
INTRODUÇÃO GERAL

O presente Relatório Final de Estágio foi elaborado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrada no ano letivo 2012-2013.

A elaboração deste relatório tem como finalidade refletir sobre as práticas desenvolvidas bem como qual o nosso papel enquanto profissionais.

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, é promotora de um grande número de aprendizagens, promovendo a reflexão sobre os papéis e competências do professor. Esta, fomenta a ligação entre a teoria e a prática, fundamental para a formação de educadores/ professores. Assim, os saberes teóricos que obtivemos ao longo da nossa formação, são postos em ação, através de uma autonomia supervisionada.

O ensino da prática como principal meio para aprender a ensinar é, assim, valorizado pelos programas de formação inicial de professores em termos da sua filosofias educativas, apesar de existir diversidade em termos curriculares no que diz respeito ao tempo que consagram à prática de ensino pelos estagiários. Ben-Peretz e Rummey (1991) citado por Jacinto (2003, p.27).

O relatório Final de Estágio é constituído por duas partes que se complementam. Na Parte I, é realizada uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto, encontrando-se dividida em dois capítulos referentes aos dois níveis de ensino abrangidos pelas Práticas de Ensino Supervisionadas. Em cada um destes capítulos são relatadas as experiências decorrentes da respetiva Prática de Ensino Supervisionada, fazendo uma alusão às competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos. Ao longo desta parte, serão ainda mencionados dados pertinentes para a concretização da problemática a abordar na segunda parte deste relatório.

Na Parte II, é realizado um trabalho de investigação sobre um problema relacionado com a unidade curricular anteriormente mencionada. O problema emergiu diretamente dos contextos educativos onde foi realizado o estágio, componente desta unidade curricular.

A investigação no campo da prática pedagógica visa a formação de uma atitude experimental essencial à área de atividade de qualquer educador. “O

professor, para poder intervir do real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1984, p. 26).

Só assim, o educador/professor, encontra modelos explicativos para os fenómenos que emergem da realidade existente na sua sala.

Nas Práticas de Ensino Supervisionadas II e III, fui confrontada com a existência, nas turmas/grupos, de crianças com necessidades educativas especiais. Desta forma, surgiu a necessidade de alargar conhecimentos sobre o modo como se procede a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Numa perspetiva de educação para todos, considero fulcral a obtenção de saberes que fomentem a promoção de igualdade de oportunidades para todas as crianças.

O facto de a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais ser uma realidade nas nossas práticas motivou a escolha desta problemática, devendo o educador/professor ter consciência das vantagens e desafios que lhe são intrínsecos, de forma a assegurar o sucesso destas crianças.

Os professores de educação especial constituem um parceiro fundamental do professor do ensino regular na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Considerámos, assim, essencial conhecer as perspetivas do outro lado deste elo de colaboração existente nas práticas inclusivas.

Esta segunda parte do Relatório Final de Estágio, encontra-se estruturada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, é delimitado o estudo, referindo a sua pertinência e os seus objetivos.

No decorrer do segundo capítulo, é realizado um enquadramento teórico, de forma a localizar a inclusão no âmbito da educação especial em Portugal. No seu decorrer serão explicitados alguns conceitos inerentes a esta problemática, que irão ser abordados ao longo do trabalho.

No terceiro capítulo, será descrita a metodologia seguida na pesquisa, referindo o tipo de estudo, o instrumento utilizado, a amostra selecionada e os procedimentos realizados.

Posteriormente, no último capítulo, serão analisados e apresentados os dados obtidos através do inquérito realizado, de forma a serem redigidas e expostas as conclusões alcançadas.

PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO

INTRODUÇÃO

As unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III, pertencem ao plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Prática de Ensino Supervisionada permite um contacto com a realidade pedagógica, num processo de ensino-aprendizagem, fomentando a reflexão sobre a ação, constituindo assim um elemento fundamental na formação de professores/educadores.

Desta forma, será realizada uma apreciação crítica referente à Prática de Ensino Supervisionada II e III, em ambos os níveis de ensino.

Em cada um destes capítulos é efetuada uma caracterização dos contextos educativos, fazendo uma breve referência às características da instituição, bem como às respostas educativas para alunos com necessidades educativas especiais.

Na contextualização da prática de ensino supervisionada, será efetuada uma caracterização da turma/grupo e uma breve caracterização das crianças com necessidades educativas especiais nelas existentes.

O último ponto “experiências de aprendizagem desenvolvidas”, é subdividido em dois subpontos que contêm uma análise das práticas concretizadas e a análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO ÂMBITO DO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.1 Caracterização do contexto educativo

O estágio, enquanto componente da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, decorreu durante o segundo semestre do 1.º ano do presente mestrado, no âmbito do ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.

1.1.1 Caracterização da instituição

A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde foi realizado o estágio, pertence a um agrupamento de escolas da zona Centro-Norte. Deste, ainda fazem parte uma Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos, nove escolas básicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dez Jardins de Infância.

Os alunos que frequentam o 1.º, 2.º e 3.º ciclo perfazem um total de 1344, na educação pré-escolar existem 248 crianças na totalidade dos Jardins de Infância.

Os alunos são provenientes de freguesias de carácter rural, suburbano, apresentando problemas socioeconómicos graves, e, por fim, embora em menor número de carácter urbano.

A escola onde decorreu o estágio é composta por cinco turmas do 1.º CEB, com um total de 143 alunos e duas salas de Jardim de infância com 37 crianças.

O edifício escolar é composto por quatro salas de aula, pelo que as turmas apresentam um horário duplo, devido ao número de turmas constituídas ser maior que o número de salas.

As salas estão equipadas com computadores e quadros interativos, como apoio informático.

Existe ainda nas instalações desta escola um compartimento com impressora e fotocopiadora, um polivalente, uma cozinha e no espaço envolvente um recreio.

Nesta decorrem atividades de apoio curricular que englobam o Apoio ao Estudo, Ensino da Música, Atividade Física e Desportiva, Expressão Plástica e Ensino do Inglês.

1.1.2 Respostas educativas para alunos com necessidades educativas especiais

Nas instalações da Escola Básica do 1.º ciclo onde foi realizado o estágio da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado II, funciona a Unidade de Ensino Estruturado para crianças com espectro do Autismo.

Esta unidade dá resposta às necessidades educativas de sete alunos com necessidades educativas especiais que frequentam esta escola.

A organização da Unidade de Ensino Estruturado é feita através de rotinas e sistemas de trabalho, de forma a adaptar um ambiente que seja mais fácil para a criança compreendê-lo, bem como perceber o que se espera dela.

A estrutura do espaço físico é visualmente perceptível, com áreas claramente delimitadas. A cada área corresponde uma atividade específica, o que permite uma fácil compreensão do que se espera que se realize nela.

O agrupamento de escolas, onde a referida escola básica se insere dispõe como modalidades e estratégias de apoio educativo, uma sala de estudo, um centro de recursos, apoio psicológico e orientação escolar e profissional, metodologias diferenciadas de acordo com a especificidade do caso, adaptações materiais e físicas e apoio pedagógico personalizado.

1.2 Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

O estágio, componente da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, decorreu ao longo do segundo semestre do 1.º ano do presente mestrado, num período correspondente a catorze semanas.

Foram realizadas observações, dinamizações em grupo e três dinamizações individuais semanais, entre 27 de fevereiro e 6 de junho de 2012.

O estágio, relativo ao segundo semestre do 1.º ano do presente mestrado, incidiu numa turma do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico.

O período de aulas da turma decorria no horário duplo da manhã, das 8 horas às 13 horas, com atividades de enriquecimento curricular no período da tarde.

A equipa de supervisão era constituída por um professor da área das ciências da educação e por um professor da área da matemática.

Semanalmente, foram efetuadas reuniões com a equipa de supervisão e com a professora cooperante, onde eram refletidas as práticas realizadas.

Foram realizados relatórios inerentes a cada intervenção, numa perspetiva de reflexão sobre a ação, de forma a ponderar as decisões e estratégias utilizadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Os seminários, outra componente desta unidade curricular, permitiram a obtenção de saberes correspondentes a cada área curricular.

1.2.1 Caracterização da turma

A sala onde decorreu o estágio continha cadeiras e mesas adequadas à faixa etária dos alunos, estando organizadas em U, existindo ainda três filas com duas mesas no seu centro. Os alunos encontravam-se dispostos em direção ao quadro preto e ao quadro interativo existentes na sala.

Na sala existia, ainda, um armário com os dossiês dos alunos e placards para expor os trabalhos realizados por estes. Era uma sala bastante iluminada devido às diversas janelas existentes, com um bom aquecimento.

A turma era constituída por oito alunos do sexo masculino e nove do sexo feminino, perfazendo um total de dezassete alunos. A faixa etária dos alunos da turma estava compreendida entre os oito e os nove anos de idade.

Destes dezassete alunos, uma encontrava-se a frequentar a turma pela primeira vez, não estando completamente integrada na mesma.

Quatro alunos da turma tinham dificuldades de aprendizagem, necessitando de um apoio mais individualizado para ultrapassar as dificuldades decorrentes das atividades propostas.

Na turma, existiam, ainda, dois alunos com necessidades educativas especiais.

De um modo geral, a turma apresentava um comportamento satisfatório, apesar de alguns alunos serem um pouco conversadores.

No que concerne aos contextos sociais, económicos e culturais da turma sobressai o nível intermédio.

A turma apresentava um ritmo de trabalho bastante heterogéneo, sendo que alguns elementos da mesma necessitavam de apoio mais individualizado.

Todavia, os elementos da turma demonstravam bastante interesse nos novos conteúdos lecionados, empenhando-se na realização das tarefas propostas.

1.2.2 Caracterização das crianças com necessidades educativas especiais

Pertenciam à turma duas crianças com necessidades educativas especiais, uma diagnosticada com dislexia e outra com uma perturbação do espectro do autismo.

O diagnóstico da aluna com dislexia foi realizado no ano letivo 2009/2010 pelo departamento de educação especial. De acordo com o seu projeto educativo individual, a aluna possuía adequações no processo de avaliação e usufruía de tecnologias de apoio. Era acompanhada por uma professora de educação especial através de apoio pedagógico acrescido e por uma psicóloga que lhe prestava acompanhamento psicopedagógico.

A dislexia é definida como um problema específico a nível da leitura, podendo ser resultante de fatores neurológicos, de maturação ou genéticos.

Existem algumas características que os alunos com dislexia podem apresentar, tais como: "incapacidade de aprender e recordar palavras visionadas, escrita reflexo – escrevem palavras do fim para o início (Por exemplo, 'ajuda' poderia surgir como 'aduja'), dificuldade em soletrar, dificuldade em selecionar as palavras adequadas para comunicar, a nível oral e escrito, não exibem prazer na leitura, dificuldade em escrever quando um texto lhes é ditado, inversão de letras e palavras, dificuldades de processamento auditivo, caligrafia ilegível, confusão entre as vogais ou substituição de uma consoante, falta de destreza manual" (Nielsen, 1999, p. 78).

Deverá ter-se em consideração a posição do aluno disléxico na sala de aula. "Colocá-lo nas carteiras da frente da sala permitirá que o professor se assegure da atenção dispensada pelo aluno, assim como permitirá que o professor confirme que o aluno compreende o que lhe está a ser ensinado" (Nielsen, 1999, p. 78).

A aluna com dislexia da turma onde foi realizado o estágio encontrava-se sentada numa mesa à frente do quadro, para que, desta forma, fosse possível por parte da professora titular, uma maior atenção às suas necessidades.

É importante evitar a frustração por parte destes alunos quando não conseguem atingir determinados objetivos que lhe são propostos, como, por exemplo, a leitura de algumas palavras. É, assim, fundamental proporcionar um reforço positivo a estes alunos, evitando forçar o disléxico a ler em público. No caso da aluna referida anteriormente, era comum observar que esta ficava envergonhada ao ler em público.

Segundo Bautista (1997), o Autismo é uma síndrome que se caracteriza pelo aparecimento antes dos 30 meses de vida, défices na capacidade de relacionamento

com os outros, alterações capacidade de comunicação, uso frequente de comportamentos repetitivos e estereotipados.

O aluno com autismo tinha um programa com adequações curriculares, que incluía os objetivos específicos e gerais relativos a cada uma das áreas curriculares, bem como as estratégias e recursos a utilizar.

Era um aluno com dificuldades na área da matemática, mas com boas aptidões para a área de estudo do meio. Era frequente este aluno utilizar movimentos repetitivos. Era um aluno que se encontrava bem enquadrado na turma; todavia era habitual encontrá-lo sozinho no intervalo.

1.3 Experiências de aprendizagens desenvolvidas

1.3.1 Análise das práticas concretizadas

O estágio relativo à unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II decorreu na mesma instituição onde tinha sido realizado o estágio da Prática de Ensino Supervisionada I. O facto de permanecermos na mesma turma, permitiu que a fase de integração fosse ultrapassada, existindo assim, uma maior familiarização com o contexto educativo onde estávamos inseridas. Desta forma, já possuíamos dados relativos às características individuais dos alunos, tais como: as suas dificuldades, quais as atividades que resultavam melhor, assim como as estratégias a adotar no decorrer das lecionações.

Todavia, senti algum receio, uma vez que era uma turma do 4º ano do ensino básico, sendo um nível de exigência mais elevado, tendo a responsabilidade de preparar os alunos para as provas de aferição. Lecionar este ano de ensino foi bastante gratificante, contudo trabalhoso, pelo que implicou relembrar alguns conteúdos.

As planificações eram realizadas em conjunto com a orientadora cooperante, que nos facultava as bases necessárias à sua concretização.

No início das intervenções, era estabelecido um diálogo com a turma, permitindo a expressão oral, fomentando a organização do diálogo e a comunicação com clareza.

Ao longo das intervenções, procurei diversificar as atividades, adotando diferentes estratégias, de forma a não saturar os alunos. Foram mobilizados vídeos

interativos, jogos didáticos, desenhos animados, com os conteúdos a lecionar, procurando manter os alunos curiosos e empenhados.

Sempre que a matéria o exigia, realizei atividades que possibilitassem a visualização da problemática por parte dos alunos. É exemplo disso, a leção do conceito de volume através de atividades experimentais (Anexo1).

As diferentes áreas curriculares presentes no currículo do 1.º ciclo do ensino básico eram interligadas no decorrer das implementações, de forma a existir um tema central. Foi ainda realizada uma motivação para o tema a abordar no início de cada implementação, proposto pela professora cooperante.

Na área curricular da Matemática, procurei realizar tarefas matemáticas, fugindo dos exercícios típicos, estimulando o raciocínio dos alunos. Parte das tarefas continham atividades de investigação matemática, fomentando o raciocínio, sendo as crianças a chegar às suas próprias conclusões. Foram valorizadas diferentes formas de atingir um mesmo resultado, sendo estas expostas para os restantes elementos da turma.

Relativamente à área da Língua Portuguesa, foram abordados diferentes textos, que eram iniciados com uma leitura efetuada inicialmente por mim e posteriormente por elementos da turma. A leitura era seguida de uma exploração oral e posteriormente uma exploração gramatical com recurso ao quadro preto. No final, eram realizadas fichas de trabalho relativas ao texto explorado (Anexo1). Alguns textos escolhidos faziam referência a um tema abordado no Estudo do Meio, sendo realizada uma interligação entre as duas áreas, no decorrer da exploração oral.

Durante a exploração da área do Estudo do Meio, procurei recorrer a diferentes materiais didáticos, como o quadro interativo, de forma a ser motivante para os alunos.

As expressões, enquanto área integrante do currículo do ensino básico, foram exploradas em todas as implementações, constituindo um grande foco interesse para os alunos, motivando-os para o tema a abordar.

Os relatórios críticos permitiam uma reflexão sobre a prática realizada, possibilitando o reconhecimento dos pontos onde deveria melhorar, bem como dos pontos fortes da implementação.

A orientadora cooperante esteve sempre presente, facultando a ajuda necessária e dando-nos conselhos úteis.

Os professores que constituíam a equipa de supervisão, mostraram-se sempre disponíveis, despendendo toda a ajuda necessária, indicando a melhor forma de

exploração de um determinado conteúdo, ou mesmo as estratégias a adotar e materiais a utilizar.

Um dos momentos que mais destaque deste estágio foi a organização e realização da festa final da turma.

A festa foi estruturada em conjunto com os alunos, tendo em consideração as sugestões que estes tinham para oferecer.

Os alunos empenharam-se bastante na realização da festa final, tomando diversas decisões, como a escolha dos materiais e adereços a utilizar.

A apresentação final, contou com a presença dos encarregados de educação dos alunos, e foi composta por uma peça de teatro de “cinema mudo”, por uma canção do estilo musical “Hip-Hop” e músicas acompanhadas de diversos instrumentos musicais como xilofones, metalofones e flautas de bisel (Anexo 2) .

A festa final de ano foi uma boa forma de finalizar o estágio, indo ao encontro dos gostos e interesses dos alunos, englobando diversas áreas curriculares na sua realização.

1.3.2 Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

O estágio possibilita o contacto com a realidade pedagógica, proporcionando um grande número de experiências, segundo a perspetiva do aprender a fazer.

As diversas competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, foram em grande parte consequência da excelente colaboração com a orientadora cooperante, que nos forneceu as bases necessárias para a obtenção de sucesso.

A orientadora cooperante apoiou-nos na realização das planificações, fornecendo-nos os conhecimentos necessários à sua realização.

No decorrer do estágio, fui tomando consciência da importância da planificação, que apesar de alvo de mudança, constitui um guia para desenvolvimento de aprendizagens. Nas planificações, são interligadas as áreas de conteúdo, definindo os objetivos que pretendemos que os alunos atinjam, bem como as experiências de aprendizagem que irão permitir alcançar esses objetivos. As planificações deverão conter os recursos materiais necessários, e a estipulação do tempo. Um parâmetro fundamental da planificação é a avaliação, que deverá exprimir a forma como se propõe avaliar a obtenção de determinado objetivo pelos alunos.

Uma boa competência de planificação do processo ensino-aprendizagem, articulando os saberes referentes às diferentes áreas de conteúdo, os objetivos, as experiências de aprendizagem e a avaliação, permite o desenvolvimento de aprendizagens significativas para os alunos.

As estratégias de organização das salas, constituem outra aprendizagem crucial para potenciar o desempenho dos alunos. A professora deverá utilizar estratégias relativas à disposição da turma pela sala de aula, como por exemplo, decisões referentes à colocação de alunos com dificuldades de aprendizagens, alunos com necessidades educativas especiais e alunos conversadores.

Consoante a experiência de aprendizagem que o professor pretende realizar, deverão ser tomadas decisões relativas aos grupos de trabalho (trabalho em grande grupo, pequeno grupo, pares) adaptando estratégias.

Na constituição dos grupos de trabalho, a professora deverá deliberar sobre a sua formação, tendo em consideração as suas intenções pedagógicas. Colocar um aluno com maior dificuldade a trabalhar em conjunto com um aluno com menor dificuldade, poderá ser positivo para potenciar a colaboração e a interajuda.

O professor deverá fomentar o diálogo, incentivando os alunos a expressarem-se oralmente, especificando o raciocínio que o levou a obter a uma determinada conclusão.

Durante o período de estágio, incentivei os alunos a chegarem às respostas por eles mesmos. Considero fundamental serem os alunos a descobrir as conclusões das aprendizagens formais, excecionalmente facultando pistas.

O professor deverá partir dos conhecimentos prévios dos alunos, para a promoção de aprendizagens.

Enquanto formanda, considerei fundamental ter objetivos pedagógicos bem definidos, adequando na prática estratégias de forma a atingi-los.

A observação das características e necessidades dos alunos é igualmente indispensável a uma boa prática. A reflexão sobre o que foi observado possibilita o estabelecimento dos progressos atingidos pelos alunos, permitindo assim a adequação nas práticas do professor.

A avaliação, é uma componente elementar da prática profissional. O professor deverá refletir sobre a sua ação, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, melhorando e inovando as suas práticas pedagógicas.

Cada aluno tem características próprias, pelo que o professor deverá avaliar o processo de ensino, tendo em consideração a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências de cada aluno.

A prática pedagógica é o cerne do processo de formação inicial, promovendo a aquisição de saberes e competências fundamentais ao desempenho da profissão docente.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.1 Caracterização do contexto educativo

A Prática de Ensino Supervisionada III, foi realizada no terceiro semestre do presente mestrado, no âmbito da Educação Pré-escolar.

2.1.1 Caracterização da instituição

O Jardim de Infância onde foi realizado o estágio, referente à Prática de Ensino Supervisionada III, integra um agrupamento de escolas da zona centro-norte. Este está inserido numa instituição oficial, perfazendo um total de quatro salas de Educação Pré-escolar. Fazem ainda parte da estrutura desta escola pública, doze salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma biblioteca, um polivalente, um bar, um refeitório, uma mediateca, um polivalente, um gabinete para a coordenação da escola assim como uma secção de serviços administrativos.

O meio social que abrange a instituição é constituído por um grupo de etnia cigana, bem como crianças abandonadas pertencentes a internatos e algumas instituições sociais de apoio à família.

2.1.2 Respostas Educativas

O Jardim de Infância onde foi realizado o estágio da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III encontra-se integrado num agrupamento de escolas. Este agrupamento possui como resposta educativa para alunos cegos e com baixa visão, uma escola de referência.

As escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão, visam a concentração de recursos e existência docentes com formação na área do ensino e leitura do Braille.

Nas instalações deste Jardim de Infância, funciona uma unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

Estas unidades pretendem dar resposta às necessidades e características específicas que apresentam os alunos com perturbações do espectro do autismo, contudo, propiciando uma maior autonomia e participação na turma do ensino regular a que pertence.

Existe ainda um Centro de Recursos TIC para a Educação Especial em funcionamento no agrupamento, que tem a finalidade de proporcionar a existência de recursos que deem respostas adequadas às necessidades de todas as crianças. Desta forma, as crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente poderão usufruir de equipamentos tecnológicos que contribuem para uma melhoria da sua aprendizagem e funcionalidade.

2.2 Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

O estágio, enquanto componente desta unidade curricular, decorreu entre 24 de setembro de 2012 e 30 de janeiro de 2013, num Jardim de Infância da zona centro-norte. Este, foi realizado três dias por semana, ao longo de dezasseis semanas, perfazendo um total de quarenta e oito dias (dos quais seis foram observação, seis de intervenções em grupo e trinta e seis de intervenções individuais). Desta forma, cada elemento do grupo de estágio concretizou doze intervenções individuais.

O estágio decorreu numa sala de Jardim de Infância público, estando organizado por diferentes áreas de interesse (biblioteca, manta, casinha...) de acordo com os interesses e necessidades das crianças, possibilitando a escolha de diferentes atividades por parte destas. As crianças participam na organização do espaço, tomando decisões relativas a possíveis mudanças, como por exemplo a introdução de uma nova área de interesse.

O espaço estava organizado de forma a promover a autonomia e independência de cada criança, como por exemplo através dos instrumentos de regulação.

A sala de atividades é de espaço reduzido, estando os materiais e armários situados de forma a potenciar a fácil circulação das crianças pela sala.

Ao longo desta unidade curricular, foram realizados seminários, onde eram debatidas as aprendizagens decorrentes do estágio, bem como apoio à elaboração de planificações.

2.2.1 Caracterização do grupo

O grupo era composto por dez crianças com cinco anos de idade, quatro crianças de quatro anos de idade e seis crianças de três anos de idade, perfazendo um total de vinte crianças. Desta forma, constituía um grupo heterogéneo, sendo sete do sexo masculino e treze do sexo feminino.

Destas vinte crianças, seis crianças frequentavam o Jardim de Infância pela primeira vez, todavia revelaram uma boa integração e adaptação ao restante grupo .

Pertenciam ao grupo duas crianças institucionalizadas e quatro com famílias monoparentais.

No grupo existiam ainda duas crianças de etnia cigana e duas com necessidades educativas especiais.

Á exceção das crianças com necessidades educativas especiais, todas as crianças apresentavam no geral um bom desenvolvimento das aprendizagens que dizem respeito às diferentes áreas de conteúdo.

O grupo, no geral, manifestava uma grande necessidade de se expressar e de ser ouvido, sendo regular a comunicação oral para a expressão de problemas, inseguranças, motivações, mostrando segurança no ambiente educativo onde se encontrava inserido.

2.2.2 Caracterização das crianças com necessidades educativas especiais

Pertenciam ao grupo duas crianças com necessidades educativas especiais, uma diagnosticada com uma perturbação do espectro do autismo e outra com trissomia 21.

Estas duas crianças, eram acompanhadas na sala por uma assistente operacional e dispunham de flexibilidade curricular descrita no seu PEI.

Ambas as crianças tinham acesso a medidas de educação especial, sendo acompanhadas por terapeutas da fala e docentes de educação especial.

A criança diagnosticada com uma perturbação do espectro do autismo tinha incapacidade de comunicar com palavras, utilizando apenas vocalizações não relacionadas com a fala, integrando a sala de atividades numa parte reduzida do dia.

De acordo com Nielsen (1999) Autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. São características típicas das pessoas portadoras desta problemática, a dificuldade em estabelecer interações sociais, o contacto visual é evitado, têm uma forte dependência por rotinas e resistência à mudança, entre outras.

Nas unidades de ensino estruturado, que constituem uma resposta educativa, para crianças com este tipo de problemática, implementam um modelo de ensino estruturado, com base em informação visual, que promova a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades.

A outra criança com necessidades educativas especiais, era portadora de síndrome de Down, causada por uma anomalia cromossomática. Como refere Nielsen (1999), estas crianças, apresentam uma aparência física característica, como por exemplo, mãos pequenas mas largas, baixa estatura, posição oblíqua dos olhos e achatamento da cana do nariz.

Os indivíduos afetados pela Trissomia 21, têm atrasos ao nível do desenvolvimento intelectual, como problemas ao nível da fala.

Esta criança encontrava-se na maior parte do tempo letivo na sala de atividades, sendo que em parte do seu dia era acompanhado pela professora de educação especial e pela terapeuta da fala. Existia na sala um quadro com a sua rotina específica, com base em informação visual, de forma a estruturar o seu dia, para deste modo a criança saber o que é esperado dele. Assim, a criança portadora de síndrome de Down, estava integrada no restante grupo, apresentando uma boa relação com os restantes elementos do grupo.

2.3 Experiências de aprendizagens desenvolvidas

2.3.1 Análise das práticas concretizadas

A Educação pré-escolar é a primeira etapa do processo de educação do indivíduo, que favorece a sua formação e desenvolvimento pessoal e social.

Através da educação pré-escolar, a criança aprende a aprender e desenvolve autonomia necessária para a sua inserção plena na sociedade.

O estágio no âmbito da educação pré-escolar teve início no final de setembro de 2012, pelo que tivemos a oportunidade de observar o processo de integração de várias crianças que se encontravam a frequentar o Jardim de Infância pela primeira vez.

Como tal, foi necessário adequar estratégias que promovessem nas crianças a autonomia necessária, fazendo com que se sentissem seguras no ambiente educativo onde estavam inseridas.

As primeiras intervenções, em grupo, surgiram neste seguimento, sendo que o grupo em parceria com a educadora cooperante, encontravam-se a construir os quadros de regulação da sala.

O quadro de presenças era um dos quadros de regulação já construído quando iniciamos o estágio. Assim, as crianças à entrada na sala, preenchiam o mesmo, com o intuito de se apoderarem do sentido de pertença ao grupo, aumentando a sua segurança e bem-estar.

Outro instrumento de regulação de que as crianças ainda se encontravam a apropriar era o quadro de atividade livre, que visava a promoção da autonomia e independência através da adaptação do espaço e do tempo.

Neste contexto, as nossas primeiras propostas de atividade, tiveram em consideração as necessidades do grupo nesta fase inicial do ano letivo.

Em conjunto com as crianças, construímos um quadro de rotinas (Anexo 3), com a finalidade de proporcionar um sentimento de estabilidade, segurança, orientação e organização do tempo e do espaço. O quadro de rotinas é uma mais valia para a criança, na medida em que esta sabe o que é esperado dela, e o que vai decorrer ao longo do dia. As crianças que se encontravam a frequentar o Jardim de Infância pela primeira vez tinham receio do desconhecido, sendo que através do quadro de rotinas, elas sabiam o que ia acontecer a seguir.

A construção deste quadro foi realizado em conjunto com o grupo, pelo que os elementos que já frequentavam a sala no ano letivo anterior, explicitaram o significado de rotina (fazendo referência à sua rotina em casa), e indicaram o que julgavam pertinente constar neste.

Ao longo das intervenções realizadas procurei realizar práticas com sentido para o grupo, tendo em conta que cada criança é única e tem necessidades que lhe são características.

Na primeira intervenção individual, tive como intencionalidade pedagógica, dar resposta às problemáticas inventariadas no teste sociométrico realizado pela educadora cooperante aos elementos do grupo.

Dentro das problemáticas inventariadas no teste sociométrico, destacaram-se o racismo em relação a uma criança de cor pertencente ao grupo, bem como algumas crianças “ignoradas” pelo mesmo. Foram assim desenvolvidas atividades relacionadas com o racismo, cooperação e identidade (Anexo 4).

É fundamental desenvolver na criança o respeito pela pluralidade de culturas, numa perspetiva de educação para valores. A inserção da criança em grupos sociais diversos, permite a consciência e valorização da diferença, tornando a criança numa cidadã melhor.

Durante o período da frequência deste estágio, tive em consideração que a criança é participante ativa do seu processo de construção do conhecimento, implicando-a no seu próprio processo de gestão de currículo.

“Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.19).

Numa das intervenções individuais, foram criados os portfólios individuais (Anexo 5), em conjunto com o grupo. Os separadores que constavam nos portfólios individuais foram decididos em grande grupo, de acordo com as suas necessidades, através da partilha de ideias.

A construção e organização do portfólio foram realizadas individualmente por cada criança. Tive a oportunidade de perceber a capacidade das crianças para o reconhecimento das suas evoluções e limitações, indicando-as ao organizarem cronologicamente os materiais realizados em contexto de sala de aula.

A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (Circular EPE, 2011, p.1).

Ao longo das intervenções individuais realizadas, fui observando os interesses manifestados pelo grupo, questionando o mesmo sobre as suas necessidades.

A observação é a base do planeamento e avaliação, devendo sustentar as práticas do educador.

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Posto isto, observando os interesses expressados por algumas das crianças do grupo relativamente às funcionalidades da escrita, operacionalizámos a proposta da criação do cantinho das letras e dos números. Relativamente a este tema, as crianças solicitaram a criação de receitas para a “casinha”, a construção de cartões com o nome de cada criança. Tirando partido destas propostas, fomentámos no grupo a reflexão sobre a necessidade de ler e escrever, a consciência da funcionalidade dos números, a consciência fonológica e perceção de rimas.

A construção do carro de cartão (Anexo 6), é outro exemplo de uma atividade proposta pelo grupo. Através de uma caixa de cartão de grandes dimensões, foi construído um “carro”, que acabou por se tornar numa das áreas de interesse da sala de atividades, sendo utilizada para a realização de diversos jogos “Faz-de-conta”. No decorrer da construção da caixa, foi bastante interessante assistir à organização das crianças enquanto grupo. Apesar de só existirem dois suportes com tintas, as cerca de vinte crianças conseguiram organizar-se, pelo que não existiram conflitos, dispensado os adultos ao longo da atividade.

Em suma, em todas as planificações tive em consideração as características e necessidades individuais das crianças, tendo em consideração as aprendizagens relativas a cada área de conteúdo.

O estágio desenvolvido nesta Prática de Ensino Supervisionada foi bastante compensador devido ao número de aprendizagens que obtive. Todavia, considero que existem aspetos onde poderei melhorar como a gestão do tempo e controlo do grupo.

2.3.2 Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Retomando o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância, este aponta para um profissional que concebe e desenvolve o currículo de uma forma integrada, organiza o ambiente educativo, observa, planifica e avalia, estabelece uma relação pedagógica e educativa com crianças, famílias e comunidade, e no âmbito da equipa de docentes (Vasconcelos, 2009, p. 82).

A organização do ambiente educativo compreende a organização do grupo, espaço e do tempo, bem como a relação com os pais e outros parceiros educativos.

A organização do grupo é um elemento fundamental, que o educador tem de ter em consideração nas suas opções pedagógicas.

No decorrer do estágio, várias foram as situações onde fui confrontada com a necessidade de tomar decisões relativas à formação de grupos. Consoante os objetivos intencionais pedagógicos definidos pelo educador, deverão ser consideradas diferentes composições para o grupo (grandes grupos, pequenos grupos ou pares).

Foram formados grupos distintos, como por exemplo, crianças em diferentes fases de desenvolvimento, com saberes e vivências diferentes a interagirem.

As crianças deverão ter consciência de que pertencem ao grupo, apreendendo normas de funcionamento do mesmo, tais como o respeito pelo outro e tomada de decisões democráticas. Os diversos instrumentos de regulação existentes na sala, podem facilitar a esta tomada de consciência de pertença a um grupo e organização do mesmo.

A elaboração de regras, indispensáveis à organização de um grupo, deverão ser realizadas pelas crianças. Na sala onde decorreu o estágio, as regras foram surgindo consoante as necessidades das crianças, emergindo em função de acontecimentos decorridos.

É fundamental que a criança perceba o porquê de “ter de esperar pela sua vez”, de “arrumar o espaço”, “não bater” ou mesmo “ não levar brinquedos para casa sem pedir”.

As regras são essenciais à vida de um grupo, devendo aplicar-se igualmente a todas as crianças, devendo ser retiradas quando já não fizerem sentido para o grupo.

A pertença a um grupo implica o confronto com opiniões diversas, sendo que o educador deverá fomentar as resoluções destes conflitos através da negociação.

A forma como o espaço se encontra organizado na educação pré-escolar deve fazer parte das intenções pedagógicas da educadora.

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos, condicionam, em grande medida o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p.37).

O educador deverá saber fundamentar os motivos dessa organização, podendo esta ser modificada consoante as necessidades do grupo.

É primordial que os espaços sejam desafiadores para as crianças e que estas percebam como o espaço está organizado. As crianças devem participar na organização do espaço e nas decisões sobre as mudanças a efetivar. Durante o

estágio, várias foram as decisões que as crianças tomaram relativamente à organização do espaço, como a inserção de duas novas áreas de interesse (“cantinho das letras e dos números” e a “caixa”), bem como a aquisição de novos materiais que os elementos do grupo consideraram fundamental existir na sala.

As crianças deverão conhecer o espaço de forma a tomarem decisões relativamente a que material utilizar, a que área de interesse se dirigir. As áreas de interesse deverão estar bem definidas, de forma a encorajar a criança a experimentar diferentes formas de jogo. Estas deverão ainda permitir uma boa deslocação das crianças, possuindo para tal uma boa visibilidade. Na sala onde foi realizado o estágio, existia um “quadro de atividade livre”, com as áreas de interesse existentes na sala. O número de crianças por área de interesse era limitado, sendo que estas tinham de tomar decisões relativas à organização do grupo. Todas as crianças, mesmo as mais novas, tinham consciência dos diferentes espaços existentes e do significado do quadro, circulando pelas diferentes áreas consoante os seus interesses.

O conhecimento do espaço e dos materiais por parte dos elementos do grupo, promove a sua autonomia e a independência.

A organização do tempo na educação pré-escolar, poderá ser flexível, contudo deverá corresponder a momentos que se repitam com uma certa periodicidade, constituindo uma rotina intencionalmente planeada pelo educador. “Pode então dizer-se que o processo da rotina diária é estável, mas aberto à determinação do conteúdo, quer por cada criança, quer pelo grupo” (Formosinho, McClellan, & Lino, 2005, p. 60).

A rotina deverá ser considerada em função das necessidades e características do grupo. As crianças deverão ter consciência da rotina educativa, sabendo o que é esperado deles em cada momento do dia, sabendo o que poderão fazer.

Um dos instrumentos de regulação pertencentes à sala onde foi realizado o estágio, era o “quadro das rotinas”, sendo que os diferentes elementos do grupo sabiam qual o seu seguimento, distinguindo por exemplo, atividade orientada de atividade livre.

Existia também na sala, uma “ampulheta” construída pela educadora, que determinava o tempo da atividade livre. Desta forma, as crianças sabiam quanto tempo tinham para a realização das atividades, bem como o momento de arrumar os materiais.

A existência de referências temporais para as crianças, dão-lhes segurança, o que foi visível no caso das crianças que se encontravam a frequentar o jardim de infância pela primeira vez.

O educador deverá assim ter em conta na sua planificação, o ambiente educativo em que está inserido. Nesta planificação, o educador, deverá adotar uma pedagogia organizada e estruturada, tendo em consideração os seus objetivos pedagógicos intencionais e educativos, articulando conteúdos, competências, estratégias de adequação, e a avaliação.

Ao realizar as planificações teremos de ter em consideração os documentos reguladores do estabelecimento, como por exemplo as atividades constantes no plano anual de atividades.

Contudo, o educador deverá planear atividades que façam sentido para a criança, tendo em conta as necessidades e características do grupo. Assim, um dos objetivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar é “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (Ministério da Educação, 1997, p.18).

O educador, deverá partir dos conhecimentos prévios da criança, valorizando os saberes já adquiridos por esta, servindo de alicerce para a obtenção de novas aprendizagens.

A criança deverá ser reconhecida enquanto sujeito do processo educativo, construindo o seu próprio currículo.

“Ninguém pode substituir-se à criança, ninguém pode aprender pela criança.” (Formosinho, McClellan, & Lino, 2005, p. 56)

No decorrer das intervenções realizadas no estágio, as necessidades e características do grupo foram sempre tidas em conta nas planificações, quer por observação dos interesses manifestados pelas crianças, quer pela inventariação de alguma problemática, quer através do diálogo ou mesmo pelo questionamento do que gostariam de fazer.

Numa das intervenções individuais, elementos do grupo solicitaram uma caixa grande de cartão para construir um autocarro. O autocarro improvisado era comum nas brincadeiras de “faz-de-conta” do grupo.

No decorrer desta atividade foram abordadas diferentes áreas de conteúdo, como a área da formação pessoal e social e diversos domínios da área da expressão e comunicação. O grupo tomou decisões, debateu e organizou-se na construção e decoração da caixa.

Foi visível o entusiasmo manifestado pelo grupo, todos os elementos mostraram um grande nível de envolvimento, uma vez que estavam a concretizar uma

tarefa que era do seu interesse. As crianças ao desenvolverem uma atividade que tem significado para elas, envolvem-se mais, trabalhando na zona de desenvolvimento proximal.

As vantagens adjacentes à implicação da criança no seu próprio processo de construção gestão do conhecimento, constituíram uma das maiores aprendizagens que obtive do estágio.

O educador deverá tirar partido dos interesses das crianças, servindo de base para a articulação dos diferentes conteúdos. Numa intervenção realizada no estágio, a educadora encontrava-se a substituir a plasticina existente na sala que já possuía uma cor uniforme, quando todos os elementos do grupo se aproximaram e a observaram. Constatando este envolvimento por parte do grupo, a educadora começou a colocar questões relativas ao domínio da matemática, no âmbito de contagens, classificações e associações termo-a-termo. A orientadora cooperante disponibilizou três pedaços de cores distintas a cada uma das crianças. Os alunos organizaram-se na distribuição dos pedaços de plasticina, sem a existência de conflitos. Posteriormente, as crianças manipularam os pedaços de plasticina, desenvolvendo a motricidade fina. A educadora propôs como desafio que o grupo formasse novas cores a partir das que dispunha. Através de uma manifestação dos elementos do grupo, a educadora cooperante deu assim resposta a diferentes critérios relativos a conteúdos presentes nas diferentes áreas da educação pré-escolar.

Cada grupo é diferente, uma vez que as crianças que o constituem têm vivências diferenciadas, características e interesses próprios, sendo que nesta perspectiva o educador deverá utilizar uma pedagogia diferenciada.

O educador deverá observar o grupo, de modo a captar as suas capacidades e dificuldades e recolher informações sobre o contexto onde as crianças se inserem, para assim adequar o processo educativo ao mesmo. No decorrer do estágio, foi interessante observar o grupo durante a atividade livre, principalmente na área de interesse da “casinha”, o que possibilitou a recolha de inúmeros dados relativos a cada uma das crianças.

Posto isto, a observação é a base de uma planificação que promova aprendizagens significativas, através da análise dos progressos da criança.

Todavia, existem determinadas problemáticas que podem não ser perceptíveis através da observação. Desta forma, no estágio mencionado anteriormente, foram realizados testes sociométricos aos elementos do grupo, onde foram inventariadas variadas problemáticas que não tinham sido visualizadas. Procurando dar resposta a

estas problemáticas, foram adotadas diversas estratégias. Uma das problemáticas inventariada foi o racismo, sendo que procuramos que as crianças valorizassem diferentes culturas, adequando estratégias.

É importante promover uma relação multicultural, onde as crianças contactam com diferentes culturas. Na sala onde foi realizado o estágio, por diversas vezes as crianças de etnia cigana demonstram hábitos e costumes relativos à sua cultura.

Os momentos de reflexão são fundamentais para promover a partilha de ideias, sugestões, preocupações, soluções, sucessos e conquistas. “A atitude de escuta por parte da educadora, é uma ocasião de aprendizagem observacional, por parte das crianças, do respeito que a experiência de cada um merece e na importância de a comunicar e assim partilhar” (Formosinho, McClellan, & Lino, 2005, p. 67).

No decorrer do estágio foi visível a importância de dar a palavra às crianças, o educador deve assim ajudar a criança a compreender o mundo que a rodeia.

No final do dia, era realizada uma avaliação do trabalho efetuado em conjunto com o grupo. É essencial avaliar o processo e os efeitos deste no desenvolvimento e na aprendizagens das crianças.

Existia na sala um quadro de avaliação das regras, que as crianças faziam regularmente referência. Neste contexto, foi realizada uma auto e hetero avaliação das regras, pelo que todos os elementos do grupo foram capazes de responder autenticamente. Foi frequente o reforço positivo de comportamento fazendo referência ao quadro, muitas vezes foram as próprias crianças que reconheceram a evolução do comportamento de um colega.

As crianças têm sempre uma opinião a dar em qualquer que seja a decisão a tomar, sendo imprescindível desenvolver a expressão e comunicação.

Os registos gráficos constituem uma grande forma de expressão para as crianças, uma vez que a maioria destas não sabe escrever, é através destes que as crianças se expressam. Foram várias as vezes que a educadora cooperante nos esclareceu relativamente ao significado dos registos gráficos das crianças.

Um dos momentos mais marcantes do estágio e onde foram retiradas bastantes aprendizagens frutíferas foi o início de um trabalho de projeto.

O trabalho de projeto consiste numa abordagem pedagógica centrada num estudo sobre um determinado problema ou tópico. As crianças pertencentes à sala onde foi realizado o estágio sugeriram a realização de cavalinhos de madeira. Na fase de construção dos cavalinhos os elementos do grupo por múltiplas vezes fizeram

referência aos cavalos nas suas brincadeiras, imitando os sons produzidos por estes, procurando na sala cavalos de brinquedo, ou mesmo colocando questões sobre a vida destes animais.

Observando que o interesse e curiosidade acerca das características deste animal persistia, foi dado início ao trabalho de projeto. Foi realizada uma teia de conhecimentos para sabermos o que o grupo já conhecia acerca desta problemática e o que pretendiam saber. Com a finalidade de obter as informações pretendidas, foi questionado ao grupo quais as formas de pesquisa que tencionavam utilizar. Foi assim visualizado um filme sobre cavalos, lidos diversos livros e realizadas pesquisas na internet. As crianças anotaram todas as informações obtidas através do registo gráfico.

Solicitámos ainda a visita de um cavalo da Guarda Nacional Republicana, pelo que as crianças prepararam as questões que pretendiam realizar, das quais destaco: “Como é que os cavalos dormem?”, “Como são os seus dentes?”, “Para que servem as ferraduras?”. Esta visita, permitiu a interação com um sistema existente no meio onde as crianças vivem. Os guardas fizeram explicitações sobre a vida dos animais, responderam a questões e permitiram que algumas crianças andassem no cavalo.

Após a construção dos cavalos de madeira, as crianças realizaram jogos motores no espaço exterior.

Aproveitando os interesses de cada criança, poderão ser abordadas diferentes áreas de conteúdo, devendo-se partir sempre destes para a realização de atividades, e não o inverso. Foram assim mobilizados diferentes saberes, através de atividades que tiveram por base as motivações manifestadas pelas crianças.

Outra aprendizagem imprescindível que obtive desde estágio, foi que cada criança é única e que tem interesses e motivações próprias. É comum, na educação pré-escolar, quando é necessário a construção de materiais, que este seja igual para todas as crianças. Existem situações em que a construção destes materiais poderá ser decidida em grupo, todavia, na sua maioria, as necessidades individuais das crianças têm de ser atendidas.

Na época do Natal, é uma destas circunstâncias descritas anteriormente. Todavia, na sala onde foi realizado o estágio, cada elemento do grupo decidiu qual o presente que queria realizar. É exemplo do que foi referido, a situação de uma criança institucionalizada, que pretendeu realizar um armário para oferecer à responsável por esta na instituição. Esta criança pretendia anunciar a necessidade da existência de um armário só para si, onde pudesse guardar os seus pertences. A construção de um

armário não faria sentido para mais nenhuma criança, sendo que nenhum elemento do grupo sentiu ambição pelo trabalho que o colega estava a efetuar, uma vez que se encontravam bastante empenhados na realização do seu.

A ter-se em atenção a individualidade de cada criança, esta estará mais empenhada e concentrada nas atividades, atingindo um maior nível de envolvimento.

PARTE II – INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR

INTRODUÇÃO

Na nossa prática profissional, deparamo-nos com uma grande diversidade de crianças, com características próprias, que requerem apoios diversificados, num ambiente propício à aprendizagem em conjunto.

“Hoje em dia, face à filosofia inclusiva, os educadores e professores, ao pretenderem responder às necessidades de todos os alunos, veem-se confrontados com enormes desafios” (Correia, 2003, p. 121).

Proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, tendo em consideração as suas características e ritmos de aprendizagem, é um grande desafio para estes profissionais devido à complexidade e diversidade das necessidades específicas.

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, requer um conjunto de medidas eficazes para que a sua aprendizagem decorra com sucesso.

Neste seguimento, o problema que impulsionou esta investigação incide na questão da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular.

De forma a dar resposta a esta problemática, delimitámos o presente estudo em quatro capítulos.

O capítulo I, pretende dar a conhecer a problemática em estudo, bem como a sua pertinência e os objetivos a atingir.

O capítulo II, designado enquadramento teórico, compreende um enquadramento do estudo, através de uma revisão de literatura, onde é apresentada uma breve referência à evolução histórica da educação especial em Portugal. De forma a sustentar o trabalho de investigação, abordámos o conceito de necessidades educativas especiais, fazendo ainda alusão aos problemas de baixa-frequência e alta-intensidade e aos problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade.

De modo a atingir as metas propostas, neste capítulo são mencionadas as medidas educativas, previstas pelo Decreto-Lei 3/2008, a ter em consideração na inclusão de criança com necessidades educativas especiais.

No capítulo III, é descrita a metodologia utilizada ao longo da investigação, contextualizando a amostra, o procedimento e os instrumentos utilizados.

No capítulo IV, pretendemos expor os resultados obtidos através do instrumento utilizado, o inquérito, analisando-os e interligando-os com a revisão bibliográfica descrita anteriormente.

Por último, é apresentada uma conclusão geral, onde são expostas as considerações finais. Pretendemos ainda responder à problemática deste trabalho de investigação, exibindo as suas limitações, bem como gerar novas linhas de estudo.

CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

1.1 Delimitação e justificação do objeto de estudo

Através das práticas inclusivas presentes no sistema de educação, cada vez mais encontramos uma maior diversidade de crianças, devendo a escola ajustar-se às suas características e necessidades.

Cabe à escola e aos seus profissionais promover uma igualdade de oportunidades educativas e sociais, devendo a diferença ser valorizada.

Nos contextos educativos onde incidiram as Práticas de Ensino Supervisionadas, fomos confrontadas com crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Desta forma, consideramos fundamental para o futuro profissional de qualquer educador ou professor ampliar conhecimentos relativos a esta problemática, tendo como referência os benefícios presentes na inclusão de crianças com NEE no sistema regular.

Neste sentido, é indispensável a perceção dos obstáculos existentes na inclusão de crianças com NEE, bem como as medidas educativas a implementar de forma a atender às características das mesmas.

Na inclusão de crianças com NEE é ainda essencial a cooperação entre os docentes do ensino regular e de educação especial, para que, em conjunto, encontrem estratégias e respostas adequadas às necessidades dos alunos.

Nesta perspetiva, a filosofia inclusiva exige mudanças radicais no que diz respeito ao papel do educador ou do professor, passando estes a intervir mais diretamente com os alunos com NEE, ao papel do professor de educação especial e do psicólogo, que devem trabalhar mais diretamente com os educadores e/ou os professores e, também, ao papel de todos os outros agentes educativos e dos pais, que devem assumir participações mais ativas nos processos de aprendizagem dos alunos (Coreia, 2008, p.35).

Foi neste seguimento que emergiu a problemática em estudo, pelo que pretendemos investigar o processo de inclusão de crianças com NEE, sob a perspetiva dos elos desta cooperação, segundo o parecer dos professores de educação especial e do ensino regular.

Daqui surgiu o ponto de partida para este estudo, pelo que será proposta a resolução da seguinte problemática: “A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular”.

1.2 Objetivos do estudo

Os objetivos de um trabalho de investigação exprimem as metas que pretendemos atingir no decorrer do mesmo.

O presente estudo tem por base as considerações dos professores de educação especial face à inclusão das crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Na sequência do problema enunciado anteriormente foram definidos os seguintes objetivos gerais:

- Conhecer as perspetivas dos Professores de Educação Especial e dos Professores do Ensino Regular face à inclusão das crianças com NEE, mais concretamente:

1. Identificar os benefícios e os obstáculos do processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular.
2. Conhecer as medidas a implementar no sentido de promover a inclusão de crianças com NEE no ensino regular.
3. Avaliar o processo de inclusão das crianças com NEE no ensino regular.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Evolução histórica da Educação Especial em Portugal

A forma como a sociedade encara as pessoas portadoras de determinada diferença foi variando ao longo do tempo.

Segundo Bautista (1997), o período que antecede a Educação Especial poderá ser posicionado naquele que remonta até aos finais do século XVIII, caracterizado pela rejeição dos indivíduos portadores de deficiência por parte da sociedade.

Esta época é caracterizada pela ignorância relativamente a estas questões, pelo que os indivíduos deficientes foram considerados como possuídos pelo demónio, criminosos, loucos, sendo submetidas a práticas de exorcismo.

As crianças deficientes eram assim mantidas longe da vista do público, devido à forte discriminação de que eram alvo, sendo muito comum a prática de infanticídio.

De forma a enquadrar o presente estudo iremos realizar uma breve abordagem à evolução histórica da Educação Especial, dividindo-a segundo três fases: segregação, integração e inclusão.

2.1.1 Da segregação à integração

De acordo com Bautista (1997), o período que decorre entre os finais do século XVIII e os princípios do século XIX é caracterizado pela institucionalização de pessoas com deficiência, podendo assim ser referido como o início da Educação Especial.

Nesta época considerava-se que a educação das pessoas portadoras de deficiência deveria decorrer em instituições especializadas, sendo o apoio prestado mais assistencial do que educativo.

Como refere Bairrão (1998), inicialmente foram criadas instituições para cegos e surdos, com pouco financiamento por parte do estado, predominantemente de iniciativa privada.

Desta forma, as pessoas com deficiências não podiam frequentar a escola regular, sendo discriminadas e isoladas pela sociedade. Segundo Bautista (1997), foram inclusive abertas escolas fora das povoações, sendo as crianças deficientes segregadas. Acreditava-se que assim se proporcionava a assistência e cuidado necessário, protegendo estas pessoas da sociedade.

Nos anos 60, foram concebidos “centros de educação especial e centros de observação” (Bairrão, 1998, p. 16). Surgiram, assim, iniciativas de integração de indivíduos com deficiência em escolas regulares, sendo estes portadores de deficiência visual.

Correia (1997), refere que no início dos anos 70 o Ministério da Educação cria Divisões de Ensino Especial referentes aos níveis Básico e Secundário. Os indivíduos portadores de deficiências sensoriais ou motoras foram os recetores desta integração.

Todavia, apesar da criação destas Equipas de Ensino Especial, os alunos com NEE integrados, eram excluídos do sistema regular de ensino.

Em 1986, é criada a Lei de Bases do Sistema Educativo, proporcionando o direito à igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, tendo em conta a sua especificidade. Desta forma, todos os indivíduos devem ser educados num meio o menos restrito possível, com condições semelhantes à restante sociedade onde estão inseridos.

Através do estabelecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, ocorrem transformações profundas, surgindo assim o conceito de integração, numa perspetiva de igualdade de direitos e oportunidades. Desta forma, o ensino regular é responsabilizado pela educação de alunos com N.E.E.

Todavia, apesar da serem notórias as tendências integradoras da Lei de Bases do Sistema Educativo, é através do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto que estas são descritas. Este decreto

determina a responsabilidade da escola pelo atendimento educativo dos alunos com NEE, através dos seus órgãos de direção, administração e gestão; consagra a individualização da intervenção educativa, através de um plano e programa educativo individual; reconhece a necessidade de trabalho em equipa com diversos intervenientes; assegura nesta equipa o papel dos pais; garante a possibilidade de integração a alunos com problemas do foro intelectual, não suscetíveis de acompanharem o currículo escolar regular, inserindo as medidas do Regime Educativo Especial e do Ensino Especial (Veiga, Dias, Lopes, & Silva, 2000, p. 23).

Após a implementação deste Decreto-Lei nº319/91, passa a existir no ensino regular um suporte legal para a organização do atendimento a alunos com NEE.

A educação da criança com NEE começou a ser gratuita e realizada juntamente com a da criança sem NEE. Os alunos com NEE passam a integrar as escolas regulares em vez de instituições ou escolas especiais.

O Decreto-Lei 319/91, segundo Correia (1997), contém princípios altamente inovadores na legislação portuguesa provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração.

2.1.2 Da integração à inclusão

No decorrer do tempo, a forma como a sociedade e o ensino encaram os indivíduos portadores de deficiência foi sofrendo transformações. Inicialmente, estas eram mantidas longe da vista do público, sendo o apoio prestado apenas assistencial.

Bairrão (1998) menciona que no século XIX, acreditava-se que as crianças com NEE deveriam ser educadas em ambientes segregados.

Só nos finais do século XX, foram reconhecidos aos alunos com NEE os mesmos direitos que os alunos ditos “normais”, passando a beneficiar de uma educação integrada no ensino regular. É, assim, concedido o direito de estas crianças passarem a “frequentar um ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades” (Bairrão, 1998, p. 19).

A integração tinha como pressupostos a igualdade para todos os alunos, inclusive no que diz respeito aos objetivos escolares.

A escola inclusiva vem romper estes ideais, mencionando que deverão ser satisfeitas as necessidades das crianças, tratando-as em pé de igualdade, respeitando as suas características específicas e o seu ritmo de aprendizagem.

Em 1994, ocorre em Salamanca uma Conferência, organizada pelo Governo espanhol em cooperação com a UNESCO, envolvendo 92 países e 25 organizações internacionais, onde é afirmado o direito à educação para todos.

O Ministério da Educação (2009) menciona que o direito à educação deverá ter por base a igualdade de oportunidades, sem discriminação, onde todos os alunos têm o direito de aprender juntos nas escolas das suas residências, surgindo assim a escola inclusiva.

Uma perspetiva de escola inclusiva tem como princípio que todos os alunos deverão ter uma educação de qualidade para que alcancem o sucesso, através de uma pedagogia centrada na criança, requerendo assim mudanças na organização do sistema educativo.

Assim, em 2005, inicia-se uma reorganização profunda da educação especial em Portugal, procurando atender às necessidades de todos os alunos com NEE numa perspetiva de escola inclusiva, como refere o Ministério da Educação (2009).

Através da publicação do Decreto-Lei 3/2008 são estabelecidas medidas orientadas para o sucesso educativo de todos as crianças e jovens, no âmbito de uma escola inclusiva, que responda às características dos alunos com necessidades educativas especiais

Deste modo, a “inclusão escolar, enquanto orientação que respeita as diferenças individuais, pressupõe diversidade curricular e de estratégias de ensino/aprendizagem” (Ministério da Educação, 2009, p.7).

A escola, como instituição, deverá garantir a educação de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças, sendo que os alunos que apresentem NEE deverão receber o apoio suplementar necessário.

Segundo Correia (2008), os alunos com NEE deverão permanecer nas classes regulares sempre que possível, onde deverão ser maximizadas as aprendizagens académicas e sociais, contando com apoio apropriado.

A colocação de crianças com NEE, mesmo as severas, fora das classes regulares, deverá constituir uma medida excecional. Apenas se recorrerá a esta medida se as necessidades pedagógicas e sociais da criança não forem salvaguardadas.

A inclusão vê o aluno como um todo, atendendo não só às suas necessidades académicas, mas também às suas necessidades socioemocionais e pessoais.

A inserção de alunos com NEE no ensino regular requer a cooperação entre os serviços de educação especial e do ensino regular, de modo a responderem às necessidades educativas do aluno. Deste modo, o professor titular, o professor de educação especial, os pais, bem como os outros profissionais de educação, deverão colaborar em conjunto, concebendo estratégias que fomentem o sucesso escolar destes alunos.

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, veio retificar algumas lacunas existentes no antigo diploma, tais como:

- alargar a aplicação à educação pré-escolar e aos ensinos particular e cooperativo;
- definir o conceito de alunos com necessidades educativas especiais;
- introduzir um sistema de classificação para a identificação de necessidades específicas;
- criar unidades especializadas nas escolas de forma a existir apoio para os alunos com NEE de grande complexidade.

Foi também estabelecida a construção de escolas e agrupamentos de referência destinadas a alunos que necessitem de medidas educativas muito específicas, requerendo equipamentos, infraestruturas e profissionais especializados, como refere o Ministério da Educação (2008).

Conforme menciona o Ministério da Educação (2008), foram criadas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para alunos cegos e com baixa visão, assim como unidades de ensino estruturados para apoio a alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

A inclusão pretende assim proporcionar uma educação igual e de qualidade, assumindo a heterogeneidade e a diversidade como um fator positivo.

Esta tem como pressupostos que todos os alunos, mesmo os com NEE são capazes de contribuir para a sociedade onde estão inseridos, devendo a escola preparar estes alunos para o prosseguimento dos estudos, bem como a sua transição para a vida pós-escolar.

2.2 O conceito de Necessidades Educativas Especiais

Existem alunos que possuem características que carecem de medidas educativas especiais por parte da Escola de forma a que se coadune às suas necessidades específicas.

De acordo com Correia (2008), estes alunos, alunos com necessidades educativas especiais, requerem uma reestruturação da escola e do currículo de forma a permitir uma aprendizagem em conjunto, numa escola para todos.

Segundo Bairrão (1998), o conceito de NEE foi introduzido pela primeira vez no Reino Unido, em 1978, no “Warnock Report”.

Na legislação portuguesa, é feita uma alusão a este grupo de alunos no Decreto-Lei 319/91, onde apesar de não ser definido o conceito de necessidades educativas especiais, é referido que se aplica a alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Em 1994, na declaração de Salamanca, é redefinido este conceito, fazendo alusão a “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Declaração de Salamanca, 1994, p.6).

Nesta declaração é mencionado que o conceito de “necessidades educativas especiais” é referente a crianças que apresentem dificuldades escolares ou deficiências, competindo à escola incluir todas estas crianças, mesmo as que apresentam incapacidades graves.

O conceito de necessidades educativas especiais foi introduzido no panorama português no Decreto-Lei 3/2008, mencionando que

os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais 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 funcionamento biopsicosocial (p. 155).

Os alunos com necessidades educativas especiais, possuem um problema físico, sensorial, intelectual, emocional ou dificuldades de aprendizagem, pelo que deverão ser realizadas adequações a nível curricular de forma a que as suas necessidades educativas sejam asseguradas.

Segundo o Ministério da Educação (2008), as Necessidades Educativas Especiais podem-se distinguir em problemas de baixa-frequência e alta-intensidade e problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade, relativamente ao grau de modificação curricular que estas exigem.

Os primeiros, problemas de baixa-frequência e alta intensidade, têm um baixo predomínio, contudo requerem bastantes recursos humanos e materiais especializados. São exemplos destas situações, problemas sensoriais, tais como a deficiência mental, de receção, organização e expressão de informação, psicoses, paralisia cerebral, autismo, cegueira, entre outros problemas relacionados com a saúde do indivíduo.

Estes indivíduos apresentam limitações significativas ao nível da atividade e da participação, exigindo adaptações generalizadas do currículo, mantendo-se durante grande parte do percurso escolar do aluno.

Enquanto os casos anteriores exigem os serviços de educação especial, os problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade apenas carecem de uma educação de qualidade e diversificada. Deste, fazem parte os alunos com “ausência de familiaridade com requisitos e competências associados aos padrões culturais exigidos na escola e que as famílias não lhes puderam transmitir” (Ministério da Educação, 2008, p.16).

É necessário, desta forma, a existência de uma modificação parcial do currículo, num determinado momento do percurso escolar do aluno. São exemplos desta problemática, questões relacionadas com a escrita, o cálculo e a leitura, ou mesmo ligeiros atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional.

Estes alunos possuem um ritmo de aprendizagem diferenciado, sendo que necessitam de adaptações curriculares que se adequem às suas necessidades individuais.

Os casos de alta-frequência e baixa intensidade, constituem o grande grupo que aflige a escola, uma vez que se encontram em risco escolar. Desta forma, os seus problemas têm de ser atenuados, de forma a prevenir o insucesso escolar destas crianças ou mesmo o seu abandono, podendo ainda converter-se futuramente em desemprego, delinquência e criminalidade.

2.3 Medidas Educativas na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais

Segundo o Ministério da Educação (2008), ao existir uma suspeita de que uma criança, devido às suas características, requer a aplicação de medidas educativas especiais, no âmbito da educação especial, esta necessidade deverá ser comunicada aos órgãos de gestão das escolas ou agrupamentos de escolas.

A este processo de comunicação de possibilidade existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente, é dado o nome de referenciação, e poderá ser realizado por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, docentes ou por serviços de intervenção precoce, de saúde, da educação, entre outros.

Após o preenchimento de um formulário, que consiste na formalização por escrito do motivo da referenciação, é realizada a avaliação por parte do Departamento de Educação Especial.

2.3.1 Classificação Internacional de Funcionalidade para crianças e jovens

Ao ser definida a necessidade de avaliação especializada por parte do departamento de Educação Especial e do serviço de apoio aos alunos, é analisada toda a informação disponível dos alunos e elaborado um relatório técnico-pedagógico, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade para crianças e jovens (CIF-CJ), como refere o Ministério da Educação (2008).

O relatório técnico-pedagógico serve de base à elaboração do Programa Educativo Individual, completando os motivos que determinam as necessidades educativas especiais.

O instrumento de recolha de informação da CIF-CJ é composto por uma *checklist*, onde são atribuídos qualificadores a cada uma das categorias que o integram, sendo estas as relativas às funções do corpo, atividade e participação e fatores ambientais.

Caraterizar o perfil de funcionalidade do aluno permite a tomada de decisões relativas à necessidade da aplicação de medidas no âmbito da Educação Especial.

Esta forma de avaliação tem por base as necessidades e capacidades individuais do aluno, em vez do seu diagnóstico médico. Deste modo, o aluno é visto como um indivíduo único com características próprias, sendo as respostas educativas a adotar, determinadas em função das mesmas.

2.3.2 Programa Educativo Individual

De acordo com o Ministério da Educação (2008), o Programa Educativo Individual (PEI) é elaborado com base nos dados que constam no relatório técnico-pedagógico, elaborado anteriormente, e constitui um documento fulcral para os alunos com NEE.

A elaboração do PEI tem por base a diferenciação pedagógica, onde através da informação já disponível, é traçado o perfil do aluno tendo em conta as suas características, necessidades e capacidades.

Este documento, descreve a história escolar do aluno, bem como o perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ, e as adequações no processo de ensino e aprendizagem.

“O PEI é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação no processo de ensino e de aprendizagem” (Ministério da Educação, 2008, p.25).

O PEI é elaborado pelo docente responsável pelo grupo ou turma em conjunto com o docente de educação especial e o encarregado de educação, devendo a sua aprovação decorrer no prazo máximo de 60 dias.

Neste consta a identificação dos intervenientes, bem como as funções a desempenhar, os responsáveis pelas respostas educativas, responsabilizando assim a escola e os encarregados de educação pela educação do aluno.

Deve ser regularmente revisto e reformulado a qualquer momento, sendo obrigatório no final de cada nível de educação e de cada ciclo do ensino básico.

Como explicita o Ministério da Educação, através da elaboração do PEI são definidas as medidas e respostas educativas a implementar que visam a promoção da aprendizagem de alunos com NEE de carácter permanente, sendo estas:

- O **apoio pedagógico personalizado** é efetuado pelo docente de educação especial, quando é necessário a aquisição de competências que não são possíveis de obter na sala do ensino regular. Estas competências podem ser ao nível da autonomia pessoal e social do aluno, na aprendizagem do Braille, entre outros. Compete também ao professor de educação especial a promoção de aprendizagens de conteúdos lecionados no âmbito do grupo ou da turma.

- As **adequações curriculares individuais** são realizadas ao nível da introdução de disciplinas, objetivos ou conteúdos sem pôr em causa o currículo comum ou no caso da educação pré-escolar, as orientações curriculares. São exemplo destas adequações curriculares, a inserção de Língua Gestual Portuguesa para alunos surdos e de leitura e escrita em Braille para alunos cegos e com baixa visão. A dispensa de atividades deverá ser uma medida excecional, apenas utilizada na impossibilidade de o aluno as realizar.

- As **adequações no processo de matrícula** traduzem-se na possibilidade de todos os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente

poderem frequentar a escola ou o jardim de infância independentemente da sua área de residência, existindo a possibilidade de adiamento na matrícula no 1º ano de escolaridade. É ainda concedida prioridade aos alunos surdos, cegos ou com baixa visão na matrícula em escolas de referência.

- As **adequações no processo de avaliação** consistem ao nível do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação e das condições de avaliação. Os alunos com Currículo Específico Individualizado, possuem um currículo diferente do comum, sendo os critérios de avaliação destes definidos no respetivo PEI.

- O **currículo específico individual** contém alterações consideráveis relativamente ao currículo comum, consoante o nível de funcionalidade do aluno. Desta forma, poderão ser eliminados ou introduzidos objetivos e conteúdos, eliminadas ou priorizadas áreas curriculares. Neste deverão constar as estratégias e metodologias a utilizar na apreensão das competências, os intervenientes do processo e qual a sua avaliação.

- As **tecnologias de apoio** constituem um conjunto de dispositivos e equipamentos que permitem a melhoria do desempenho do aluno e a promoção da sua autonomia, podendo ser utilizadas em diferentes áreas, tais como: cuidados pessoais e de higiene e na mobilidade.

Esta adequação do processo de ensino e de aprendizagem, que têm por objetivo a facilitação do acesso ao currículo para estas crianças, exigem à escola mudanças na sua organização. Existe, assim, necessidade das escolas incluírem nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino aprendizagem de alunos com NEE.

2.3.3.Plano Individual de Transição

Como alude o Ministério da educação (2008), o Plano Individual de Transição (PIT), é um documento que visa a transição para a vida pós-escolar dos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente.

Desta forma, sempre que o aluno apresentar características que o impeçam de adquirir aprendizagens e competências definidas no currículo comum, deverá ser realizado o PIT até três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

É assim, definido um conjunto de medidas que facilitem a inserção do jovem com NEE de carácter permanente na sociedade, ajudando-o a compreender quais as suas áreas fortes, de modo a que obtenha sucesso.

O PIT deverá ser flexível, para poder ser moldado sempre que necessário e deverá corresponder às expectativas dos pais sobre o futuro do aluno.

Este documento é elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em cooperação com o aluno e pela sua família, onde deverão ter em consideração os interesses e competências do mesmo.

Deverão ainda ser inventariadas as necessidades do mercado de trabalho na comunidade onde o jovem se encontra inserido, através do estabelecimento de protocolos com instituições.

Após a recolha de dados relativos às capacidades e motivações do jovem, deverão ser definidas as competências e metas a atingir.

O PIT, sempre que existir, deverá ser incluído no PEI, de modo a proporcionar autonomia e realização social no final da vida académica do aluno.

CAPITULO III – METODOLOGIA

3.1 Tipo de estudo

“A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2000, p. 5).

De forma a dar resposta à nossa questão central, serão realizados um conjunto de procedimentos, seguindo um determinado método.

“Os métodos constituem de maneira mais ou menos abstrata ou concreta, precisa ou vaga, um plano de trabalho em função de uma determinada finalidade” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 175).

O método utilizado é de teor quantitativo e carácter exploratório, devido à forma de produção de conhecimento e ao processo de investigação.

O presente estudo insere-se no tipo de pesquisa descritiva, descrevendo as perspetivas dos professores de educação especial e dos professores do ensino regular face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Um estudo de natureza quantitativa constitui um método objetivo, possuindo uma medição rigorosa e controlada dos dados em análise.

Este tipo de estudo, recorre ao tratamento estatístico de dados recolhidos, procurando realizar generalizações dos resultados. Deste modo, parte de uma amostra fazendo generalizações de uma determinada população.

A investigação quantitativa implica que o investigador antes de iniciar o trabalho elabore um plano de investigação estruturado, no qual os objetivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente. A elaboração do plano deverá ser precedida de uma revisão da literatura pertinente (Carmo & Ferreira, 1998, p. 178).

O estudo quantitativo é um método orientado para os resultados, sendo estes sólidos e quantificáveis.

3.2 Métodos de recolha de dados

Os dados necessários à realização deste estudo foram obtidos através da análise documental, tendo em conta alguns autores de referência.

A pesquisa documental “visa seleccionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (scripto, áudio, vídeo e informo) com vista a dela extrair algum sentido” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 59).

Neste estudo, a pesquisa documental, foi efetuada através da consulta de bibliografia já publicada.

Após esta análise e do registo das conclusões obtidas, foram realizados inquéritos por questionário à amostra selecionada.

“A investigação por inquérito é um tipo específico de investigação que aparece frequentemente no campo da educação” (Tuckman, 2000, p. 15).

O inquérito consiste numa recolha sistemática de dados de modo a serem comparados, que permitem a resposta a um problema.

O questionário é um tipo de inquérito onde o investigador se encontra ausente no ato da inquirição. Este possui vantagens no que diz respeito à sistematização, quantificação e rapidez na recolha e análise de dados. Contudo, contém uma elevada taxa de não respostas.

3.2.1 Questionário

O questionário, enquanto instrumento de recolha de dados deverá estar organizado por temáticas claramente definidas, devendo as suas afirmações e questões ser objetivas. Este procedimento deve-se ao facto de no momento da inquirição não existir possibilidade de esclarecimento.

As perguntas presentes num questionário, deverão ser tanto quanto possível fechadas, para não se tornarem ambíguas, e o seu número não deverá ser reduzido, nem excessivo, mas sim, adequado à pesquisa em questão.

Neste deverão constar a apresentação do investigador e do tema, bem como instruções relativas ao seu preenchimento. No questionário, informámos os inquiridos, de que os dados obtidos seriam confidenciais, destinando-se apenas a fins académicos.

Juntamente com o questionário, entregámos aos professores inquiridos um pedido informado, norma exigida pelo Ministério da Educação.

O questionário realizado no presente estudo tinha como finalidade recolher dados sobre a inclusão de alunos com NEE (Anexo 7). Como opção estratégica, o questionário mencionado abrangeu um outro estudo relativo à forma como se procede colaboração entre os professores de educação especial e os professores do ensino regular. A colaboração, com a colega de mestrado, na concretização e entrega do instrumento de recolha de dados, teve como fundamentação o facto de ambas termos as mesmas orientadoras nos trabalhos de investigação, permitindo assim a rentabilização do tempo.

Este instrumento era constituído por três partes:

A primeira parte, designada “dados de caracterização pessoal e profissional”, teve como finalidade recolher dados relativos à idade, género, experiência docente, habilitações académicas e níveis de ensino onde presta apoio, de forma a caracterizar a amostra seleccionada. Desta forma, esta parte do inquérito permitiu caracterizar os inquiridos.

A segunda parte, definida por “inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular”, pretende conhecer as perspetivas do professor de educação especial face à inclusão de alunos com NEE, tais como benefícios, obstáculos e medidas educativas a implementar.

A última parte do questionário é constituída por um conjunto de afirmações referentes à colaboração entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial, com o intuito, de recolher dados, relativos ao modo como se efetua esta cooperação. Esta parte do questionário foi analisada pela colega de mestrado, uma vez que as afirmações constantes no mesmo davam resposta aos objetivos a que a mestranda se propôs atingir através do seu estudo.

O mesmo questionário foi entregue aos professores de educação especial e aos professores do ensino regular, de forma a perceber as opiniões de ambos face às mesmas afirmações relativas ao processo de inclusão.

No questionário foi utilizada uma escala de Likert, de forma a quantificar as respostas dos sujeitos relativamente a uma determinada variável.

“As escalas podem utilizar-se para obter dados de intervalos, relativos às atitudes das pessoas, seus juízos de valor e suas perceções, acerca de quase todos os tópicos ou objetos” (Tuckman, 2000, p. 279).

A escala de Likert dispõe de cinco níveis de igual amplitude. No questionário elaborado tinha como níveis “concordo muito” “concordo” “nem concordo, nem discordo”, “discordo” e “Discordo muito”.

“Esta escala usa-se para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor” (Tuckman, 2000, p. 280)

3.3 População/ Amostras

“A população é o grupo em relação ao qual vai iniciar-se o estudo” (Tuckman, 2000, p. 187). Desta forma, a população constitui o grupo sobre o qual o investigador pretende recolher informações e extrair conclusões.

Este estudo terá como população os professores de Educação Especial e os professores e educadores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-escolar.

A amostra é constituída por parte dos elementos da população. O grupo de professores selecionados para participar no estudo fazem parte de um agrupamento de escolas da zona centro-norte. Inicialmente tinha sido delimitado um grupo de sessenta professores pertencentes ao agrupamento. Todavia só obtivemos quarenta dos sessenta questionários entregues, perfazendo cerca de 67% do total dos questionários .

As amostras utilizadas neste estudo são compostas por quarenta professores de um agrupamento de escolas, sendo vinte professores de educação especial e outros vinte professores e educadores do ensino regular do 1.ºCEB e de Educação Pré-Escolar com alunos com Necessidades Educativas Especiais na turma.

Foram assim estabelecidos os seguintes critérios para a recolha de dados:

- Professores de educação especial a exercer funções no agrupamento de escolas selecionado;
- Professores e educadores do ensino regular (educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico) que tenham nas suas turmas crianças com necessidades educativas especiais.

O agrupamento de escolas onde foi efetuado o estudo é constituído por uma escola básica do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, uma escola do 1.º e 2.º ciclo do

ensino básico, dez escolas do 1.º ciclo do ensino básico e seis jardins de infância, sendo que três destes fazem parte de escolas do 1.º ciclo do ensino básico.

Os questionários foram entregues em todas as escolas e jardins de infância do agrupamento.

3.4 Procedimentos

Para a realização deste estudo, inicialmente, foi definido o problema, que teve em conta o seu carácter prático e o seu interesse, sendo possível de ser testado através da recolha de dados.

Após a delimitação do problema, foi realizada uma análise da literatura existente sobre esta temática, com a finalidade de obter informações pertinentes para atingir os objetivos propostos. O enquadramento teórico pretendeu alargar o contexto e a origem do estudo.

Foram construídos pedidos de autorização às entidades competentes (Anexo 8), para a entrega dos questionários aos professores de educação especial de um agrupamento.

Para a elaboração dos questionários, inicialmente, foram selecionados os tópicos, elaboradas as afirmações, sendo posteriormente realizado um pequeno estudo preliminar. “É francamente desejável fazer um teste-piloto sobre o questionário e revê-lo com base nos resultados desse teste” (Tuckman, 2000, p. 335).

A aplicação deste teste-piloto foi entregue a elementos da população referida anteriormente, contudo estes não faziam parte da amostra. Esta testagem teve como finalidade a verificação da existência de alguma ambiguidade ou má formulação, ou mesmo a necessidade de reformulação de alguns itens devido à recusa de resposta por parte dos inquiridos.

Este estudo foi efetuado a um grupo composto por dois professores de educação especial e dois do ensino regular, com o objetivo de saber se o questionário se encontrava perceptível e adequado à população. Esta primeira versão, possibilitou a descoberta de afirmações inúteis à informação pretendida, bem como a falta destas para questões relevantes.

Desta forma, este estudo constituiu uma mais valia, uma vez que no momento da inquirição, esta não é presencial, pelo que não existe a possibilidade de esclarecimento de dúvidas.

Através da análise das respostas e das sugestões de reformulação dos questionários desta testagem, foi elaborado o questionário final tendo em consideração as opiniões obtidas.

Foi redigido um pedido de autorização (Anexos 8 e 9) para a realização dos inquéritos aos órgãos de gestão do agrupamento de escolas, solicitando a sua colaboração.

Os questionários foram entregues à amostra delineada em conjunto com os consentimentos informados (Anexos 10 e 11), onde indicámos a problemática. Os dados obtidos foram tratados, de forma a serem redigidas as conclusões que darão resposta à problemática em estudo.

As informações recolhidas, através do questionário e da pesquisa documental, foram organizadas e interligadas para posteriormente serem redigidas as conclusões que darão resposta à problemática em estudo.

A informação comunicada pelos sujeitos através dos questionários foi transformada em dados.

3.5 Métodos de análise de dados

Os dados recolhidos nos inquéritos foram lidos, de forma a verificar a fiabilidade das respostas.

Após o apuramento dos dados dos inquéritos, estes foram submetidos a análise estatística através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

O tratamento dos dados foi efetuado por via informática, devido à rapidez e potência de cálculo que esta permite.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados apresentados serão agrupados de forma a garantir o anonimato, sendo apenas referidos em termos de médias.

As tabelas que serão expostas neste capítulo incluem o número de frequência (n) e a percentagem (%) relativamente à amplitude de cada nível apresentado.

4.1 Caracterização das amostras

Correspondem à caracterização dos indivíduos oito questões relativas à idade, ao género, à experiência docente, às habilitações académicas e ao grupo de recrutamento.

Na caracterização das amostras, estas serão apresentadas como um todo, sendo que os dados referentes aos professores de educação especial e do ensino regular serão expostos em conjunto.

A maioria dos participantes apresenta uma idade compreendida entre os 41 e os 50 anos, como é possível constatar na tabela apresentada. Estes perfazem um total de 60% dos inquiridos. Contudo, 10% dos professores inquiridos corresponde à faixa etária compreendida entre os 31 e 40 anos e 30% com mais de 50 anos de idade.

Tabela 1 – Idade dos participantes

Idade	n	%
31 aos 40 anos	4	10,0
dos 41 aos 50 anos	24	60,0
mais de 50 anos	12	30,0
Total	40	100,0

A amostra é constituída apenas por elementos do sexo feminino.

Tabela 2 – Género dos participantes

Género	n	%
Feminino	40	100,0

A experiência docente dos elementos da amostra oscila entre os 6 anos e os 25 anos de tempo de serviço. Todavia, a maior predominância encontra-se na faixa etária dos 16 aos 25 anos, correspondendo a 50% dos inquiridos.

Tabela 3 – Experiência Docente (relativa a 31 de julho de 2012)

Tempo de serviço	n	%
De 6 a 15 anos	4	10,0
De 16 a 25 anos	20	50,0
Mais de 25 anos	16	40,0
Total	40	100,0

A tabela 4 revela os dados relativos às habilitações académicas dos inquiridos. Podemos apurar que 55% dos sujeitos são detentores de licenciatura, 37,5% dispõem de mestrado e apenas 5% possui bacharelato.

Atualmente, a profissão docente é certificada por uma qualificação profissional, indispensável para a candidatura ao concurso.

Tabela 4 – Habilitações académicas

Habilitações	n	%
Bacharelato	2	5,0
Licenciatura	22	55,0
Mestrado	15	37,5
Outra	1	2,5
Total	40	100,0

O grupo de recrutamento engloba os professores de educação especial e do ensino regular (apenas nas valências da educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico). Como estava previsto na metodologia deste estudo, a amostra é composta por 50% de cada um dos grupos docentes.

A reduzida porção de inquiridos da educação pré-escolar deve-se ao facto de existir no agrupamento onde foi realizado o estudo, menor número de jardins de infância comparativamente ao número de escolas de educação básica.

Tabela 5 – Grupo de recrutamento

Grupo	n	%
EPE	5	12,5
1º CEB	15	37,5
Educação Especial	20	50,0
Total	40	100,0

4.2 Apresentação e análise dos resultados

Foi distribuído o mesmo instrumento de recolha de dados aos professores de educação especial e aos professores do ensino regular. Desta forma, cada afirmação será apresentada juntamente com duas tabelas, relativas às perspetivas dos dois grupos docentes.

Considerou-se pertinente, agrupar os dados referentes aos níveis “concordo muito” e “concordo”, bem como aos níveis “discordo” e “discordo muito” pelo facto de permitir uma melhor visualização, dada a pouca amplitude dos níveis. Optou-se ainda por considerar como título das tabelas e gráficos (na apresentação dos resultados) as afirmações constantes do questionário.

4.2.1 Benefícios e obstáculos do processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

As tabelas 6 e 7 representam os dados relativos às perspetivas dos professores de educação especial e do ensino regular, respetivamente.

Como se pode comprovar através das mesmas, ambos os grupos docentes consideram, na sua maioria, que o facto de os alunos com necessidades educativas especiais estarem inseridos num grupo do ensino regular, estimula o seu desenvolvimento. A percentagem de professores que selecionaram os níveis “concordo muito / concordo” foi de 95% para os professores de educação especial e 80% para os professores do ensino regular. A percentagem de professores que

respondeu o nível “nem concordo, nem discordo” é de apenas 5% correspondendo a uma frequência de 1 inquirido.

Tabela 6 - Perspetiva dos professores de educação especial: Estar inserido num grupo do ensino regular estimula o desenvolvimento de uma criança com NEE.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	19	95,0
nem concordo nem discordo	1	5,0
Total	20	100,0

Tabela 7 - Perspetiva dos professores do ensino regular: Estar inserido num grupo do ensino regular estimula o desenvolvimento de uma criança com NEE.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	16	80,0
nem concordo nem discordo	2	10,0
discordo muito; discordo	2	10,0
Total	20	100,0

As tabelas 8 e 9 apresentam os dados relativos às perspetivas dos professores do ensino regular e de educação especial .

No que diz respeito à afirmação “A criança com NEE não consegue enfrentar os desafios presentes num grupo do ensino regular” os dois grupos de professores têm perspetivas distintas.

Através da análise da tabela 8 podemos demonstrar que a maioria dos professores de educação especial referiu que discordava / discordava muito com esta afirmação, perfazendo um total de 80%, enquanto apenas 20% referiu que concordava/ concordava muito.

Contrariamente às opções seleccionadas pelos professores do educação especial, os professores do ensino regular têm como prevalência as opções nos níveis “concordo muito” e “concordo”. Desta forma, a maioria das opções completam 50%, enquanto 10% não concorda nem discorda, e os restantes 40% discorda muito e discorda.

Tabela 8 - Perspetiva dos professores de educação especial: A criança com NEE não consegue enfrentar os desafios presentes num grupo do ensino regular.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	4	20,0
discordo muito; discordo	16	80,0
Total	20	100,0

Tabela 9 - Perspetiva dos professores do ensino regular: A criança com NEE não consegue enfrentar os desafios presentes num grupo do ensino regular.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	10	50,0
nem concordo nem discordo	2	10,0
discordo muito; discordo	8	40,0
Total	20	100,0

Os valores expressos na tabela 10 indicam que todos os inquiridos concordam muito e concordam com a afirmação.

De acordo com os dados apresentados na tabela 11, a maioria dos professores do ensino regular também considera que são proporcionadas novas situações de aprendizagem para os outros alunos através da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

Tabela 10 - Perspetiva dos professores de educação especial: A inclusão de crianças com NEE no ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para as outras crianças.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	20	100,0

Tabela 11 - Perspetiva dos professores do ensino regular: A inclusão de crianças com NEE no ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para as outras crianças.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	15	75,0
nem concordo nem discordo	4	20,0
discordo muito; discordo	1	5,0
Total	20	100,0

4.2.2 Medidas Educativas na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais

Numa perspetiva inclusiva deverão ser adequadas medidas educativas de forma a responder às necessidades das crianças com NEE, proporcionando assim um ensino de qualidade e igualdade perante os seus pares

A análise das tabelas 12 e 13 permite a constatação de que ambos os grupos de docentes concordam e concordam muito com a afirmação.

A adequação curricular é uma medida educativa constante no decreto-lei 3/2008.

Tabela 12 - Perspetiva dos professores de educação especial: A inclusão de crianças com NEE requer uma adequação do currículo.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	14	70,0
nem concordo nem discordo	3	15,0
discordo muito; discordo	3	15,0
Total	20	100,0

Tabela 13 - Perspetiva dos professores do ensino regular: A inclusão de crianças com NEE requer uma adequação do currículo.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	17	85,0
nem concordo nem discordo	1	5,0
discordo muito; discordo	2	10,0
Total	20	100,0

Ambas as tabelas, 14 e 15, expressam o grau de concordância relativamente à afirmação.

Tabela 14 - Perspetiva dos professores de educação especial: As crianças com NEE deverão ter um programa individualizado, de forma a dar resposta às suas necessidades.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	18	90,0
discordo muito; discordo	2	10,0
Total	20	100,0

Tabela 15 – Perspetiva dos professores do ensino regular: As crianças com NEE deverão ter um programa individualizado, de forma a dar resposta às suas necessidades.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	18	90,0
nem concordo nem discordo	2	10,0
Total	20	100,0

As opiniões dos professores de educação especial, relativamente à afirmação “Na sua generalidade, as crianças com NEE apresentam características que as impedem de apreender conteúdos da maioria das áreas curriculares”, encontram-se bastante dispersas pelos diferentes níveis.

Podemos, no entanto, extrair da tabela 17 a informação de que os professores do ensino regular consideram na sua maioria que as crianças com necessidades educativas especiais apresentam características que as impedem de apreender conteúdos da maioria das áreas curriculares.

Tabela 16 - Perspetiva dos professores de educação especial: Na sua generalidade, as crianças com NEE apresentam características que as impedem de apreender conteúdos da maioria das áreas curriculares.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	6	30,0
nem concordo nem discordo	6	30,0
discordo muito; discordo	8	40,0
Total	20	100,0

Tabela 17 - Perspetiva dos professores do ensino regular: Na sua generalidade, as crianças com NEE apresentam características que as impedem de apreender conteúdos da maioria das áreas curriculares

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	12	60,0
nem concordo nem discordo	1	5,0
discordo muito; discordo	7	35,0
Total	20	100,0

As tabelas 18 e 19 evidenciam que os inquiridos dispõem de opiniões divergentes relativamente à necessidade de alterações das instalações no processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

Tabela 18 - Perspetiva dos professores de educação especial: A inclusão de crianças com NEE requer uma alteração das instalações.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	5	25,0
nem concordo nem discordo	5	25,0
discordo muito; discordo	10	50,0
Total	20	100,0

Tabela 19 - Perspetiva dos professores do ensino regular: A inclusão de crianças com NEE requer uma alteração das instalações.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	7	35,0
nem concordo nem discordo	9	45,0
discordo muito; discordo	4	20,0
Total	20	100,0

Através da observação das tabelas 20 e 21 podemos verificar que a maioria dos professores de educação especial, bem como os professores do ensino regular concordam com a afirmação. Todavia, as opções escolhidas pelos inquiridos encontram-se bastante dispersas.

Tabela 20 - Perspetiva dos professores de educação especial: A inclusão de crianças com NEE requer uma alteração da organização escolar.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	8	40,0
nem concordo nem discordo	6	30,0
discordo muito; discordo	6	30,0
Total	20	100,0

Tabela 21 - Perspetiva dos professores do ensino regular: A inclusão de crianças com NEE requer uma alteração da organização escolar.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	10	50,0
nem concordo nem discordo	2	10,0
discordo muito; discordo	8	40,0
Total	20	100,0

Nesta afirmação, a maioria dos elementos dos dois grupos de docentes mencionaram que concordavam que a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais requer uma alteração da prática pedagógica.

Tabela 22 - Perspetiva dos professores de educação especial: A inclusão de crianças com NEE requer uma alteração da prática pedagógica.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	18	90,0
nem concordo nem discordo	2	10,0
Total	20	100,0

Tabela 23 - Perspetiva dos professores do ensino regular: A inclusão de crianças com NEE requer uma alteração da prática pedagógica

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	15	75,0
nem concordo nem discordo	2	10,0
discordo muito; discordo	3	15,0
Total	20	100,0

4.2.3 Processo de inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular

De forma a avaliar as perspetivas dos professores da educação especial e dos professores do ensino regular face à inclusão de crianças com NEE foram analisados os dados obtidos através das suas opiniões no que diz respeito a cada uma das afirmações.

Nesta afirmação, constante nas tabelas 24 e 25, verifica-se que a maioria dos elementos dos dois grupos de docentes indicaram que concordavam que é necessária uma preparação específica dos professores do ensino regular.

Tabela 24 - Perspetiva dos professores de educação especial: A inclusão de crianças com NEE implica uma preparação específica dos professores do ensino regular.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	14	70,0
nem concordo nem discordo	4	20,0
discordo muito; discordo	2	10,0
Total	20	100,0

Tabela 25 - Perspetiva dos professores do ensino regular: A inclusão de crianças com NEE implica uma preparação específica dos professores do ensino regular.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	18	90,0
nem concordo nem discordo	2	10,0
Total	20	100,0

Os pareceres de ambos os grupos de professores, encontram-se distribuídos de forma bastante semelhante nos diferentes níveis. O número de frequência no nível de maior predomínio é igual para os professores dos dois grupos de docentes, contabilizando um total de 17 inquiridos para os professores de educação especial e 14 para os professores do ensino regular.

Tabela 26 - Perspetiva dos professores de educação especial: Na maior parte das situações, as crianças com NEE revelam pouco interesse pela escola.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	2	10,0
nem concordo nem discordo	1	5,0
discordo muito; discordo	17	85,0
Total	20	100,0

Tabela 27 - Perspetiva dos professores do ensino regular: Na maior parte das situações, as crianças com NEE revelam pouco interesse pela escola.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	2	10,0
nem concordo nem discordo	4	20,0
discordo muito; discordo	14	70,0
Total	20	100,0

Os dois grupos têm maior número de opções, incidentes nos níveis discordo e discordo muito, sendo os valores da sua frequência 14 e 13 respetivamente. Deste modo, na sua maioria, os professores do educação especial e regular discordam de que as crianças com necessidades educativas especiais revelem pouco interesse pelas atividades escolares.

Tabela 28 - Perspetiva dos professores de educação especial: Na maior parte das situações, as crianças com NEE revelam pouco interesse pelas atividades escolares.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	4	20,0
nem concordo nem discordo	2	10,0
discordo muito; discordo	14	70,0
Total	20	100,0

Tabela 29 - Perspetiva dos professores do ensino regular: Na maior parte das situações, as crianças com NEE revelam pouco interesse pelas atividades escolares.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	2	10,0
nem concordo nem discordo	5	25,0
discordo muito; discordo	13	65,0
Total	20	100,0

De acordo com os dados obtidos na tabela 30, podemos apurar que 85% dos inquiridos discordam de que as crianças com necessidades educativas especiais são pouco recetivas às situações de aprendizagem.

Relativamente à opinião dos professores de educação especial (tabela 31), também, na sua maioria optaram pelos níveis correspondentes ao discordo e discordo muito.

Tabela 30 - Perspetiva dos professores de educação especial: Em geral, as crianças com NEE são pouco recetivas às situações de aprendizagem.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	2	10,0
nem concordo nem discordo	1	5,0
discordo muito; discordo	17	85,0
Total	20	100,0

Tabela 31 - Perspetiva dos professores do ensino regular: Em geral, as crianças com NEE são pouco recetivas às situações de aprendizagem.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	4	20,0
nem concordo nem discordo	5	25,0
discordo muito; discordo	11	55,0
Total	20	100,0

Os professores de educação especial têm uma visão mais positiva relativamente aos professores de ensino regular, no que diz respeito à obtenção de bons resultados escolares. Desta forma, dos professores de educação especial, 85% discordam da afirmação, enquanto apenas metade dos professores do ensino regular são da mesma opinião.

Tabela 32 - Perspetiva dos professores de educação especial: Raramente uma criança com NEE consegue bons resultados escolares.

Níveis	n	%
nem concordo nem discordo	3	15,0
discordo muito; discordo	17	85,0
Total	20	100,0

Tabela 33 - Perspetiva dos professores do ensino regular: Raramente uma criança com NEE consegue bons resultados escolares.

Níveis	N	%t
concordo muito; concordo	2	10,0
nem concordo nem discordo	8	40,0
discordo muito; discordo	10	50,0
Total	20	100,0

A amostra de professores de educação especial têm uma opinião similar à amostra de professores do ensino regular. Dos primeiros, 95% discordam que de que as crianças com necessidades educativas especiais devido às suas características geram situações problemáticas com os colegas. Também a maioria dos professores do ensino regular discorda desta afirmação, perfazendo um total de 80%.

Tabela 34 - Perspetiva dos professores de educação especial: Pelas suas caraterísticas, a crianças com NEE gera situações problemáticas com os colegas.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	1	5,0
discordo muito; discordo	19	95,0
Total	20	100,0

Tabela 35 - Perspectiva dos professores do ensino regular: Pelas suas caraterísticas, a crianças com NEE gera situações problemáticas com os colegas.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	2	10,0
nem concordo nem discordo	2	10,0
discordo muito; discordo	16	80,0
Total	20	100,0

Em ambas as tabelas é possível ostentar que a maioria da amostra considera que quando se depara com a existência de uma criança com necessidades educativas especiais numa sala do ensino regular, encaram o facto como um desafio. A percentagem de concordância na tabela 36 é de 65% e na tabela 37 é de 95%.

Tabela 36 - Perspetivas dos professores de educação especial: Quando me deparo com a existência de uma criança com NEE numa sala de ensino regular, encaro o facto como um desafio.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	13	65,0
nem concordo nem discordo	5	25,0
discordo muito; discordo	2	10,0
Total	20	100,0

Tabela 37 - Perspetiva dos professores do ensino regular: Quando me deparo com a existência de uma criança com NEE numa sala de ensino regular, encaro o facto como um desafio.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	19	95,0
nem concordo nem discordo	1	5,0
Total	20	100,0

As perspetivas dos dois grupos de professores são bastante divergentes; relativamente aos professores de educação especial, na sua maioria (95%) discordam da afirmação. No que concerne aos professores do ensino regular, estes têm opiniões bastante dispare, sendo que 30% concorda/ concorda muito com a afirmação, 25% nem concorda nem discorda e 45% discorda/ discorda muito

Tabela 38 - Perspetiva dos professores de educação especial: O processo de ensino/aprendizagem do grupo é perturbado pela inclusão de uma criança com NEE.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	1	5,0
discordo muito; discordo	19	95,0
Total	20	100,0

Tabela 39 - Perspetiva dos professores do ensino regular: O processo de ensino/aprendizagem do grupo é perturbado pela inclusão de uma criança com NEE.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	6	30,0
nem concordo nem discordo	5	25,0
discordo muito; discordo	9	45,0
Total	20	100,0

Podemos concluir perante os dados que os docentes concordam que a inclusão oferece possibilidades de interação no grupo, favorecendo a compreensão e a aceitação das diferenças, sendo a percentagem correspondente de 90 % para ambos os grupos docentes. Todavia, existem em ambos os grupos docentes percentagens de discordância.

Tabela 40 - Perspetiva dos professores de educação especial: A inclusão oferece possibilidades de interação no grupo, o que favorecerá a compreensão e a aceitação das diferenças.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	18	90,0
discordo muito; discordo	2	10,0
Total	20	100,0

Tabela 41 - Perspetiva dos professores do ensino regular: A inclusão oferece possibilidades de interação no grupo, o que favorecerá a compreensão e a aceitação das diferenças.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	18	90,0
nem concordo nem discordo	1	5,0
discordo muito; discordo	1	5,0
Total	20	100,0

Os dados obtidos através da análise dos questionários, permitem a verificação de que os professores de educação especial, na sua maioria, discordam de que a atenção extra que as crianças com necessidades educativas especiais exigem é dada em detrimento das outras crianças.

Porém, os professores do ensino regular têm opiniões distintas, sendo que apenas 35% discorda da afirmação, existindo uma igualdade de resultados referentes a este nível e aos níveis de discordância

Tabela 42 - Perspetiva dos professores de educação especial: A atenção extra que as crianças com NEE exigem é dada em detrimento das outras crianças.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	1	5,0
discordo muito; discordo	19	95,0
Total	20	100,0

Tabela 43 - Perspetiva dos professores do ensino regular: A atenção extra que as crianças com NEE exigem é dada em detrimento das outras crianças.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	7	35,0
nem concordo nem discordo	6	30,0
discordo muito; discordo	7	35,0
Total	20	100,0

A observação da tabela permite afirmar que, na sua globalidade, os professores de educação especial consideram que têm em conta a realidade das salas no ensino regular nas sugestões educativas que apresentam.

As opiniões dos professores do ensino regular, encontram-se mais dispersas, sendo que 55% concorda com a afirmação, 40% nem concorda nem discorda e apenas 5% discorda.

Tabela 44 - Perspetiva dos professores de educação especial: As sugestões educativas apresentadas pelos professores de educação especial têm em conta a realidade das salas no ensino regular.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	18	90,0
nem concordo nem discordo	1	5,0
discordo muito; discordo	1	5,0
Total	20	100,0

Tabela 45 - Perspetiva dos professores do ensino regular: As sugestões educativas apresentadas pelos professores de educação especial têm em conta a realidade das salas no ensino regular.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	11	55,0
nem concordo nem discordo	8	40,0
discordo muito; discordo	1	5,0
Total	20	100,0

As perspetivas de ambos os grupos docentes são bastante discordantes relativamente à afirmação de que a existência de um currículo único levanta problemas à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

A maioria dos professores do ensino regular discorda da afirmação, correspondendo a 55% da amostra, enquanto 25% concorda e os restantes 20% não concorda nem discorda.

Contrariamente ao que foi analisado na tabela 46, os professores do ensino regular concordam maioritariamente com a afirmação, integrando 70% dos inquiridos. Os restantes 30%, dividem-se entre o nível “nem concordo nem discordo” (15%) e entre os níveis de discordância.

Tabela 46 – Perspetivas dos professores do educação especial: A existência de um currículo único levanta problemas à inclusão de crianças com NEE.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	5	25,0
nem concordo nem discordo	4	20,0
discordo muito; discordo	11	55,0
Total	20	100,0

Tabela 47 - Perspetiva dos professores do ensino regular: A existência de um currículo único levanta problemas à inclusão de crianças com NEE.

Níveis	n	%
concordo muito; concordo	14	70,0
nem concordo nem discordo	3	15,0
discordo muito; discordo	3	15,0
Total	20	100,0

4.3 Discussão dos resultados

Através apresentação dos dados obtidos emergiram alguns resultados passíveis de serem discutidos. Pretendemos assim realizar uma síntese dos aspetos mais significativos detetados através da análise das tabelas ostentadas anteriormente, mencionando os objetivos a que nos propusemos no início da elaboração deste estudo.

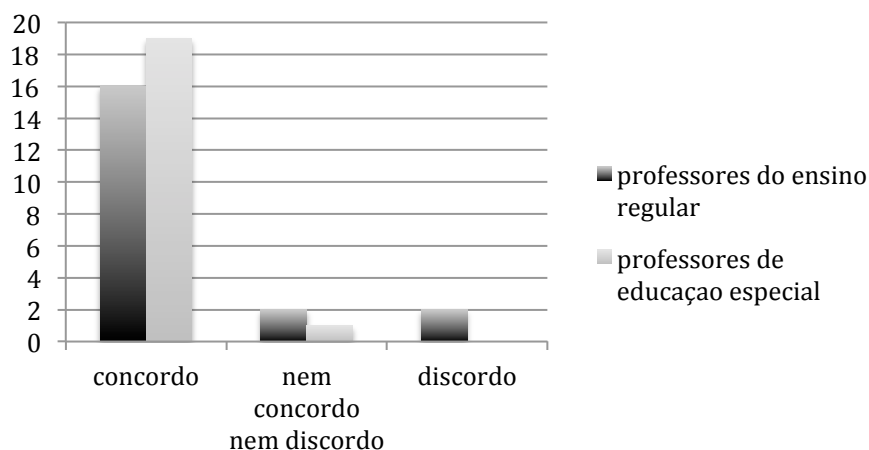
Iniciamos por caracterizar os sujeitos, destacando que relativamente à idade, os elementos têm, na sua maioria, idades pertencentes à faixa etária dos 41 aos 50 anos de idade, sendo que apenas 10% têm menos do que 40 anos. A amostra é composta por elementos do sexo feminino, o que expressa a feminização do ensino, correspondendo à crescente presença feminina no corpo docente. A maioria dos inquiridos têm entre 16 e 25 anos de experiência docente e são detentores de licenciatura e mestrado. Estes dados exprimem a crescente qualificação da docência, possivelmente associada a uma maior competitividade desta profissão ou mesmo a consciência por parte destes profissionais para a importância da aprendizagem ao longo da vida.

A presença de crianças com necessidades educativas especiais nas turmas do ensino regular, é uma realidade com que nos deparamos nos dias de hoje.

Esta inserção de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, advém de uma perspectiva de escola inclusiva, que defende que todos os alunos têm o direito de aprender juntos, nas escolas da sua residência.

O conceito de inclusão prevê que os alunos com necessidades educativas especiais, inclusive as que apresentam necessidades educativas especiais severas, sejam colocados no ensino regular. Apesar de estes alunos estarem inseridos nas turmas do ensino regular, são apoiados pelos serviços de educação especial.

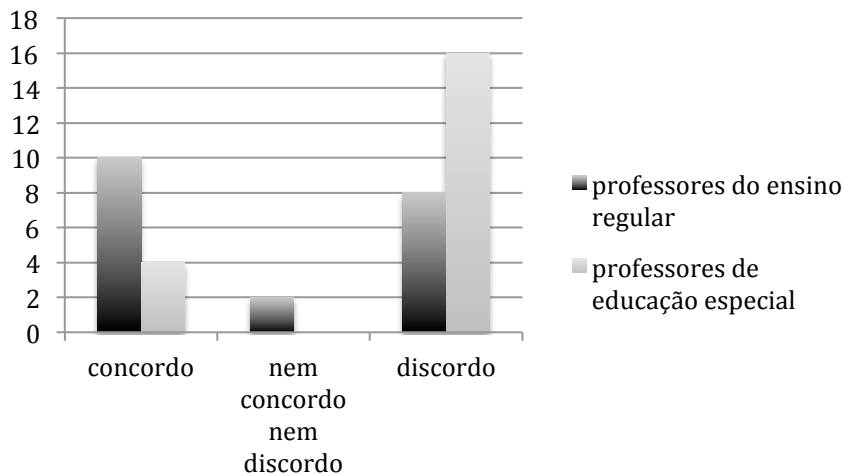
Gráfico 1 - Perspetivas dos professores de educação especial e do ensino regular: Estar inserido num grupo do ensino regular estimula o desenvolvimento de uma criança com NEE.



Os dados obtidos permitem constatar que professores de educação especial e do ensino regular consideram, na sua maioria, que a inserção num grupo do ensino

regular estimula o desenvolvimento de uma criança com necessidades educativas especiais. Estes resultados, levam-nos a concluir que os professores se regem segundo uma perspetiva inclusiva, manifestando a consciência de vantagens no processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas salas de aula do ensino regular.

Gráfico 2 – Perspetivas dos professores de educação especial e do ensino regular: A criança com NEE não consegue enfrentar os desafios presentes num grupo do ensino regular.



Todavia, apesar de na sua maioria concordarem que o desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais é estimulado pela sua inserção num grupo do ensino regular (gráfico 1), os professores titulares, na sua maioria, concorda que estas não conseguem enfrentar os desafios presentes nestes grupos. Através da análise do gráfico 2, podemos verificar que o número de concordância e discordância é bastante similar, porém prevalecendo o nível de concordância.

O mesmo não se observa no caso dos professores de educação especial, pelo que podemos verificar através do gráfico 2 que estes manifestam uma opinião contrária.

Os resultados alcançados, dão resposta ao objetivo “Identificar os benefícios e os obstáculos do processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular”. Deduzimos através dos resultados obtidos, que constitui um obstáculo ao processo de inclusão o facto de a maioria dos professores do ensino regular considerar que a criança com necessidades educativas especiais não consegue enfrentar os desafios presentes nos grupos do ensino regular onde se encontram inseridos. Contudo,

ambos os professores estão cientes dos benefícios emergentes do processo inclusão. Um dos benefícios é o facto de o desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais ser estimulado através da inclusão no ensino regular. A inclusão possibilita ainda a fomentação de novas situações de aprendizagem para as outras crianças.

A inclusão visa o respeito pelas características individuais de todos os alunos. Desta forma, as crianças com necessidades educativas especiais têm necessidades específicas de aprendizagem, sendo que têm que ser tomadas medidas de adaptação adequadas para o seu ensino.

O objetivo “conhecer os benefícios e os obstáculos do processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular” foi alcançado através das opiniões dos professores relativamente a algumas afirmações constantes no questionário.

Segundo os dados obtidos, o conjunto de medidas educativas que a maioria dos participantes considera que deverão ser implementadas são adequações curriculares, programas individualizados e alterações da prática pedagógica. Relativamente à alteração da organização escolar, a maioria dos inquiridos de ambos os grupos docentes referiu que a inclusão requeria uma alteração, todavia as opiniões encontra-se bastante dispersas.

Tínhamos ainda como objetivo “avaliar o processo de inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais”, através das perspetivas dos professores de educação especial e do ensino regular.

A inclusão está na ordem do dia, pelo que é necessário que os professores se sintam preparados para lidar com esta situação. A maioria da amostra considera que a inclusão implica a preparação específica dos professores do ensino regular.

Numa perspetiva de escola inclusiva em que todos os alunos devem aprender juntos, as crianças com necessidades educativas especiais deverão ser “tratadas em pé de igualdade”. A inclusão é assim favorável para os alunos com necessidades educativas especiais, como demonstram os resultados obtidos, uma vez que na sua maioria, tanto os professores de educação especial, como os professores do ensino regular, reconhecem que estes manifestam interesse pela escola e pelas atividades escolares. Na sua generalidade, ambos os grupos docentes, atestam ainda que estas crianças são recetivas às situações de aprendizagem e conseguem bons resultados escolares.

Relativamente à interação das crianças com necessidades educativas especiais com os restantes elementos dos grupos onde se encontram inseridos,

podemos afirmar que esta é positiva. Dos quarenta elementos que compõem a amostra total, 35 discordaram da afirmação que referia que as crianças com necessidades educativas especiais geram situações problemáticas com os colegas.

Uma vez que, na sua globalidade, as crianças com necessidades educativas especiais não geram conflitos com os restantes elementos do grupo, a inclusão constitui assim uma mais valia para a educação para valores e formação de cidadãos mais tolerantes à diferença. Esta interação favorece a compreensão e a aceitação das diferenças, segundo as perspetivas de 90% da amostra total de inquiridos.

Contudo, relativamente ao processo de ensino aprendizagem, as opiniões dividem-se como podemos comprovar nos gráficos 3 e 4.

Gráfico 3 – Perspetivas dos professores de educação especial e do regular: O processo de ensino/ aprendizagem é perturbado pela inclusão de uma criança com NEE.

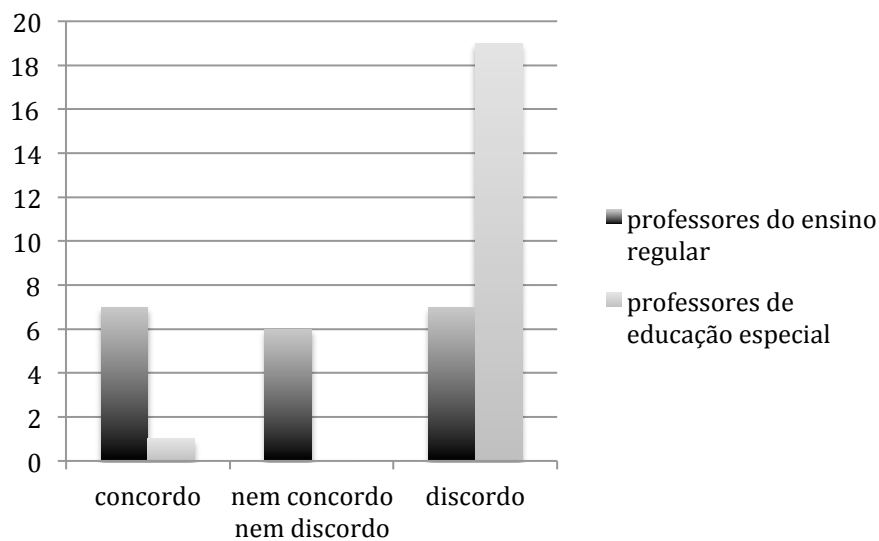
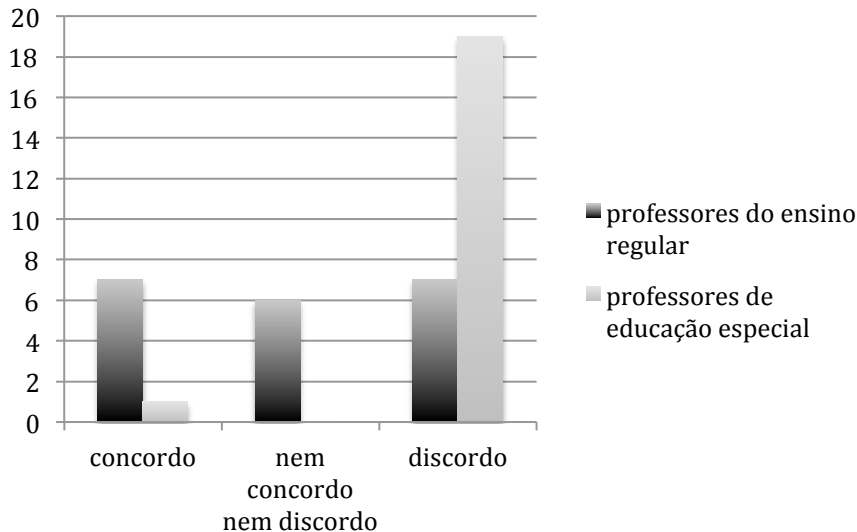


Gráfico 4 – Perspetivas dos professores de educação especial e do ensino regular: A atenção extra que as crianças com NEE exigem é dada em detrimento das outras crianças.



A análise dos gráficos 3 e 4 permite-nos observar que os professores de educação especial estão convictos de que o processo ensino/aprendizagem não é perturbado pela inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Em ambos os gráficos a percentagem de discordância corresponde a 95%, ou seja 19 elementos dos 20 que integram a amostra.

Podemos concluir que os professores do ensino regular não se encontram tão seguros quanto às vantagens do processo de inclusão para os outros alunos. Os resultados da amostra dos professores do ensino regular encontram-se bastante dispersos em ambos os gráficos, não existindo uma coerência nas opiniões.

4.4 Conclusão

Este estudo é revelador das perspetivas dos professores de educação especial e dos professores do ensino regular, face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Neste ponto pretendemos indicar as conclusões obtidas através do estudo, referenciando os objetivos traçados no início deste.

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais é sinónimo de uma escola sem discriminação, onde a igualdade é palavra de ordem.

Todos os indivíduos têm direito a um ensino igual e de qualidade, pelo que não faz sentido que as crianças com necessidades educativas especiais não sejam incluídas nas salas do ensino regular, uma vez que estas manifestam interesse pela escola e pelas atividades escolares, são recetivas às situações de aprendizagem, conseguem bons resultados escolares e não geram conflitos com os colegas.

No entanto, através dos resultados obtidos, comprovámos que um dos obstáculos do processo de inclusão é a existência de um currículo único.

Ambos os grupos inquiridos revelaram que consideravam importante a preparação específica dos professores relativamente a este processo. Constitui assim um entrave, o facto de muitos professores possuírem pouca informação sobre a Educação Especial, uma vez que a nível curricular, esta entrou nos programas da formação inicial de professores há relativamente pouco tempo.

Neste estudo verificaram-se ainda quais as vantagens e os obstáculos existentes no processo de inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, bem como para os restantes elementos dos grupos onde se encontram inseridos.

Para as crianças com necessidades educativas especiais, o processo de inclusão promovem a estimulação do seu desenvolvimento, todavia a maioria dos professores do ensino regular consideram que estas não conseguem enfrentar os desafios que a sua presença numa turma do ensino regular representa. Grande parte dos professores do ensino regular são ainda da opinião que estas crianças apresentam características que as impedem de apreender os conteúdos da maioria das áreas curriculares.

Em relação às vantagens da inclusão para os restantes elementos presentes nos grupos, destacamos a promoção de novas situações de aprendizagem, bem como a possibilidade de interação o que favorece a compreensão e a aceitação de diferenças, o que formará cidadãos mais tolerantes e respeitadores.

Uma percentagem considerável de professores do ensino regular considera que o processo de ensino-aprendizagem é perturbado pela inclusão da criança com necessidades educativas especiais e que a atenção extra que esta exige é dada em detrimento das outras crianças. Apesar de não ser a maioria, consideramos ser um número relevante, sendo que os dados se encontram bastante dispersos. Desta

forma, para parte dos professores do ensino regular, a inclusão é um obstáculo à aprendizagem dos restantes elementos do grupo.

Outro aspeto a destacar são as medidas a implementar no sentido de promover a inclusão. As crianças com necessidades educativas especiais requerem, assim, uma reestruturação da escola e do currículo.

É fundamental que estas crianças tenham um programa individualizado que dê resposta às suas necessidades, com base numa diferenciação pedagógica. Este programa individualizado, deverá conter adequações curriculares, imprescindíveis à inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, como concordam a maioria dos inquiridos.

A alteração da prática pedagógica é outra medida que os professores do ensino regular deverão adotar de forma a promover o sucesso destas crianças.

Embora os dados não sejam significativos, a maioria dos elementos pertencentes aos dois grupos docentes, concorda que é necessária uma alteração da organização escolar.

Para uma flexibilização da organização escolar visando o bom funcionamento da educação especial devem as escolas ou agrupamento de escolas contemplar nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa aos alunos que se enquadram na educação especial. (Ministério da Educação, 2008, p.18).

Ao tentarmos conhecer as perspetivas dos professores de educação especial e dos professores do ensino regular face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, observamos alguma divergência de opiniões.

Podemos verificar através dos dados obtidos que os professores do ensino regular colocam algumas reservas relativamente ao processo de inclusão, embora refiram algumas vantagens ao nível da socialização, como a compreensão e a aceitação de diferenças.

A perspetiva de escola inclusiva é relativamente recente, sendo que alguns professores do ensino regular ainda não se encontram convictos das vantagens do mesmo. Como tal, os professores titulares, colocam condicionantes à inclusão, relativamente ao ensino aprendizagem dos restantes elementos da turma. No que diz respeito à aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, este grupo de professores, consideram que o seu desenvolvimento é estimulado, todavia,

não conseguem enfrentar os desafios que se apresentam numa turma do ensino regular, como por exemplo alguns conteúdos das áreas curriculares.

Podemos ainda referir que os professores de educação especial têm uma perspetiva mais positiva face à inclusão. Concluímos que na sua maioria, este grupo de professores não encontra entraves à inclusão, encontrando vantagens ao nível de desenvolvimento e socialização para estas crianças, considerando que conseguem acompanhar os desafios presentes num grupo do ensino regular. Estes professores, na sua maioria, também consideram que existem vantagens na inclusão para os restantes elementos do grupo, como a socialização. Contrariamente aos professores do ensino regular, os professores de educação especial, são da opinião de que o processo de ensino/aprendizagem destes não é perturbado.

Em suma, de forma a mudar as atitudes face à inclusão, os professores do ensino regular deverão ser alvo de uma preparação específica.

Podemos referir que os objetivos a que nos propusemos no início do estudo foram atingidos, dando ainda resposta à problemática inventariada.

Existiram, no entanto, algumas limitações, como o número de questionários obtidos comparativamente aos entregues, por os docentes não terem mostrado disponibilidade. Este facto limitou a generalização de conclusões, pelo que nos cingimos apenas aos limites contextuais onde o estudo se processou. Consideramos ainda uma limitação ao estudo o elevado número de professores que em variadas afirmações optaram pelo nível “nem concordo, nem discordo”, o que dificulta a elaboração de ilações.

Posto isto, seria relevante dar continuidade aos dados obtidos, através de novas linhas de estudo. Consideramos que o estudo poderia ser ampliado, procurando saber quais as perspetivas dos pais das crianças com necessidades educativas especiais, uma vez que constituem um parceiro fulcral na inclusão destas crianças. Outro aspeto que seria pertinente aprofundar relaciona-se com as dimensões da amostra, uma vez que julgamos que os resultados seriam mais significativos se a amostra fosse composta por um maior número de inquiridos. Por fim, o estudo poderia ser enriquecido através de uma observação direta em contexto de sala de aula dos professores do ensino regular inquiridos, de forma a analisar, na prática, as suas atitudes face à inclusão.

CONCLUSÃO GERAL

O presente documento é constituído por duas partes que se complementam.

A primeira parte, reflexão sobre as práticas em contexto, numa perspetiva de reflexão sobre a ação, permitiu a ponderação sobre os papéis e competências adquiridas nas práticas de ensino supervisionadas.

Foi analisado o percurso efetuado nas práticas realizadas nos dois níveis de ensino abrangidos pelo mestrado em questão, numa perspetiva reflexiva, procurando um constante aperfeiçoamento, adequando a intervenção educativa da prática docente.

Assim, o estágio decorreu numa autonomia supervisionada, onde a teoria apreendida ao longo da formação, foi colocada em prática, fomentando a aprendizagem no decorrer do processo. O estágio possibilitou o contacto com a realidade, componente fundamental na formação inicial de professores.

O professor/educador nas suas práticas pedagógicas deverá utilizar como alicerce os diferentes interesses e características das crianças, partindo destas para a construção de aprendizagens significativas. A criança, é assim, participante ativa da sua própria construção de conhecimentos, tendo o professor/educador o papel de facilitador de aprendizagens. Em ambas as valências, onde o presente mestrado se insere, deverão ser criadas as bases para que as crianças enquanto seres curiosos e investigadores do mundo que as rodeia, levantem problemas, formulem hipóteses e encontrem soluções. O professor/educador, deverá proporcionar um ambiente de descoberta, facultando os suportes necessários para que a criança descubra as soluções por si própria.

Cada grupo é distinto, uma vez que as crianças que o constituem têm características e potencialidades que as definem, pelo que compete ao professor/educador ajustar os seus métodos e estratégias. As crianças com necessidades educativas especiais possuem, como todas as outras, uma individualidade, cabendo ao professor minimizar as diferenças, incluindo-as numa conceção de educação para todos.

Foi neste seguimento que surgiu a problemática que conduziu à segunda parte deste relatório final de estágio. A problemática inventariada surgiu assim diretamente das práticas de ensino supervisionadas.

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais é uma realidade presente nos tempos atuais, pelo que consideramos fundamental os professores/educadores adquirirem os saberes necessários para garantir o sucesso destas crianças. Numa perspetiva de educação para todos, todas as crianças têm o direito de aprender em conjunto, numa escola perto das suas residências.

Neste seguimento, neste trabalho de cariz científico, através das perspetivas dos professores de educação especial e do ensino regular, expusemos alguns entraves à inclusão, bem como os seus benefícios para as crianças com necessidades educativas especiais e para o restante grupo.

Consideramos que este trabalho será uma mais valia, levando-nos a refletir sobre o nosso papel enquanto promotores de educação de qualidade, que beneficie todas as crianças. O sucesso pessoal e académico de todos os alunos deverá ser assegurado pelos professores titulares da turma/grupo, inclusive das crianças com necessidades educativas especiais, pelo que consideramos que este estudo nos fornece, através dos dados obtidos, a perceção de parte do que pode ser realizado neste âmbito.

Através deste trabalho de investigação, que teve por base um problema relacionado com o estágio, mobilizámos conhecimentos e competências, numa perspetiva de inovação pedagógica.

A investigação no contexto da prática profissional fomenta a capacidade de obter respostas que apoiem a ação educativa, incentivando a aprendizagem ao longo da vida profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais - subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Curricular, D.G. & Ministério da Educação. (2008). *Educação especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio Educativo.
- Educação, M. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Mem Martins: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio Educativo.
- Educação, M. (2009). *Educação inclusiva: Da retórica à prática*. Estoril: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio Educativo.
- Educação, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, M. E., & Guimarães, M. (2003). *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Formosinho, J., McClellan, D., & Lino, D. (2005). *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores - Conceções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Miranda, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

- Miranda, L. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE - Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. California: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2003). *Caminhos para a inclusão*. São Paulo: Artmed.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada - Cruzamento de saberes de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada*. Lisboa: Edições Colibri.
- Veiga, L., Dias, H., Lopes, A., & Silva, N. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Plátano.
- Veiga, L., Dias, H., Lopes, A., & Silva, N. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Plátano.
-
-

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86, 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

Declaração de Salamanca (1994)

Decreto-Lei n.º 241/2001

Circular n.º 17/ DSDC/ DEPEB/ 2007

Decreto - Lei n.º 3/2008

Circular n.º 4 /DGIDC/ DSDC/2011

ANEXOS
