve mas a estruturação é muito, muito básica. As questões que se colocam têm que ser muito simples. Ao nível da conversa o aluno C apresenta grandes dificuldades. Outro défice é a falta de concentração e atenção que o aluno apresenta, o que leva a que tenhamos que estar sempre a verificar se este está atento ou não, porque às vezes parece que está atento, mas não está cá e também o que hoje aprende amanhã já não se lembra. Os objectivos que delinee para o aluno C são muito básicos, praticamente são os necessários que saiba para fazer face ao dia a dia.

2) Quais são os objetivos que pretende atingir com esta aula? Tem objetivos iguais ou diferentes para os alunos?

R: Nesta aula vou fazer uma revisão da matéria dada na aula anterior e fazer também uma revisão generalizada da matéria porque hoje vou iniciar novo

conteúdo. Por isso, na primeira parte da aula pretendo que os alunos me respondam através de pergunta/resposta e explicação dos caracteres sexuais primários e secundários. Pretendo que os alunos saibam distinguir caracteres sexuais primários de secundários e dizer quais são as alterações morfológicas e de comportamento que se dá na fase da puberdade, tanto nos rapazes como nas raparigas; Definir puberdade; reconhecer os diferentes ritmos de crescimento dos jovens – rapazes/raparigas. Na segunda parte da aula vou iniciar novo conteúdo. Os objectivos para os alunos que apresentam características diferentes, por isso para a aluna A e aluno C têm objectivos mais básicos a atingir. Estes alunos ouvem a explicação teórica e depois fazem exercícios simplificados, muito simples. Por exemplo nesta aula o objectivo principal para estes alunos é que saibam o que é um micróbio, de forma muito simples e que me consigam dizer o nome de dois micróbios patogénicos.

3) Quando planificou esta aula considerou o mesmo conteúdo para todos os alunos ou, por outro lado. Considerou diferentes conteúdos?

R: O conteúdo é para todos os alunos, as tarefas propostas e os objectivos é que por vezes são diferentes para os alunos A e C.

4) Selecionou estratégias iguais ou diferentes?

R: As estratégias são iguais para todos os alunos, depois mediante a reacção da aluna A e do aluno C muitas vezes aplico estratégias diferenciadas. Geralmente acompanho de forma mais individualizada o trabalho da aula, tento que estes participem incentivando-os. Tento estar mais próxima deles e explicar de uma forma mais adequada, ou seja, tento falar de uma forma mais simples e muitas vezes ir buscar histórias, fazer desenhos, mostrar imagens para que estes percebam.

5) Vai utilizar materiais? Se sim: que preocupações teve em relação aos materiais?

R: Hoje vou utilizar um Power Point sobre os micróbios. A preocupação que tive foi aplicar uma linguagem simples e as imagens serem adequadas e fáceis de perceber.

6) Quais os aspectos que podem ser mais críticos nesta aula?

R: Os aspectos que posso considerar mais críticos tem a ver com a aluna A e a C. Porque estes como têm muita dificuldade em interiorizar as matérias, tenho que me lembrar constantemente que para eles tenho que aplicar uma linguagem mais infantil. Quero dizer uma linguagem mais adequada, mais simples. Outra preocupação é tentar não me esquecer de verificar se estão com atenção ou não. Porque muitas vezes parece que estão com muita atenção, mas não estão cá, desligam. O resto da turma não me causa problemas, são faladores, mas grande parte do tempo consigo captar-lhes a atenção. Se acontecer alguma coisa fora do comum, são situações esporádicas, nada de complicado.

7) Face a esses aspectos críticos que alternativas possui?

R: Como já disse, geralmente não há aspectos críticos e quando os há tento resolvê-los na hora. Com os alunos NEE, como já disse, tento dar-lhes o máximo de apoio possível.

2ª Entrevista (28/04/2009)**1) Como caracteriza os alunos da sua aula? Tem alguns alunos com características que mereçam um relevo especial?**

R: Como já referi na entrevista anterior, a turma é bastante boa e interessada. Embora todos os alunos sejam diferentes. A minha preocupação recai essencialmente sobre a aluna A e o aluno C, que necessitam da minha parte uma atenção muito especial devido às suas problemáticas que condicionam em muito as aprendizagens.

2) Quais são os objetivos que pretende atingir com esta aula? Tem objetivos iguais ou diferentes para os alunos?

R: Nesta aula vou iniciar com a correcção dos TPC's sobre a matéria dada na aula anterior, pois estes exercícios não foram feitos pelos alunos NEE A e C, porque dei-lhes uma ficha de trabalho adaptada e de acordo com os objectivos que pretendo que atinjam. Depois vou fazer um quadro síntese da matéria sobre os micróbios de forma a ajudar os alunos a arrumarem a matéria e ser mais fácil para eles estudarem. Para os alunos NEE A e C vou entregar-lhes um quadro síntese adaptado e de acordo com os objectivos. Também vou projectar um Power Point sobre o tema prevenção de Doenças porque acho que os alunos visualizando imagens ajuda na aprendizagem. Por fim e espero ter tempo, vou resolver alguns exercícios do manual com os alunos de forma a sistematizarem a matéria. Para os alunos NEE A e C vou dar outra ficha adaptada. Mas voltando à sua questão, pois... os objectivos que pretendo que os alunos atinjam nesta aula é essencialmente saberem como se faz a prevenção de doenças. Para os alunos NEE A e C o objectivo é o mesmo.

3) Quando planificou esta aula considerou o mesmo conteúdo para todos os alunos ou, por outro lado. Considerou diferentes conteúdos?

R: Como já disse, só peço que estes me digam uma ou duas maneiras, no máximo de se fazer a prevenção das doenças, os conteúdos são iguais para todos os alunos, as tarefas propostas e os objectivos é que na maior parte das vezes são diferentes para a aluna A e para o aluno C.

4) Selecionou estratégias iguais ou diferentes?

R: Também já disse anteriormente, por vezes tenho a necessidade de adaptar estratégias, muito especialmente para os alunos que já referi, para a aluna A e para o aluno C. Hoje por exemplo, as estratégias vão ser um pouco diferentes, porque vou-lhes dar uma ficha adaptada e um quadro síntese também adaptado, e vou com eles os dois resolver a ficha e fazer novamente a explicação da matéria, utilizando uma linguagem muito simples para que compreendam. Esta matéria é um pouco complicada e por isso tenho que recorrer a situações mais visuais para que consigam compreender melhor.

5) Vai utilizar materiais? Se sim: que preocupações teve em relação aos materiais?

R: Hoje vou utilizar um Power Point sobre como se pode fazer a prevenção das doenças. Não tive preocupações de maior a elaborá-lo, tento sempre utilizar uma linguagem simples e imagens apelativas e esclarecedoras, imagens que ajudem na compreensão da matéria.

6) Quais os aspectos que podem ser mais críticos nesta aula?

R: Geralmente não tenho com que me preocupar, às vezes alguns alunos falam muito uns com os outros ou criam conflitos uns com os outros, o que perturba a sala de aula. Mas facilmente resolvo essas situações, que são muito pontuais na minha aula. Pode haver algum desinteresse por parte deles, e muito

especialmente por parte dos alunos NEE, porque esta matéria é um pouco chata para eles. Tenho que ter atenção. De resto não preciso de me preocupar.

7) Face a esses aspectos críticos que alternativas possui?

R: Como geralmente não há aspectos críticos com a turma e quando os há tento resolvê-los na hora. Não penso nisso, não possuo alternativas. Porque as situações que podem ocorrer até hoje foram sempre fáceis de resolver.

3ª Entrevista (05/05/2009)**1) Como caracteriza os alunos da sua aula? Tem alguns alunos com características que mereçam um relevo especial?**

R: Os alunos desta turma são interessados, como já referi nas entrevistas anteriores. São todos bons miúdos. Embora tenha três alunos, ou seja dois, o A e a B que como têm muitas dificuldades em aprenderem devido às suas problemáticas merecem da minha parte uma atenção especial, mais individualizada, mais próxima e adequada.

2) Quais são os objetivos que pretende atingir com esta aula? Tem objetivos iguais ou diferentes para os alunos?

R: Nesta aula vou acabar de fazer com os alunos a correcção das questões do manual e com os alunos NEE vou individualmente fazer também a correcção da ficha de trabalho adaptada. Depois vou fazer a revisão da matéria através de questões que vou colocar sobre caracteres sexuais primários e secundários e micróbios. Vou também dar indicação aos alunos sobre as páginas do manual que devem estudar para o teste. Os objetivos que pretendo atingir é que os alunos verifiquem se aprenderam ou não estes dois conteúdos, se verificarem que ainda têm dúvidas podem contar comigo para as esclarecer. O objetivo a alcançar nesta aula é igual para todos, só que para os alunos NEE não peço que saibam a matéria toda, só algumas coisas, porque os objetivos que estabeleci para estes são muito simples e claro adaptados às suas capacidades.

3) Quando planificou esta aula considerou o mesmo conteúdo para todos os alunos ou, por outro lado. Considerou diferentes conteúdos?

R: Esta aula é um pouco diferente das outras, porque não vou dar matéria. Vou essencialmente fazer revisões. O que vou fazer é diferenciar o que os alunos da turma aprendem em relação aos alunos NEE, porque os objetivos a atingir são diferentes.

4) Selecionou estratégias iguais ou diferentes?

R: Hoje, a estratégia a adoptar é um pouco mais individualizada para os alunos NEE. Necessito estar junto a eles e verificar se compreenderam as partes da matéria que pretendo que aprendam. Vou colocar-lhes questões directas e de acordo com os objetivos que pretendo que atinjam.

5) Vai utilizar materiais? Se sim: - que preocupações teve em relação aos materiais?

R: Hoje só vou utilizar, numa parte da aula o manual e mais nada.

6) Quais os aspectos que podem ser mais críticos nesta aula?

R: Geralmente não me preocupo com essas questões, porque a turma ainda não me deu razões para isso. Há coisas pontuais, mas nada de significativo. Hoje, como é revisões, geralmente vão estar muito atentos, não creio que vá surgir algum imprevisto. Só tenho que ter mais atenção aos alunos NEE que por vezes parecem muito atentos mas a cabeça destes não estão na aula.

7) Face a esses aspectos críticos que alternativas possui?

R: Não tenho alternativas, nem sequer penso nelas, porque não tenho razões para isso.

4.2. PROFESSOR B (História e Geografia de Portugal)

1ª Entrevista (21/04/2009)

1) Como caracteriza os alunos da sua aula? Tem alguns alunos com características que mereçam um relevo especial?

R: Nesta turma tenho alunos que têm necessidades educativas especiais. Tenho três que é a aluna A o aluno C e o aluno B, a este último está diagnosticado dislexia, mas, praticamente não requer nenhuma atenção especial. Simplesmente verifico a escrita no caderno. O aluno C apresenta um défice cognitivo muito acentuado e aluna A, que apresenta também défice cognitivo, embora ligeiro. Esta aluna (A) apresenta uma grande desmotivação e muito pouco empenhamento o que leva a que comprometa as suas aprendizagem. Ela não gosta nada da escola. Também tenho o oposto, nesta turma tenho três alunas com plano de desenvolvimento, são muito boas. De uma maneira geral eles são todos muito participativos.

2) Quais são os objetivos que pretende atingir com esta aula? Tem objetivos iguais ou diferentes para os alunos?

R: É assim, os alunos com NEE, no caso do aluno C, que é o que apresenta maiores limitações, tem objectivos diferentes, embora acabe por não fazer um trabalho muito diferenciado, porque a turma é muito grande e tenho algumas limitações em relação a isso. Mas geralmente ele ouve a explicação teórica, depois na parte do trabalho prático ele faz sempre menos que os outros. Por exemplo, coisas muito simples, estudar o vocabulário relacionado com os assuntos que estamos a tratar, fazer exercícios muito simples, normalmente com consulta do manual, é principalmente isso. Em relação à aluna A, que embora não tenha objectivos diferentes da turma, porque tem adequações curriculares e como estas não podem colocar em causa o currículo, tive de delinear objectivos intermédios, mais faseados, senão ela não conseguiria atingir os objectivos. Também faço fichas de acordo com os objectivos que delinee para ela, porém mais simples. Nesta aula vamos dar sobretudo os meios utilizados pelo Estado Novo para fazer propaganda ao regime, as restrições que havia à liberdade neste período. Eu quero que o aluno C consiga me dizer, simplesmente, dois meios utilizados pelo estado novo para fazer propaganda, para a aluna A pretendo que ela me saiba explicar o que é a Ditadura, Censura e indicar os meios utilizados na propaganda e as restrições que havia naquela altura à liberdade. Por isso, os objectivos são os mesmos, mas simplificados.

3) Quando planificou esta aula considerou o mesmo conteúdo para todos os alunos ou, por outro lado. Considerou diferentes conteúdos?

R: Considerei o mesmo conteúdo para todos os alunos, os objectivos é que são diferenciados para a aluna A e o aluno C.

4) Selecionou estratégias iguais ou diferentes?

R: Em relação às estratégias, há umas iguais outras diferentes. Como já disse, a parte teórica é igual e na parte mais prática é que há distinção. Sempre que possível, tento dar um apoio mais individualizado aos dois alunos com maiores dificuldade, aluna A e o aluno C. As fichas de trabalho, geralmente, também são diferentes, com questões mais directas e simples e de acordo com os objectivos delineados e que estão no Programa Educativo de cada um deles.

5) Vai utilizar materiais? Se sim: que preocupações teve em relação aos materiais?

R: O material que vou utilizar é só o manual, quadro e giz.

6) Quais os aspectos que podem ser mais críticos nesta aula?

R: Por exemplo, em relação aos dois alunos NEE, aluna A e aluno C, que tem mais dificuldades a nível cognitivo, todos os assuntos que abordamos em história não lhes dizem nada. Eu vejo que eles estão ali, obedecem, fazem exactamente aquilo que mando, olham para mim, com muita atenção, parece até que estão a prestar muita atenção, decoram até algumas coisas. Mas perceber...tenho a certeza que eles não percebem nada, é uma limitação deles, que pouco podemos fazer. O aluno C tem maiores limitações que a aluna A, mas ao nível da compreensão são muito idênticos o que faz com que tenha de ter muita atenção a este dois, dar-lhes um apoio mais individualizado. De resto a turma, geralmente, não me dá preocupações a esse nível. Às vezes, como a matéria é bastante teórica, deixam de prestar atenção ou começam a falar com o colega do lado, mas nada de especial.

7) Face a esses aspectos críticos que alternativas possui?

R: Não tenho alternativas, vou gerindo conforme as necessidades ou de acordo com as situações que vão aparecendo.

2ª Entrevista (24/04/2009)**1) Como caracteriza os alunos da sua aula? Tem alguns alunos com características que mereçam um relevo especial?**

R: Os dois alunos com NEE, a A e o C, estes precisam bastante de mim e de um trabalho mais individualizado.

2) Quais são os objetivos que pretende atingir com esta aula? Tem objetivos iguais ou diferentes para os alunos?

R: Esta aula vai ser um pouco diferente, porque vou receber os trabalhos que os alunos fizeram individualmente sobre o 25 de Abril e depois vou lançar um debate sobre o valor da liberdade. Eles têm que começar a pensar e para isso a melhor estratégia é lançar questões à turma e potenciar o debate entre eles. É bastante engraçado e eles gostam muito e desta forma desenvolvo o espírito crítico deles, é este o principal objectivo desta aula, embora com este tipo de actividade eu esteja também, ou seja, eles e eu a fazer uma revisão e uma sistematização dos conteúdos.

3) Quando planificou esta aula considerou o mesmo conteúdo para todos os alunos ou, por outro lado. Considerou diferentes conteúdos?

R: Os conteúdos são os mesmos, mas como hoje não vou dar matéria é actividade, como já disse, acaba por ser uma revisão das matérias dadas, os conteúdos são iguais para todos, só que os alunos NEE não vão conseguir entrar no debate e aí tenho que intervir e tenho que eu lançar questões simples e desta forma conseguir rever com eles, também a matéria.

4) Selecionou estratégias iguais ou diferentes?

R: Hoje o que vai diferenciar é, como acabei de dizer, vou lançar questões simples e adequadas aos alunos A e C, o resto é tudo igual, e claro que vou incentivá-los a responderem e a intervir no debate.

5) Vai utilizar materiais? Se sim: que preocupações teve em relação aos materiais?

R: Não, hoje não vou utilizar nenhum material.

6) Quais os aspectos que podem ser mais críticos nesta aula?

R: Ora, hoje, pode vir a surgir algumas situações de, ... reboliço, ou seja, eles quererem falar todos ao mesmo tempo e por isso vou estabelecer algumas regras logo no início e vou tentar controlar essa situação se surgir, mas, geralmente, eles até se portam bem, já não é a primeira vez que lanço debates.

7) Face a esses aspectos críticos que alternativas possui?

R: Não tenho alternativas, não preciso de pensar muito nisso, vou intervindo, se for caso disso.

3ª Entrevista (28/04/2009)**1) Como caracteriza os alunos da sua aula? Tem alguns alunos com características que mereçam um relevo especial?**

R: Já disso na primeira entrevista que tenho três alunos identificados como NEE mas só dois é que necessitam de apoio, porque apresentam limitações, embora o aluno C, a nível cognitivo seja muito inferior à aluna A, os restantes alunos são participativos, embora se verifique que há matérias que eles mostram mais interesse que outras, esta por acaso que estamos a dar, vejo que é um pouco maçadora, eu gosto muito, mas eles não, e também não são muito estimulados em casa para o que estamos a dar. Eu acho que é porque a maior parte dos pais são, relativamente novos, e esta matéria também não lhes diz nada.

2) Quais são os objetivos que pretende atingir com esta aula? Tem objetivos iguais ou diferentes para os alunos?

R: Eu tenho objectivos iguais para a turma, praticamente toda, os objectivos diferentes são para o aluno C e para a aluna A, como já também referi, devido às limitações que apresentam. Hoje vamos iniciar o conteúdo sobre a década de 60, a Guerra Colonial, e as suas consequências. Hoje os objectivos são os mesmos, tanto para o aluno C como para a aluna B. Essencialmente, o que eu vou pedir é que eles me saibam dizer: quando é que surgiram os primeiros focos de guerra nas colónias africanas e quando finalizou. Eu até vou fazer durante a aula um quadro síntese sobre os conteúdos dados nas aulas anteriores para ajudá-los a sistematizar, naquelas cabecinhas, a matéria. Claro que para os alunos referenciados, o quadro síntese vai ser simplificado, só vou pedir que passem alguma das partes.

3) Quando planificou esta aula considerou o mesmo conteúdo para todos os alunos ou, por outro lado. Considerou diferentes conteúdos?

R: Como já disse, o conteúdo é o mesmo para todos os alunos, os objectivos é que são diferenciados, simplificados.

4) Selecionou estratégias iguais ou diferentes?

R: As estratégias, tento que sejam diferentes para o A e a B, tento dar-lhes um apoio mais individualizado, fichas diferentes, porque os objectivos também são diferentes do resto da turma, embora os objectivos para o aluno C sejam muito, muito, simples.

5) Vai utilizar materiais? Se sim: que preocupações teve em relação aos materiais?

R: O material que vou utilizar é o manual, o quadro e o giz, não vou utilizar mais nada de especial, porque como o manual tem gravuras bastante boas, utilizo-as.

6) Quais os aspectos que podem ser mais críticos nesta aula?

R: Como também já disse, os aspectos que posso considerar mais críticos pode ser a falta de atenção por parte de alguns alunos e que pode levar à conversa entre colegas. Em relação aos dois alunos NEE, tenho que prestar-lhes uma maior atenção, é praticamente isso que pode acontecer.

7) Face a esses aspectos críticos que alternativas possui?

R: Não tenho alternativas, como já disse, vou gerindo conforme as situações que vão aparecendo, às vezes tenho que intervir, mas com conversa, geralmente consigo alterar as situações.

4.3. PROFESSOR C (Educação Física)

1ª Entrevista (21/04/2009)

1) Como caracteriza os alunos da sua aula? Tem alguns alunos com características que mereçam um relevo especial?

R: Esta é uma turma composta por alunos com elevado potencial ao nível dos três domínios, cognitivo, sócio – afectivo e o psicomotor, como dizemos na gíria é uma turma muito boa, trabalha-se muito bem com eles e em termos mesmo de indisciplina é praticamente inexistente. Alunos com características especiais temos três alunos, sinalizados com necessidades educativas. Destes três alunos apenas um deles, o aluno C merece um destaque especial devido às características dele, ou seja, destes três só dois, a aluna A e o aluno C é que têm algumas limitações no domínio psicomotor e que mais influencia na área da Educação Física. Embora o cognitivo também apareça, porque é impossível dividir uma coisa da outra, portanto destes dois de que falei são os que apresentam algumas limitações. Há um em particular o aluno C de que já falei, que tem mais limitações tanto ao nível da sociabilidade, como ao nível psicomotor. Embora ele consiga estar num nível em que ele atinge o mínimo daquilo que é exigido aos outros, são estas as características.

2) Quais são os objetivos que pretende atingir com esta aula? Tem objetivos iguais ou diferentes para os alunos?

R: Os objetivos numa forma geral são os mesmos para todos os alunos, incluindo para estes três. Neste caso estamos a trabalhar as regras básicas do futebol e do andebol. Interessa-me que eles saibam adoptar uma postura táctica base, neste caso é a marcação homem a homem. Não vou exigir mais que isso! Depois no domínio sócio – afectivo a cooperação entre colegas de equipa e as regras do jogo. Não tenho objetivos diferentes. Tenho uma atenção especial principalmente em relação ao aluno C por causa do nível da socialidade, digamos, ter cuidado para ele não ser posto à margem, porque ele tem um desempenho substancialmente inferior aos outros. No caso da outra colega – aluna A que também tem algumas limitações, ela manifesta por vezes pouco empenho nas tarefas, tem a ver também com as vivências que ela tem lá fora, tem pouca motivação.

3) Quando planificou esta aula considerou o mesmo conteúdo para todos os alunos ou, por outro lado. Considerou diferentes conteúdos?

R: Considerei os mesmos conteúdos para todos os alunos.

4) Selecionou estratégias iguais ou diferentes?

R: As estratégias são iguais.

5) Vai utilizar materiais? Se sim: que preocupações teve em relação aos materiais?

R: Vou utilizar materiais e não tive nenhuma preocupação porque os materiais são adequados.

6) Quais os aspectos que podem ser mais críticos nesta aula?

R: Como disse à pouco em relação aos dois alunos A e C, num caso corremos o risco de haver um fraco empenhamento por parte de um dos elementos – aluna A, no outro caso, de uma forma facilmente perceptível, podemos correr o risco de termos uma postura pouco séria por parte do aluno C, porque ele gosta muito, é a forma que ele tem, porque como ele não consegue um bom desempenho,

apresenta um bom desempenho ao nível da palhaçada. Digamos assim, esse é um risco que corremos.

7) Face a esses aspectos críticos que alternativas possui?

R: As alternativas possuem limitam-se à minha intervenção à medida que os comportamentos vão aparecendo.

2ª Entrevista (28/04/2009)**1) Como caracteriza os alunos da sua aula? Tem alguns alunos com características que mereçam um relevo especial?**

R: Como já referi na entrevista anterior a turma é bastante boa, trabalha-se muito bem a todos os níveis. Como também já referi embora existam três alunos sinalizados só dois é que apresentam limitações psicomotoras e a aluna A muita falta de motivação pelo que tenho de dar a estes uma especial atenção. Muito feedback de incentivo, explicar e exemplificar os exercícios muitas vezes durante a aula. É assim, tirando isso, tudo decorre muito bem.

2) Quais são os objetivos que pretende atingir com esta aula? Tem objetivos iguais ou diferentes para os alunos?

R: Como também já referi os objectivos são os mesmos para todos os alunos, incluindo para os dois alunos que referi à pouco. Hoje temos que ir para o pavilhão porque está a chover. E como não temos muito espaço porque tenho que dividi-lo com outras turmas, tanto do 2º e 3º ciclo como do secundário. Vou trabalhar o salto em altura e o andebol, neste caso mini-andebol. Porque quero que eles treinem a marcação, o lançamento e cumpram as regras de jogo. Hoje vou ter especial atenção aos dois alunos NEE por causa do salto em altura, em que se vai treinar a corrida de balanço, a impulsão, a transposição de fasquia e queda. E como eles dois têm limitações psicomotoras, tenho de estar bastante atento para corrigir. Ajudá-los a fazer o salto.

3) Quando planificou esta aula considerou o mesmo conteúdo para todos os alunos ou, por outro lado. Considerou diferentes conteúdos?

R: Considero sempre os mesmos conteúdos para todos os alunos.

4) Selecionou estratégias iguais ou diferentes?

R: As estratégias também são sempre iguais, apenas a atenção é diferente.

5) Vai utilizar materiais? Se sim: que preocupações teve em relação aos materiais?

R: Hoje vou utilizar bolas, balizas de pequena dimensão, também vou utilizar colchões, barras e fasquia que vai ser um elástico para que os alunos não se magoem. Não tive preocupações com a escolha dos materiais porque estes, e como já referi na entrevista anterior são adequados à prática destas modalidades.

6) Quais os aspectos que podem ser mais críticos nesta aula?

R: Geralmente esta turma não me dá qualquer tipo de problemas. E como já referi penso que na outra entrevista que os únicos aspectos a ter em conta prende-se com a aluna A e o aluno C e as suas posturas em aula. O que tenho de fazer é ter uma maior atenção, de resto não tenho com que me preocupar.

7) Face a esses aspectos críticos que alternativas possui?

R: Também já foi referido por mim, acho eu, que as alternativas que adopto é intervir junto dos alunos se for caso disso.

3ª Entrevista (05/05/2009)**1) Como caracteriza os alunos da sua aula? Tem alguns alunos com características que mereçam um relevo especial?**

R: Esta é uma turma bastante boa. Trabalha-se bastante bem, são bons miúdos. Os dois alunos que apresentam características próprias e que merecem da minha parte uma maior atenção, são como já disse nas aulas anteriores a aluna A e o aluno B.

2) Quais são os objetivos que pretende atingir com esta aula? Tem objetivos iguais ou diferentes para os alunos?

R: Os objetivos são os mesmos. Claro que os dois alunos que referi à pouco eu não exijo tanto, porque como apresentam limitações psicomotoras. Mais o aluno C do que a aluna A, porque o maior problema da aluna A é a falta de motivação e empenho. Hoje vamos continuar a trabalhar as regras básicas do futebol, marcação à zona e a marcação individual. E no andebol vamos trabalhar alguns gestos técnicos fundamentais. Como por exemplo, o passe, a recepção e o remate.

3) Quando planificou esta aula considerou o mesmo conteúdo para todos os alunos ou, por outro lado. Considerou diferentes conteúdos?

R: Considero sempre os mesmos conteúdos para todos os alunos.

4) Selecionou estratégias iguais ou diferentes?

R: As estratégias também são iguais, claro que para os alunos com necessidades dou-lhes maior atenção, um ensino mais individualizado. Exemplifico e explico mais vezes.

5) Vai utilizar materiais? Se sim: que preocupações teve em relação aos materiais?

R: Vou utilizar os materiais necessários à aula e não tive preocupações em relação a estes.

6) Quais os aspectos que podem ser mais críticos nesta aula?

R: Os aspectos mais críticos e como já referi nas outras entrevistas prende-se com os dois alunos que acima referi, o aluno C e a aluna A. Tenho que estar mais atento aos seus desempenhos e ajudá-los dando-lhes feedback para incentivá-los, motivá-los e para que estes não se dispersem.

7) Face a esses aspectos críticos que alternativas possui?

R: Não tenho alternativas porque, geralmente não preciso delas, a minha intervenção directa chega para fazer face a alguma situação mais crítica.

5. NOTAS DE CAMPO

5.1. PROFESSOR A

5.1.1. 1ª Aula

19 Observação de Aula	
Área: <u>Ciências Naturais</u>	
Dia: <u>27/04/2009</u>	Horas: <u>14:45h às 16:15h</u> Investigador: <u>Dina Miranda</u>
Horas	Observações
	distribuição das carteiras no lado de cima da aula
	aluno NEECP(A)
	aluno NEECP(C)
	aluno NEECP(B)
14.48.26	Entrada de alunos na sala
14.52.57	Professora organiza sumários das aulas anteriores
14.54.45	P. dirige-se a aluno (C) e ajuda-o na organização dos sumários
14.55.10	P. volta a dirigir-se à turma e retoma organização dos sumários
14.55.41	P. volta a dirigir-se a aluno (C) ajudando-o a escrever o sumário de aula anterior
14.56.19	P. solicita um aluno da turma para escrever sumário de aula de hoje no quadro
14.57.34	P. dá início à aula, questionando os alunos sobre a matéria dada na aula anterior
14.58.16	P. dá feedback a aluno (C) de incentivo a responder às questões colocadas à turma
14.58.56	P. continua questionar à turma aplicando feedback de incentivo ao mesmo tempo que se lembra da matéria dada na aula anterior.
14.59.29	P. questiona aluno (B) sobre caracteres sexuais secundários das raparigas, lembrando-o com situações passadas na aula anterior: "lembra-te de dizeres que nas raparigas aparece!"
14.59.52	Aluno (B) responde à questão
14.59.57	P. dá feedback positivo ao aluno
15.00.27	Continuação de questionamento por parte da P. aos alunos

15.04.26	P. intervém na turma, elocutando e elucor e alguns alunos que estão a falar entre si.
15.05.45	Solicitação por parte de P. de intervenção dos alunos (A) e (E), questionando-os sobre o conteúdo dado na aula anterior e lembrando-os o que era importante saber, (- objectivos e estratégia) em relação ao restante curso de turma.
15.07.53	Diálogo entre P. e alunos sobre os conteúdos tratados e explicação de algumas partes de matéria onde ficha para questões por alunos.
15.10.49	P. pergunta aos alunos se há mais alguma questão e colocar e se têm dúvidas sobre alguma matéria.
15.10.58	Alunos respondem que não.
15.11.03	P. pergunta aos alunos (A) e (E) se têm alguma dúvida, referindo que na fim de aula tem uma ficha informativa para lhes dar sobre o que quer que saibam de matéria dada.
15.11.54	P. dá por finalizado o conteúdo dado. Referindo que vão iniciar nova matéria e que este é sobre "Microbios".
15.12.10	P. inicia nova conteúdo, questionando os alunos sobre "o que são os microbios?"
15.12.15	Enquanto os alunos vão dizendo o que entendem que é o microbio e P. dirige-se da mesa onde se encontra um P. Proj. um retroprojector e liga-o e ao mesmo tempo vai dando feedback das respostas dadas e questão colocada.
15.15.06	P. solicita aos alunos que escrevam no caderno uma definição de microbio.
15.15.40	P. vai passando pelas lincas dos alunos e vai analisando as respostas dadas.
15.16.20	P. vai junto dos alunos (A) e (E) e verifica o que escreveram.

③

15.17.37	P. solicita aos alunos, um ^{que} que leiam o que escreveram, rectificando quando necessário a respeito dos alunos.
15.18.20	P. dirige e pede aos alunos (A e @) e solicita que façam a leitura do que escreveram pedindo aos colegas para completarem as respostas dadas.
15.19.20	P. explica aos alunos o que devem ficar a saber de uma matéria e que é: <ul style="list-style-type: none"> - O que são os micróbios? - Quais os micróbios que causam doenças? - Qual a utilidade dos micróbios? - Quais são os defeitos que o nosso organismo tem e que faz com que combatê os micróbios "maus"? - Como podemos prevenir doenças causadas por micróbios.
15.23.05	P. dirige-se aos alunos (A e @) e diz-lhes que devem saber: <ul style="list-style-type: none"> - O que são os micróbios - Dois micróbios que causam doenças - Para que servem os micróbios. - Como podemos prevenir algumas doenças causadas por estes
15.27.02	P. inicia explicações sobre o que são micróbios e como se podem ver, ao mesmo tempo que vai projetando Power Point com imagens destes ^(bactérias, vírus, protozoários, fungos) , ao mesmo tempo se solicita participação dos alunos.
15.35.22	P. solicita aos alunos que escrevam conceito de micróbio no caderno, que se encontra projetado.
15.37.21	Continuação de explicações por parte de P de matéria, ^{ao mesmo tempo que vai} interrogando os alunos.
15.39.53	P. solicita aos alunos que façam um resumo oral do que foi explicado. P. vai corrigindo e rectificando as dúvidas (feedback) do que está a ser referido pelos alunos.
15.45.03	P. dirige palavras a alunos (A e @) e pede-lhes que falem sobre os micróbios. P. vai reforçando questões simples e de acordo com objetivos.

④

	propostas para estes.
15.50.10	P. faz no quadro uma síntese em esquema de matéria, ao mesmo tempo vai explicando novamente a mesma.
15.58.12	P. muda a tarefa. Solicita ^{os} alunos que abram manual na pag 163 e que respondam as questões 1, 2, 3, 4 e 5 do mesmo.
16.01.03	P. dirige-se a alunos (A) e (C) e solicita que estes respondam só à questão 1 e 2. Logo destes a P. ajuda-os nas respostas explicando novamente a matéria, ao mesmo tempo que, com questões, solicita intervenções destes. Vai dando feedback de encorajamento e de correção.
16.05.07	P. solicita aos alunos, ^{chamando os nomes que se} dirijam ao quadro para escreverem as respostas dadas.
16.08.05	(Aluno (C)) solicita presença de P. para que este explique a que estava a ser escrito no quadro, porque não percebia. P. responde-lhe que as respostas que deu estão bem e que não precisa de passar as que estão a ser escritas no quadro.
16.10.53	Continuação de correção das respostas dadas no quadro.
16.13.02	P. dá por finalizada ^a correção das questões do manual. P. marca T.P.E's - actividade 1 e 2 da mesma - pag. 169. Professora dirige-se a alunos (A) e (C) e diz que em vez dessa actividade vão fazer uma ficha que lhes entrega.
16.14.53	P. dá por finalizada a aula. Autoriza armar de material e saída dos alunos.

5.1.2. 2ª Aula

29/04/09		29 Observação de Aula		1	
Dia: 28/04/2009		Horas: 14:45h às 16:15h		Investigador: Dina Miranda	
Horas	Observações				
14:50:07	Entrada de alunos na sala de aula				
14:51:03	Disposição dos alunos na sala - a mesma da aula anterior.				
14:53:02	P. dá por iniciada a aula, questionando os alunos sobre se tinham feito os T.P.C's. P. dirige-x individualmente a cada aluno e verifica se fez os T.P.C's. P. dirige-x a alunos NEE (A) e (C) e pede para verificar o ficheiro de trabalho (diferenciado) que levarem como T.P.C. Este ficheiro era composto por 4 questões de verdadeiro ou falso, sobre o conteúdo dado: microbio.				
14:58:45	P. dá instrução para que as correções dos T.P.C's seja efetuada no quadro. P. chama aluno para proceder à correção da 1ª questão da pag 169 - T.P.C's.				
15:02:13	P. dirige-x em alunos NEE (A) e (C) e verifica se estes dois alunos estão a perceber o que se está a dizer, reforçando a noção de microbio. P. verifica resolução ficheiro de aluno NEE (A) e dá-lhe os parabéns pelas respostas dadas.				
15:04:08	P. questiona aluno NEE (C) sobre as questões de verdadeiro ou falso respondidas, procurando saber a razão pela qual o aluno deu aquelas respostas. P. dá reforço positivo a aluno, dado as respostas estarem correctas.				
15:04:53	P. chama aluno para corrigir questão 2 no quadro.				
15:07:07	P. questiona alunos de baixo sobre quais as barreiras que existem no organismo do homem em microbios patogénicos - ou mau (definição para os alunos (A) e (C) compreenderem melhor.				
15:08:07	P. questiona alunos NEE (A) e (C) sobre barreiras que o organismo humano tem aos microbios "maus".				
15:08:35	P. incentiva alunos NEE (A) e (C) a responderem, lembrando situações de instruções de aula anterior.				
15:08:53	Aluno NEE (C) responde à professora. P. dá feedback positivo e de reforço a aluno. P. dirige-se à aluno NEE (A) e pede-lhe que refira + uma barreira, incentivando-o a responder.				

②

15:09:03	Aluno dá resposta e prof. reforça auto-estima de aluno dando feedback positivo e de incentivo.
15:09:53	P. dirige-se ao quadro e verifica respostas dadas às questões colocadas, no manual, pág. 169 P. dá por finalizada correção das questões do manual.
15:12:43	P. diz aos alunos que vai fazer um síntese do material dado sobre os micróbios. P. pede ajuda aos alunos na síntese de material.
15:14:23	P. elabora no quadro síntese dos conteúdos dados e pede a alunos para passarem para o caderno o quadro síntese. P. diz a alunos NEE'S (A) e (C) que não necessitam passar quadro, que lhes vai entregar um quadro síntese adaptado.
15:16:01	P. depois de finalizar quadro síntese no quadro dirige-se a alunos NEE'S e entrega folhe com quadro síntese adaptado - de acordo com objectivos delineados para estes.
15:22:17	P. questiona alunos sobre o conteúdo dado, ao mesmo tempo que prossegue a preparação do videoprojector e computador portátil e tela.
15:27:17	P. exhibe Power Point sobre "Prevenção de Doenças" ao mesmo tempo que vai explicando os processos de prevenção de doenças.
15:30:33	P. solicita a alunos que passassem para o caderno as informações projectadas e acabadas de escrever.
15:45:09	P. propõe a alunos a resolução dos exercícios 1, 2 e 3 da pág. 42, 43 e 44 do Manual.
15:46:16	P. dá a alunos NEE'S (A) e (C) ficha de actividades diferenciadas, onde se encontra um texto simples sobre como os micróbios podem entrar na nossa corpo e como podem ser destruídos. P. lê com alunos NEE'S (A) e (C) a ficha e explica aos alunos as questões da ficha. P. solicita a alunos NEE'S que respondem às questões e que podem recorrer a informação do livro indicando-lhes as páginas que devem consultar.

5.1.3. 3ª Aula

3ª Observação de Aula	
Área: Ciências da Natureza	
Dia: 05/05/2009	Horas: 14:45h às 16:15h
Investigador: Dina Miranda	
Horas	Observações
14:49:25	Entrada de alunos na sala de aula. Disposição dos alunos, na sala, igual a aulas anteriores.
14:52:12	P. solicita que alunos escrevam o número que irá ser escrito no quadro por uma criança escolhida pelo P.
14:59:25	P. explica aos alunos que a aula vai consistir na finalização de correção das questões a, b e e da questão 3 do manual. P. refere ainda que depois de correção, todos juntos vão fazer revisões à matéria dada.
15:01:02	P. inicia correção da questão 3 a) do Manual. P. solicita a alunos correção oral ao mesmo tempo P. vai rectificando, completando e aplicando respostas orais dos alunos. P. solicita a uma criança ir ao quadro para escrever resposta correcta, ditada por P.
15:06:17	P. dirige-se a alunos NEE's (A) e (E) e juntos finalizam ficha de trabalho (diferenciada), enquanto os restantes alunos verificam se a resposta dada (exita) está de acordo com a que foi escrito no quadro.
15:10:03	P. volta a dirigir-se aos alunos NEE's (A) e (E) e juntos fazem a correção das questões da ficha de trabalho.
15:12:13	Continuação de correção da questão 3 b). P. depois de obter resposta oral dos alunos, manda criança ao quadro e dita resposta correcta.
15:19:27	P. volta a dirigir-se a alunos NEE's (A) e (E) e juntos, continuam correção da ficha de trabalho.
15:24:32	P. verifica escrita de resposta no quadro.
15:25:02	P. coloca última questão com alunos (3 e) e estes, oralmente vão respondendo. P. solicita a aluno NEE'S (e - disléxico) ir ao quadro escrever resposta.

②

15:26:08	P. volta a dirigir-se aos alunos NEE's (A) e (C) e juntos finalizam correção de ficha.
15:27:35	P. verifica resposta escrita no quadro por aluno NEE (b - distónico) e dá por finalizada correção das questões.
15:28:09	P. informa alunos de que páginas do livro devem estudar para o teste. P. dirige-se a alunos (A) e (C) NEE's e individualmente, no manual, marca matérias a estudar de acordo com objetivos.
15:33:18	P. inicia revisões de matéria, voltando a explicar os aspectos mais importantes da matéria, pedindo a intervenção dos alunos nas respostas às questões que vai colocando.
15:35:02	P. coloca questões a alunos NEE (A) e (C) de acordo com os objetivos a alcançar e definidos no seu PEI. P. incentiva alunos NEE's (A) e (C) a responderem as questões colocadas. Com a ajuda dos colegas os alunos NEE's (A) e (C) dão resposta. Questões colocadas pelo prof. a alunos NEE's (A) e (C): - (A) dig-me 1 carácter sexual primário? - (C) dig-me o que é um microbio?
15:40:02	P. continua a questionar alunos sobre a matéria. Alunos vão respondendo às questões e P. vai dando feedback.
15:57:23	P. volta a colocar questões aos alunos NEE's (A) e (C): - (C) microbios patogénicos são bons ou maus para nós? - (A) - dá-me um exemplo de um microbio patogénico?

③

16:03:25 P. volta e colocar questões com alunos e estes vão respondendo às questões.

16:12:03 P. pergunta e alunos se têm dúvidas e estes respondem que não.

P. dá por finalizada a aula e dá autorização para alunos arrumarem material.

16:15:05 P. dá autorização para alunos saírem de sala.

5.2. PROFESSOR B

5.2.1. 1ª Aula

12 Observação de Aula	
Área: <u>História e Geografia Portugal</u>	
Dia: <u>27/04/2009</u>	Horas: <u>10:20h às 11:50h</u> Investigador: <u>Dina Miranda</u>
Horas	Observações
10:25:03	Entrada de aluno na sala de aula
	Disposição dos alunos na sala
10:26:27	P. faz chamada dos alunos.
10:32:15	P. solicita ao aluno NEE (C) que leia o sumário de aula anterior.
10:33:45	P. dirige-se à aluno NEE (A) e verifica escrita do sumário.
10:34:26	P. dita sumário de aula de hoje: O Estado Novo: a propaganda e as restrições à liberdade.
10:34:36	P. dirige-se aos alunos NEE (A) e (C) e verifica a escrita do sumário. P. faz algumas rectificações.
10:34:58	P. solicita aos alunos que abram o livro - pág. 33.
10:40:12	P. faz breve recapitulação da matéria dada na aula anterior sobre o Golpe militar de 28 de Maio e o papel de Salazar como Ministro das Finanças.
10:41:52	P. coloca algumas questões simples ao aluno NEE (C) relativas à matéria dada na aula anterior.

10:42:10	P. reforça atitude do aluno, incentivando a dar resposta.
10:42:23	P. solicita ao aluno NEE (C) leitura do parágrafo importante para que esta encontre resposta à questão colocada pelo P.
10:42:35	Aluno NEE (C) responde à questão, tendo o P. dado feedback de reforço e motivação.
10:42:53	P. volta a fazer a recapitulação da matéria dada no ano anterior.
10:43:20	P. chama a atenção do aluno que se levantou de mesa sem pedir autorização.
10:43:52	P. explica aos alunos quais são os conteúdos que vai dar no ano de hoje.
10:45:09	P. solicita a um aluno que iniciasse a leitura do texto sobre "Propaganda do Estado Novo" que se encontra no manual.
10:45:53	P. solicita a aluno que peça a leitura e questione a turma sobre "o que é" que entendem por propaganda".
10:46:22	P. solicita o aluno para continuar a fazer a leitura do texto.
10:46:27	P. verifica se aluno NEE (C) está a acompanhar a leitura. P. dirige-se ao aluno e indica-lhe onde o colega está.
10:47:29	P. volta a solicitar paragem da leitura e iniciar questionamento aos alunos sobre a parte lida.
10:48:02	P. explica aos alunos a parte do texto lida.
10:48:53	P. solicita ao aluno NEE (C) que faça a leitura do próximo parágrafo.

3

10:49:13	Aluno NEE (C) finaliza leitura do parágrafo proposto. P. questiona o aluno NEE (C) sobre o que acabou de ler.
10:49:37	P. solicita que o aluno NEE (A) ajude o seu colega (NEE (C)) na resposta.
10:49:53	Tanto o aluno NEE (C) como o aluno NEE (A) não respondem. P. incentiva-os na resposta.
10:50:09	P. solicita aos colegas da turma que ajudem os colegas e deem a resposta à questão colocada.
10:50:23	Turma dá resposta à questão colocada. P. solicita continuação da leitura do texto por parte de um aluno.
10:51:43	P. ordena paragem da leitura para chamar a atenção de um aluno que se encontra distraído.
10:52:24	P. questiona aluno sobre a que se refere a parte do texto acabou de ler.
10:52:53	Aluno responde à questão acertadamente.
10:53:09	P. questiona a turma sobre o tema que está a tratar.
10:53:39	P. expõe à turma os últimos parágrafos lidos.
10:54:15	P. questiona aluno NEE (C) sobre quais os 3 grandes princípios que se encontram na gravura que ilustra o texto e de que fala o texto (Deus, Patrícia e família).
10:54:52	Aluno NEE (C) ajudado pelo p. diz os 3 princípios.
10:56:03	P. continua a questionar a turma sobre a imagem que se encontra no anúncio e ilustrar o texto lido.

④

10:56:50	P. explica qual era a posição que o homem ocupava como chefe de família.
10:57:20	P. chama a atenção de um aluno que demonstra estar desconcentrado.
10:57:49	P. volta a questionar o aluno NEE(2) sobre o que se tinha acordado de fazer ou seja sobre quais eram os 3 princípios de seleção.
10:58:03	Aluno NEE(2) responde à questão corretamente, tendo a P. dado feedback de incentivo.
10:58:49	P. chama a atenção de um aluno que apresenta uma postura corporal desadequada.
11:00:55	P. levanta-se do secretário e dirige-se ao fundo do sala, a dois alunos que se encontram no banheiro.
11:02:33	P. procede à explicação da imagem.
11:03:00	P. pergunta à turma se existem dúvidas sobre o que acabaram de falar.
11:03:18	Alunos colocam à P. várias questões sobre a matéria.
11:04:12	P. responde às questões colocadas.
11:05:49	P. solicita a aluno ^{que inicie} a leitura do texto seguinte.
11:06:26	P. solicita passagem de leitura e procede à exploração do que foi lido. P. questiona alunos sobre o que foi lido.
11:06:58	Alunos respondem às questões abordadas pelo P.

5

11:07:15	P. questiona alunos NEE (A e C) sobre o que é e que eles entendem por <u>Ditadura</u> . P. diz aos alunos para lerem o parágrafo que assinale (Prof.) com o dedo.
11:07:58	Alunos NEE (A) e (C) um de cada vez respondem à questão. P. dá feedback de incentivo.
11:08:20	P. solicita a aluno NEE (C) que reiniciasse leitura e esse fez-lo com o apoio de P.
11:11:13	P. solicita ao aluno NEE (C) passagem de leitura para proceder à exploração do texto
11:12:29	P. questiona turma sobre "O que é uma ditadura" de acordo com o texto lido
11:12:52	P. ajuda a turma a definir ditadura retirando do texto palavras que a descrevem.
11:15:05	P. solicita continuação de leitura do texto por parte do aluno NEE (A).
11:17:18	P. solicita a aluno passagem de leitura para proceder à exploração do que foi lido
11:20:35	Alunos questionam P. sobre o que foi lido
11:20:43	P. responde às questões, voltando a explicar a matéria
11:23:05	P. intervm junto do aluno NEE (B) - dando este de encontrar na brincadeira com colegas

6

11:23:23	P. volta a ler o texto e questiona alunos sobre o que quer dizer algumas palavras existentes no texto.
11:23:54	P. dá incentivo aos alunos para responderem às questões colocadas, dando pistas.
11:24:03	Alunos vão respondendo e prof. vai dando o seu feedback.
11:24:55	P. coloca questões aos alunos sobre o que quer dizer o texto com a frase "freta de liberdade".
11:25:03	P. pede ao aluno NEE (C) a responder às questões.
11:25:20	P. dá feedback ao aluno NEE (C) ao mesmo tempo que vai dando pistas de resposta.
11:26:03	Alunos da turma intervem e vão dizendo o que inferiram do texto. P. vai dando feedback às respostas dadas.
11:28:13	P. chama a atenção da aluna NEE (A) por se encontrar distraída.
11:29:01	P. continua a leitura do texto e ao mesmo tempo pede procedendo à explicação do mesmo.
11:32:03	P. para a explicação e chama a atenção dos alunos da turma para o trabalho que estavam a fazer.
11:33:07	P. solicita a aluna que continue a leitura do texto.
11:34:45	P. solicita aos alunos que prestassem atenção para os artigos proibidos pela Censura. P. pediu aos alunos que dissessem a razão pela qual esses artigos tinham sido proibidos pela Censura.

7

11:35:03	Alunos vão dizendo o que inferiram do texto sobre a razão pelo qual os textos tinham sido proibidos pela censura.
11:36:05	Abre intervenção de P. devido a indisciplina de duas alunas.
11:36:52	P. explica utilizando exemplos dos alunos, a razão pelo qual os textos tinham sido proibidos pela censura.
11:37:03	P. diz aos alunos que os últimos 10 minutos vai fazer revisão a matéria dada no aula. P. começa a revisão de matéria, fazendo uma síntese no quadro.
11:43:02	P. solicita a alunos que passem para o caderno o quadro síntese.
11:49:01	P. comunica aos alunos que vão levar trabalho para casa: - leitura textos de pág. 35 a 37. - Registrar no caderno dicionário os quatro conceitos referidos na pág. 33 e 34. - Resolver questões de pág. 42.
11:50:02	P. dirige-se aos dois alunos NEE's (A e C) e diz-lhes que o trabalho para casa é registrar no caderno dicionário os 4 conceitos referidos na pág. 33 e 34. P. verifica a escrita no caderno dicionário por parte destes 2 alunos.
11:52:05	P. dá por finalizada aula e dá autorização para alunos saírem.

5.2.2. 2ª Aula

Observação de Aula	
Área: <u>2ª</u> <u>História e Geografia Portugal</u> (1)	
Dia: <u>24/04/2009</u>	Horas: <u>13:45h às 14:30h</u> Investigador: <u>Dina Miranda</u>
Horas	Observações
13:45:39	Entrada dos alunos no sala de aula.
	Distribuição de alunos na sala:
13:50:22	P. solicita a alunos para, de acordo com a chamada, se vai fazer, procederem à entrega dos trabalhos sobre o "25 de Abr.º)
13:54:23	P. interrompe chamada para entrega de trabalhos dado estar a verificar se a maior parte dos alunos não tem o trabalho para entregar. Silêncio a silêncio P. vai pedindo explicações sobre o porquê de não entregarem o trabalho
14:02:01	P. retoma à chamada para entrega dos trabalhos
14:06:05	P. dita sumário aos alunos.
14:10:20	P. lança debate entre os alunos sobre o tema "O valor da liberdade". P. vai lançando questões à turma.
14:11:03	P. estabelece regras de debate.
14:13:02	Alunos colocam questões de organização e P. que responde.
14:14:02	P. dá início a debate.
14:16:02	P. dá feedback de incentivo à participação dos alunos NEE (A) e (B) no debate, de forma a darem a sua opinião.

5.2.3. 3ª Aula

①	
3ª Observação de Aula	
Área: <u>História e Geografia de Portugal</u>	
Dia: <u>28/04/2009</u>	Horas: <u>10:20h às 11:50h</u> Investigador: <u>Dina Miranda</u>
Horas	Observações
10:25:07	Entrada de alunos na sala.
10:30:05	P. faz chamada dos alunos.
10:35:02	P. explica quais os Tópicos e trata no caso: - A década de 60; - A Guerra colonial e suas consequências
10:35:58	P. diz a alunos que os conceitos de: oposição política, guerra colonial, descolonização, ditadura e democracia devem ser
10:37:22	P. solicita a alunos que abrem os manuais ^{de} _{de} na pág. 36.
10:39:52	P. solicita a uma aluno para ler o texto que se encontra na pág. 36 e que se refere à <u>Oposição política ao Estado Novo.</u>
10:40:16	P. solicita análise ^{do} _{do} texto lido.
10:42:42	P. solicita ao aluno NEF (E) que encontre no texto frases que indicassem qual a situação social dos portugueses. P. dá feedback de incentivo ao aluno na procura de informação e resposta à questão.
10:44:13	P. manda outro aluno continuar a leitura do texto.
10:45:13	Paragem de leitura do texto para se fazer análise através de questões colocadas pelo P.
10:46:11	Intervenção do P. devido a silêncios de indisciplina por parte de um aluno.
10:48:38	P. retoma questionamento sobre o texto aos alunos.
10:49:03	Aluno NEF (E) responde a questões colocadas pelo P. P. dá feedback de encorajamento.
10:52:25	P. dá explicações aos alunos do texto lido.
10:53:22	P. intervém na classe devido a conflito entre dois alunos.
10:54:50	P. dá continuidade à aula, solicitando continuação de leitura do texto por aluno.

2

10:56:30	P. explica a função do texto cobrado de ler e solicita participação dos alunos através do questionamento.
11:00:35	P. volta a intervir sobre situações de indisciplina por parte de um aluno.
11:02:57	P. retoma aula, voltando a explicar a matéria referente ao texto lido.
11:02:57	P. chama a atenção do aluno NEE (C) para que este tome atenção ao que está a ser explicado.
11:03:05	P. pede a alunos que iniciem leitura do texto escrito por Marcelo Coeteno sobre as Colônias Portuguesas.
11:04:19	P. pede a alunos para parar a leitura e questionar alunos sobre a parte do texto lido.
11:06:27	P. continua questionando aos alunos, interagindo com explicações do conteúdo lido. P. incentiva os alunos a pensarem sobre as questões colocadas.
11:08:25	Aluno NEE (C) é chamado à atenção pelo P. devido à sua postura de desinteresse.
11:08:59	P. pede interrupção da leitura do texto por parte de um aluno.
11:09:53	P. procede à explicação da parte do texto cobrado de ler, utilizando uma linguagem simples.
11:12:53	P. solicita à aluno NEE (A) para que descreva imagem que se encontra na pag. 39.
11:13:20	P. dá feedback de incentivo à aluno.
11:14:20	P. solicita ao aluno NEE (C) que ajude o colega a descrever a imagem.

3

11:17:23	P. solicita a alunos leitura do texto Sobre <u>Quais foram as principais consequências da Guerra Colonial</u>
11:19:11	P. procede a explicações do texto lido
11:20:53	P. faz resumo do conteúdo do texto sobre o Estado Novo, fazendo os aspectos + importantes e expande com alunos o que é mais importante reter e compreender
11:30:01	P. faz mapa conceitual sobre "Os pilares do Estado Novo", no quadro. Ao mesmo tempo que vai escrevendo, vai explicando aos alunos. P. pede a alunos para passarem quadro para caderno.
11:35:03	P. dirige-se a alunos NEE (A) e (B) e ajuda-os a passarem do quadro o mapa conceitual para o caderno
11:36:02	P. faz organização dos apontamentos a adquirir pelos alunos através do quadro temático. Ao mesmo tempo que vai escrevendo vai explicando.
11:40:02	P. dirige-se a alunos NEE (A) e (B) e diz a estes que só devem passar a parte do quadro que vai essencial (redução/simplificação do conteúdo) e que tem a ver com: - Características da ditadura
11:44:28	P. pede a alunos para passarem o novo quadro também no caderno
11:47:30	P. volta a explicar aos alunos o quadro
11:50:38	P. dá por finalizada a aula e ordem para assumir material e sair.

5.3. PROFESSOR C

5.3.1. 1ª Aula

Observação de Aula	
Área: <u>19 Educação Física</u> ①	
Dia: <u>27/04/2009</u>	Horas: <u>8:30h às 10:00h</u> Investigador: <u>Dina Miranda</u>
Horas	Observações
8:45:07	P. reúne alunos à sua volta e explica-lhes as tarefas que vão realizar durante a aula e quais as objectivas que devem ter em mente. P. dá indicação de nomes que vão constituir as equipas. Rapazes vão iniciar jogo de Róbio - futebol - treino de passe de bola, e raparigas vão iniciar um jogo de Róbio de forma a treinar passes de cadebol.
8:52:09	P. dá indicações a alunos para fazerem o aquecimento através de exercícios diversos exemplificados por P.
9:01:53	P. dá por terminada o aquecimento e pede a alunos para se reunirem junto a ele. P. manda organizar os grupos - Grupo rapazes e grupo raparigas. P. pede ajuda a aluno para fazer a distribuição dos espaços e volta a lembrar os alunos das regras do jogo de Róbio e quais as objectivas. P. manda rapazes iniciarem jogo e manda raparigas para o campo antigo iniciarem também o jogo.
9:03:27	P. vai observando desempenho dos alunos, dando instruções aos rapazes.
9:05:02	P. dirige-se ao campo onde se encontra os raparigas a fazer e exemplifica técnicas de lançamento de bola (cadebel). P. ajuda aluno NEF (A) a fazer lançamentos.
9:06:28	P. dirige-se a campo onde se encontra os rapazes a jogar o jogo de Róbio e vai dando indicações individualizadas.
9:07:01	Conflito entre 3 alunos e o aluno NEF (C). P. intervem chamando a atenção dos alunos. Depois da situação resolvida P. dá indicações para que os alunos se aranjem o + rápido possível e continuam o jogo.

②

9:09:59	P. dirige-se ao grupo das raparigas e ordena formação de equipas.
9:10:37	P. explica regras de jogo às raparigas e define quem vai ocupar a posição de beca nas duas equipas. P. manda alunas iniciarem com treino de técnica de lançamento e remate à beca - linha 7 metros, exemplificando.
9:11:37	P. observa alunas, dando indicações gerais ao grupo e individualmente.
9:13:05	P. continua a observar alunas, ao mesmo tempo que vai dando instruções às mesmas.
9:15:09	P. dirige-se ao campo onde se encontra os rapazes e jogar o "jogo de Rabia" e observa desempenho dos alunos.
9:15:57	P. dirige-se a aluno NEE (C) e dá-lhe instruções sobre que posição este deve ocupar no campo.
9:16:55	P. dirige-se ao campo das raparigas e faz exemplificação de remate à beca (handebol) às alunas. P. chama aluno NEE (A) e pede a este que faça o lançamento, ajudando-o a colocar-se na posição correcta. P. dá feedback de encorajamento à aluna para que este faça lançamento.
9:18:21	P. exemplifica movimentos que o guarda-redes (handebol - raparigas) deve fazer para não deixar entrar a bola.
9:19:44	P. ordena junção de rapazes e formação de equipas de acordo com as ordens dadas no início da aula.
9:20:58	P. manda equipa roxa iniciar jogo com equipa vermelha. Aluno NEE (C) encontra-se na equipa vermelha. P. explica regras de jogo e alerta para situações que não devem fazer.

③

9:21:16	P. dá início o jogo das rapazes.
9:22:35	P. dirige-se o campo das raparigas e dá ordens para estas se juntarem e formarem as equipas formadas por indicações do P. no início de aula.
9:23:01	P. chama o rapazes pertencentes às equipas que não estão a jogar e coloca-os na posição de defesa, no campo das raparigas.
9:23:50	P. explica onde se situam as linhas de campo importantes no andebol e regras de jogo e exemplifica passe de bola a efectuar no modo de jogo andebol. P. pergunta às raparigas se há dúvidas.
9:24:17	P. manda equipas ocuparem o campo respectivo e dá início ao jogo.
9:25:43	P. interrompe jogo para responder a algumas questões colocadas pelas alunas. P. exemplifica marcações no campo e remate à baliza.
9:26:17	P. Chama aluno NEE (A) e orienta-o em relação à posição que deve ocupar no campo. P. dá reinício o jogo das raparigas
9:27:01	P. dirige-se o campo das rapazes e observa jogo, dando indicações ao grupo.
9:28:03	P. dá indicações, individualmente e também para o grupo sobre posições das alunas em campo.
9:29:01	P. dirige-se o aluno NEE (C) e dá-lhe indicações
9:29:16	P. dirige-se o campo das raparigas e manda parar jogo para voltar a exemplificar técnicas de passe, lançamento e posições no campo.

4

9:30:23	P. reforça prestação de equipe verde das alunas.
9:31:03	P. reforça indicações sobre a importância das marcações e dá indicações de passe de bola.
9:32:07	P. reforça prestação da aluna NEE (A), dando indicações para este recuar e fazer movimentos de rotação e preparar-se para executar lançamento de bola à beliza.
9:33:02	P. dá indicação para pause nos 2 jogos. P. junta alunas por dar mais instruções. P. pede para que as rapazes façam rotação de equipas.
9:34:05	P. dá início aos jogos.
9:34:12	P. observe prestação de aluna NEE (E).
9:34:52	P. observa desempenho das equipas de andebol (raparigas).
9:35:05	P. solicite desmarcação de alunas no campo e reforça, exemplificando, individualmente técnica de lançamento de bola à beliza.
9:35:59	P. volta a dar indicações às raparigas para se desmarcarem.
9:36:16	P. dá indicações para aluna NEE (A) ocupar a posição de beliza e exemplifica que tipo de movimentos deve fazer para não deixar a bola entrar.
9:37:02	P. dá indicações para que as equipas das raparigas (andebol) mudem de campo.
9:37:58	P. dirige-se ao campo onde se encontra a decorrer o jogo de futebol (rapazes) e dá feedback positivo de prestação das equipas.
9:38:23	P. dá indicações individualizadas à postura e posição que alguns alunos devem ocupar no campo.

5

9:38:57	P. dá sinal de finalização de jogos e solicita que todos os alunos se juntem. O.P. dá indicações de mudança de tarefa: rapazes vão iniciar jogo de andebol e raparigas - futebol.
9:39:10	P. pede para grupos se organizarem e ocuparem os tempos respectivos.
9:39:47	P. dirige-se a alunos e explica regras do jogo. P. dá início ao jogo
9:40:53	P. dirige-se aos rapazes, tentando acalmar alguns ânimos mais excitados que reclamam uma situação passada entre elementos de equipas. P. interviem e solicita que iniciem o jogo, lembrando algumas regras.
9:42:09	P. chama aluno NEE (C) que não se encontra junto do grupo para se aproximar. P. volta a explicar as regras de jogo e as linhas de campo. P. dá início ao jogo.
9:42:43	P. chama aluno NEE (C) e pede a este para olhar para os colegas, explicando os movimentos destes de forma a fazer com que o aluno perceba os movimentos
9:43:09	P. dá indicações a aluno NEE (C) para voltar a ocupar a sua posição no campo.
9:43:25	P. volta a dar indicações às equipas que se encontram a jogar andebol (rapazes)
9:44:03	P. dá feedback positivo à prestação das equipas que estão a jogar andebol
9:45:03	P. dá indicações para equipas de andebol trocarem de posição no campo.

5.3.2. 2ª Aula

(1)	
2ª Observação de Aula	
Área: <u>Educação Física</u>	
Dia: <u>28/04/2009</u>	Horas: <u>8:30h às 10:00h</u> Investigador: <u>Dina Miranda</u>
Horas	Observações
8:30:47	Concentração de turma à entrada de escola.
8:33:57	Acompanhados pelo P. alunos dirigem-se para Pavilhão Polidesportivo.
8:39:03	Alunos dirigem-se aos balneários para se equiparem.
8:49:03	Alguns alunos, juntamente com o P. colocam material necessário à aula no campo - colchões, bolas de mini-cadebol e retiram bolas maiores do campo.
8:53:32	P. solicita que alunos se sentem em seu ceder para poder explicar o que vão fazer na aula. P. explica que as raparigas vão iniciar a aula com treino de salto em altura e rapazes vão iniciar a aula com jogo de mini-cadebol.
8:57:25	Raparigas seguem P. para zona onde raparigas vão iniciar a actividade de salto em altura.
8:58:05	P. dá instruções às alunos como devem fazer o salto, exemplificando.
8:59:01	P. auxilia alunos a fazerem o salto.
8:59:53	P. exemplifica marionetas e salto e aluno NFE (A) e pede para que este execute o salto, dando-lhe feedback de incentivo.
9:00:43	P. dirige-se a grupo dos rapazes e distribui estes de diferenciação de equipas, ao mesmo tempo vai observando os raparigas dando feedback de incentivo e de rectificação de marionetas às raparigas.
9:02:21	P. distribui bolas aos rapazes e dá instruções sobre a actividade e executar.

9:03:04	P. divide os rapazes por cores de coletes e de instruções - a equipe laranja, ao mesmo tempo vai observando o desempenho das raparigas, reforçando as instruções dadas anteriormente.
9:03:38	P. reúne rapazes com coletes azuis e de instruções
9:04:03	P. dirige-se aos rapazes pertencentes a equipe cinzenta e de instruções.
9:05:24	P. dirige-se ao aluno NEE (C) e dá-lhe instruções de como se deve posicionar e agarrar o bala, exemplificando os movimentos com 1 aluno.
9:06:03	P. dirige-se a alunos e exemplifica situações menos correctas que visualizou. P. volta a reforçar as instruções, exemplificando.
9:12:30	P. dirige-se a equipe azul e reforça instruções de jogo.
9:13:10	P. dá instruções para toda a turma se juntar e sentar em seu redor. P. dá indicações sobre a actividade que vão fazer de seguida - rapazes - seta em cebra - raparigas - Treino técnicos mini-cadebol.
9:14:45	P. pergunta ao aluno NEE (C) se percebeu instruções. P. volta a lembrar ao aluno as mesmas.
9:16:05	P. dá indicação para alunos se posicionarem nos campos respectivos.
9:18:03	P. dá indicações às raparigas sobre o que pretende que estas façam. P. distribuiu coletes de marcação de equipas e agrupou as mesmas.

3

9:20:01	P. reforça instruções às raparigas.
9:20:32	P. dirige-se à duna NEE (A) e pergunta-lhe se percebeu indicações dadas, exemplificando algumas técnicas de passe e lançamento de bola.
9:20:58	P. dirige-se ao grupo das raparigas e verifica a execução de técnica de salto, dando feedback individual.
9:21:03	P. auxilia aluno NEE (C) a executar salto, exemplificando posição de pés - 3 apoios.
9:21:32	P. continua a dar feedback aos alunos que estão a executar o salto rectificando, orçalmente, os movimentos dos braços.
9:22:37	P. dirige-se ao campo onde se encontram as raparigas a fazer os exercícios de passe de bola, dando instruções.
9:24:37	P. dirige-se ao grupo das raparigas e observa a execução do salto em altura.
9:25:02	P. ordena paragem de salto e volta a exemplificar.
9:25:19	P. ordena ^{continuação de} execução de salto e solicita aos alunos que estão a esperar de sua vez que olhem para os colegas e verifiquem posição de pés e impulsão de corpo.
9:26:34	P. ajuda aluno NEE (C) a perceber como deve executar o salto, exemplificando e ajudando-o na impulsão do corpo.
9:28:08	P. dá indicações a alunos que depois de executarem mais um salto devem dirigir-se ao outro lado do campo e vestir os coletes de identificação da equipa.
9:31:02	P. dirige-se ao campo das raparigas e dá instruções para pararem a actividade de voleibol e voltarem para a actividade de salto em altura.
9:31:55	P. dá instruções às raparigas de como devem executar o salto.

(4)

9:32:25	P. dirige-se à aluna NEF (A) e pergunta-lhe se percebeu as indicações que deu.
9:33:34	P. dirige-se ao campo dos rapazes e vai acompanhando o jogo, dando indicações e assinalando faltas.
9:35:02	P. dá ordem de mudança de equipas. P. dá início a novo jogo (mini-andebol).
9:35:42	P. atento a passos e lançamentos de bola ao mesmo tempo que vai dando instruções.
9:36:49	P. dirige-se às raparigas e dá feedback sobre os sprints executados.
9:37:20	P. dirige-se ao campo dos rapazes para criar uma situação competitiva entre 3 alunos. Depois de conversar com este, dá reinício à atividade.
9:38:01	P. volta a dirigir-se às alunas e exemplifica o salto.
9:40:01	P. dirige-se ao campo dos rapazes e interveio na marcação de livre.
9:40:57	P. dá indicações para se fazer votação de atividade. Rapazes voltam para a execução do salto e raparigas para jogo de mini-andebol.
9:41:44	Rapazes iniciam execução do salto - 1m
9:42:25	P. dá indicações e raparigas e sinal de início do jogo.
9:44:12	P. acompanha jogo dos raparigos dando instruções constantes.
9:44:39	Aluna magra-se com lançamento de bola. P. dirige-se à aluna e verifica se houve lesões, confortando a mesma.

5.3.3. 3ª Aula

3ª Observação de Aula		
Área: <u>Educação Física</u>		
Dia: <u>05/05/2009</u>	Horas: <u>8:30h às 10h</u>	Investigador: <u>Dina Miranda</u>
Horas	Observações	
8:45:03	P reúne alunos e dá instruções para fazerem o experimento - 3 voltas ao campo em passo de corrida	
8:52:03	P reúne alunos e dá instruções para fazerem iniciarem treinos de lançamentos de bola e boliche. P exemplifica lançamentos - Lixa 7 m sem balance e sem salto - andebol	
8:54:05	P dá instruções a alunos para iniciarem em campo contíguo, treino de remate e boliche, na modalidade futebol, a 7 m do boliche. P dá instruções de que chutas de biqueiro não conta e quem faltar vai para o boliche	
8:55:27	P exemplifica exercício correções e dá feedback ao aluno NEA (2) ajudando-o a colocar-se na posição correcta e a fazer lançamentos	
8:55:40	P vai rectificando movimentos dos alunos individualmente e de forma oral, por vezes exemplificando fazendo o movimento.	
8:56:23	P dirige-se ao campo repetições e exemplifica movimentos correctos. Ajuda aluno NEA (A) a colocar-se na posição correcta e remate, dando, ao mesmo tempo feedback de incentivo	
8:57:03	P dirige-se ao campo repetições e individualmente vai dando instruções de lançamentos.	
8:57:53	P dirige-se ao campo repetições e individualmente vai dando instruções de remate.	
9:00:05	P tira apontamentos sobre execuções dos alunos.	
9:04:35	P chama alunos e manda-os sentar para dar instruções sobre o que vão fazer. Repetições nos jogos e jogo de Posição de forma a fazerem o experimento da parte. Repetições são divididas em 4 equipas	

②

	de acordo com nomenclatura da P. P. manda rapazes irem buscar eletes de diferenciacao de equipes e vesti-las. P. manda rapazes irem para o campo e iniciarem jogo.
9:07:44	P. manda parar o clube para resolver situação conflitante entre rapazes.
9:09:54	P. dá instruções e reperigos - refere que vão também jogar o jogo de rabic para aperfeiçoarem posse de futebol, dando reperigos vestirem eletes depois de ter dado a indicação dos nomes das reperigos que fazem parte da equipe 1 e equipe 2. Manda iniciar jogo das reperigos.
9:11:59	P. dirige-se a campo rapazes e dirige-se a aluno NEE (C) e dá indicações individuais de posicionamento do clube.
9:16:11	P. dá por finalizado jogo de rabic nos rapazes e dá instruções para início de jogo "andebol" entre equipes. P. explica as regras aos alunos. Aluno NEE (C) vai para beize e P. dirige-se a este e dá-lhe indicações de posse. P. manda iniciar jogo.
9:17:04	P. dá por finalizado jogo de Rabic nos rapazes e dá indicações para iniciar jogo entre equipes - futebol, alertando para a importância do cumprimento das regras do jogo, voltando a referir-las. P. dá ordem para iniciar jogo.
9:18:30	P. observa jogo das reperigos, dando indicações sobre marcações.
9:20:35	P. dirige-se a campo dos rapazes dando indicações aos grupos e individualmente.
9:22:24	Aluno NEE (C) assume posição no campo, deixando o beize, por indicação do prof.

3

9:24:05	P. dá indicações de mudanças de equipes em campo, nos rapazes
9:24:50	Rapazes iniciam novo jogo
9:25:02	P. dá indicações e reparagens sobre o cumprimento de regras e posição no campo.
9:26:07	P. intervm no jogo dos rapazes parando-o devido a situação de conflito - P. reúne equipes e através do diálogo resolve situação, dando sinal de reinício de jogo.
9:28:02	P. manda trazer do guarda-redes no jogo dos rapazes.
9:30:22	P. volta a explicar as regras de jogo a raparigas
9:30:47	P. faz sinal final de todos os jogos e solicita mudança de campo e de modo de jogo - rapazes vão jogar futebol; raparigas - andebol.
9:32:54	P. dá início a jogos, lembrando regras e posições que os jogadores - rapazes e raparigas - devem ocupar. Aluna NEE (C) é chamada pela P. que lhe dá indicações sobre posição no campo a ocupar. P. dirige-se a raparigas e dá indicações para aluna NEE (A) ocupar posição de beliza.
9:35:03	P. vai dando indicações, tanto às raparigas que jogam futebol, como aos rapazes que estão a jogar andebol
9:38:29	P. dá indicações para se fazer a mudança de equipes que estão a jogar futebol.
9:39:03	P. vai observando equipes a jogar e vai fazendo apontamentos sobre desempenho

6. O PCT

Projecto Curricular de Turma - 2008/2009

Escola Básica dos 2^a e 3^a Ciclos de

PROJECTO CURRICULAR DE TURMA

ANO LECTIVO 2008/2009

Índice

	<i>Pág.</i>
Introdução	3
1 - Constituição da turma	4
2 - Constituição do Conselho de Turma	5
3- Caracterização da Turma	
3.1 - Caracterização socio-económica e cultural	6
3.2 - Expectativas dos alunos para o futuro	7
3.3 - Motivações/interesses dos alunos	7
3.4 - Identificação de problemas existentes na turma	7
3.5 - Identificação de alunos merecedores de atenção especial	8
4 - Definição de uma estratégia educativa global para a turma	
4.1 - Metas/ finalidades/ competências a desenvolver na turma	9
4.2 - Metodologias mais adequadas à turma	10
4.3 - Individualização do processo ensino-aprendizagem	11
5 - Planificação de actividades lectivas	
5.1 - Articulação de conteúdos entre diferentes disciplinas	12
5.2 - Área de Projecto	12
5.3 - Formação Cívica	12
5.4 - Estudo Acompanhado	12
5.5 - Avaliação	13
6 - Planificação das actividades não-lectivas	
6.1 - Participação em actividades extra-curriculares	14
6.2 - Avaliação	15

Anexos:

Grelha com dados dos inquéritos realizados aos alunos	Anexo 1
PEI do aluno A	Anexo 2
PEI do aluno B	Anexo 3
PEI do aluno C	Anexo 4
Articulação de disciplinas	Anexo 5
Planificação de Área de Projecto	Anexo 6
Planificação de Formação Cívica	Anexo 7
Planificação de Estudo Acompanhado	Anexo 8

Introdução

A Lei de Bases do Sistema Educativo tem subjacente uma escola renovada, activa e aberta à comunidade em que se insere.

O Decreto de Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, vem introduzir a reorganização curricular e com ela um conjunto de áreas até agora não definidas no sistema de ensino.

O presente Projecto Curricular de Turma pretende ser um documento orientador do trabalho, promotor do sucesso educativo, indicador de novas e diferentes estratégias de aprendizagem, a realizar em todos os domínios de uma forma motivadora, planificada e orientada. Será implementado na turma --- do 6º ano, da Escola EB 2/3, no ano lectivo 2008/2009.

Este Projecto foi elaborado partindo do pressuposto que a escola é para todos e, por isso mesmo, deseja proporcionar condições de sucesso a todos os alunos que a frequentam, não esquecendo que na sua maioria estes formam um grupo bastante heterogéneo, vindos de meios diversificados, também eles com aptidões, interesses e expectativas diferentes.

Assim, partindo do conhecimento prévio dos alunos da turma desenvolveram-se as abordagens a realizar tanto no que se refere às áreas curriculares disciplinares, como às áreas curriculares não disciplinares, procurando de uma forma transversal o desenvolvimento das competências essenciais e específicas.

Projecto Curricular de Turma - 2008/2009

PROJECTO CURRICULAR DE TURMA

Ano lectivo: 2008/2009

Ano: 6º Turma:

1 - Constituição da Turma

Alunos	DATA NASCIMENTO	LINGUA ESTRANGEIRA	ÁREA F.P.S	LOCALIDADE	PEI	ESCALÃO	ENC. EDUC.
1		Inglês	_____		—	—	Mãe
2		Inglês	_____		—	—	Mãe
3		Inglês	_____		—	—	Mãe
4		Inglês	_____		—	—	Mãe
5		Inglês	_____		—	—	Mãe
6		Inglês	_____		—	—	Mãe
7		Inglês	_____		—	—	Mãe
8		Inglês	_____		—	—	Mãe
9		Inglês	E.M.R.C.		—	—	Mãe
10		Inglês	_____		—	—	Mãe
11		Inglês	_____		—	—	Mãe
12		Inglês	_____		—	—	Mãe
13		Inglês	_____		—	—	Mãe
14		Inglês	_____		—	—	Mãe
15		Inglês	E.M.R.C.		—	—	Pai
16		Inglês	_____		X	—	Mãe
17		Inglês	E.M.R.C.		—	—	Mãe
18		Inglês	_____		—	—	Mãe
19		Inglês	_____		—	—	Mãe
20		Inglês	_____		X	—	Mãe
21		Inglês	_____		—	—	Mãe
22		Inglês	_____		X	—	Pai
23		Inglês	_____		—	A	Mãe
24		Inglês	_____		—	—	Pai
25		Inglês	_____		—	—	Mãe
26		Inglês	_____		X	—	Pai
27		Inglês	_____		X	—	Mãe

*Projecto Curricular de Turma - 2008/2009***2 - Constituição do Conselho de Turma**

<u>INTERVENIENTES</u>	<u>NOME</u>
Presidente da Reunião	
Língua Portuguesa	
Inglês	
Hist. e Geog. Portugal	
Matemática	
Ciências da Natureza	
E.V.T.	
E.V.T.	
Educação Musical	
Educação Física	
E.M.R.C.	
Área de Projecto	
Área de Projecto	
Estudo Acompanhado	
Estudo Acompanhado	
Formação Cívica	
Apoios Educativos	
Psic. Clínica (Portaria 1102/97)	

3 - Caracterização da Turma

(com base nos dados recolhidos num inquérito individual feito a cada aluno, ver [anexo 1](#))

	N.º Alunos	Idades				
		10-11	12-13	14-15	16-17	>17
Feminino	10	9	0	1	0	0
Masculino	17	10	5	2	0	0
Total	27	19	5	3	0	0

3.1) Caracterização sócio-económica e cultural

- Subsídios

	N.º Alunos
Esc. A	2
Esc. B	1
Esc. C	2
S/ subsídio	22

- Retenções

Ano escolar	N.º de alunos
2º	5
3º	4
4º	2
5º	2
6º	5

- Enquadramento Sócio-Familiar

Nº	Nome	Idade 12. 07	Pai			Mãe			Vive com	Enc. Ed	Nº irmãos
			Idade	Esc.	Profissão	Idade	Esc.	Profissão			
1		11	36	8º	Motorista	36	8º	Op. Superm.	Pais e irmã	mãe	1
2		11	44	12º	Animador Des	44	Lic.	Prof. 1ºCEB	Pais e irmã	mãe	1
3		11	37	9º	Comerciante	37	Bach.	Enfermeira	Pais e irmã	mãe	1
4		11	41	Lic.	Dentista	35	12º	Doméstica	Pais e irmãos	mãe	2
5		11	36	2º	Emigrante	41	12º	Reformada	Mãe, avós e primo	mãe	0
6		11	44	4º	Maquinista	42	4º	Emp. Balcão	Pais, avós e irmão	mãe	1
7		11	58	4º	Reformado	50	6º	Emp. Limp.	Pais e irmãos	mãe	2
8		12	39	12º	Bate-chapa	35	12º	Embal. fruta	Pais	pai	0
9		11	35	9º	Ger. padaria	32	12º	Ger. padaria	Pais e irmã	mãe	1
10		11	41	12º	Carpinteiro	36	12º	Embal. fruta	Pais e avós	mãe	0
11		11	43	12º	Dir. Vendas	40	Lic.	Prof 1º CEB	Pais e irmã	mãe	1
12		11	43	9º	Of. justiça	40	Lic.	Prof. 2ºCEB	Pai ou mãe	mãe	1
13		11	36	12º	Téc. Farmác	39	12º	Emp. Balcão	Pais, avós e irmão	mãe	1
14		11	42	Lic.	Eng. Zoot.	39	Lic.	Prof. 2ºCEB	Pais e irmão	mãe	1
15		11	44	Lic.	Professor	42	Lic.	Professora	Pais e irmãos	pai	3
16		14	39	4º	Pedreiro	39	Analf.	Doméstica	Pais e irmã	mãe	1
17		11	37	12º	Insp Vendas	37	12º	Auxiliar	Pais e irmão	mãe	1
18		11	36	9º	Calceteiro	36	Bach.	Func. Admin.	Pais e irmã	mãe	1
19		13	46	6º	Motorista	37	9º	Doméstica	Pais e irmã	mãe	1
20		11	50	4º	Reformado	42	4º	Cozinheira	Pais e irmã	mãe	1
21		11	42	4º	Canteiro	41	6º	Comerciante	Pais e irmão	mãe	1
22		13	54	12º	Emp. Câmara	51	5º	Auxiliar	Pais e irmãos	mãe	2
23		13	36	7º	Construtor	37	4º	Doméstica	Pais e irmãos	mãe	2
24		11	40	12º	Solicitador	41	12º	Bancária	Mãe	pai	0
25		14			Falecido	?	6º	Doméstica	Mãe	mãe	2
26		13	34	12º	Chefe Expedi.	30	9º	Op. Fabril	Pais e irmã	Pai	1
27		15	44	4º	Pedreiro	41	4º	Doméstica	Pais e irmãs	mãe	2

3.2) Expectativas dos alunos para o futuro

	9º ano	12º ano	Curso profissional	Curso superior
Feminino	0	0	1	9
Masculino	0	4	4	10

3.3) Motivações/ interesses dos alunos

(temas preferidos pelos alunos; potencialidades da turma/ do meio; aspirações dos alunos)

Constata-se que a maioria dos alunos teve um bom aproveitamento no 5º Ano.

A turma apresenta um bom comportamento onde a maioria dos elementos é participativa e interessada. São alunos competitivos que se esforçam para alcançar bons resultados.

Participam activamente nas aulas e fazem trabalhos muito cuidados que têm orgulho a apresentar.

O trabalho que realizam em casa é muito significativo e quando se discute algum tema demonstram um nível de conhecimentos acima da meda.

Na turma 6º--, os alunos têm como disciplinas favoritas Matemática, Ciências da Natureza e Educação Visual e Tecnológica . Apontam como disciplina em que sentem mais dificuldades História e Geografia de Portugal. Os seus interesses são variados.

Todos os alunos têm quem os auxilie nas tarefas escolares (pais ou irmãos mais velhos). Gostam de aulas onde se utilizam audiovisuais, se trabalha em grupo ou a pares e se fazem fichas de trabalho.

Na sua maioria, desejam prosseguir estudos, nomeadamente cursos superiores.

3.4) Identificação de problemas existentes na turma

(problemas familiares; comportamentos; carências económicas; retrospectiva escolar; envolvimento da família na vida escolar;

interesses divergentes dos escolares; expectativas em relação à escola; falta de competências sociais)

Esta é uma turma que se destaca pelo interesse e empenho dos alunos no entanto verifica-se que a segurança e confiança excessiva por vezes incentiva, da parte de alguns alunos, uma atitude pouco humilde em relação a alguns colegas e até professores. Em termos comportamentais destaca-se o aluno número vinte e três, que, por vezes, apresenta um comportamento desajustado à sala de aula com comentários fora de contexto e uma grande necessidade de chamar a atenção. Para tal o aluno foi proposto para ser acompanhado por tutor e desde então verificam-se melhorias.

3.5) Identificação de alunos merecedores de atenção especial

(alunos com n.e.e. e outros - identificação dos alunos e respectivos problemas)

Aluno A, nº16 - É um aluno com Necessidades Educativas Especiais. Apresenta um défice cognitivo ligeiro a moderado, beneficiando das medidas a), b) e d) do Decreto-lei 3/2008. É acompanhado, semanalmente pelo psicólogo e tem apoio pedagógico acrescido com o docente do ensino especial. Beneficia ainda de acompanhamento por tutor e de aulas de yoga. O Programa Educativo Individual ([Anexo 2](#)), onde se encontram descritas as características deste aluno assim como as medidas a tomar, foi devidamente analisado e assinado por todos os intervenientes.

Aluno B, nº 20 - O aluno tem Necessidades Educativas Especiais, uma vez que tem dislexia, beneficiando das medidas a) e d) do Decreto-Lei 3/2008. Tem apoio pedagógico acrescido com o docente do ensino especial e apoio pedagógico individualizado a algumas disciplinas. O Programa Educativo Individual ([Anexo 3](#)), onde se encontram descritas as características deste aluno assim como as medidas a tomar, foi devidamente analisado e assinado por todos os intervenientes.

Aluno C, nº 22- É um aluno com Necessidades Educativas Especiais. Apresenta um défice cognitivo ligeiro a moderado e dificuldades psico-motoras, beneficiando das medidas a), b) e d) do Decreto-lei 3/2008. É acompanhado, semanalmente pelo psicólogo e tem apoio pedagógico acrescido com o docente do ensino especial e apoio pedagógico individualizado a algumas disciplinas. Beneficia ainda de acompanhamento por tutor, aulas de natação adaptada e aulas de yoga. O Programa Educativo Individual ([Anexo 4](#)), onde se encontram descritas as características deste aluno assim como as medidas a tomar, foi devidamente analisado e assinado por todos os intervenientes.

4 - Definição de uma estratégia educativa global para a turma

4.1) Metas/ finalidades/ competências a desenvolver na turma (educativas; comportamentais)

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal;
- Participar na vida cívica de forma crítica e responsável;
- Estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem;
- Desenvolver hábitos de vida saudáveis;
- Melhorar as atitudes a nível da responsabilidade, solidariedade, respeito e espírito de grupo;
- Criar hábitos de trabalho;
- Desenvolver a autonomia;
- Adquirir regras de sala de aula;
- Melhorar as capacidades de compreensão, interpretação e resolução de problemas;
- Adquirir conhecimentos essenciais para aprender a aprender.

4.2) Metodologias mais adequadas à turma
(diferentes metodologias a aplicar de forma a concretizar o projecto)

Após análise das características dos alunos, o Conselho de Turma considerou que as metodologias abaixo indicadas, são as mais adequadas para o seu sucesso escolar:

- Utilização do material escolar específico que ajude o aluno a superar as suas dificuldades;
- Produção de fichas de trabalho e fichas formativas adequadas ao perfil dos alunos;
- Proporcionar o trabalho em grupo;
- Diversificar as estratégias utilizadas na aula;
- Enriquecimento do vocabulário, através de pesquisas em livros, enciclopédias e na Internet;
- Incentivar à leitura, através de pequenos trabalhos de pesquisa e leitura recreativa;
- Incentivar e valorizar hábitos, métodos e organização de trabalho;
- Reforçar o controlo sobre os T.P.C. e cadernos diários;
- Reforçar o controlo sobre a assiduidade e pontualidade;
- Solicitar um maior envolvimento dos Encarregados de Educação.

4.3) Individualização do processo ensino-aprendizagem
(metodologias e estratégias a aplicar aos alunos merecedores de atenção especial)

Alunos que beneficiam de **Apoio Pedagógico Individualizado**:

Língua Portuguesa:

Aluno nº 19

Aluno nº 20

Aluno nº 22

Inglês:

Aluno nº 20

Aluno nº 22

Matemática:

Aluno nº 20

Aluno nº 22

Alunos que beneficiam de **Acompanhamento Psicológico**:

Aluno nº 22

Alunos que beneficiam de **Acompanhamento do Ensino Especial**:

Aluno nº16

Aluno nº 20

Aluno nº 22

Alunos que beneficiam de **Acompanhamento por Tutor**:

Aluno nº 5

Aluno nº 16

Aluno nº22

Aluno nº23

Aluno nº 26

Alunos que beneficiam de **Aulas de Natação Adaptada**:

Aluno nº 22

Alunos que beneficiam de **Aulas de yoga**:

Aluno nº 16

Aluno nº 20

Aluno nº 22

Alunos com **Plano de Acompanhamento**:

Aluno nº 19

Aluno nº 25

Aluno nº 26

Aluno nº 5

Aluno nº 6

5 - Planificação de actividades lectivas

5.1) Articulação de conteúdos entre diferentes disciplinas

Foi realizada a articulação dos conteúdos entre as diferentes disciplinas tendo como base o perfil da turma. A articulação sugerida encontra-se em anexo. ([Anexo 5](#))

5.2) Área de Projecto

(temas a desenvolver e breve caracterização das diferentes actividades)

Os alunos escolheram os temas de acordo com o projecto "Educação para a Saúde". Numa primeira fase será trabalhado o tema "Melhor ambiente = Mais saúde", posteriormente abordarão assuntos relacionados com Educação Sexual. Para tal foram definidas competências, actividades e objectivos a cumprir com a planificação da disciplina que se encontra em anexo. ([Anexo 6](#))

5.3) Formação Cívica

(temas a desenvolver e breve caracterização das metodologias a utilizar)

No âmbito da disciplina de Formação Cívica os temas a desenvolver assim como as actividades a realizar foram discutidas entre alunos e professora e encontram-se em planificação, anexo a este documento. ([Anexo 7](#))

5.4) Estudo Acompanhado

(temas a desenvolver e breve caracterização das metodologias a utilizar)

De acordo com a opinião do Conselho de Turma pretende-se desenvolver uma planificação do estudo e dar indicações práticas para uma melhor organização do mesmo. Estão programadas actividades no âmbito do Plano de Acção da Matemática (fichas de trabalho e resolução de problemas), algum tempo dedicado ao Plano Nacional de Leitura e ainda actividades de reforço de conteúdos de diversas disciplinas. ([Anexo 8](#))

5.5) Avaliação

(momentos, formas e instrumentos de avaliação)

Avaliação diagnóstica (no início do ano lectivo);
Avaliação formativa (ao longo do ano lectivo);
Avaliação sumativa (no final de cada período lectivo);
Auto-avaliação e hetero-avaliação.

Instrumentos de avaliação:

- Observação directa (comportamento, participação oral, trabalho na aula);
- Verificação dos trabalhos de casa;
- Verificação dos cadernos diários;
- Fichas de avaliação;
- Grelhas de registo de comportamentos;
- Trabalhos escritos.

6 - Planificação das actividades não-lectivas**6.1) Participação em actividades extra-curriculares**

(actividades específicas da turma; assembleias de turma; clubes dinamizados pela turma; contratos de trabalho; visitas de estudo)

ALUNO	ACTIVIDADE
Nº2	CDE - Voleibol
Nº11	CDE - Voleibol
Nº15	CDE - Voleibol
Nº14	CDE - Natação
Nº18	CDE - Natação
Nº15	CDE - Natação
Nº3	Clube Exploradores
Nº13	Clube Exploradores
Nº12	Clube Exploradores
Nº5	Clube Exploradores
Nº17	Clube Exploradores
Nº8	Clube Exploradores
Nº19	Clube Exploradores
Nº11	Clube Exploradores
Nº18	Clube Exploradores
Nº23	Clube Exploradores
Nº24	Clube Exploradores
Nº14	Clube Prendinhas e Moda
Nº17	Clube Prendinhas e Moda
Nº18	Clube Prendinhas e Moda
Nº21	Clube Prendinhas e Moda

Actividades de enriquecimento:

- Visitas de estudo;
- Participação em Clubes;
- Envolvimento em campanhas de solidariedade;
- Participação nas actividades do Plano Anual de Actividades

6.2) Avaliação

(momentos; formas e instrumentos de avaliação)

- Observação directa dos alunos nas actividades;
- Empenho nas actividades;
- Assiduidade e pontualidade;
- Trabalhos realizados pelos alunos no âmbito das visitas de estudo ou das diversas actividades em que participam.

Este projecto Curricular de Turma poderá ser sempre remodelado e actualizado, conforme o Conselho de Turma considerar necessário.

Dezembro de 2008

O Director de Turma

6.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Anexo 1

TABELA DE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA 6º --
REALIZADA COM BASE NUM INQUÉRITO INDIVIDUAL

IDENTIFICAÇÃO INDIVIDUAL				ENQUADRAMENTO SÓCIO-FAMILIAR										APOIO SOCIAL	
Nº ALUNO	Idade 12. 07	Saúde	Doenças/alergias	Pai		Mãe		Vive com	Enc. Ed	Nº irmãos	SASE				
				Idade	Profissão	Idade	Profissão				Escalão	Escalão			
1	11	.....	.....	36	8º	Motorista	36	8º	Op. Superm.	Pais e irmã	mãe	1	....	
2	11	Al. ácaros	Al. ácaros	44	12º	Animador Des	44	Lic.	Prof. 1ºCEB	Pais e irmã	mãe	1	....	
3	11	Dif. Visuais	Dif. Visuais	37	9º	Comerciante	37	Bach.	Enfermeira	Pais e irmã	mãe	1	....	
4	11	Dif. Visuais	Dif. Visuais	41	Lic.	Dentista	35	12º	Doméstica	Pais e irmãos	mãe	2	....	
5	11	.....	.....	36	2º	Emigrante	41	12º	Reformada	Mãe, avós e primo	mãe	0	....	
6	11	.....	.....	44	4º	Maquinista	42	4º	Emp. Balcão	Pais, avós e irmão	mãe	1	C
7	11	Dif. Visuais	Dif. Visuais	58	4º	Reformado	50	6º	Emp. Limp.	Pais e irmãos	mãe	2	....	
8	12	Asma	.....	39	12º	Bate-chapa	35	12º	Embal. fruta	Pais	pai	0	....	
9	11	.....	.....	35	9º	Ger. padaria	32	12º	Ger. padaria	Pais e irmã	mãe	1	....	
10	11	.....	.....	41	12º	Carpinteiro	36	12º	Embal. fruta	Pais e avós	mãe	0	....	
11	11	.....	.....	43	12º	Dir. Vendas	40	Lic.	Prof 1º CEB	Pais e irmã	mãe	1	....	
12	11	.....	.....	43	9º	Of. justiça	40	Lic.	Prof. 2ºCEB	Pai ou mãe	mãe	1	....	
13	11	.....	.....	36	12º	Téc. Farmác	39	12º	Emp. Balcão	Pais, avós e irmão	mãe	1	....	
14	11	Al. ácaros	Al. ácaros	42	Lic.	Eng. Zoot.	39	Lic.	Prof. 2ºCEB	Pais e irmão	mãe	1	....	
15	11	Al. ácaros	Al. ácaros	44	Lic.	Professor	42	Lic.	Professora	Pais e irmãos	pai	3	....	
16	14	.....	.....	39	4º	Pedreiro	39	Analf.	Doméstica	Pais e irmã	mãe	1	A
17	11	.....	.....	37	12º	Insp Vendas	37	12º	Auxiliar	Pais e irmão	mãe	1	....	
18	11	.....	.....	36	9º	Calceiro	36	Bach.	Func. Admin.	Pais e irmã	mãe	1	....	
19	13	.....	.....	46	6º	Motorista	37	9º	Doméstica	Pais e irmã	mãe	1	B
20	11	.....	.....	50	4º	Reformado	42	4º	Cozinheira	Pais e irmã	mãe	1	C
21	11	.....	.....	42	4º	Canteiro	41	6º	Comerciante	Pais e irmão	mãe	1	....	
22	13	.....	.....	54	12º	Emp. Câmara	51	5º	Auxiliar	Pais e irmãos	mãe	2	....	
23	13	.....	.....	36	7º	Construtor	37	4º	Doméstica	Pais e irmãos	mãe	2	....	
24	11	Dif. Visuais	Dif. Visuais	40	12º	Solicitador	41	12º	Bancária	Mãe	pai	0	....	
25	14	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	Mãe	mãe	2	A
26	13	.....	.....	34	12º	Chefe Expedi.	30	9º	Op. Fabril	Pais e irmã	Pai	1	....	

Anexo 1

Nº Aluno	PERCURSO ESCOLAR										Disciplinas com mais dificuldades	Profissão futura	Futuro Escolar depois 9º	
	Retenções		Apoio Ano ant.	Tempo de estudo/dia			Quem ajuda nos estudos	Disciplinas preferidas	Disciplinas com mais dificuldades	Profissão futura				Futuro Escolar depois 9º
	1º CEB	2º CEB		30'	60'	+60'								
1	0	0	--	x		--		Mat., CN, Ing	---	Engenheiro	C. Sup			
2	0	0	--		x	mãe		Mat., CN, LP	---	Shaper	C. Sup			
3	0	0	--		x	mãe		Mat., CN, EVT	---	Bióloga Mar.	C. Sup.			
4	0	0	---		x	mãe		Mat., CN, EVT	---	Eng Zootécnica	C. Sup.			
5	0	0	---	x		mãe		CN, EVT, EF	Ing.	Informático	C. Sup.			
6	0	0	---	x		---		CN, LP, EVT	HGP Mat	Maquinista	C. Sup			
7	0	0	---		x	mãe		Mat., CN, LP	EF, EM	Professora 1º ciclo	C. Sup.			
8	1	0	---	x		pais e avó		Mat. EVT, EF	LP, HGP	Eng mecânico	C. Sup.			
9	0	0	---	x		tia		CN, EVT, EF	ING	Futebolista	12º			
10	0	0	---	x		mãe e pai		Mat., CN, EVT	EVT	Bióloga	C. Sup.			
11	0	0	---		x	mãe		Mat., CN, HGP	EM	Arquitecto	C. Sup.			
12	0	0	---	x		mãe		CN, HGP, Ing	---	Cientista	C. Sup.			
13	0	0	---	x		mãe		Mat., CN, HGP	LP	Cozinheiro	C. Sup.			
14	0	0	---		x	mãe		Mat., CN, EVT	HGP	Arquitecta	C. Sup.			
15	0	0	---		x	mãe		Mat., CN, EF	EM	Apresentadora	C. Sup.			
16	2	1	---		x	---		LP, EM, EVT	HGP, e Ing.	Cantora	C. Prof.			
17	0	0	---	x		mãe		Mat., CN, EVT	LP, ING	Bióloga	C. Sup.			
18	0	0	--		x	mãe		CN, EVT, EF	MAT	Professora Dança	C. Sup.			
19	1	1	---		x	mãe		Mat., CN, EF	Ingl.	Informático	C. Sup			
20	0	0	sim		x	irmã		Mat., CN, EVT	ING.	Cozinheiro	C. Sup.			
21	0	0	sim		x	mãe		Mat., CN	HGP, ING	Psicóloga	C. Prof.			
22	2	0	sim	x		Pais		EVT	Ingl.	Não sabe	12º			
23	1	1	sim	x		Mãe e irmãos		EF, EVT	HGP	Mecânico	12º			
24	0	0	--	x		pais		HGP, EF, EVT	----	Futebolista	12º			
25	1	1	sim	x		---		CN, EVT, EF	ING	Mecânico	C. Prof.			
26	1	1	--		x	Mãe		LP, AP, EVT	MAT, HGP	Electricista	C. Prof.			


T – Trabalhar

C.Prof. – Tirar curso profissional

C.Sup.- Tirar curso superior

6.2. O PEI DOS ALUNOS

6.2.1. Aluno A

Anexo 2	
	
<p>PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL</p> <p>(Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro)</p> <p>Ano lectivo de 2008/2009</p>	
<p>Direcção Regional de Educação</p> <hr/> <p>Agrupamento de Escolas</p> <hr/> <p>Estabelecimento de Ensino: Escola Básica do</p>	
<p>Nome do aluno: A</p>	
<p>Data de nascimento:</p>	
<p>Morada:</p>	
<p>Código postal:</p>	<p>Telefone:</p>
<p>Nível de Educação ou Ensino: 2.º Ciclo do Ensino Básico</p>	
<p>Ano de Escolaridade: 6.º</p>	<p>Turma: Número: 16</p>
<p>Encarregado de Educação:</p>	
<p>Director de Turma:</p>	
<p>Docente de Educação Especial:</p>	
<hr/> <p>1</p>	

Anexo 2

1. HISTÓRIA ESCOLAR E PESSOAL	
Resumo da história escolar do aluno	
Frequentou o Jardim-de-infância?	Quantos anos?
Data da 1ª Matrícula no Pré-Escolar:	Data da 1ª Matrícula no 1º CEB: Ano lectivo 2000/2001
Frequentou outras instituições?	Quantos anos? 6 anos
Beneficiou de apoio no âmbito da Intervenção Precoce? Não	
N.º de retenções a que foi sujeito: Três retenções (2.º, 3.º e 6.º anos).	Anteriormente foi aplicado um PEI? Não
Se sim, quando?	Quais os resultados da avaliação?
Se beneficiou / beneficia de outros apoios fora do âmbito da E.E.? Sim.	
<ul style="list-style-type: none"> - Inicia, neste ano lectivo, o apoio directo em Psicologia, em contexto escolar, no âmbito do Projecto de Actividades de Apoio à Inclusão (PAAI); 	
Outros	
Outros antecedentes relevantes (indicar sucintamente dados do contexto socioeconómico, do agregado familiar, clínicos, outros)	
<ul style="list-style-type: none"> - Do PI consta um relatório de avaliação psicológica (Março/2008) que indica "défices nos campos da cognição com destaque para as áreas da compreensão e memória, com claras repercussões ao nível do aproveitamento escolar"; comportamento ansiogéneo. - Propensão para infecções respiratórias. <p>Agregado familiar: Vive com os pais e uma irmã mais nova. Profissionalmente, a mãe é doméstica e o pai é pedreiro.</p>	

Anexo 2

1. HISTÓRIA ESCOLAR E PESSOAL	
Resumo da história escolar do aluno	
Frequentou o Jardim-de-infância?	Quantos anos?
Data da 1ª Matrícula no Pré-Escolar:	Data da 1ª Matrícula no 1º CEB: Ano lectivo 2000/2001
Frequentou outras instituições?	Quantos anos? 6 anos
Beneficiou de apoio no âmbito da Intervenção Precoce? Não	
N.º de retenções a que foi sujeito: Três retenções (2.º, 3.º e 6.º anos).	Anteriormente foi aplicado um PEI? Não
Se sim, quando?	Quais os resultados da avaliação?
Se beneficiou / beneficia de outros apoios fora do âmbito da E.E.? Sim.	
<ul style="list-style-type: none"> - Inicia, neste ano lectivo, o apoio directo em Psicologia, em contexto escolar, no âmbito do Projecto de Actividades de Apoio à Inclusão (PAAI); 	
Outros	

Outros antecedentes relevantes (indicar sucintamente dados do contexto socioeconómico, do agregado familiar, clínicos, outros)

- Do PI consta um relatório de avaliação psicológica (Março/2008) que indica "défices nos campos da cognição com destaque para as áreas da compreensão e memória, com claras repercussões ao nível do aproveitamento escolar"; comportamento ansiogéneo.
- Propensão para infecções respiratórias.

Agregado familiar:

Vive com os pais e uma irmã mais nova.

Profissionalmente, a mãe é doméstica e o pai é pedreiro.

Anexo 2

b) Adequações curriculares individuais

Adequações nas áreas curriculares comuns, definidas pelos professores das disciplinas.

(Ver, em anexo, as Adequações Curriculares Individuais: conteúdos, objectivos, estratégias, recursos humanos e materiais)

c) Adequações no processo de matrícula **d) Adequações no processo de avaliação**

(Ver, em anexo, as Adequações no Processo de Avaliação)

e) Currículo específico individual **f) Tecnologias de apoio** **Outras medidas:**

Deverá estar integrada numa turma com o número máximo de 20 alunos (n.º 2 do Art 12.º, Decreto-Lei 3-2008).

Outras informações relevantes (ex. se o aluno vai beneficiar de algum tipo de terapia)

- Psicologia (PAAI), em contexto escolar
- Tutoria
- Foi proposta para frequentar a classe de Yoga.

4. PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO**Aplica-se?**

Sim Se "Sim", em anexo

Não

5. RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horário
DT Professores do Conselho de Turma	Disciplinas do Currículo Regular	Horário da Turma

Anexo 2

Docente de Educação Especial	Apoio - Língua Portuguesa	Quintas-feiras, das 14:45h às 16:15h
Psicóloga	Apoio Psicológico	Quintas-feiras, das 14h às 14:45h
Tutora	Apoio de Tutoria	Terças-feiras, das 12:45h às 13:30h
Docente de Educação Física	Classe de Yoga	Terças-feiras, das 16:30h às 17:15h

6. IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PEI**Início da implementação do PEI**

Primeiro período, do ano lectivo de 2008/2009.

Avaliação do PEI

A avaliação das medidas a aplicar será realizada pelos intervenientes na sua execução e deverá coincidir com os momentos de avaliação sumativa (reuniões de Conselho de Turma, no final de cada período).

Poderá também haver uma avaliação intermédia, caso se considere necessário (em reuniões intercalares).

Nestas avaliações analisar-se-á a eficácia das medidas implementadas, tendo em conta a evolução do processo educativo da aluna, e decidir-se-á dar-lhes continuidade e/ou proceder à sua reformulação.

No final do ano lectivo, será elaborado um relatório circunstanciado, de acordo com o artigo 13.º (Decreto-lei 3/2008).

Transição entre ciclos

Apresenta perfil para encaminhamento para um Curso de Educação e Formação, após o 6.º ano de escolaridade.

Anexo 2

7. ELABORAÇÃO E HOMOLGAÇÃO	
PEI elaborado por:	Assinatura
Profissional:	
Docente de Educação Especial	
Director (a) de Turma	
Psicólogo (a)	
Data: Novembro de 2008	

Coordenação do PEI a cargo de (Educador de Infância, Professor do 1º CEB ou Director de Turma):	
Director de Turma:	Assinatura: _____

Concordo com as medidas educativas definidas,	
	O Encarregado de Educação
Data: ____ / ____ / ____	Assinatura: _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:	
Data: ____ / ____ / ____	Assinatura: _____

Homologado pelo Conselho Executivo:	
Data: ____ / ____ / ____	Assinatura: _____

6.2.2. Aluno B

Anexo 3



PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

(Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro)

Ano lectivo de 2008/2009

Direcção Regional de Educação

Agrupamento de Escolas

Estabelecimento de Ensino: Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos

Nome do aluno: B

Data de nascimento:

Morada:

Código postal:

Nível de Educação ou Ensino: 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ano de Escolaridade: 6.º Turma: Número: 20

Encarregado de Educação:

Director de Turma:

Docente de Educação Especial:

Anexo 3

1. HISTÓRIA ESCOLAR E PESSOAL	
Resumo da história escolar do aluno	
Frequentou o Jardim-de-infância? Sim	Quantos anos?
Data da 1ª Matrícula no Pré-Escolar:	Data da 1ª Matrícula no 1º CEB: Ano lectivo 2003/2004
Frequentou outras instituições? EB1 de	Quantos anos? 4 anos
Beneficiou de apoio no âmbito da Intervenção Precoce? Não	
N.º de retenções a que foi sujeito: Sem retenções	Anteriormente foi aplicado um PEI? Sim
Se sim, quando? Desde o 3.º ano de escolaridade	Quais os resultados da avaliação? Positiva
Se beneficiou / beneficia de outros apoios fora do âmbito da E.E.? Sim	
<ul style="list-style-type: none"> - Encaminhamento para a consulta de Pedopsiquiatria do Centro Hospital de, no 1.º Ciclo; - Apoio de Terapia da Fala, em contexto escolar, no âmbito do Projecto de Actividades de Apoio à Inclusão, a partir do 3.º ano de escolaridade. Teve alta no final do ano lectivo passado. 	
Outros	

Outros antecedentes relevantes (indicar sucintamente dados do contexto socioeconómico, do agregado familiar, clínicos, outros)

Do PI constam, entre outros documentos:

- Relatório psicológico (Abril/2005) - conclui que o aluno B apresenta um "desenvolvimento global normativo para a sua faixa etária, com um quadro de Dislexia de Desenvolvimento." Refere também a existência de alguma fragilidade emocional, nomeadamente ansiedade, características que mantém.
- Relatório de terapia da fala (Julho/2007) - indica que, no domínio da articulação verbal, "não apresenta qualquer erro". "Ao nível da linguagem, demonstra um ligeiro défice ao nível de todos os parâmetros linguísticos (semântica, fonológica, morfo-sintáctica, pragmática e metalinguística)". Na motricidade oro-facial, "não apresenta qualquer alteração estrutural". Da avaliação realizada, através do teste de despiste de dislexia, apresenta "dificuldades essencialmente ao nível da leitura e escrita de sílabas de grupos consonânticos de nível complexo; sílabas de grupos consonânticos e ditongos de nível complexo; inversões da ordem da sílaba dentro da palavra."
- Relatório de terapia da fala (Julho/2008) - refere desenvolvimento positivo do ritmo e prosódia da fala em leitura e cessa o apoio.

Agregado familiar:

Vive com os pais e uma irmã mais velha.

Anexo 3

2. PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF-CJ

Actividade e participação; Funções e estruturas do corpo; Factores ambientais (Elaborar uma síntese, baseada na informação constante no relatório de avaliação técnico-pedagógico, explicitando os principais indicadores de funcionalidade. Identificar os factores do ambiente físico, social e atitudinal que influenciam de forma positiva (facilitadores) ou negativa (barreiras) o desempenho do aluno.)

Actividade e participação

O aluno B apresenta dificuldades nas competências académicas, centradas na área linguística/verbal. Domina, satisfatoriamente, a leitura, embora com um ritmo irregular e, por vezes, com incorrecções. Demonstra compreensão de enunciados orais e escritos, desde que não sejam muito complexos. Na comunicação escrita/produção de textos, revela dificuldades na ortografia, sintaxe e estruturação do conteúdo. Demonstra algumas dificuldades na assimilação e aplicação de conhecimentos de funcionamento da língua.

Na oralidade, compreende e produz mensagens de significado literal. Apresenta algumas dificuldades na compreensão e sobretudo na formulação de enunciados um pouco mais complexos, o que condiciona as capacidades de conversação e discussão, em termos qualitativos.

As dificuldades no domínio verbal reflectem-se nas diversas disciplinas, particularmente naquelas que dependem directamente do uso de competências linguísticas (compreensão e manipulação do material oral e escrito).

Na matemática, neste ano lectivo, tem manifestado dificuldades na compreensão e manipulação dos números racionais (fracionários). Revela também dificuldades na compreensão de enunciados e situações problemáticas.

Demonstra um ritmo lento de trabalho, algumas dificuldades na manutenção da atenção e pouca resistência à frustração. Beneficia do apoio/orientação do professor nas tarefas mais complexas. Estabelece relações interpessoais com colegas e adultos e encontra-se bem integrado na turma.

Funções e estruturas do corpo

Apresenta défices nas funções mentais específicas, nomeadamente nas funções mentais da linguagem.

Factores ambientais

O ambiente escolar apresenta-se como facilitador da inclusão e da aprendizagem, dentro dos recursos disponíveis. No entanto, a turma em que está inserido tem um número elevado de alunos.

Neste ano lectivo, tem apresentado alguns comportamentos de oposição na iniciação de resolução de tarefas.

Mantém boas relações com os pares e adultos.

O contexto familiar assegura as necessidades básicas e apoia na organização e desenvolvimento de hábitos de estudo (irmã mais velha). A mãe/encarregada de educação, coopera com a escola, demonstrando interesse no processo educativo, apesar das limitações sócio-culturais.

3. ADEQUAÇÕES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Assinalar com um X as medidas educativas definidas para o aluno.

a) Apoio pedagógico personalizado

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

Anexo 3

b) Adequações curriculares individuais

Adequações apenas na área curricular de Língua Portuguesa (em anexo).

c) Adequações no processo de matrícula d) Adequações no processo de avaliação

(Ver, em anexo, as Adequações no Processo de Avaliação)

e) Currículo específico individual f) Tecnologias de apoio **Outras medidas:**

Deverá estar integrado numa turma com o número máximo de 20 alunos (n.º 2 do Art 12.º, Decreto-Lei 3-2008).

Outras informações relevantes (ex. se o aluno vai beneficiar de algum tipo de terapia)**4. PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO****Aplica-se?**Sim Se "Sim", em anexoNão **5. RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS**

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horário
DT Professores do Conselho de Turma	Disciplinas do Currículo Regular	Horário da Turma
	Apoios pedagógicos (L.Port., Mat., Inglês)	Horário extra-curricular
Docente de Educação Especial	Apoio - Língua Portuguesa	Quintas -feiras, das 14:45h às 16:15h

4

Anexo 3

6. IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PEI**Início da implementação do PEI**

Primeiro período, do ano lectivo de 2008/2009.

Avaliação do PEI

A avaliação das medidas a aplicar será realizada pelos intervenientes na sua execução e deverá coincidir com os momentos de avaliação sumativa (reuniões de Conselho de Turma, no final de cada período).

Poderá também haver uma avaliação intermédia, caso se considere necessário (em reuniões intercalares).

Nestas avaliações analisar-se-á a eficácia das medidas implementadas, tendo em conta a evolução do processo educativo do aluno, e decidir-se-á dar-lhes continuidade e/ou proceder à sua reformulação. No final do ano lectivo, será elaborado um relatório circunstanciado, de acordo com o artigo 13.º (Decreto-lei 3/2008).

Transição entre ciclos

Continuidade do PEI (currículo regular com adequações no processo de avaliação, apoio pedagógico personalizado e adequações curriculares individuais, caso necessário).

7. ELABORAÇÃO E HOMOLGAÇÃO

PEI elaborado por:	Assinatura
Profissional:	
Docente de Educação Especial	
Director (a) de Turma	
Data: Novembro de 2008	

Coordenação do PEI a cargo de (Educador de Infância, Professor do 1º CEB ou Director de Turma):

Director de Turma:	Assinatura: _____
--------------------	-------------------

Anexo 3

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Encarregado de Educação

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura:

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura:

Homologado pelo Conselho Executivo:

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura:

6.2.3. Aluno C

Anexo 4



PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

(Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro)

Ano lectivo de 2008/2009

Direcção Regional de Educação de

Agrupamento de Escolas de

Estabelecimento de Ensino: Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos

Nome do aluno: C

Data de nascimento:

Morada:

Código postal:

Telefone:

Nível de Educação ou Ensino: 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ano de Escolaridade: 6.º

Turma: -----

Número: 22

Encarregado de Educação:

Director de Turma:

Docente de Educação Especial:

Anexo 4

1. HISTÓRIA ESCOLAR E PESSOAL	
Resumo da história escolar do aluno	
Frequentou o Jardim-de-infância? Sim	Quantos anos? 3 anos
Data da 1ª Matrícula no Pré-Escolar:	Data da 1ª Matrícula no 1º CEB: Ano lectivo 2001/2002
Frequentou outras instituições? Sim	Quantos anos? 6 anos
Beneficiou de apoio no âmbito da Intervenção Precoce? Não	
N.º de retenções a que foi sujeito: Três retenções (3.º e 4.º anos).	Anteriormente foi aplicado um PEI? Sim
Se sim, quando? Desde o 2.º ano de escolaridade.	Quais os resultados da avaliação? Positiva
Se beneficiou / beneficia de outros apoios fora do âmbito da E.E.? Sim	
<ul style="list-style-type: none"> - No 1.º ciclo, foi encaminhado e avaliado na Consulta de Pedopsiquiatria do Centro Hospitalar de --- - Ao longo da escolaridade, beneficiou de apoios, em contexto escolar, no âmbito do Projecto de Actividades de Apoio à Inclusão (PAAI): Psicologia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional. - Neste ano lectivo, mantém o apoio em Psicologia. 	
Outros	
Outros antecedentes relevantes (indicar sucintamente dados do contexto socioeconómico, do agregado familiar, clínicos, outros)	
<p>Dados Clínicos: Do PI constam, entre outros documentos: Relatório de apoio psicológico (Julho de 2007) - indica que, na avaliação psicopedagógica, o [redacted] apresenta "alterações significativas na motricidade global e fina (perturbação da coordenação motora); cognição verbal e não verbal com desenvolvimento inferior; dificuldades na percepção e memória visual; discalculia (...)." Apresenta também "imaturidade sócio-emocional", "comportamento tendencialmente passivo" e "pouca autonomia na realização de tarefas." Relatório de acompanhamento/intervenção psicológica (Julho/2008) - confirma os défices nas funções mentais globais e específicas. Apresenta um crescimento físico inferior ao esperado para a idade e alterações na motricidade (nomeadamente na coordenação motora e no equilíbrio). Usa óculos.</p> <p>Agregado familiar: Vive com os pais e dois irmãos mais velhos.</p>	

Anexo 4

2. PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF-CJ

Actividade e participação; Funções e estruturas do corpo; Factores ambientais (Elaborar uma síntese, baseada na informação constante no relatório de avaliação técnico-pedagógico, explicitando os principais indicadores de funcionalidade. Identificar os factores do ambiente físico, social e atitudinal que influenciam de forma positiva (facilitadores) ou negativa (barreiras) o desempenho do aluno.)

Actividade e participação

O aluno C domina a leitura ao nível da decifração, mas manifesta muitas dificuldades de compreensão/ interpretação (oral e escrita).

Na comunicação escrita, revela muitas dificuldades ao nível do conteúdo e na estruturação e sequenciação do discurso, embora a ortografia se revele satisfatória.

Na oralidade, compreende e produz pequenas mensagens de significado literal. Apresenta limitações na compreensão e na formulação de enunciados um pouco mais complexos, pelo que as capacidades de conversação e discussão estão gravemente comprometidas, em termos qualitativos e quantitativos. Revela graves dificuldades nas competências matemáticas, nomeadamente no raciocínio e cálculo, domínio dos números e nas operações básicas.

Manifesta dificuldades na manutenção da atenção/concentração e necessidade de apoio na resolução de actividades que implicam esforço cognitivo. Apesar de conseguir memorizar alguma informação simples, demonstra muitas dificuldades na compreensão e integração de conhecimentos.

Apresenta alguma autonomia nas actividades da vida diária, embora com limitações na coordenação motora.

Revela imaturidade, com reduzida capacidade de auto-crítica, recorrendo a processos de negação e idealização.

Estabelece relações interpessoais básicas com adultos e colegas, mas apresenta reduzida assertividade e algumas dificuldades de interacção no âmbito do grupo-turma.

Funções e estruturas do corpo

Apresenta défices ligeiros a moderados nas funções mentais globais (funções intelectuais, funções da orientação no espaço e no tempo, psicossociais globais) e défices moderados a graves nas funções mentais específicas (nomeadamente nas cognitivas de nível superior, cálculo, linguagem, concentração e manutenção da atenção, psicomotoras, emocionais), assim como alterações nas funções relacionadas com o movimento.

Factores ambientais

O ambiente escolar apresenta-se como um facilitador da inclusão e da aprendizagem, dentro dos recursos disponíveis. Contudo, a turma onde está inserido tem um elevado número de alunos, o que funciona como uma barreira.

Os professores manifestam compreensão das dificuldades do aluno e adoptam atitudes de reforço positivo, valorizando os seus progressos.

Os professores (DT, educação especial) e os técnicos trabalharam em colaboração.

Os pares, em geral, manifestam cooperação e atitudes de entreaajuda, havendo, no entanto, situações pontuais de exclusão, indiferença e vitimização.

O contexto familiar assegura as necessidades básicas e a família nuclear, geralmente, coopera com a escola quando solicitada, mas apresenta limitações no apoio ao estudo e na aceitação das dificuldades do aluno.

Anexo 4

3. ADEQUAÇÕES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Assinalar com um X as medidas educativas definidas para o aluno.

a) Apoio pedagógico personalizado

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

b) Adequações curriculares individuais

Adequações significativas nas áreas curriculares comuns, definidas pelos professores das disciplinas.

(Ver, em anexo, as Adequações Curriculares Individuais: conteúdos, objectivos, estratégias, recursos humanos e materiais)

c) Adequações no processo de matrícula

d) Adequações no processo de avaliação

(Ver, em anexo, as Adequações no Processo de Avaliação)

e) Currículo específico individual

f) Tecnologias de apoio

Outras medidas:

Deverá estar integrado numa turma com o número máximo de 20 alunos (n.º 2 do Art 12.º, Decreto-Lei 3-2008).

Outras informações relevantes (ex. se o aluno vai beneficiar de algum tipo de terapia)

Beneficia de:

- Psicologia (PAAI), em contexto escolar

O apoio de Psicologia visa promover competências ao nível cognitivo, sócio-emocional e comportamental. Pretende-se ensinar a organização, a autonomia e a responsabilidade no trabalho, método de resolução de problemas e tomada de decisão, aptidões sociais e assertividade relacional.

- Tutoria

- Classe de Yoga

- Aula de Natação Adaptada

Anexo 4

4. PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

Aplica-se?

Sim Se "Sim", em anexoNão **5. RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS**

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horário
DT Professores do Conselho de Turma	Disciplinas do Currículo Regular	Horário da Turma
	Apoios pedagógicos (L.Port., Mat., Inglês)	Horário extra-curricular
Docente de Educação Especial	Apoios: Língua Portuguesa Matemática	Quintas -feiras, das 14:45h às 16:15h Quintas -feiras, das 11:55h às 12:40h
Psicóloga	Apoio Psicológico	Terças-feiras, das 11:45h às 12:30h
Tutora	Apoio de Tutoria	terças-feiras, das 12:45h às 13:30h
Docente de Educação Física	Natação Adaptada	Quintas-feiras, das 16:130h às 17:15h
Docente de Educação Física	Classe de Yoga	Terças-feiras, das 17:50h às 18h

6. IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PEI**Início da implementação do PEI**

Primeiro período, do ano lectivo de 2008/2009.

Avaliação do PEI

Anexo 4

A avaliação das medidas a aplicar será realizada pelos intervenientes na sua execução e deverá coincidir com os momentos de avaliação sumativa (reuniões de Conselho de Turma, no final de cada período).

Poderá também haver uma avaliação intermédia, caso se considere necessário (em reuniões intercalares).

Nestas avaliações analisar-se-á a eficácia das medidas implementadas, tendo em conta a evolução do processo educativo do aluno, e decidir-se-á dar-lhes continuidade e/ou proceder à sua reformulação.

No final do ano lectivo, será elaborado um relatório circunstanciado, de acordo com o artigo 13.º (Decreto-lei 3/2008).

Transição entre ciclos

Provável encaminhamento para um Curso de Educação e Formação, após o 6.º ano de escolaridade ou transição para um Currículo Específico Individual.

7. ELABORAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO

PEI elaborado por:	Assinatura
Profissional:	
Docente de Educação Especial	
Director (a) de Turma	
Psicólogo (a)	
Data: Novembro de 2008	

Coordenação do PEI a cargo de (Educador de Infância, Professor do 1º CEB ou Director de Turma):	
Director de Turma:	Assinatura: _____

Concordo com as medidas educativas definidas,	
	O Encarregado de Educação
Data: ____ / ____ / ____	Assinatura: _____

Anexo 4

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura:

Homologado pelo Conselho Executivo:

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura:
