

## AGRADECIMENTOS

À Escola Superior de Educação de Viseu que, através dos seus professores/orientadores, nos forneceu bases científicas e metodológicas para a nossa formação.

Agradeço à Professora Doutora Esperança Ribeiro, minha orientadora, e à Dr.<sup>a</sup> Paula Xavier, coorientadora, pela orientação, conselhos, sugestões que me deram, assim como pela compreensão e amizade demonstrada.

Aos Agrupamentos onde desenvolvemos a Prática Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB.

Um agradecimento especial à educadora Ana Bela Almeida e à professora Ana Boto, pela forma como nos integraram e pelo apoio que nos deram.

A todos os professores que contribuíram para a realização do estudo investigativo.

Ao Diretor da Escola Secundária de Viriato (local onde trabalho) por me ter concedido autorização para que realizasse o meu percurso académico.

Ao meu chefe por acreditar em mim e por todo o apoio que sempre me concedeu.

À minha colega de estágio pelos momentos que partilhamos.

Em especial, ao meu marido por dividir comigo os fracassos e os sucessos e pelo amor que compartilhamos. E aos meus dois grandes fãs, Adriana e David, a quem dedico este trabalho, com um pedido de desculpa pelos momentos de atenção e carinho que lhes roubei.

Agradeço também a todos aqueles que, nos momentos menos bons, me deram força e coragem.

## RESUMO

O presente trabalho foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, nas Unidades Curriculares de Práticas de Ensino Supervisionados II e III. Este trabalho compreende duas partes complementares. A primeira parte é referente às práticas supervisionadas realizadas na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB onde será apresentada uma breve caracterização dos contextos, onde foram realizados os estágios, e uma apreciação crítica sobre as práticas realizadas.

A segunda parte refere-se ao estudo empírico sobre uma problemática proveniente dessas mesmas práticas. O estudo procura dar resposta à questão “Qual a perceção de uma amostra de professores do 1ºCiclo do Ensino Básico relativamente à sua preparação para receber crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e ao incentivo para investir na formação nessa área?”.

Estabeleceram-se dois grandes objetivos: Identificar as perceções de uma amostra de professores do 1º CEB relativamente à sua preparação para receber e apoiar crianças com NEE nas suas turmas; conhecer a sua opinião relativamente aos incentivos que têm sido dados para investir na formação na área das NEE.

Face ao problema e objetivos enunciados, o presente estudo enquadra-se numa metodologia de natureza quantitativa de carácter descritivo simples com recurso ao inquérito por questionário.

Os resultados sugerem, entre outros aspetos, a perceção de lacunas na formação e nos incentivos para investir na área, não obstante o investimento individual ao nível das práticas. Apontam ainda para a necessidade de alertar as entidades governantes da importância de continuar a promover ações de formação nesta área e ao mesmo tempo incentivar e facilitar a sua frequência por parte dos professores.

**Palavras-chave:** Formação de professores 1º CEB, Escola Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais.

## ABSTRACT

This work was performed concerning the Master in Early Education (Kindergarten) and Elementary School, in the Curriculum Units of Supervised Practices Teaching II and III. This work has two complementary parts. The first one refers to the supervised practices undertaken in a Kindergarten Education and Elementary School, where it will be presented a brief characterization of the contexts where the periods of training were made, and a critical appreciation about the practices.

The second part refers to the empirical study about a problem that arose from these practices. The study pretends to give an answer to the question “Which is the perception of a sample of elementary teachers about their preparation to deal with and support children who have special problems and need special support and what stimulus have they to invest in the specialization in this area?”

Two big aims were settled: to identify the perceptions of a sample of elementary teachers about their preparation to teach and support children with special needs in their classes; to know their opinion about the stimulus they have to invest in the specialization in this area.

Having in mind the problem and the aims, this study has a quantitative, descriptive-methodology, recurring to the questionnaire inquiry.

After studying the answers, the results point out to the perception of some missing aspects in the specialization and in the stimulus to invest in this area, although the level of individual investment in the practices.

The results reveal that we must call the government’s attention not only to the importance of promoting more specializing courses in this area, but also of stimulating and facilitating the teachers’ attendance of these courses.

**Key words:** Elementary teachers training, Inclusive School, Special Educational Needs

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL.....	1
PARTE I - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO .....	3
Introdução .....	4
1. Caracterização dos contextos .....	5
1.1 Caracterização do contexto de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar.....	5
1.1.1- Caracterização da instituição .....	5
1.1.2 - Caracterização da turma.....	6
1.2 - Caracterização do contexto Prática de Ensino Supervisionada no 1º CEB .....	8
1.2.1- Caracterização da instituição .....	8
1.2.2 - Caracterização da turma.....	9
2. Análise das práticas concretizadas .....	10
2.1 -Análise das práticas concretizadas em PESII .....	11
2.2 - Análise das práticas concretizadas em PESIII .....	14
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	18
PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO .....	20
Introdução.....	21
1- Revisão da literatura.....	22
1.1 Inclusão: Uma perspetiva evolutiva.....	22
1.2 A formação de professores para receber alunos com NEE .....	31
2. Metodologia .....	33
2.1 Problema e objetivos de estudo .....	33
2.2 Plano de investigação .....	33
2.3 Amostra e justificação da sua escolha .....	34
2.4 Variáveis.....	38
2.5 Instrumento de recolha de dados.....	38
2.6 Procedimentos.....	40

2.7. Análise e tratamento de dados.....	40
3. Apresentação dos resultados.....	41
3.1 Análise quantitativa.....	41
3.2 Análise qualitativa - Análise de conteúdo.....	46
4. Discussão dos resultados .....	49
5. Conclusão.....	55
CONCLUSÃO GERAL.....	59
Referências Bibliográficas .....	62

## ANEXOS

Anexo A - Planificações .....	66
Anexo B - Questionário aos professores do 1º Ciclo do ensino básico face aos alunos com NEE .....	110
Anexo C – Pedido de Autorização para utilização do questionário .....	113
Anexo D – Autorização do autor do questionário .....	114

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Género dos participantes.....	36
Tabela 2 – Idade dos Participantes .....	36
Tabela 3 – Habilitações literárias.....	37
Tabela 4 – Tempo de serviço .....	37
Tabela 5 – Situação profissional.....	37
Tabela 6 – Perceção acerca da formação para trabalhar com alunos com NEE.....	41
Tabela 7 – Perceção acerca da preparação profissional .....	41
Tabela 8 – Perceção acerca da preparação para planificar atividades .....	42
Tabela 9 –Perceção acerca da preparação para articular com outros técnicos, com o professor de educação especial e para a utilização do equipamento pedagógico/didático específico. ....	43
Tabela 10 – Frequência de práticas ao nível da planificação de atividades para alunos com NEE .....	44
Tabela 11 – Frequência de práticas ao nível da implementação de atividades para alunos com NEE .....	45
Tabela 12 – Frequência de práticas ao nível das reuniões subordinadas aos alunos com NEE .....	46
Tabela 13 – Tabela de frequência das categorias relativas à perceção de insuficiência dos incentivos para investir na formação na área das NEE .....	48

## TABELA DE SIGLAS

CERI - Centre for Educational Research and Innovation/Centro de Investigação em Educação e Inovação

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade da Organização Mundial de saúde

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEI – Programa Educativo Individual

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIT – Programa Individual de Transição

TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children*

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

O presente trabalho apresenta-se como Relatório Final de Estágio do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II realizada na Educação Pré-Escolar num jardim-de-infância público situado na região Centro Norte, e da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada III concretizada no 1º CEB num centro escolar de ensino público, situado também na referida região, nos anos letivos de 2012/2013 e de 2013/2014.

A elaboração deste relatório pretende promover e apresentar uma reflexão sobre as práticas que foram desenvolvidas assim como despertar a tomada de consciência sobre o papel do professor, a importância de investir na formação, em planificar e estruturar as suas ações. Nos últimos anos têm-se verificado enormes mudanças na nossa sociedade. A escola não tem ficado alheia a essas mudanças e à Escola têm sido incumbidas novas obrigações e respostas a diferentes situações.

Tal como referem Flores e Simão (2009):

tem-se reconhecido, não só pela literatura da especialidade, mas também no discurso político, a importância da formação e do desenvolvimento profissional de professores como um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação no sentido de elevar os padrões de ensino e de melhorar os resultados dos alunos numa sociedade economicamente cada vez mais competitiva (p.8).

Justifica-se, por isso, a necessidade de dotarem as escolas de professores/profissionais altamente qualificados e competentes capazes de darem resposta aos desafios e exigências que a sociedade atual lhe coloca, conscientes de que o ato de ensinar implica a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos” e pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e instituições em que se trabalha” (Flores, 2004, p.128).

A Prática de Ensino Supervisionada tem sido e continua a ser considerada um elemento de grande valor tanto pelos professores que estão em formação como pelos professores que estão no ativo. Para além de fomentar uma ligação entre a teoria e a prática promove momentos de socialização tanto com o meio como com o contexto, dando aos alunos a oportunidade de experienciar ser professor.

Assim, o presente relatório é composto por duas partes que se complementam. Na primeira parte começa-se por fazer uma breve caracterização dos dois contextos e das turmas onde foram realizadas as práticas, seguindo-se uma reflexão crítica sobre

as mesmas, atendendo aos níveis de ensino abrangidos. Em cada nível de ensino são relatadas experiências decorrentes das nossas práticas assim como os conhecimentos e as competências desenvolvidas.

Na segunda parte é apresentado um trabalho de investigação cujo objetivo principal é identificar as perceções de uma amostra de professores do 1º CEB relativamente à sua preparação para receber e apoiar crianças com NEE nas suas turmas.

A questão problema desse trabalho emergiu de algumas observações anteriores e exteriores às práticas, no entanto, ganhou mais consistência com a realização do estágio desenvolvido no 1ºCEB. Tanto na turma onde foi realizado o estágio da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada I como na Prática de Ensino Supervisionada III verificou-se a possibilidade de contacto com crianças/alunos com NEE. Em termos de enquadramento legal, o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro incumbe ao professor titular de turma a responsabilidade de gerir a educação das crianças com NEE. Como futura profissional tive a curiosidade em querer saber mais sobre a formação dos professores e compreender se existem incentivos para formação nessa área, no sentido de darem resposta a esse desígnio. Segundo Bairrão (1998), “no nosso país estamos bem longe de uma escola inclusiva e (...) os obstáculos à integração têm permanecido, quer devido a questões que se prendem com os aspectos legais, quer ainda devido a outro tipo de factores” (p.43). Esse facto levou-me a questionar sobre a perceção dos professores relativamente à sua formação e conhecimentos para poderem promover a verdadeira Inclusão.

Nesta sequência, a segunda parte deste Relatório apresenta-se dividida em diferentes itens iniciando-se com a introdução, onde é apresentada a justificação, os objetivos e a pertinência do estudo. No segundo é apresentada uma revisão da literatura que inclui um enquadramento histórico no que diz respeito a esta realidade em Portugal. Posteriormente é referida a metodologia utilizada, o tipo de estudo, os instrumentos utilizados, a amostra e os procedimentos realizados. Por fim serão apresentados e analisados os resultados obtidos nesta investigação e que permitirão apresentar as devidas conclusões.

## PARTE I - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO

---

## Introdução

---

As unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III fazem parte do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB.

A Prática de Ensino Supervisionada é, por assim dizer, a ponte que permite ao aluno por alguns momentos deixar de ser aluno e experimentar/vivenciar o que é a prática profissional, o que é ser professor. Esta experiência, para além de única, revela-se imprescindível na formação base do futuro professor pensando-o interativo, criativo, investigador e reflexivo.

Nesta primeira parte do relatório é apresentada uma apreciação crítica referente à Prática de Ensino Supervisionada II e III referente à Educação Pré-Escolar e ao 1º CEB. Para além da caracterização dos contextos educativos de cada nível de ensino é feita também uma breve referência às características de cada instituição. Posteriormente segue-se a caracterização do grupo/turma fazendo uma breve referência às crianças com NEE. Finaliza-se com uma análise das práticas concretizadas e das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo das várias semanas.

## 1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS

---

Promover o contacto do aluno, futuro professor, com a realidade escolar foi uma premissa constante nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I, II e III, permitindo uma maior proximidade com diferentes instituições de ensino, Agrupamentos, Orientadores, Cooperantes, turmas/grupos de crianças e documentos orientadores tanto no 1º CEB como na Educação Pré-Escolar, favorecendo o crescimento, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, acrescidos pelos conhecimentos provindos dos momentos de reflexão sobre as práticas letivas.

Dado que o presente mestrado habilita para a Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, os estágios decorreram ao nível desses dois contextos que são caracterizados em seguida.

### 1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

---

O estágio, enquanto componente da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado II, decorreu no segundo semestre do 1º ano do presente mestrado no âmbito da Educação Pré-Escolar. Foi realizada num jardim-de-infância público, situado na região Centro-Norte, indicado pela ESEV.

#### 1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

---

A Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar decorreu num jardim-de-infância da região Centro-Norte, agregado a um agrupamento de onde fazem parte também duas escolas de 1º e 2º CEB, dez escolas de 1º CEB e sete jardins-de-infância.

O jardim-de-infância onde decorreu o estágio alberga quatro turmas mistas e heterogéneas constituídas por crianças dos três aos cinco anos de idade. Os alunos são, na sua maioria, oriundos de zonas suburbanas existindo apenas um número reduzido proveniente de um meio urbano.

Quanto ao edifício, é composto por rés-do-chão e primeiro andar, sendo que, no rés-do-chão está situado o refeitório, a cozinha, o polivalente, um compartimento onde estão guardados os materiais, casas de banho e uma sala para os educadores. A

escadaria que dá acesso ao primeiro andar está localizada a meio dividindo, assim, o andar. No primeiro andar estão as quatro salas de atividades e duas casas de banho.

Existem ainda dois espaços exteriores, um no rés-do-chão e outro no primeiro andar, com escorregas, uma pequena caixa de areia e uma casinha, entre outros materiais, no entanto, o espaço é reduzido e a sua forma e localização não parece proporcionar um bom aproveitamento.

O horário de funcionamento da instituição encontra-se organizado em duas componentes, a componente letiva que funciona das 09h00min às 12h00min e das 14h00min às 16h00min, e a componente social, que funciona das 08h00min às 09h00min, das 12h00min às 14h00min e das 16h00min às 19h15min.

A equipa pedagógica é constituída por quatro educadoras. Relativamente ao pessoal não docente, exercem função no jardim-de-infância, quatro assistentes operacionais educativas e três assistentes operacionais de componente de apoio à família. De salientar a relação aprazível, acolhedora e de entreajuda, que os diferentes membros da comunidade estabelecem entre si, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento de todas as crianças e adultos, pois é num ambiente acolhedor que se criam relações de amizade, respeito e confiança. Como referem Hohmann e Weikart (2009), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (p.130).

### 1.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

---

A caracterização da turma onde decorreu o nosso estágio tem como suporte as nossas observações e o Projeto Curricular de Turma. O grupo era constituído por vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os três e cinco anos, no entanto, apenas vinte e três crianças frequentavam o jardim-de-infância sendo que doze entraram para o grupo nesse ano. Das que frequentavam, treze eram do sexo masculino e dez do sexo feminino, todas de nacionalidade portuguesa e com residência na área circundante da instituição. No início do ano letivo existiam sete crianças com cinco anos, sete com quatro anos e nove com três anos de idade.

Pela análise do PCT constatamos que a maioria das crianças é oriunda de meios socioeconómicos e culturais semelhantes e que provém de meios favorecidos e sem dificuldades, sendo que todas possuem computador em casa e ligação à internet. Têm pais relativamente jovens (entre os vinte e oito e os quarenta e quatro anos) e com um grau de habilitações elevado (licenciatura e mestrado).

De um modo geral, o grupo apresentava um bom desenvolvimento das aprendizagens relativamente às diferentes áreas de conteúdo, eram participativos e

demonstravam interesse pelas tarefas. O grupo manifestava uma grande necessidade de se expressar e de ser ouvido, tendo sido dada primazia à comunicação oral, quer para a expressão de problemas, inseguranças, motivações, quer para a partilha das suas vivências de forma a promover a segurança no ambiente educativo. No grupo havia duas crianças (uma do sexo feminino e outra do sexo masculino) que entravam em conflito facilmente com os colegas. Existia ainda uma criança que demonstrava fascínio pelos números, com apenas três anos reconhecia e lia os números até três dígitos.

A sala de atividades tinha boa iluminação natural, vinda das várias janelas. Relativamente ao espaço, era pequeno e a sua forma em L não favorecia um bom aproveitamento assim como dificultava, por vezes, o supervisionamento das crianças. No entanto, consideramos que a sala estava organizada de forma a proporcionar a rentabilização do espaço e permitir experiências de aprendizagem diversificadas, permitindo desenvolver atividades tanto em pequeno como em grande grupo.

No que diz respeito a materiais, a sala estava munida de um computador e uma impressora havendo também um projetor de vídeo e um retroprojetor que servia as quatro salas. A sala possuía diversos tipos de materiais que permitiam a realização de uma grande variedade de atividades, desde a construção com legos, com blocos de madeira, com materiais com íman, até a uma pequena amostra de insetos e de tipos de rochas.

## 1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1º CEB

---

O estágio, enquanto componente prática da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado III, decorreu ao longo do primeiro semestre do 2º ano do presente mestrado. Foi realizado no âmbito do 1º CEB num centro escolar de ensino público, situado na região Centro-Norte, indicado pela ESEV.

### 1.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

---

A Prática de Ensino Supervisionada III em contexto de 1º CEB decorreu num centro escolar situado na região Centro Norte. O agrupamento de pertença é constituído por nove escolas do 1º CEB, nove jardins-de-infância e um centro escolar com 1º CEB e jardim-de-infância. Na escola sede de agrupamento são lecionados o 2º e 3º CEB. De acordo com a Projeto Educativo, o agrupamento iniciou a sua atividade no ano letivo de 1995/1996. A escola sede fica situada numa zona suburbana num bairro com características de dormitório. Acolhe crianças de várias freguesias, umas de carácter rural, outras de carácter suburbano e uma pequena quantidade de carácter urbano. Encontra-se situado numa zona geográfica acentuada envolvida por um sistema montanhoso, o que propicia a existência de elevadas amplitudes térmicas, levando a invernos rigorosos e húmidos e verões quentes e secos.

As ofertas educativas do agrupamento vão da Educação Pré-Escolar até ao 3º Ciclo do Ensino Básico oferecendo também cursos de educação e formação (CEF'S) e cursos de educação e formação para adultos (EFA'S). O Agrupamento assegura atividades letivas e de complemento, todos os dias, desde as 9h00min até às 17h30min, integrando também a Componente de Apoio à Família (CAF).

Relativamente às atividades de enriquecimento curricular elas incluem desde o Apoio ao Estudo, ao Inglês e às Expressões (plástica, motora e música).

O centro escolar onde foi realizado o estágio do 1ºCEB iniciou a sua atividade no ano letivo de 2011/2012 com valências na Educação Pré-Escolar e 1º CEB. O edifício é composto por três andares e dispõe de nove salas para 1ºCEB e várias salas de Educação Pré-Escolar. A entrada principal fica situada no andar do meio assim como a biblioteca, a sala de reuniões, casas de banho para alunos, casas de banho para adulto, polivalente, refeitório e salas de arrumos. Neste mesmo andar encontram-se as

salas de Educação Pré-Escolar. No andar inferior ficam situadas seis salas do 1º CEB, duas casas de banho com vários compartimentos, salas de arrumos, sala de materiais, um *hall* onde está a impressora e a máquina de café e que serve de local de convívio tanto para os professores como para os assistentes operacionais. Existe ainda um pequeno coberto onde os alunos lancham e que dá acesso para o recreio. Em relação ao andar superior existem algumas salas do 1º CEB, salas para apoio e a sala *TEACCH*.

O centro escolar dispõe de uma grande área de recreio exterior, sendo parte dele relvado, onde existem vários materiais que podem ser utilizados pelas crianças.

O horário de funcionamento da instituição encontra-se organizado em duas componentes, a componente letiva que funciona das 09h00min às 12h00min e das 13h30min às 16h00min, e a componente social, que funciona das 08h00min às 09h00min, das 12h00min às 13h30min e das 16h00min às 19h00min.

A equipa pedagógica é constituída pelos professores, professores de apoio, professor de ensino especial, professores das áreas de enriquecimento curricular, educadoras e pela coordenadora. Relativamente ao pessoal não docente, exercem função no centro escolar, assistentes operacionais educativas, assistentes operacionais de componente de apoio à família e uma responsável pelo pessoal.

Tivemos ainda a oportunidade de observar a relação aprazível, acolhedora e de entreajuda, que os diferentes membros da comunidade estabelecem entre si, assim como das crianças de Educação Pré-Escolar com as crianças do 1º CEB. Todos estes factos ajudam a construir um ambiente propício ao desenvolvimento das crianças e adultos indo ao encontro do que preconizam Hohmann e Weikart (2009), ou seja, é num ambiente acolhedor onde se criam relações de amizade, respeito e confiança.

### 1.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

---

A Prática de Ensino Supervisionada III foi realizada com uma turma do 2º ano do 1º CEB. Esta era constituída por dezanove alunos de entre os quais nove são do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades entre os sete e os oito anos, sendo que um aluno apenas cumpriu os sete anos no final de dezembro.

Da turma fazem parte dois alunos sinalizados com Necessidades Educativas Especiais, um do sexo masculino e uma do sexo feminino. O do sexo masculino apresenta Perturbações do Espectro do Autismo e a aluna do sexo feminino apresenta Dificuldades de Aprendizagem e, embora faça parte da turma, está a acompanhar o programa do 1º ano. O apoio a estes alunos é prestado por duas docentes diferentes, algumas horas por semana, fora da sala de aula. Existem ainda dois outros alunos que

evidenciam necessidade de um acompanhamento mais individualizado e que, a pedido da professora titular estão a ser observados a fim de ser elaborado o relatório.

As crianças são oriundas da localidade ou dos arredores e provenientes de agregados familiares de nível socioeconómico médio e médio alto. Apenas menos de metade dos alunos almoça na escola e usufrui dos serviços de apoio à família.

A sala possui quatro grandes janelas com cortinas que permitem uma boa iluminação natural. Encontra-se apetrechada de cacifos, dois grandes placares para exposição de trabalhos, um armário, uma estante onde são guardados os *dossiers* dos alunos, um computador, colunas, um quadro preto, um quadro interativo, um retroprojektor, ligação à internet e aquecimento central. As mesas e as cadeiras eram adequadas à faixa etária dos alunos, encontravam-se dispostas em U e no centro havia seis mesas, estando os alunos dispostos de frente para os quadros.

A turma era bastante participativa, colaborativa e trabalhadora apresentando um bom ritmo de trabalho e demonstrando muito interesse em relação aos novos conteúdos. Três alunos distinguiam-se pelo seu discurso muito cuidado e acima do nível para a sua idade, pelo vocabulário utilizado e pela destreza e capacidade de resposta. A turma apresentava um nível de comportamento satisfatório.

Em relação às crianças com NEE, apresentavam algumas dificuldades de concentração sobretudo no período da tarde. A criança com Perturbação do Espectro do Autismo mostrava-se cansada após pouco tempo de atividade, sendo necessária muita motivação e acompanhamento mais individualizado. No que diz respeito às duas outras crianças que estavam ainda a ser observadas, para averiguar a necessidade de sinalização, tinham muita falta de concentração e desmotivavam-se facilmente. A do sexo feminino apresentava muitas dificuldades ao nível da motricidade fina (escrita, recorte e ilustração), no entanto, conseguia acompanhar a turma, embora com algumas dificuldades. A criança do sexo masculino para além do já mencionado, distraía-se facilmente, mostrava-se cansado e raramente acabava as tarefas propostas, somente as tarefas da área das expressões lhe despertavam interesse, sendo de realçar que ficou retido no ano letivo anterior.

## 2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS CONCRETIZADAS

---

A unidade de Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu ao longo de todo o mestrado. No primeiro semestre (PES I) proporcionou-nos o contacto com os dois níveis anteriormente referidos, dois dias por semana, durante cinco semanas, para cada nível de ensino. No final desse semestre foi-nos dada a oportunidade de escolher o nível assim como o local onde queríamos concretizar a prática na unidade curricular

de PES II no semestre seguinte. O nosso grupo era constituído por três elementos, dois deles escolheram a Educação Pré-Escolar e continuar no local onde tínhamos realizado a prática durante as cinco semanas de PES I, o terceiro escolheu o 1º CEB. Em relação à PES III, o grupo manteve os mesmos dois elementos e realizou a prática no 1º CEB com uma turma de 2º ano.

Segundo Alarcão (1996) a reflexão tem tido um papel fulcral na construção do conhecimento, apontando-a como instrumento essencial na formação de professores para a passagem do saber para o saber-fazer. A reflexão permite a compreensão do problema, a organização dos saberes de forma a encontrar respostas para as situações problemáticas, pode funcionar como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões.

Nesta perspetiva, considerando que a reflexão é um momento de inúmeras aprendizagens, procurar-se-á apresentar uma reflexão sobre as práticas realizadas nos dois contextos.

## 2.1. ANÁLISE DAS PRÁTICAS CONCRETIZADAS EM PESII

---

Relativamente à unidade de Prática de Ensino Supervisionada II, tal como foi referido anteriormente o grupo ficou reduzido a dois elementos sendo o trabalho desenvolvido ao nível da Educação Pré-Escolar.

A PES II foi realizada num jardim-de-infância da região Centro-Norte ao longo de 14 semanas, durante os três primeiros dias de cada semana, entre as 9h00min e as 12h00min e entre as 14h00min e as 16h00min. Os primeiros três dias foram de observação e os restantes foram repartidos entre dinamizações em grupo e dinamizações individuais.

A Educação Pré-Escolar era o nível de ensino que mais me atraía, era onde me sentia mais à vontade, onde conseguia maior interação com as crianças e onde me sentia mais preparada, embora consciente de que ainda tinha muito caminho a percorrer, muito trabalho pela frente e que deveria procurar enriquecer os meus conhecimentos acerca dos conteúdos a trabalhar de forma a poder desenvolver diferentes estratégias e promover aprendizagens nas crianças.

Nos três dias de observação procurámos recolher informação acerca do grupo que complementasse a que já tínhamos recolhido anteriormente e que desse resposta a algumas das questões e dúvidas que tínhamos.

O facto de já conhecermos a comunidade escolar, o ambiente educativo, a educadora e o grupo de crianças, permitiu que não fosse necessário um tempo de adaptação e que pudéssemos planificar as nossas primeiras dinamizações com base

nos conhecimentos prévios que possuíamos acerca dos interesses, motivação e dificuldades do grupo. Como apenas decorreram poucos dias entre o final da PES I e o início de PES II as nossas dinamizações foram, por assim dizer, um *continuum* do trabalho já iniciado.

As planificações das atividades foram sempre realizadas em grupo. O grupo procurou abordar os conteúdos propostos pela educadora de forma criativa e diversificada, recorrendo a estratégias diferenciadas e a materiais diversos, alguns disponibilizados pela instituição, outros construídos pelo grupo para as diversas dinamizações. Com esse propósito, foram mobilizados vídeos interativos, jogos didáticos, desenhos animados relacionados com os conteúdos a lecionar, com o intuito de manter os alunos curiosos, interessados e empenhados. Procurou-se ainda promover a interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares, nomeadamente através do recurso a diferentes atividades como foi o caso da construção do painel do corredor que envolveu as áreas de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo e quando foi trabalhado o tema da Páscoa (cf. Anexo A).

Ao longo de toda a prática, o grupo teve a oportunidade de realizar aprendizagens enriquecedoras que vão desde a planificação à discussão de ideias, passando pela implementação de diferentes atividades, de diferentes estratégias e “formas” de ação nas diversas áreas de conteúdo. No que diz respeito aos materiais, foram realizadas várias aprendizagens desde a construção à sua utilização, refletindo sempre sobre o seu potencial educativo. O grupo pôde constatar que, com o mesmo material, podem ser trabalhados diferentes conteúdos, e em diferentes áreas, e que os mesmos podem permitir a realização de muitas e diferenciadas aprendizagens, dependendo de como são utilizados e explorados. Exemplo disso foi a construção de uma abelha com bolas e ovos em esferovite que permitiu trabalhar os seres vivos, a classe dos insetos, suas características e alimentação, algumas figuras geométricas e as cores, entre outros conceitos (cf. Anexo A).

Foi sempre preocupação do grupo dar a conhecer as planificações com antecedência à cooperante e aos supervisores, o que consideramos ter sido uma mais-valia, pois permitiu que se pudessem fazer correções e ajustamentos que enriqueceram tanto as aprendizagens das crianças como as nossas.

O grupo teve sempre em conta todas as informações dadas quer pela educadora cooperante quer pelas supervisoras aquando das reuniões e durante as dinamizações quanto às planificações, aos materiais às estratégias e à sua prestação.

As planificações seguiram a matriz dada pela instituição e tiveram por base as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem.

Nelas constavam as áreas de conteúdo, os objetivos, as atividades, o tempo previsto para cada atividade assim como a avaliação pretendida. Foi preocupação do grupo que as suas planificações fossem dinâmicas, críticas, flexíveis e que apresentassem unidade e adaptação.

O grupo tinha reuniões semanais com a cooperante a fim de conhecer os aspetos em que tinha que melhorar, outras formas de abordar e/ou trabalhar os conteúdos assim como os aspetos em que esteve bem/menos bem. Nas semanas em que as supervisoras vinham observar também participavam nessa reunião e davam o seu parecer. De realçar que foi sempre dada a oportunidade à estagiária responsável pela dinamização de expor as suas reflexões assim como ao outro elemento do grupo.

Seguindo a perspetiva de abordagem do ensino de Carl Rogers (1977) de que a relação professor-aluno tem um papel fundamental nas aprendizagens, procurámos através da utilização da sensibilização, da afetividade e da motivação construir conhecimento e promover uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, na medida em que, segundo o autor, “uma aprendizagem significativa é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da sua acção futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade” (Rogers,1977, p. 258). Assim sendo aprendizagem significativa é aquela que envolve a pessoa como um todo, ou seja, provoca alterações a nível intelectual, emocional e cognitivo.

Ao iniciar deparamo-nos com algumas dificuldades em relação às planificações e à gestão do tempo que, com a ajuda da cooperante e investimento da nossa parte, rapidamente foram superadas. No que diz respeito à minha pessoa as dificuldades fizeram-se sentir na gestão do tempo e controlo do grupo de crianças, no entanto, com um pouco de trabalho, empenho e com as indicações da cooperante também foram superadas.

Penso que o nosso grupo teve a oportunidade de realizar muitas aprendizagens, ao mesmo tempo que proporcionou a realização de diversas e diferenciadas aprendizagens por parte dos alunos, tal como nos foi transmitido quer pela cooperante quer pelas crianças.

Agradeço a atenção e disponibilidade da educadora cooperante assim como todo o apoio que nos deu ao longo do estágio. E ainda por partilhar connosco inúmeros conceitos, ensinamento e saber que ela detém.

## 2.2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS CONCRETIZADAS EM PESIII

---

Para Schön (1983, cit. por Fonseca, 2012) a “capacidade de refletir para, na e sobre a ação exige uma interação harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos, a (re)construção de saberes, usando uma singular imagem de construção circular em que a prática induz a teoria e a questiona” (p.9). Foi com este pensamento que procurámos desenvolver o nosso trabalho.

O estágio no 1º CEB decorreu no terceiro semestre do presente mestrado, num centro escolar situado na região Centro-Norte com uma turma do 2º ano, com a orientação da professora cooperante e dois supervisores, um da área de ciências de educação e o outro da área de matemática. O grupo manteve os dois elementos do semestre anterior. A instituição, a turma e a cooperante eram novas para o grupo, o que levou a que fosse necessário um tempo de adaptação durante o qual procurámos recolher o máximo de informações sobre o ambiente educativo e sobre cada aluno a fim de conhecer o grupo. As indicações e informações da cooperante que, logo no primeiro dia procurou fazer uma caracterização geral da turma, apontando as suas maiores dificuldades, sobretudo dos alunos com NEE foram, sem dúvida, uma ajuda preciosa para o nosso desempenho.

O estágio decorreu ao longo de quinze semanas, durante os três primeiros dias de cada semana, entre as 9h00min e as 12h00min e as 13h30 e as 16h00min. Do total do estágio constam quatro semanas de dinamizações individuais de cada estagiária e as restantes sete em grupo, sendo que os primeiros três dias foram de observação.

Ao iniciar este semestre tanto eu como a colega de grupo estávamos bastante apreensivas, sentíamo-nos pouco à vontade neste nível de ensino e a nossa experiência de PES I não nos tinha dado muita segurança. Tínhamos algum receio de não ser capazes de apresentar os conteúdos de forma simples e diversificada, de não desenvolver estratégias que motivassem os alunos e os predispuessem para as aprendizagens ou que não fossem promotoras das aprendizagens esperadas nos alunos. No entanto, a forma como fomos acolhidas pela professora cooperante e a maneira como nos integrou na turma fez com que perdêssemos o medo, que nos empenhássemos, que tivéssemos vontade de superar tudo isso e que interagíssemos e nos envolvêssemos com os alunos. Lecionar este nível de ensino revelou-se bastante gratificante contudo, trabalhoso, e implicou relembrar alguns conteúdos.

No primeiro dia que nos deslocámos à escola tivemos a oportunidade de estabelecer o primeiro contacto com a turma, a professora iniciou por nos apresentar à turma e depois, cada criança, apresentou-se a ela própria. À medida que cada criança

se apresentou a cooperante foi acrescentando alguma informação que achava pertinente acerca de cada aluno. O grupo procurou reunir o máximo de informação possível de modo a poder planificar as suas primeiras atividades, o mais possível de acordo com os interesses da turma.

Uma das coisas que nos chamou à atenção desde início foi a dificuldade que algumas crianças tinham em falar para a turma e expor as suas ideias. Reparámos também que, à segunda-feira, era hábito iniciar-se com a partilha do fim de semana, onde cada aluno partilhava com a turma os aspetos mais marcantes passados nesses dois dias. Aproveitámos esse facto para desenvolver a oralidade, fomentar a organização do diálogo e a comunicação com clareza, sobretudo com os alunos que eram mais tímidos e, posteriormente, introduzimos a partilha, também na forma escrita, procurando desenvolver a construção frásica e a produção de textos que eram aprendizagens que pretendíamos desenvolver nos alunos. No final foi construído um livro que reuniu as partilhas que foram escritas pelos alunos durante as semanas de estágio, o qual foi entregue à turma, o que agradou muito aos alunos.

Relativamente às planificações, elas foram sempre realizadas em grupo, de acordo com o programa do 1º CEB, as metas curriculares e seguindo a matriz dada pela instituição. Procuramos ter um cuidado especial na elencagem dos vários objetivos a cumprir, assim como na apresentação das atividades e nas nossas ações de modo a que esses objetivos fossem alcançados.

No início deparámo-nos com algumas dificuldades ao nível da planificação dado que na Educação Pré-Escolar tínhamos recorrido a outro método de planificar mas, com a ajuda da professora cooperante e, dos nossos supervisores, essas dificuldades foram sendo ultrapassadas.

Procurámos enviar as planificações atempadamente à cooperante e depois para os supervisores, no entanto, dadas as nossas limitações de tempo e disponibilidade por vezes não nos foi possível fazê-lo tão atempadamente quanto o desejado. O mesmo se passou em relação ao apoio dos supervisores, que embora fosse um bom auxílio, poderia ter sido muito gratificante tanto para nós como para os alunos mas, devido à nossa falta de disponibilidade, poucas vezes foi procurado. Ao longo das intervenções, quer eu quer a minha colega, procurámos diversificar as atividades e adotar diferentes estratégias, de forma a manter os alunos interessados, cooperativos e empenhados. Para tal, foram mobilizados vídeos interativos, jogos didáticos, audições de textos relacionados com os conteúdos a lecionar.

Sabíamos que o facto de “trazer uma boa motivação” despertaria o interesse dos alunos e predisponha-os para as aprendizagens, com o decorrer das dinamizações

tomámos consciência de que a motivação era fundamental, daí termos apostado nela ao longo de todo o estágio.

Foi preocupação do grupo, no decorrer do estágio, procurar fazer, para além da intertemática, a interdisciplinaridade entre e as diferentes áreas curriculares, como por exemplo quando abordamos os meios de comunicação em que explorámos os diferentes meios de comunicação, a sua evolução, a linguagem (oral, escrita e gestual), a comunicação através de códigos que envolveram os números, entre outros conceitos. Assim como propor atividades diversificadas e motivadoras e, sempre que possível, proporcionar aos alunos atividades experimentais na medida em que consideramos ser uma mais-valia os alunos poderem manipular e manusear os materiais e chegar às conclusões por eles próprios. Verificámos que essas atividades, embora requeressem mais trabalho e supervisão da nossa parte, entusiasmavam os alunos e permitiam aprendizagens mais sólidas. São exemplo disso, as planificações onde foram trabalhados os sentidos e a flexibilidade dos materiais (cf. Anexo A).

Procurámos propor tarefas que fugissem à rotina, sobretudo na área de Matemática onde, sempre que foi possível, demos primazia a tarefas que estimulassem o raciocínio e a comunicação matemática, ao mesmo tempo que procurámos dar aos alunos a possibilidade de chegar às conclusões, valorizando as diferentes formas de resolução. Partindo do tema central procurou-se interligar as diferentes áreas.

Na área de Português, e de acordo com o programa, trabalhámos diferentes tipos de textos ao nível da leitura, da exploração oral e escrita. A leitura era feita numa primeira fase pela estagiária, depois em voz baixa pelos alunos e posteriormente em voz alta. A leitura dos textos era partilhada pela turma e não seguia uma ordem pré definida sendo que todos deveriam estar atentos para continuar a leitura do colega no momento em que fossem solicitados. Sempre que existiam diálogos procurávamos que cada aluno interpretasse uma personagem de modo a tornar a leitura mais interativa e interessante. Para facilitar a aprendizagem das características dos textos construímos em conjunto com a turma cartazes que foram expostos na sala.

Durante todo o estágio foram construídos vários cartazes como suporte às nossas dinamizações, para as diferentes áreas e referentes a diversos conteúdos. Inúmeras vezes foi pedida a colaboração da turma para a sua construção, procurando dessa forma facilitar as aprendizagens dos alunos e tornar as aulas mais interativas e motivadoras.

O Estudo do Meio era a área em que me sentia mais à vontade e que, de uma maneira geral, mais gostava de trabalhar o que por vezes fazia com que não gerisse bem o tempo dedicando-lhe mais tempo do que estava previsto. Os temas que foram

trabalhados revelaram grande interesse por parte das crianças sobretudo pela maneira como foram abordados, pois sempre que foi possível recorremos a atividades experimentais como se pode observar pelas planificações em anexo (cf. Anexo A).

No que diz respeito às Expressões enquanto área integrante do currículo do Ensino Básico, estas foram sendo exploradas ao longo das dinamizações, apresentando-se sempre como um foco de grande interesse por parte das crianças, no entanto, reconheço que muitas das vezes lhe deveríamos ter dedicado mais tempo e retirado mais partido delas. Na verdade, embora as áreas de expressões possam facilitar as aprendizagens nas diferentes áreas curriculares, as exigências referentes às outras áreas curriculares acabaram por limitar o nosso tempo. Não obstante, conscientes desse poder, o grupo sempre que pôde tirou partido delas e recorreu muitas das vezes a estas como forma de motivação.

Uma outra componente do estágio foi a elaboração dos relatórios crítico-reflexivos que deveriam ser feitos no final de cada dinamização e entregues no máximo até 15 dias após as dinamizações. O grupo valoriza as qualidades e as aprendizagens que possam ser resultantes da sua elaboração e, embora se tenha atrasado um pouco na sua elaboração final, teve sempre o cuidado de refletir antes, durante e após as dinamizações tanto a título individual como grupal. Valorizou sempre as reuniões de reflexão semanais e as reflexões pontuais aquando das dinamizações vindas da cooperante, dos supervisores ou da própria colega.

Realça-se ainda a disponibilidade e partilha de saberes por parte da cooperante que sempre nos deu a sua ajuda, dando dicas ou apresentando outras formas de abordagens ou ainda por, em certos momentos, “nos dar a mão” para podermos prosseguir o nosso caminho.

Os professores supervisores sempre se mostraram sensíveis em relação à nossa falta de tempo e indisponibilidade e procuraram sempre ajudar-nos da melhor maneira.

### 3. ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DESENVOLVIDOS

---

Ao longo de todo o estágio o grupo teve a possibilidade de efetuar diferentes aprendizagens e um grande número de experiências, desde a Educação Pré-Escolar ao 1º CEB. Na verdade, o estágio possibilitou ao grupo o contacto com a realidade pedagógica, proporcionou experiências segundo a perspetiva do aprender a fazer, da partilha de saberes que os profissionais mais experimentados detêm.

Uma das primeiras aprendizagens prende-se com a observação, o saber recolher informação pela observação dos comportamentos das crianças e dos adultos. É muito importante saber observar, estar atento aos sinais que os alunos nos vão dando, compreender certas atitudes e certos comportamentos, interpretar o que observamos. A observação está muito associada à reflexão pois se refletirmos sobre o que vamos observando, muitas das vezes, encontramos explicações e formas de ultrapassar os problemas que vão surgindo. A reflexão aparece associada à tomada de consciência sobre diferentes problemas.

Outra das grandes aprendizagens realizadas foi, sem dúvida, ao nível da diferenciação pedagógica entendendo-a como “o conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objectivos didáticos” (De Corte, E. et al., 1990, p.280), que levou a que desenvolvesse diferentes meios, de forma a conhecer bem o grupo e poder organizá-lo de maneira a que todos fossem capazes de realizar as diferentes atividades e as devidas aprendizagens.

Esta diferenciação esteve muito presente ao nível da Educação Pré-Escolar pelo facto de o grupo com o qual estagiámos ser muito heterogéneo, existir um elevado número de crianças com apenas 3 anos (9) e os restantes grupos etários também apresentarem um nível de desenvolvimento diferenciado. No que diz respeito ao 1º CEB, o grupo com o qual estagiámos também apresentava alguma heterogeneidade, existindo alunos com um vocabulário com um nível bastante elevado, com muitas capacidades cognitivas, com alguma autonomia no que diz respeito ao discurso oral e, ao mesmo tempo, alunos com algumas dificuldades, bastante tímidos e alunos com NEE.

Todo este contexto educativo levou a que o grupo desenvolvesse um leque de aprendizagens muito mais vasto e abrangente. Obrigou a um empenho e um esforço mais acrescido por parte das estagiárias para motivar toda a turma, ao mesmo tempo

que exigiu que fossem desenvolvidas estratégias de modo a dar a oportunidade a cada aluno de desenvolver as suas capacidades ao seu ritmo, envolver todas as crianças nas diferentes atividades e assim permitir que realizassem as aprendizagens devidas, indo assim ao encontro do princípio consagrado pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativo à igualdade de oportunidades para todas as crianças e do direito à educação.

As dificuldades sentidas pelo grupo nas intervenções foram transformadas em vivências positivas, na medida em que, com os erros também se aprende sendo esta a realidade da profissão de ensinar/educar. É preciso saber contornar os obstáculos e estar sempre preparado para encontrar metodologias capazes de motivar e facilitar as aprendizagens das crianças.

Ao longo deste percurso foram muitos os momentos que influenciaram a minha formação na medida em que se aprende muito no contacto com as crianças. É importante reconhecer que ninguém é detentor de toda a sabedoria. As crianças têm a capacidade de nos fazer olhar de outra forma para certos aspetos que nós consideramos banais mas que, através do seu olhar, se transformam em coisas únicas. A sua curiosidade faz delas seres inquiridores que esperam respostas verdadeiras ainda que simples. Alarcão (2001) refere que é através das interações que se estabelecem nestes contextos aliados à investigação e reflexão sobre as práticas, que o professor aprende e se desenvolve profissionalmente.

## PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

---

O presente trabalho faz parte do relatório final de estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB. Segundo o regulamento de mestrados este grau exige um nível aprofundado de conhecimento científico de índole teórica e prática, pretendendo-se formar profissionais com perspetiva investigativa aplicada ao desenvolvimento que leve à compreensão e evolução de problemas concretos (Regulamento de Mestrados, 2012).

Nos últimos anos tem-se reconhecido a importância e a necessidade de investir na formação ao nível das NEE, de modo a promover o princípio de uma Escola para todos num clima de efetiva igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Nesse sentido, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro tem em consideração a Inclusão das crianças com NEE. Para além de prever medidas educativas ajustadas às necessidades dos alunos, incumbe aos professores titulares da turma a responsabilidade de gerir a educação das crianças com NEE. Este facto impulsionou o presente estudo empírico que tem por finalidade perceber se uma amostra de professores do ensino regular se sentem preparados para trabalhar e apoiar crianças com NEE nas suas turmas e se lhes é dado algum incentivo para investir na formação nessa área.

O interesse por este tema deveu-se ao facto de ter percebido algumas dificuldades de Inclusão de alunos com NEE na turma do meu educando o que, como futura profissional de educação, obrigou à reflexão quanto à importância da formação inicial e contínua neste âmbito. Posteriormente ganhou ainda mais importância com a análise do Decreto-Lei 3/2008 e durante o estágio dado que na turma onde este decorreu existiam alunos com NEE e o grupo deparou-se com algumas dificuldades nessa área.

Posto isto, esta parte do relatório inicia-se com uma revisão da literatura teórica e legal neste âmbito, assim como da evolução histórica em Portugal relativamente ao apoio aos alunos com NEE.

Seguidamente pretende-se dar a conhecer a problemática em estudo, a sua pertinência e os objetivos que se pretende atingir. É ainda apresentada e descrita a metodologia utilizada ao longo do estudo, caracterizada a amostra, o procedimento e os instrumentos que foram utilizados.

Por fim pretende-se expor os resultados obtidos, assim como analisá-los de modo a poder retirar e apresentar as devidas conclusões.

## 1. REVISÃO DA LITERATURA

---

### 1.1. INCLUSÃO: UMA PERSPETIVA EVOLUTIVA

---

Diferentes estudos demonstram que o atendimento à população com deficiências não apresenta uma evolução linear e progressiva pois, em certos períodos históricos, existem diferentes formas de tratar os indivíduos que apresentem diferenças físicas, motoras, sensoriais, mentais e emocionais, significativas em relação à restante população (Madureira & Leite, 2003).

Na Idade Média a sociedade chegou a considerar as pessoas com deficiência como estando possuídas pelo demónio tendo sido submetidas a exorcismos e chegando mesmo, por vezes, a serem abandonadas em matas e florestas (Madureira & Leite, 2003).

Mais tarde, as pessoas com deficiência passam a ser internadas em asilos, hospícios ou prisões, podendo ser mesmo considerados e tratados como criminosos. A deficiência era considerada o reflexo de uma falha moral grave do indivíduo ou dos seus pais (Madureira & Leite, 2003).

No século XIX, “generaliza-se a noção de que a sociedade é responsável pela proteção e apoio à população deficiente e surgem instituições especializadas para deficientes” (Madureira & Leite, 2003, p. 19). Estas instituições encontravam-se sob a alçada da Igreja e de particulares, tendo fins de beneficência social e apresentando diferentes finalidades e qualidade de atendimento.

No século XX, mais propriamente nas décadas de 30/40, inicia-se uma outra fase com carácter marcadamente educativo em que dominava a procura das soluções pedagógicas mais adequadas para esta população. Nos anos 60 as modificações sociais, políticas, económicas e culturais da sociedade ocidental irão influenciar a educação especial, permitindo desenvolver novas abordagens pedagógicas. “A educação destas crianças e jovens, até aqui com um cunho marcadamente segregacionista, quer a nível social, quer a nível escolar, vai passar a inserir-se progressivamente nas estruturas regulares de ensino” (Madureira & Leite, 2003, p. 21).

Assim, nos finais do século XX a educação especial evoluiu e sofreu mudanças evidentes nos pressupostos e princípios que lhes estão subjacentes e nos modelos de atendimento que passaram a ser privilegiados. Anteriormente a educação especial era considerada como “um conjunto de programas educativos dirigidos às crianças e jovens deficientes” (OCDE – CERI, 1984, cit. por Madureira & Leite 2003, p.21), o que pressupunha uma organização de estruturas educativas em função de determinadas

categorias. Este modelo tinha subjacentes critérios essencialmente médicos, privilegiando respostas educativas que levaram à segregação da criança/jovem do sistema educativo regular. Bairrão, et al. (1998) referem que a comunidade científica da época acreditava que, ao educar as crianças com deficiências separadas das normais, lhes prestava um melhor serviço na medida em que eram educadas de forma controlada e com cuidados médicos, psicológicos e sociais. E ainda, que a utilização dos recursos pedagógicos normais com as crianças com deficiência, para além de poder limitar a sua autonomia, poderia até prejudicar as crianças ditas normais. Contudo, a partir dos anos 60/70 do século XX começa-se a identificar as implicações e exigências específicas que tais características colocavam à educação da criança, com vista a promover a sua integração na escola regular. Esta integração tinha subjacente o princípio da normalização que pretende acentuar a relatividade do conceito de normalidade, na medida em que não se pretende fazer corresponder todos os indivíduos a uma normalidade padrão, mas antes aceitar cada pessoa com as suas diferenças particulares, sendo-lhes reconhecido o direito a ter uma vida normal.

Segundo Bautista (1997),

normalizar não significa pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas aceitá-lo tal como é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver uma vida tão normal quanto possível (p. 29).

A National Association of Retarded Citizens (NARC), nos E.U.A. considera que:

a integração é uma filosofia ou um princípio de oferta de serviços educativos que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino, de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes (cit. por Bautista, 1997, p.29).

Neste contexto, no ano de 1986, Madeleine Will (Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento da Educação dos Estados Unidos), alertou para a necessidade de mudança em relação ao atendimento das crianças com NEE dado o elevado número de crianças que manifestavam dificuldades nas aprendizagens. Segundo Will, a solução “passava por uma cooperação entre professores – do ensino regular e da educação especial – que permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de

estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades” (Madureira & Leite, 2003).

Só nos finais dos anos 80 se conseguem atingir as metas traçadas anteriormente, procurando atender todas as crianças com NEE, apelando à colaboração dos pais com o objetivo de desenvolver ao máximo as potencialidades de cada criança num meio o menos restritivo possível (Bairrão, et al.,1998). Daqui nasceu o REI (em português, Iniciativa da Educação Regular) onde Will defendia “a adaptação da classe regular por forma a tornar possível ao aluno [a todos os alunos] a aprendizagem nesse ambiente” (Will,1986, p. 9, cit. por Correia, 2008, p. 7).

Nesse sentido Birch (1974) define a integração escolar como “um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem” (cit. por Bautista,1997, p. 29).

Kaufman (s.d, cit. por Bautista 1997) apresenta a integração ligada à vertente “temporal, instrutiva e social de um grupo selecionado de crianças diferentes com os seus companheiros normais, baseada numa planificação educativa e num processo evolutivo e individual determinado” e faz referência à importância da comunidade educativa trabalhar em conjunto quando diz que “esta integração requererá uma distribuição de responsabilidades entre o pessoal educativo regular e especializado e o pessoal administrativo e auxiliar” (p.29).

Em Portugal, embora não se assumisse de imediato uma integração plena, começou-se também a caminhar nesse sentido. As transformações verificadas no sistema educativo decorrentes da Lei de Base do Sistema Educativo de 1986 são a demonstração das tendências integrativas no nosso país, no entanto, só com a publicação do Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto, que definiu um conjunto de medidas regulamentares para o acesso dos alunos com deficiências ao sistema regular de ensino, é que apareceram explicitadas, sofrendo a influência quer da lei americana quer da inglesa.

Como referem Veiga, Dias, Lopes & Silva, (2000, p. 23), este decreto

determina a responsabilidade da escola pelo atendimento educativo dos alunos com NEE, através dos seus órgãos de direcção, 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 susceptíveis de acompanharem o currículo escolar regular, inserindo as medidas do Regime Educativo Especial e do Ensino Especial.

O princípio da integração pressupõe que as crianças com deficiências, anteriormente encaminhadas para centros especializados e colocadas ao abrigo de especialistas ou a frequentar centros de ensino especial, sejam acolhidas pelo ensino regular gratuitamente e sejam criadas condições para que elas possam permanecer cada vez mais tempo na sala de ensino regular. O Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto obrigou à elaboração de Planos Educativos Individuais e de Programas Educativos que definissem as necessidades específicas destas crianças/jovens e as respostas educativas mais adequadas a cada criança/jovem. Neste seguimento, o despacho n.º 173/ME veio regulamentar as condições e procedimentos necessários à regulamentação do dito decreto-lei e confirmar a opção “pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum” (despacho ME alínea1). No entanto, não excluiu que se mantivessem, em alguns casos, práticas de segregação e, que se continuassem a colocar alunos em contextos de aprendizagem separados, aquando do apoio do professor de educação especial, sem lhes ser dada a possibilidade de interagir com os colegas em contexto de turma e de lhes ser proporcionada a oportunidade de, em conjunto com os colegas, desenvolver competências académicas e sociais que esses contextos proporcionam.

Neste âmbito, Madureira e Leite (2003) fazem referência à Integração como podendo ser perspectivada em diferentes níveis que vão desde o ambiente escolar normal a contextos mais restritivos, dando origem aos chamados “modelos em cascata”, que correspondem a sistemas em pirâmide, sendo os ambientes mais restritivos considerados adequados apenas a um número mínimo de casos e os ambientes mais normalizantes aconselhados para um número maior de casos. Reynolds (1962, cit. por Madureira & Leite, 2003) foi um dos primeiros a apresentar um desses modelos. O autor previa a existência de oito níveis educativos de atendimento e três níveis não educativos, aconselhando que se começasse sempre por analisar a hipótese das situações mais normalizantes, ou seja, classe regular (com ou sem apoio). Os oito níveis diziam respeito a: escola residencial; escola especial; classe especial; maior parte do tempo na classe especial; classe regular com classe de apoio; classe regular com especialistas itinerantes; classe regular com apoio consultivo; classe regular. No que diz respeito aos três níveis de serviço não educativos, compreendiam os centros de diagnóstico e tratamento, os hospitais e o apoio domiciliário.

Madureira e Leite (2003) referem ainda o modelo apresentado por Deno, em 1973, onde são definidos sete níveis de atendimento educativo baseando-se nas necessidades das crianças e jovens com deficiência.

Continuando a perspectiva evolutiva, nos anos 90 do séc. XX surge a etapa da Inclusão que defende o atendimento ao “aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas na classe regular com o apoio dos serviços de Educação Especial” (Friend & Bursuck, 1996; Stainback & Stainback, 1996, cit. por Correia, 2008, p. 8). Assim sendo, o princípio da Inclusão engloba a prestação de apoios educacionais apropriados, ou seja, especializados a todas as crianças, em contexto regular, preferencialmente. Bairrão et al. (1998) referem que foi este princípio que concedeu o direito às crianças com NEE de “frequentar um ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades” (p. 19).

Segundo Correia (2008), entende-se por Inclusão a inserção do aluno com NEE numa turma regular onde, sempre que possível, receba os serviços educativos adequados contando-se para esse fim com o apoio apropriado às suas características e necessidades (Correia, 1995; Correia, 2003, cit. por Correia, 2008, p. 9).

Para Correia (2008), a Inclusão baseia-se nas necessidades da criança, sendo esta vista como um todo e não se limitando apenas ao desempenho académico que muitas vezes acabava por ser comparado com o desempenho do aluno “médio”. A Escola Contemporânea, que assenta no princípio da Inclusão, apela para que se considere a criança como um todo e que se respeitem três níveis de desenvolvimento essenciais, académico, sócio emocional e pessoal, de forma a proporcionar à criança uma educação apropriada e orientada para a maximização do seu potencial.

Segundo Correia (1995), um modelo inclusivo:

para além de considerar o aluno com NEE como um todo e como centro de atenção por parte da escola, da Família e da Comunidade, considera, ainda, o Estado como um fator essencial a ter em conta, pois afigura-se fundamental o seu papel em todo o processo que leva à criação de um sistema inclusivo eficaz (cit. por Correia, 2008, p. 9).

Assim, a fase da Integração dá lugar à fase da Inclusão que, embora comungue do que o modelo de Integração preconiza, “igualdade para todos os alunos”, não deixa lugar para que se façam exclusões, como refere Rodrigues (2003):

estar incluído é mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (p. 95).

Aprofundando essa diferenciação entre Integração e Inclusão, o Ministério da Educação (2009) aponta para o princípio da escola inclusiva quando refere que o direito à educação deve ter por base a igualdade de oportunidades, onde todos os alunos têm o direito a aprender juntos, sem discriminação, nas escolas das suas residências e participando realmente no que o envolve.

A escola inclusiva pretende que se satisfaçam as necessidades das crianças, que estas sejam tratadas em pé de igualdade, respeitando as suas características específicas e o seu ritmo de aprendizagem.

O princípio da educação inclusiva ganha sustentabilidade com a Declaração de Salamanca em 1994, que versa “sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais” e “preconiza uma educação inclusiva acentuando-se o papel determinante das escolas ditas regulares no combate às atitudes discriminatórias, na criação de sociedades inclusivas” (Madureira & Leite, 2003, p. 35).

A Declaração de Salamanca foi elaborada no congresso mundial sobre NEE que se realizou em Espanha, em colaboração com a UNESCO, tendo nele participado 92 países. Entre eles está Portugal e 25 organizações internacionais. Nesta declaração, o conceito de NEE abrange “todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (Declaração de Salamanca, 1994, p.17) que surgem em determinado momento da escolaridade. “À escola, especialmente ao professor titular de turma compete, através de uma pedagogia centrada na criança, educar estas crianças e jovens com sucesso, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves” (Madureira & Leite, 2003, p. 35).

Tal como referem Madureira e Leite (2003), a Declaração de Salamanca pretende garantir uma igualdade de oportunidades a todas as crianças no que diz respeito à educação, referindo um conjunto de mudanças em termos educativos imprescindíveis à integração das crianças com NEE nas escolas inclusivas, sendo de realçar o currículo e a gestão escolar, sublinhando ainda o papel determinante dos serviços administrativos locais e dos diretores das escolas.

Segundo Bairrão et al. (1998), tanto a Inclusão como a Integração implicam mudanças não só no que diz respeito aos normativos mas sobretudo às atitudes e formação dos profissionais de educação. O autor refere que “a escola inclusiva, tal como a integração, implica novas competências e novas atitudes dos profissionais que nesta área trabalham, bem diferentes das actuais competências que estes técnicos possuem e que a nossa comunidade técnica e científica pode proporcionar” (p.53). Dadas as muitas dificuldades que implica ultrapassar, quer a nível jurídico, legislativo,

educacional, científico, quer educacional e financeiro, o autor mostra-se um pouco pessimista no que respeita à concretização de uma verdadeira escola inclusiva.

Importa agora esclarecer o conceito de NEE. Nos finais dos anos 70 do século XX, este conceito começou a ser utilizado com o objetivo de substituir a tradicional classificação baseada em critérios médicos e procurando sublinhar os problemas na aprendizagem que a criança possa evidenciar ao longo do seu percurso escolar. A educação especial passa assim a atender todas as crianças/jovens com deficiências e todas aquelas que apresentem problemas na aprendizagem, ao longo do seu percurso escolar.

Em 1978 o conceito de NEE “surge pela primeira vez especificado no Relatório Warnock”, onde se:

constata que uma percentagem significativa de alunos apresenta durante o seu percurso escolar problemas na aprendizagem, precisando, por isso, da intervenção da educação especial. Entende-se que estes problemas podem assumir um carácter permanente ou temporário no percurso escolar do aluno, uma vez que não decorrem necessariamente de deficiências do sentido tradicional do termos, mas de um conjunto diversificado de factores (Madureira & Leite, 2003, p. 28).

Assim sendo passa a assumir-se como fundamental que a escola assegure ajudas adequadas a todas as crianças que necessitem de apoio durante a vida escolar, e que, o apoio da Educação Especial pode assumir um carácter temporário ou permanente, dependendo do tipo de problemas manifestados. Segundo Madureira e Leite (2003) as NEE são:

definidas em termos das exigências que colocam às escolas, entendendo-se estas como responsáveis primeiras pela educação de todos os cidadãos. Defende-se uma “escola para todos”, um sistema educativo integrador, devendo a escola garantir condições efectivas de acesso ao currículo e de sucesso escolar (p. 28).

A declaração de Salamanca (1994) faz alusão ao conceito de NEE, referindo-se a “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minoria linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Declaração de Salamanca, 1994, p.6).

Embora existam várias definições do conceito de NEE, vai ser destacada a proposta de definição de Brennan.

Brennan (1988, p.36, cit. por Madureira & Leite, 2003) aponta para a existência de uma necessidade educativa especial quando existe:

uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) afeta a aprendizagem até tal ponto que são necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo especial ou modificado ou a umas condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado adequada e eficazmente. A necessidade pode apresentar-se em qualquer ponto de um *continuum* que vai desde a ligeira a grave, pode ser permanente ou ser uma fase temporária no desenvolvimento do aluno (pp.29 - 30).

Em Portugal, o conceito de NEE rapidamente foi utilizado nas instituições escolares, no entanto, denota-se por vezes alguma confusão terminológica nas designações que são atribuídas aos alunos com problemas na aprendizagem (Madureira & Leite, 2003).

Neste seguimento, e mais recentemente, em Portugal, a 7 de janeiro de 2008 foi publicado o Decreto-Lei nº 3/2008 onde estão previstos todos os princípios preconizados na Declaração de Salamanca. Este Decreto-Lei veio revogar a legislação anterior (Decreto-Lei 319/91). Com a nova legislação, a população abrangida pelos serviços de Educação Especial, passa a ser definida pela Classificação Internacional de funcionalidade da Organização Mundial de saúde (CIF, 2007), como refere o Ministério da Educação (2008).

O Decreto-Lei procurou retificar algumas lacunas existentes no diploma anterior, 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.

De acordo com o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro:

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 biopsicossocial (p.155).

Embora o Decreto-Lei 3/2008 procure defender os interesses de todos os alunos com NEE permanentes, na realidade, não parece que o faça na medida em que como refere Correia (2008):

uma leitura atenta do diploma permite-nos concluir que ele parece dar mais relevância ao atendimento de alunos cegos e com visão reduzida, de alunos surdos, de alunos que se inserem nas perturbações do espectro do autismo e de alunos com multideficiência e com surdocegueira (p.40).

Na realidade e como refere o mesmo autor, os alunos referentes aos casos mencionados “só perfazem cerca de 3% do número total de alunos com NEE significativas, podendo-se concluir que os restantes 97% são alvo de discriminação, uma vez que nem sequer são citados” como é o caso dos “alunos com deficiência mental/problemas intelectuais, alunos com dificuldades de aprendizagem específicas severas” (p.40), entre outros também de carácter permanente. Com o presente decreto muitos alunos com deficiências mais ligeiras, anteriormente abrangidos pela Educação Especial, deixam de o ser ficando a cargo dos professores titulares e dependentes da sua formação (que em muitos casos é reduzida), do seu empenho e das convicções que eles tenham relativamente a estes alunos.

O Decreto-Lei nº 3/2008 preconiza a existência do Programa Educativo Individual (PEI) que, de acordo com o Ministério da Educação (2008), é elaborado com base nos dados que constam no relatório técnico-pedagógico, onde estão descritas as respostas educativas e as formas de avaliação para cada aluno. Este documento oficial é elaborado por professores e psicólogos e em acordo com a família do aluno. O Ministério da Educação (2008) refere que o “PEI é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação no processo de ensino e de aprendizagem” (p.25).

Existe ainda o Programa Individual de Transição (PIT), que deve ser elaborado até três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória e destina-se a preparar a integração pós escolar dos jovens, que não consigam adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum. Deve ser flexível de modo a, sempre que necessário, poder ser moldado às necessidades do aluno e corresponder às expectativas dos pais sobre o futuro do aluno. O documento é elaborado pela equipa responsável pelo PEI em cooperação com o aluno e a família deste.

Atualmente, com o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, é da responsabilidade do professor titular da turma, a coordenação do programa educativo individual do aluno com NEE (ponto 1, art.º 10º do Decreto- Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro). Este

deverá ainda, ser o elo de ligação com a família e com os profissionais da Educação Especial como referido anteriormente.

O professor vê assim o seu papel e as suas funções a serem alterados, o que implica mudanças a vários níveis mas, sobretudo, nas práticas educativas, de modo a poder dar resposta às exigências que lhes são impostas pelo paradigma da escola inclusiva e pela própria sociedade, a fim de poder oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças. Um fator decisivo para que haja a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, é a atitude dos professores perante a integração assim como, o seu empenho em resolver os problemas e ultrapassar os obstáculos que vão surgindo. Só possuindo uma boa formação nas diferentes áreas os professores podem oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos.

## 1.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA RECEBER ALUNOS COM NEE

---

Como referido anteriormente, a perspetiva inclusiva teve o seu aparecimento nos anos 90 e, decorre das críticas que foram desenvolvidas por diferentes autores, relativamente à integração e às práticas educativas, que durante anos legitimaram e permitiram que fosse fechado o acesso dos alunos com NEE à escola, na medida em que esta não dispunha de meios humanos e/ou materiais capazes de responder às suas necessidades (Madureira & Leite, 2003).

Ao centrar as suas práticas nas pedagogias mais tradicionais e dirigindo-as ao grupo ou turma como um todo, os professores ignoravam a importância das necessidades, expectativas e estilos de aprendizagem do aluno enquanto ser individual e único, apresentando dificuldades em dar resposta à diversidade dos alunos (Correia, 2008).

Contudo, perante a diversidade dos alunos, a escola não pode descurar-se de a considerar assim como, não pode limitar-se a oferecer, apenas, uma igualdade de oportunidades em relação ao acesso à educação. Pois, esta diversidade exige novas formas de organização e de trabalho em sala de aula, no sentido de oferecer uma diversidade de respostas no processo de ensino-aprendizagem, que vá ao encontro de todos os alunos. Assim, as práticas devem ser reestruturadas em função da heterogeneidade, o que implica, por parte dos professores, o desempenho de novas competências e diferentes papéis (Correia, 2008).

Correia e Martins (2000, cit. por Correia, 2008) referem o facto de que:

embora a maioria dos professores acredite no conceito de Inclusão, tem-se verificado que eles têm alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente

porque lhes falta a formação necessária para ensinar os alunos com NEE” e que “muitos professores sentem dificuldades em fazer adaptações curriculares, em lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos ou nos procedimentos a seguir em caso de emergência (p.23).

Nesta perspectiva assenta a importância de ser ministrada formação inicial aos professores, em áreas tão diversas como as NEE e destes continuarem essa formação ao longo da vida. Os professores devem considerar essa diferença como um desafio e uma oportunidade para criar novas situações de aprendizagem e, como tal, procurar formação nesse âmbito, de forma a serem capazes de reorganizar a sua prática pedagógica em função da heterogeneidade trazida pelos alunos em contexto escolar. Este aspeto é de igual modo defendido na Declaração de Salamanca (1994) quando é referida, a necessidade de ser ministrada formação aos professores nas áreas das NEE na formação inicial, de fomentar atitudes positivas face à deficiência assim como, de desenvolver competências de modo a poder oferecer um ensino de qualidade a todas as crianças.

## 2. METODOLOGIA

---

### 2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS DE ESTUDO

---

Nos dias de hoje, a escola depara-se com diversas situações exigentes em relação às problemáticas das crianças com NEE, às quais tem que dar respostas, numa perspectiva de construção ativa, de uma escola inclusiva, cuja grande preocupação é procurar dar o apoio adequado a cada criança, sendo o professor, como vimos, considerado um elemento importante nesse processo escolar, na medida em que sobre ele recaem as responsabilidades da concretização da filosofia da Educação Inclusiva.

O processo de investigação científica inicia com a escolha e enunciação de um problema. Nesse sentido, o presente trabalho de investigação tem por finalidade recolher informação que permita dar resposta à seguinte questão “Qual a perceção de uma amostra de professores do 1ºCEB relativamente à sua preparação para receber crianças com Necessidades Educativas Especiais e relativamente ao incentivo para investir na formação nessa área?”

Para tal delinear-se dois grandes objetivos, o primeiro identificar as perceções de uma amostra de professores do 1º CEB relativamente à sua preparação para receber e apoiar crianças com NEE nas suas turmas. E o segundo conhecer a opinião, desses mesmos professores, relativamente aos incentivos que têm sido dados para investir na formação na área das NEE, dado o reconhecimento, a importância e a necessidade de investir nessa formação, de modo a promover o princípio de uma escola para todos, num clima de efetiva igualdade de oportunidades para todos os alunos.

### 2.2. PLANO DE INVESTIGAÇÃO

---

A investigação científica pode ter uma abordagem quantitativa ou qualitativa dependendo da natureza do conhecimento: como se compreende o mundo e o propósito último da investigação, da forma como os dados são recolhidos e tratados e o tipo de generalização derivada desses dados. Tanto uma como a outra são desenvolvidas nas ciências sociais (McMillan & Shumacher, 1989).

Bardin (1994) acrescenta que “na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo”. Em relação à análise qualitativa “é a presença ou a ausência de uma dada característica

de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (p. 21).

A escolha da metodologia apresenta-se assim de extrema importância devendo ir ao encontro dos objetivos propostos e às expectativas que se têm em relação ao estudo em causa.

Face ao problema e objetivos enunciados, a investigação assumiu uma matriz metodológica de carácter descritivo simples, com recurso ao inquérito por questionário e enquadrando-se por isso no paradigma quantitativo. Tal como refere Fortin (1996), “os estudos descritivos visam obter mais informações, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre os fenómenos em que existem poucos trabalhos de investigação” (p. 161).

### 2.3. AMOSTRA E JUSTIFICAÇÃO DA SUA ESCOLHA

---

Em estatística dá-se o nome de população ao conjunto de todos os valores que descrevem o fenómeno que interessa ao investigador. Esse conjunto pode ser constituído por pessoas, animais, acontecimentos, objetos ou outros elementos que tenham uma ou mais características em comum. Segundo Carmo e Ferreira (1998), população define-se como um conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição, onde os elementos têm uma ou mais características em comum. Tuckman (2000) define população como “o grupo em relação ao qual vai iniciar-se o estudo” (p.187). Murteira, Ribeiro, Silva e Pimenta, (2007) acrescentam que “ em estatística, população designa o conjunto dos elementos cujos atributos são objecto de um determinado estudo” e que “as populações são os conjuntos fundamentais para efectuar análises estatísticas” (p.6). Assim sendo, a população é o conjunto de indivíduos sobre o qual o investigador pretende recolher a informação para extrair as conclusões. Fazer um estudo utilizando a população implica que sejam analisados todos os elementos dessa população mas, segundo os mesmos autores, “raramente é possível analisar todos os elementos de uma população” (p.7), ou por se tratar de uma população infinita ou considerada como tal; ou porque o processo de recolha e tratamento de dados acarreta custos excessivos; e ainda, se o tempo da recolha e tratamento de dados for demasiado longo, o que pode conduzir à obtenção de informação desatualizada; ou se para a recolha de informação se utilizar um processo destrutivo, entre outras razões. Nos casos em que o estudo da população não seja possível recorre-se ao “seu subconjunto finito, que se designa por amostra” (p.7).

Como refere Tuckman (2000), a dimensão da amostra é inferior à dimensão da população devendo, no entanto, ser representativa desta, sempre que possível.

Segundo o autor, “se as amostras utilizadas num estudo não forem representativas da população mais alargada, será difícil generalizar as conclusões a essa população” (p.181). A amostra “é constituída pelos elementos desse grupo, selecionados para participar no estudo” ou seja é “o subconjunto de elementos extraído de uma população” (p.187).

A forma de “selecção de uma amostra a partir da população é designada por processo de amostragem” (Murteira, Ribeiro, Silva & Pimenta, 2007, p. 7). Assim, por amostragem entende-se o conjunto de procedimentos a que se recorre para selecionar a amostra de uma população. A amostragem pode ser probabilística ou não probabilística, dependendo das técnicas utilizadas. As não probabilísticas baseiam-se no julgamento pessoal do investigador e os elementos a incluir na amostra são escolhidos por ele. Podem proporcionar boas estimativas das características da população, mas não permitem estatisticamente projetar na população as estimativas obtidas, pelo facto de não permitirem avaliar objetivamente a precisão dos dados da amostragem. Dentro das não probabilísticas podem ser de diferentes tipos: por conveniência, por julgamento ou por quotas. Já na amostragem probabilística, as unidades são escolhidas de modo aleatório, sendo possível determinar a precisão das estimativas amostrais das características em estudo e, sendo possível realizar projeções e inferências sobre a população alvo da qual a amostra foi retirada. Pode ser do tipo: estratificada, aleatória, sistemática entre outros (Murteira, Ribeiro, Silva & Pimenta, 2007; Palhares, Gomes & Amaral, 2011).

Para a realização do estudo recorreu-se à técnica de amostragem não probabilística, tendo como único critério ser professor do 1º CEB do ensino regular. A amostra do estudo foi assim constituída por 40 professores do 1º CEB da região Centro-Norte do país, contactados pela mestranda e que aceitaram participar no estudo empírico voluntariamente, tendo-lhe sido garantida a confidencialidade dos dados de identificação, o que leva a que se caracterize como sendo uma amostra de conveniência.

Na amostra, como se pode observar na Tabela 1, existe um claro predomínio de professores do sexo feminino, num total de 32 professores, o que corresponde a 80% da amostra. Os participantes do sexo masculino correspondem a 20% da amostra, num total de 8 professores.

**Tabela 1 - Género dos participantes**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Masculino	8	20,0	20,0	20,0
	Feminino	32	80,0	80,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Em relação à idade dos participantes, esta vai desde os 33 anos de idade até aos 61, no entanto, dos 40 inquiridos dois não responderam a este ponto. Dos que responderam a média das suas idades é de 48,34 anos ( $\pm 6,867$ ) como se pode verificar na tabela 2.

**Tabela 2 - Idade média dos participantes**

N	Válido	38
	Ausente	2
	Média	48,34
	Desvio Padrão	6,867
	Mínimo	33
	Máximo	61

A tabela 3 revela os dados que dizem respeito às habilitações literárias dos inquiridos. Podemos constatar através da sua observação que 75% dos sujeitos da amostra possuem licenciatura, o que corresponde a 30 professores, 15% bacharelato, o que corresponde a 6 professores e apenas 5% possui formação de base (1º Ciclo), ou seja 2 professores. Podemos ainda verificar que dois participantes não responderam à questão.

**Tabela 3 - Habilitações literárias**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Base (1º Ciclo)	2	5,0	5,3	5,3
	Bacharelato	6	15,0	15,8	21,1
	Licenciatura	30	75,0	78,9	100,0
	Total	38	95,0	100,0	
Ausente	Sistema	2	5,0		
Total		40	100,0		

Em relação ao tempo de serviço verificamos pela observação da tabela 4 que dos 40 professores que compunham a amostra, 10 não responderam à questão. Nos restantes 30 participantes, o tempo de serviço oscila entre os 9 anos e 39 anos, dando uma média de 25,17 anos de serviço ( $\pm 7,207$ ) sendo o tempo contado até ao início do ano letivo, neste caso, 2013/2014.

**Tabla 4 - Tempo de serviço**

N	Válido	30
	Ausente	10
Média		25,17
Desvio Padrão		7,207
Mínimo		9
Máximo		39

Em relação à situação profissional pode verificar-se pela tabela 5 que 35 professores pertencem ao quadro do agrupamento, o que corresponde a 87,5%, e 5 professores fazem parte do quadro de zona pedagógica, o que corresponde a 12,5%. Constata-se que o total da amostra está compreendido nestas duas situações profissionais, não se verificando a existência de professores contratados.

**Tabela 5 – Situação profissional**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Quadro Agrupamento	35	87,5	87,5	87,5
	Quadro Zona Pedagógica	5	12,5	12,5	100,0
Total		40	100,0	100,0	

## 2.4. VARIÁVEIS

---

As variáveis sociodemográficas deste estudo dizem respeito à idade, género, tempo de serviço, habilitações literárias e situação profissional.

As variáveis de estudo dizem respeito à perceção dos professores quanto à sua preparação e à formação para trabalhar com alunos com NEE e aos incentivos que recebem para investir na sua formação na área das NEE.

## 2.5. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

---

O instrumento utilizado para a recolha de dados no processo de investigação foi o questionário. Como refere Freixo (2009, p.196), “o questionário é o instrumento mais usado para a recolha de informação, constituindo um dos instrumentos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos”.

Embora o questionário não permita um aprofundamento do tema tão grande como a entrevista, pode ser enviado pelo correio, por correio eletrónico ou pessoalmente e permite um melhor controlo e acesso às respostas.

O questionário é um instrumento de observação não participante que se baseia num conjunto de questões escritas. Essas questões são dirigidas a um conjunto de indivíduos com o objetivo de recolher informação e conhecimento questionando-os sem os observar, na medida em que o investigador se encontra ausente no ato da inquirição. O questionário apresenta vantagens no que diz respeito à quantificação, sistematização e rapidez na recolha e análise de dados.

Para a realização deste estudo recorreu-se ao questionário uma vez que a informação que se pretende recolher não se pode obter pela observação direta tratando-se da formação, preparação, competências académicas e de experiências individuais.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1988) o questionário:

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores, as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-

codificadas de forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhe são formalmente propostas (p. 188).

O questionário utilizado no estudo foi adaptado a partir de um já existente, o “Questionários aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico face aos alunos com Necessidades Educativas Especiais” (Ferreira, 2012), que pretendeu dar resposta aos seguintes objetivos: perceber como os professores do 1.º CEB classificam a sua formação para trabalhar com os alunos com NEE; compreender a preparação dos professores do 1.º CEB em relação à prática profissional e entender as perceções e as atitudes dos professores do 1.º CEB em relação à inclusão, à concordância, à lecionação e à importância das aprendizagens para os alunos com NEE. Para a construção do questionário, o autor utilizou a informação recolhida na análise de conteúdo de cinco entrevistas realizadas a professores do 1º CEB.

O questionário usado no presente estudo (ver anexo B) divide-se em quatro partes. A primeira parte diz respeito à caracterização sociodemográfica (idade, género, situação profissional, habilitações literárias e tempo de serviço). A segunda parte é composta por 16 itens que dizem respeito à perceção relativa à adequação da preparação dos professores para receber alunos com NEE, sendo as respostas dadas numa escala de 1 a 4 (1 = insuficiente, 2 = suficiente, 3 = boa e o 4 = muito boa). A terceira parte é composta por 9 itens onde se pretende conhecer a frequência com que os professores recorrem a estratégias adequadas aos alunos com NEE, sendo as respostas dadas numa escala de 1 a 4 (1 = nunca, 2 = às vezes, 3 = muitas vezes e 4 = sempre). Deve ressaltar-se que o questionário de Ferreira (2012) não foi utilizado na sua íntegra. Neste trabalho retirou-se um grupo de questões, atendendo aos objetivos propostos para o presente estudo.

Com o intuito de perceber se os professores têm ou não recebido incentivos para investir na formação na área das NEE, e assim dar resposta à segunda parte da questão problema, ao questionário foi adicionado uma questão de resposta aberta que corresponde à sua quarta parte. Para validar a questão, perceber se estava bem estruturada e se permitia recolher informação para dar resposta ou não ao objetivo proposto, realizou-se uma aplicação prévia a três professores do 1º CEB do ensino regular. Na sua versão final, a questão era “Qual a sua opinião relativamente aos incentivos que têm sido dados aos professores do ensino regular para investir na formação na área das NEE?”

## 2.6. PROCEDIMENTOS

---

Para a realização do estudo iniciou-se por definir o problema, os objetivos assim como a forma de recolha dos dados.

Procedeu-se a uma revisão da literatura existente sobre a temática a fim de obter mais informação e conhecer o que já existia referente ao problema.

No início do processo de investigação foi solicitada a autorização ao autor do questionário para a sua utilização (cf. Anexo C) tendo-lhe sido explicado em que consistia o projeto de investigação assim como a sua finalidade. A sua resposta foi favorável (cf. Anexo D).

De seguida, passou-se aos contactos com os professores recorrendo à rede de conhecimentos da mestranda, no sentido de pedir a sua participação no estudo.

Os questionários foram distribuídos e recolhidos pessoalmente pela mestranda. A participação dos professores foi voluntária, tendo-lhes sido dada verbalmente a garantia de confidencialidade e anonimato.

Uma vez finalizada a fase da recolha de dados procedeu-se à análise dos mesmos, de forma a apreciar as conclusões do estudo e assim poder dar resposta ao problema desta investigação.

## 2.7. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

---

Terminada a fase da recolha de dados realizou-se o trabalho de sistematização que compreende a análise e interpretação dos dados em função do questionamento decorrente do problema que está a ser investigado.

Nesse sentido, os questionários começaram por ser revistos para assim se verificar se estavam completos.

De seguida procedeu-se a uma análise estatística descritiva simples dos dados recorrendo ao *software Statistical Package for the Social Sciences 22.0 (SPSS 22.0)*, sendo o tratamento de dados feito via informática aproveitando a rapidez e potencialidades sobretudo ao nível de cálculo, que esta permite.

Relativamente à pergunta de resposta aberta, as respostas foram submetidas à Análise de Conteúdo, uma técnica de investigação que visa “obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p.42). As categorias foram criadas ao longo da análise, de modo indutivo.

### 3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados vai ter duas vertentes dado que as três primeiras partes do questionário referem-se a dados quantitativos e a última parte diz respeito a dados provenientes da análise de conteúdo (ainda que tenha sido de igual modo privilegiada uma leitura em termos quantitativos).

#### 3.1. ANÁLISE QUANTITATIVA

Seguem-se os dados que dizem respeito à percepção dos participantes, relativamente à adequação da sua preparação para receber alunos com NEE (16 itens) e à frequência com que nas suas práticas profissionais recorrem a estratégias adequadas aos alunos com NEE (9 itens). A organização da informação teve por base a proposta de apresentação dos resultados de Ferreira (2012).

**Tabela 6 – Percepção acerca da formação para trabalhar com alunos com NEE**

Como considera a sua formação para trabalhar com:	Insuficiente		Suficiente		Boa		Muito boa	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
1. Alunos com deficiência mental	22	<b>55,0</b>	12	30,0	4	10,0	1	2,6
2. Alunos com deficiência motora	19	<b>47,5</b>	8	20,0	10	25,0	2	5,0
3. Alunos com multideficiência	23	<b>57,5</b>	12	30,0	3	7,5	1	2,5
4. Alunos com autismo	23	<b>57,5</b>	12	30,0	4	10,0		
5. Alunos com distúrbio de comportamento	12	30,0	19	<b>47,5</b>	8	20,0		
6. Alunos com dificuldades de aprendizagem	3	7,5	13	32,5	17	<b>42,5</b>	6	15,0

Partindo da análise da tabela 6 pode constatar-se que mais de metade dos professores que compõem a amostra considera que a sua formação para trabalhar com alunos com deficiência mental, multideficiência e autismo é insuficiente, o que corresponde a 55%, 57,5% e 57,5% relativamente, e cerca de metade (47,5%) no que concerne à deficiência motora. No que diz respeito aos alunos com distúrbio de comportamento, cerca de metade, (47,5%), considera que a sua formação é suficiente. Relativamente ainda à tabela 6 e pela análise dos resultados podemos acrescentar

que cerca de dois terços da amostra considera que, e em contraste com os dados anteriores, a sua formação para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem é boa (42,5%) ou muito boa (15%).

**Tabela 7 – Perceção acerca da preparação profissional**

Como considera a sua preparação para:	Insuficiente		Suficiente		Boa		Muito boa	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
7. Elaborar um PEI.	8	20,0	20	<b>50,0</b>	8	20,0	3	7,5
8. Identificar os alunos com NEE.	6	15,0	19	<b>47,5</b>	12	30,0	2	5,0
9. Avaliar alunos com NEE	9	22,5	18	<b>45,0</b>	11	27,5	1	2,5
10. Intervir junto dos alunos com NEE	7	17,5	22	<b>55,0</b>	8	20,0	2	5,0

Na tabela 7 são apresentados os resultados do questionário relativamente à perceção dos professores no que diz respeito à sua preparação para elaborar um PEI, identificar e avaliar alunos com NEE e intervir junto destes.

A análise dos resultados revela que os professores da amostra, na sua maioria, consideram que a sua preparação para elaborar um PEI, identificar e avaliar alunos com NEE e intervir junto desses é suficiente o que representa 20%, 50%, 20% e 7,5% da amostra. Os restantes encontram-se divididos quase por igual número entre os que consideram a sua preparação insuficiente e aqueles que a consideram boa, sendo poucos os que a consideram muito boa (valores entre os 2,5% e os 7,5%).

**Tabela 8- Perceção acerca da preparação para planificar atividades**

Nas planificações como considera a sua preparação para:	Insuficiente		Suficiente		Boa		Muito boa	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
11. Planificar atividades para os alunos com NEE.	7	17,5	21	<b>52,5</b>	8	20,0	3	7,5
12. Definir estratégias apropriadas para os alunos com NEE.	7	17,5	22	<b>55,0</b>	7	17,5	3	7,5
13. Simplificar ou eliminar competências dos currículos dos alunos com NEE.	8	20,0	23	<b>57,5</b>	7	17,5	1	2,5

A tabela 8 apresenta os dados referentes à percepção que os professores têm relativamente à sua preparação para planificar, definir estratégias e simplificar ou eliminar competências dos currículos para os alunos com NEE.

Pode verificar-se, pela observação da tabela 8 e pela análise dos dados, que a maior parte dos professores da amostra consideram que a sua preparação para planificar, definir estratégias e simplificar ou eliminar competências dos currículos dos alunos com NEE é suficiente, o que representa 52,5%, 55% e 57,5% da amostra, respetivamente. Dos restantes professores, são tantos os que a consideram insuficiente como os que a consideram boa, entre 17,5% e 20% da amostra. Apenas um número restrito considera a sua preparação muito boa, o que representa uma percentagem que se situa entre 2,5% e 7,5%.

**Tabela 9- Percepção acerca da preparação para articular com outros técnicos, com o professor de educação especial e para a utilização do equipamento pedagógico/didático específico.**

Como considera a sua preparação para trabalhar:	Insuficiente		Suficiente		Boa		Muito boa	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
14 - Com alunos com NEE em articulação com outros técnicos.	4	10,0	19	<b>47,5</b>	13	32,5	3	7,5
15 - Com alunos com NEE em articulação com o professor de educação especial.	4	10,0	15	<b>37,5</b>	17	<b>42,5</b>	3	7,5
16 - Com alunos com NEE relativamente ao que se prende com o equipamento pedagógico/didático específico.	9	22,5	19	<b>47,5</b>	10	25,0	1	2,5

Os dados da tabela 9 dizem respeito à preparação que os professores do 1º CEB consideram ter para trabalhar em articulação com outros técnicos, com o professor de educação especial e relativamente ao que se prende com o equipamento pedagógico/ didático específico e sua utilização para trabalhar com alunos com NEE.

Pela observação da tabela verifica-se que, a maior parte da amostra considera a sua preparação para trabalhar em articulação com outros técnicos, com o professor de educação especial e relativamente ao que se prende com o equipamento pedagógico/ didático específico e sua utilização para trabalhar com alunos com NEE, como suficiente ou boa, isto é 47,5%, 37,5% e 47,5% da amostra, respetivamente, no que se refere a suficiente, e 42,5%, 32,5% e 25%, no que se refere a boa. Ainda assim, também se verifica que há professores que consideram a sua preparação insuficiente,

(entre 10% e 22,5% da amostra). Apenas um número muito restrito a considera muito boa, mais concretamente 2,5% e 7,5%.

Nas tabelas seguintes encontram-se os dados relativos à frequência com que os professores entendem recorrer a estratégias adequadas aos alunos com NEE ao nível das planificações das atividades, na lecionação e nas reuniões.

**Tabela 10 – Frequência de práticas ao nível da planificação de atividades para alunos com NEE**

Frequência com que:	1-Nunca		2-Às vezes		3-Muitas vezes		4-Sempre	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
17. Na planificação das atividades para a turma com alunos com NEE reflete sobre os critérios de avaliação para estes alunos.	1	2,5	7	17,5	22	<b>55,0</b>	10	25,0
18. Recorre a leituras e a resultados de investigação para a planificação das atividades letivas dos alunos com NEE, dentro da dinâmica da turma.	3	7,5	14	35,0	16	<b>40,0</b>	7	17,5
19. Planifica detalhadamente as atividades letivas para os alunos com NEE, na turma.	2	5,0	9	22,5	19	<b>47,5</b>	8	20,0

Os dados da tabela 10 dizem respeito à frequência com que os professores da amostra, na planificação de atividades para a turma com alunos com NEE, refletem sobre os critérios de avaliação; recorrem a leituras e a resultados de investigação e planificam detalhadamente as atividades letivas para os alunos com NEE.

Como se pode verificar através da análise dos dados da tabela, aproximadamente metade dos professores da amostra considera que muitas vezes reflete sobre os critérios de avaliação, recorre a leituras e a resultados de investigação, para a planificação das atividades para a turma com alunos com NEE e planifica detalhadamente as atividades letivas para esses alunos, o que representa 55%, 40% e 47,5% da amostra, respetivamente.

Dos restantes professores da amostra responderam às vezes: 17,5% no que se refere a refletir sobre os critérios de avaliação; 35% no que diz respeito ao recurso a leituras e a resultados de investigação, aquando da planificação das atividades para a turma com alunos com NEE e 22,5% relativamente à planificação detalhada das atividades. No que se refere ao sempre, responderam 17,5% no que diz respeito a refletir sobre os critérios de avaliação, 20% no que concerne o recurso a leituras e a

resultados de investigação e 25% relativamente à planificação detalhada das atividades.

Observa-se que apenas uma percentagem muito diminuta (2,5%, 5% e 7,5% da amostra, mais concretamente), respondeu “nunca” relativamente aos três itens.

**Tabela 11 – Frequência de práticas ao nível da implementação das atividades com alunos com NEE**

Frequência com que:	1-Nunca		2-Às vezes		3-Muitas vezes		4-Sempre	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
20. Utiliza materiais didáticos específicos na leção para os alunos com NEE na turma.	3	7,5	13	32,5	12	<b>30,0</b>	12	30,0
21.. Aplica exercícios práticos diferenciados na leção para os alunos com NEE, na turma.	1	2,5	11	27,5	16	<b>40,0</b>	12	30,0
22. Usa tecnologias adequadas na leção para os alunos com NEE, na turma.	2	5,0	16	40,0	14	<b>35,0</b>	6	15,0

Pela observação da tabela 11 pode constatar-se que, a maior parte dos professores da amostra, na leção para alunos com NEE, utiliza materiais didáticos específicos sendo que 32,5% referem utilizá-los às vezes, 30% muitas vezes e outros 30%, sempre; que aplicam às vezes, muitas vezes ou sempre exercícios práticos diferenciados, 27,5%, 40% e 30%, respetivamente; que usam as tecnologias adequadas na leção para os alunos com NEE, na medida em que dizem fazê-lo às vezes, muitas vezes, ou sempre 40%, 35% e 15%.

Apenas uma parte muito pequena da amostra (7,5%, 2,5% e 5%) respondeu nunca no que diz respeito aos três itens.

**Tabela 12 – Frequência de práticas ao nível das reuniões subordinadas aos alunos com NEE**

Frequência com que:	1-Nunca		2-Às vezes		3-Muitas vezes		4-Sempre	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
23. Nas reuniões participa na elaboração das adaptações curriculares para os alunos com NEE.	1	2,5	14	<b>35,0</b>	16	<b>40,0</b>	7	17,5
24. Participa nas reuniões na implementação de estratégias pedagógicas para os alunos com NEE.	2	5,0	15	<b>37,5</b>	14	<b>35,0</b>	8	20,0
25. Nas reuniões aceita sugestões sobre a metodologia a adotar para os alunos com NEE.	0	0	6	15,0	16	<b>40,0</b>	16	<b>40,0</b>

Relativamente aos dois primeiros itens da tabela 12, relativos a frequência com que nas reuniões participa na elaboração das adaptações curriculares e na implementação de estratégias pedagógicas para os alunos com NEE, constata-se que a maior parte dos professores da amostra responderam às vezes, 35% e 37,5%, ou muitas vezes, 40% e 35% respetivamente. No que se refere ao aceitar sugestões sobre a metodologia a adotar para os alunos com NEE, verifica-se que a maioria das respostas se situa no muitas vezes (40%) e no sempre (40%). Apenas 1 (2,5%) professor respondeu que nas reuniões nunca participa na elaboração das adaptações curriculares e 2 professores (5%) no que se refere à implementação de estratégias pedagógicas. No que diz respeito a participar sempre 17,5%, 20% e 40%, respetivamente disseram fazê-lo.

### 3.2. ANÁLISE QUALITATIVA - ANÁLISE DE CONTEÚDO

Como referido anteriormente, foi colocada à amostra de professores uma questão de resposta aberta onde se procurou saber qual a sua opinião relativamente aos incentivos para investir na sua formação na área das NEE. As respostas foram sujeitas a uma análise de conteúdo de carácter indutivo/aberta.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que deve ser exaustiva e rigorosa e que passa por

diversas etapas. O autor propõe a organização dessas etapas em três fases: 1ª fase - pré-análise; 2ª fase - exploração do material e 3ª fase - tratamento dos resultados, inferência e interpretação, sendo que, ao longo destas fases decorrem várias atividades.

O método de análise de conteúdo compreende a leitura geral do material recolhido; o recorte do material, a codificação e a categorização; o agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais) e a inferência e interpretação sempre sustentada pelas referências bibliográficas existente.

Bardin (1977) refere que, embora não seja obrigatório e tal como vimos anteriormente, na maioria das análises de conteúdo as mensagens são analisadas em rubricas ou categorias que se obtêm pelo processo de categorização. Esse processo define-o como sendo uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. Quanto às categorias define-as como sendo “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos” (p.117).

Dos 40 participantes que faziam parte da amostra de professores do 1º CEB, apenas 24 responderam a esta questão, sendo que, 22 respostas apontam para que os incentivos sejam insuficientes “pouco...escassos ou nulos” e 2 respostas, embora não se refiram aos incentivos indicam que “por vezes há ações de formação” (Questionário 17), assim como “as ações de formação oferecidas pelo centro de formação, bem como os cursos de especialização que os Institutos de Ensino Superior da região [oferecem]” (Questionário18).

Seguindo a proposta de análise de Bardin (1977) procedeu-se à categorização das respostas que se referem à falta de incentivos. Definiram-se assim duas grandes categorias remetendo para dois fatores associados à perceção da insuficiência dos incentivos, um de natureza interna (causas internas) e o outro de natureza externa (causas externas). Dentro dos fatores internos definiram-se duas subcategorias: falta de meios financeiros e falta de disponibilidade para investir na formação. Em relação aos externos, definiram-se cinco subcategorias: não tem existido formação creditada, incentivos inexistentes/ esporádicos, formação limitada apenas a algumas áreas, formação pouco acessível a todos os docentes e constrangimentos da carga letiva.

As categorias foram definidas e discutidas em reunião com as orientadoras para assim se proceder à sua validação.

**Tabela 13 – Tabela de frequência das categorias relativas à percepção de insuficiência dos incentivos para investir na formação na área da NEE.**

Categories	Subcategorias	Frequência	Porcentagem (em 22 respostas/ participantes)	
Causas internas	Falta de meios financeiros.	2	9%	
	Falta de disponibilidade.	2	9%	
Causas externas	Não tem existido formação creditada.	1	4,54%	
	<b>Incentivos inexistentes/ esporádicos.</b>	<b>Poucos</b>	<b>9</b>	<b>40,9%</b>
		<b>Nenhuns</b>	<b>12</b>	<b>54,54%</b>
	Formação limitada apenas a algumas áreas.	2	9%	
	Formação pouco acessível a todos os docentes.	1	4,54%	
	Constrangimentos da carga letiva.	1	4,54%	

A tabela 13 pretende apresentar as respostas dos 22 inquiridos que percebem os incentivos como insuficientes. Através da observação da tabela pode verificar-se que apenas 18% dos professores (4) que percebe os incentivos como insuficientes, aponta causas internas e que a maioria atribui essa insuficiência a causas externas (18 professores).

Relativamente às causas internas, são referenciadas a falta de tempo, de disponibilidade e meios financeiros, por exemplo, “ falta de meios financeiros e disponibilidade” (Questionário 24); e “como professora do 1º ciclo não me são proporcionados incentivos para investir nesta área quer a nível financeiro e a nível de disponibilidade de tempo” (Questionário 29).

No que se prende com as causas externas, foi referido que “os incentivos que têm sido dados são escassos ou mesmo nulos”, “diminutos e muito esporádicos” por cerca de 94% dos professores (21). Deixam ainda parecer, nas suas respostas, que as causas externas estão ligadas aos órgãos de direção na medida em que atribuem ao Ministério e aos Agrupamentos a responsabilidade de incentivar os professores a investir na formação nessa área e ao mesmo tempo deveriam propor mais ações de formação, por exemplo, “o Ministério devia investir mais um pouco nesta área” (2

professores) e que “os agrupamentos deviam proporcionar essas ações de formação” (Questionário 26), sobretudo porque sentem que “a preparação é insuficiente” e pelo aumento do número de sinalizações de alunos com NEE que se tem verificado nos últimos tempos, “cada vez mais surgem nas turmas estes alunos” (Questionário 26).

Existe 1 professor que refere o facto de não existir formação creditada (“não tem existido formação creditada para que os docentes se possam actualizar nesta área”); outro refere os constrangimentos provenientes da carga letiva (“o aumento da carga letiva retira tempo e espaço ao docente titular de turma para que possa investir na formação na área das NEE” – Questionário 31); 1 professor aponta o facto de a formação ser pouco acessível a todos os docentes (“não há essa formação e a que existe é pouco acessível a todos os docentes” - Questionário 34); 2 professores acrescentam como causa a formação ser limitada apenas a algumas áreas (“apenas, na perturbação do espectro do autismo tem havido mais possibilidades de formação” - Questionário 33); 21 professores responderam que os incentivos são inexistentes/ esporádicos sendo que, 9 dizem ser poucos e 12 referem mesmo que não existem “ nenhuns”; “nunca foram dados incentivos; “são muito poucos”; “escassos e pouco aliciantes”.

#### 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

Com a realização deste trabalho, pretendia-se dar resposta aos dois objetivos delineados inicialmente, o primeiro, identificar as perceções de uma amostra de professores do 1º CEB relativamente à sua preparação para receber e apoiar crianças com NEE nas suas turmas; e o segundo conhecer a opinião dos mesmos relativamente aos incentivos que têm sido dados para investir na formação na área das NEE. Procurar-se-á fazer uma síntese dos aspetos considerados mais significativos tendo por base os dados obtidos e apresentados anteriormente e dessa forma ir ao encontro dos objetivos que foram propostos no início da elaboração do referido estudo.

Relativamente ao primeiro objetivo, identificar as perceções de uma amostra de professores do 1º CEB relativamente à sua preparação para receber crianças com NEE nas suas turmas, pela análise dos resultados do estudo constata-se que os professores do 1º CEB inquiridos nem sempre percebem a sua preparação nessa área como suficiente. No entanto, no que diz respeito ao apoiar as crianças com NEE, os resultados apontam para um esforço por parte dos professores em procurar dar resposta da melhor forma possível através da participação em reuniões, da planificação de atividades e do recurso a materiais didáticos específicos.

O Decreto-Lei 319/91 e mais recentemente o Decreto-Lei 3/2008 aliados ao princípio da escola inclusiva levaram a que a escola sofresse grandes alterações quer a nível organizativo, quer das novas responsabilidades que foram dadas aos professores assim como a necessidade de direcionarem as suas ações para áreas diferentes. A diversidade e heterogeneidade, assim como o crescente número de alunos com NEE nas turmas do ensino regular, é uma realidade com que os docentes se deparam nos dias de hoje. Ao professor foram incumbidas outras funções e sobretudo ao professor titular, para o qual foi transferida a responsabilidade curricular dos alunos com NEE da turma; agora ele é responsável pela avaliação das necessidades de cada aluno assim como de fazer o seu devido encaminhamento, participa da elaboração das alterações/adaptações curriculares, decisões de novas estratégias, adequação de materiais e estabelece a ligação com a família e os outros técnicos com vista ao sucesso das aprendizagens desses alunos.

De acordo com o que consta da tabela 6, uma grande parte dos professores da amostra percebem que a sua preparação é insuficiente para trabalhar com alunos com deficiência mental, com deficiência motora, com multideficiência e com autismo. Relativamente aos alunos com distúrbio de comportamento e dificuldades de aprendizagem os professores consideram que estão melhor preparados. Se considerarmos estes resultados juntamente com os da tabela 4, que dizem respeito ao tempo de serviço, percebe-se que, quando os professores da amostra fizeram a sua formação, nos cursos de formação inicial de professores não seria ainda ministrada formação nestas áreas, tal como refere Rodrigues (2003). No entanto, e mais recentemente, como refere Ferreira (2012), o art.º 15º - ponto 2 do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro preconiza que “os cursos de formação de Educadores de Infância e de Professores dos ensinos básicos e secundário devem incluir preparação especial no campo da educação especial”. O autor refere ainda que os cursos superiores assim como a formação contínua, relacionados com a problemática das NEE, têm sido escassos e obedecem a critérios de carácter geral aspeto que poderá relevar nesta análise dos dados.

Neste seguimento Ferreira (2012) salienta a importância da formação (inicial e contínua) e da ação dos professores em todo o processo de educação, ensino e aprendizagem das crianças com NEE integradas nas escolas do ensino regular. Segundo Vilar (1993, cit. por Ferreira, 2012) nenhuma inovação nem nenhuma mudança pode ocorrer no âmbito educativo e escolar sem uma verdadeira implicação dos docentes.

No que diz respeito às práticas, porém, nomeadamente a colaborar na elaboração dos documentos previstos pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, como

elaborar um PEI, identificar e a avaliar os alunos com NEE e intervir junto desses alunos, constata-se que os professores da amostra consideram já ter formação nesse sentido.

No que concerne à preparação para planificar as atividades com alunos com NEE e à preparação para definir estratégias e simplificar/eliminar competências pode concluir-se que estes resultados, por não serem totalmente satisfatórios, ainda indicam a necessidade dos professores terem mais formação. Como refere Correia (2003) os alunos com NEE só beneficiam do ensino ministrado nas turmas do ensino regular se existir uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as suas expectativas e as atitudes dos professores juntamente com os apoios adequados.

Relativamente à perceção que os professores da amostra têm para trabalhar em articulação com outros técnicos, verifica-se que grande parte da amostra considera a sua preparação suficiente; em relação à articulação com o professor de educação especial é suficiente ou boa. No que se prende com o equipamento pedagógico/didático específico e sua utilização, é considerada suficiente e boa, no entanto, o número de professores que entendem a sua preparação como insuficiente corrobora para a necessidade de mais formação para que, a utilização do equipamento pedagógico/ didático específico seja uma constante na lecionação de modo a promover e facilitar a aprendizagem dos alunos tal como defende a Declaração de Salamanca (1994). Os resultados parecem apontar para o facto de os professores da amostra darem importância ao trabalho em articulação com outros agentes, sentindo-se mais preparados para trabalhar com os professores de educação especial do que com outros técnicos.

Os resultados do estudo parecem apontar para a tomada de consciência, por parte dos professores, da importância da planificação das atividades letivas adaptadas aos alunos com NEE. Embora os professores percebam que existem lacunas na sua formação nestas áreas, eles demonstram o que parece ser uma atitude positiva na medida em que, procuram colmatar essas lacunas nos referentes teóricos, recorrendo a leituras e a resultados de investigação. Demonstram ainda serem profissionais reflexivos, facto que importa sublinhar uma vez que segundo Alarcão (1996), e em consonância com o pensamento de Schön (1983) e Zeichner (1993), a reflexão desempenha um papel importante na produção e estruturação do conhecimento pedagógico.

Em relação à utilização de materiais didáticos específicos, à aplicação de exercícios práticos diferenciados e ao uso das tecnologias adequadas na lecionação, os resultados apontam de igual modo para uma ação positiva por parte dos professores da amostra. Os resultados indicam uma preocupação em utilizar os meios

e materiais ao serviço dos alunos com NEE de forma a facilitar as aprendizagens e a presença desses alunos na sala de aula, o que, segundo Morgado (2003, cit. por Ferreira, 2012) merece ser destacado, uma vez que a presença de alunos com NEE em contexto de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem tanto dos alunos em risco académico e social como dos alunos com sucesso académico que de igual modo irão beneficiar de estratégias múltiplas, potencialmente mais adequadas aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Os resultados indicam que nas reuniões, os professores, de um modo geral, participam na elaboração das adaptações curriculares e que aceitam sugestões sobre a metodologia a adotar em relação aos alunos com NEE, o que demonstra mais uma vez uma prática elucidativa de atitude muito positiva.

Constata-se assim que os professores procuram decidir o melhor, no que diz respeito às problemáticas, quer ao nível de instrumentos quer de estratégias para proporcionar aprendizagem aos alunos com NEE. Segundo Correia (2008) pretende-se que o aluno com NEE participe em todos os aspetos da vida escolar, independentemente da severidade da sua problemática considerando como primeira modalidade de atendimento a classe regular. Desta forma e seguindo esta linha de pensamento, a escola deve afastar-se dos modelos de ensino aprendizagem centrados no currículo e dar mais importância aos modelos centrados nos alunos e que têm por base as necessidades e características de cada criança como refere Ferreira (2012). O que implica necessariamente o trabalho em articulação entre todos os intervenientes e que perpassa todo o processo educativo, incluindo reuniões de trabalho.

Ainda relativamente ao primeiro objetivo, os resultados deste estudo, que decorreu na região centro-norte de Portugal, assemelham-se com os resultados do estudo obtidos por Ferreira (2012) que decorreu no sul de Portugal.

Ferreira (2012) concluiu que os professores do 1º CEB “revelam ausência de formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais”, na medida em que dos professores inquiridos “73,2% revelam formação insuficiente e 18,6% tem formação suficiente que advém na maioria das vezes do contacto tido com alunos com NEE” (p.90).

No que diz respeito à preparação em relação à prática profissional, o autor constatou que se verifica “a necessidade de formação contínua”, devido a uma grande parte “dos professores (...) apresentarem preparação insuficiente e suficiente”, e a necessidade de “um conhecimento mais específico do decreto-lei 3/2008” (p. 90).

Em relação à planificação de atividades, à lecionação e às reuniões que envolvem alunos com NEE Ferreira (2012) refere “que existe bom enquadramento e

articulação nas reuniões por parte dos professores, quer na sua elaboração, quer na implementação de estratégias pedagógicas e no aceitar de sugestões” (p.91).

O segundo objetivo do nosso estudo pretendia conhecer a opinião dos professores do 1ºCEB do ensino regular relativamente aos incentivos que têm sido dados para investir na formação na área das NEE. Os resultados obtidos indicam que os incentivos dados são, de um modo geral, percebidos como insuficientes, tendo sido referidos como “muito poucos”, “escassos”, “nulos ou quase nulos”, sendo que uma grande parte considera não que há incentivos (por exemplo, “não tem existido incentivos” ou “ nenhuns”). Denota-se uma insatisfação por parte dos professores na medida em que referem que a formação que existe é pouca, muitas das vezes não é creditada pelas entidades competentes, dessa pouca que existe não está acessível a todos os docentes ainda que seja feita “às suas custas”, isto é que tenham que suportar as despesas.

O aumento da carga letiva assim como o facto de muitos professores se encontrarem a lecionar muito longe da sua residência, limitam o tempo disponível para investir na formação contínua e para estar com a família, ao mesmo tempo acarretam despesas acrescidas quer a nível pessoal quer familiar, o que influencia perceção neste âmbito. Aliado a isto está também o desfasamento, muitas vezes dos normativos legais que orientam a Educação com a realidade e que leva ao descontentamento da classe docente. Como referem Morais e Medeiros (2007), as exigências da sociedade multicultural e diversificada levaram à alteração do papel do professor que cada vez se torna mais complexo passando as funções do professor a abranger um campo muito mais vasto de intervenção, daí a importância da forma com o professor faz a leitura das suas funções institucionais e do conhecimento que tem das mesmas. Com a entrada em vigor do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, mais relevância tomou este facto na medida em que foram atribuídas novas responsabilidades sobretudo ao professor titular, e estes não se sentem totalmente preparados para tal como revela o estudo efetuado tendo o mesmo sido verificado no estudo de Ferreira (2012), o que deixa parecer que não houve a total preocupação em formar os professores antes de lhe atribuir novas funções.

Tal como refere Ferreira (2012) “a formação contínua dos professores é tida como um instrumento fundamental de desempenho profissional e tem em vista o aperfeiçoamento, a atualização de conhecimentos, a mudança de atitudes, a reflexão sobre as práticas profissionais a investigação ação e a inovação” (p. 56). O autor acrescenta ainda que em Portugal a formação contínua é a única resposta que existe para colmatar a falta de formação inicial dos docentes para lidar com os alunos de NEE. Daqui se percebe a importância de atender aos aspetos que os professores

entendem que podem estar a dificultar o investimento na formação nesta área a fim de a incentivar. Na verdade, parece que mesmo reconhecendo-se a importância da formação contínua no processo de desenvolvimento da classe docente, não se oferecem ações de formação para que os docentes se possam atualizar nem se criam condições, nem incentivos para que estes invistam na formação nestas áreas, embora se constate o aumento do alunos com NEE nas turmas do ensino regular.

## 5. CONCLUSÃO

---

O presente estudo pretendeu retratar a percepção de uma amostra de professores do 1º CEB relativamente à sua formação e à sua preparação para trabalhar com alunos com NEE nas turmas do ensino regular e conhecer a opinião dos professores do 1ºCEB do ensino regular relativamente aos incentivos que têm sido dados para investir na formação na área das NEE.

Os resultados do estudo apontam para a percepção de lacunas na formação nas áreas das NEE, dado que uma grande parte dos professores da amostra percebe a sua formação como insuficiente para trabalhar com alunos com deficiência mental, deficiência motora, multideficiência e com autismo. Tal como referem Carvalho e Peixoto (2000, cit. por Ferreira, 2012) “ os professores não têm formação específica para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais” (p. 100), o que significa que necessitam de formação nesta área. Em relação aos alunos com distúrbio de comportamento verifica-se que existe mais formação, no entanto, é necessário que se continue a investir, na medida em que ainda existe um grande número de professores que a percebe como insuficiente. De entre as NEE apontadas, é para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem que os professores sentem que têm melhor formação.

Sem dúvida, que uma grande parte da formação deve provir da formação inicial (curso de formação de professores), daí a importância de haver uma adequação dos cursos de formação dos professores e que nele se incluam componentes curriculares para lidar com alunos com NEE, como preconiza o Decreto-Lei n.º344/89 de 11 de agosto quando refere que “ os cursos de formação de Educadores de Infância e de Professores ... devem incluir preparação especial no campo da educação especial”. Contudo a formação inicial deve ser complementada com a formação contínua de forma a limitar o desfasamento da formação inicial com o passar dos anos e a preencher as lacunas que possam surgir.

A sociedade muda constantemente, e como tal, nem o currículo dos alunos nem a formação de professores pode ser definida de modo permanente, na medida em que ambas são condicionadas pela evolução contínua da investigação educacional e tecnológica, por pressões de ordem institucional, política e ideológica (Ferreira, 2012).

Não obstante o anteriormente descrito, quanto à percepção destes professores relativamente à sua prática profissional, conclui-se que sentem ter preparação, tanto para proceder à identificação dos alunos como para elaborar programas individuais, identificar as necessidades e os objetivos a atingir por parte desses alunos. Constata-

se ainda que, a preparação que os professores dizem ter, uma grande parte, parece provir da sua prática profissional, ou seja, os professores vão tirando mais-valia dos alunos que vão acolhendo nas suas turmas e das pesquisas que vão fazendo para dar resposta às dificuldades com que se vão deparando, o que vai ao encontro do referido por Ferreira (2012) que “muitos deles apresentam experiência que advém da sua prática profissional no trabalho direto com esses alunos” (p.99). O que indica que é necessário que sejam proporcionadas mais ações de formação contínua e dados incentivos aos professores para que continuem a investir na sua formação e também que as entidades responsáveis pela organização curricular dos cursos de formação inicial de professores deem mais importância a estas áreas (Decreto-Lei n.º344/89 de 11 de agosto, Declaração de Salamanca).

Sem dúvida que o sucesso na aprendizagem dos alunos com NEE depende da adaptação das escolas às realidades educativas, da motivação e ação dos professores, da formação dos agentes educativos, da criação e utilização de materiais pedagógico/didáticos e da reorganização institucional.

Na realidade as dificuldades que os alunos com NEE apresentam são diversas e complexas e como tal, é fundamental que se produzam conhecimentos, que se faça investigação e que esta procure dar resposta às necessidades dos alunos com NEE e ajude a promover um atendimento mais eficaz a esses alunos.

Conclui-se que uma grande parte dos professores da amostra se sente preparado para planificar atividades, definir estratégias apropriadas e simplificar/eliminar competências dos currículos para os alunos com NEE. Ainda assim, o número de professores que considera a sua preparação como insuficiente aponta, para a necessidade de se investir mais na formação dos professores.

O estudo permite assim concluir que os professores da amostra aparentam estar sensíveis aos problemas dos alunos com NEE e que procuram dar resposta às dificuldades com que se vão deparando, na medida em que, na sua lecionação, estão atentos às necessidades de cada aluno; para planificar as atividades recorrem a leituras e a resultados de investigação; refletem sobre os critérios de avaliação; e procuram fazer uma planificação detalhada das atividades. Isto parece indicar que os professores ainda que conscientes das suas lacunas ao nível da sua formação, procuram informa-se dos normativos e colmatar essas lacunas, ou seja, na realidade e de forma autónoma vão procurando realizar formação contínua nessa área. É preciso que as autoridades competentes valorizem este esforço e lhes deem mais oportunidades e incentivos para que continuem a investir na sua formação atendendo a eventuais obstáculos, como os identificados pelos docentes desta amostra, que possam estar a limitar o acesso à mesma.

Os inquiridos revelaram também que os participantes se sentem preparados para trabalhar em equipa, no entanto, os resultados sugerem que se sentem melhor preparados para trabalhar em articulação com o professor de educação especial. Relativamente ao que se prende com o equipamento pedagógico/ didático específico, embora os resultados apontem para a existência de um número considerável de professores que consideram ter formação a este nível, eles também são reveladores de que é necessário fazer mais dada a importância que se considera que o equipamento pedagógico/ didático específico possa ter nas aprendizagens dos alunos com NEE (Declaração de Salamanca, 1994).

O estudo permite concluir que os professores da amostra usam materiais didáticos específicos, aplicam exercícios práticos diferenciados e fazem uso das tecnologias adequadas na lecionação nas turmas com alunos com NEE, e participam nas reuniões subordinadas a esses alunos o que parece indicar que “os professores têm atitudes assertivas e vontade de adequar as suas posições de acordo com os interesses dos alunos com necessidades educativas especiais” (Ferreira, 2012, p. 100).

Em suma, os resultados do estudo apontam para a necessidade de se investir mais na formação dos professores nas áreas das NEE, quer a nível da formação inicial, pela reorganização curricular dos cursos de formação de professores quer a nível da formação contínua, o que indica, que é necessário que as entidades competentes promovam mais ações de formação creditadas, de modo a que os professores possam ampliar e enriquecer os seus conhecimentos. Ao mesmo tempo, devem ser dados incentivos e ser proporcionadas condições aos professores para frequentar essas ações de formação de maneira a que possam dar resposta ao pretendido pelo Decreto-Lei 3/2008 em relação aos alunos com NEE, e assim promover a igualdade de oportunidades e o direito a uma educação de qualidade a todas as crianças, como defende a Lei de Base do Sistema Educativo de forma a proporcionar uma verdadeira inclusão das crianças com NEE.

Note-se, porém, que o número reduzido de participantes no estudo limita os resultados à amostra e impede que se proceda a uma generalização das conclusões. Não obstante, ao estarem em consonância com o verificado por Ferreira (2012) acabam por ser mais uma achega a ter em consideração neste âmbito.

Acredita-se que seria relevante dar continuidade aos dados obtidos, através de novas linhas de estudo, ao mesmo tempo que se pensa ser pertinente o alargamento do estudo a outros ciclos de ensino e a outras regiões do país. Existe ainda outro aspeto importante que se prende com a dimensão da amostra, uma vez que se esta fosse composta por um maior número de inquiridos, permitiria obter resultados mais

significativos. Por último, o estudo poderia ainda ser enriquecido através de observação direta em contexto de sala de aula dos professores inquiridos, de maneira a analisar na realidade as suas práticas.

Posto isto, os dados obtidos no estudo foram muitos e enriquecedores, no entanto, foram utilizados apenas os que permitiam apresentar as conclusões e dar resposta aos objetivos traçados no início do estudo.

## CONCLUSÃO GERAL

---

O presente relatório final de estágio é constituído por duas partes que se complementam. Na primeira parte procurou-se apresentar uma reflexão sobre as práticas realizadas, numa perspetiva de reflexão sobre a ação, o que permitiu fazer a ponderação sobre os papéis desempenhados e as competências adquiridas ao longo das práticas supervisionadas.

Procurou-se analisar o percurso realizado nas componentes práticas realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, níveis que são abrangidos pelo presente mestrado, numa perspetiva reflexiva em busca do desenvolvimento e do aperfeiçoamento da prática docente.

O estágio permitiu o contacto com a realidade educativa e a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos apreendidos ao longo da formação. Revelou-se de crucial importância na formação inicial pelos momentos que foram partilhados com os professores, com os alunos e por todos os momentos de reflexão que se foram realizando. Decorreu numa autonomia supervisionada oferecendo assim mais segurança e a oportunidade de poder ter várias possibilidades para abordar o mesmo tema.

Atualmente ser professor implica a necessidade de desenvolver um número considerável de habilidades e conhecimentos e ao mesmo tempo mobilizar um conjunto de saberes que não se esgotam na formação inicial. Assim como desempenhar diferentes papéis, alguns deles outrora desempenhados pelas famílias das crianças mas que, com as mudanças que se fizeram sentir na sociedade atual e a falta de tempo por parte dos pais, aliadas ao elevado número de horas que as crianças passam na escola, foram transferidos para os professores (Ferreira, 2012; Morais & Medeiros, 2007).

As elevadas expectativas em relação a um ensino de qualidade capaz de formar jovens ativos, requerem uma elevada qualificação dos professores e uma motivação acrescida ao longo das várias fases do seu desenvolvimento profissional como refere Day (2001). Espera-se que o professor seja um profissional reflexivo, e investigador da sua prática, que saiba trabalhar com os seus colegas para que em conjunto melhorem a sua prática e promovam a aprendizagem e o sucesso dos seus alunos.

O professor/educador deve partir dos interesses das crianças para desenvolver a suas práticas pedagógicas, valorizar a participação ativa na construção do conhecimento de modo a promover aprendizagens mais significativas tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º CEB.

Em ambos os níveis de ensino para os quais o mestrado capacita, deve estar presente o pensamento de que às crianças, enquanto seres investigadores e curiosos, devem ser proporcionados momentos de questionamento, de formulação de hipóteses, de investigação e procura de soluções. Deve ser proporcionado um ambiente de descoberta e fornecidos os suportes necessários a cada criança de maneira a que, por si própria, procure e descubra as soluções.

Dado que, como preconiza a Lei de Bases do Sistema Educativo, todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade e à igualdade de oportunidades, e que cada criança é especial, torna-se importante que o professor reflita que a sua ação é para um grupo heterogéneo e que com os normativos vigentes (Decreto-Lei 3/2008), pode encontrar crianças com NEE dentro do grupo e sob a sua responsabilidade. Compete ao professor/educador desenvolver métodos e estratégias para minimizar as diferenças e proporcionar a verdadeira inclusão de todas as crianças numa conceção de educação para todos, facto que inúmeras vezes foi tema de reflexão e discussão nos seminários e nas reuniões de reflexão após as implementações, durante a formação.

Partindo deste princípio desenvolveu-se o trabalho empírico que diz respeito à segunda parte deste relatório. A problemática surgiu essencialmente de observações e de dificuldades das práticas de ensino supervisionadas.

A inclusão de crianças com NEE nas turmas de ensino regular é uma realidade nos tempos que correm, daí considerar-se fundamental que os professores adquiram os saberes necessários de maneira a garantir o sucesso dessas crianças, numa perspectiva de educação para todos. Como tal, é imprescindível que estes profissionais se empenhem no desempenho desta profissão tão exigente e que possuam conhecimentos/formação de forma a promoverem a aprendizagem de todas as crianças e proporcionarem a todas um ensino de qualidade.

Com a realização do trabalho investigativo pôde verificar-se que os professores percebem que a formação que possuem é insuficiente no que diz respeito às áreas das NEE, que não têm recebido incentivos para investir na sua formação nessas áreas, que tem havido pouca oferta de formação e que a que há nem sempre é aberta a todos os docentes. No entanto, compreende-se que existe muito empenho por parte da maioria dos professores em procurar colmatar essas lacunas e em procurar oferecer um ensino de qualidade para todos.

A realização deste trabalho permitiu aumentar o conhecimento relativo ao tema e contribuiu, sobretudo, para uma tomada de consciência pessoal em relação à necessidade de investir na formação contínua com vista a promover verdadeiramente uma educação inclusiva.

As conclusões deste estudo apontam no mesmo sentido de algumas conclusões apresentadas pelo muito recente Relatório Final do Grupo de Trabalho sobre Educação Especial criado pelo despacho 706-C/2014, das quais se destaca a necessidade de “Atualizar a formação inicial, contínua e especializada dos docentes sobre necessidades educativas especiais, dificuldades na aprendizagem, diferenciação pedagógica e tecnologias de apoio”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Agrupamento de Escolas do Viso (2011). *Projeto Educativo do Agrupamento*. Obtido de <http://www.aeviso.pt/portal/index.php/documentos-orientadores>
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In Campos, B. Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto Editora.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Bairrão, J. et al. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o sistema da educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bautista, R. (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. (2003). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores (2.ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. (2007). *Formação de Professores. A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor. Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do professor.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Corte, E. et al. (1990). *Les Fondements de l'Action Didactique*. Bruxelas: De Boek.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – *Regime Educativo Especial*.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – *Define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e secundários dos sectores público, particular e cooperativo*.
- Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro - *Estabelece os prazos para a avaliação dos alunos com N.E.E. e elaboração do P.E.I.*

- Ferreira, M. (2012). *Necessidades formativas dos professores do 1º ciclo na prática profissional com alunos com necessidades educativas especiais*. (Tese de Mestrado). Obtido de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/3951>
- Flores, M. (2004). *A formação dos professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M., & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fonseca, C. (2012). *Desafios e inquietudes na formação de um profissional com dupla habilitação: o exercício reflexivo* (Tese de mestrado). Obtido de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/533>
- Formosinho, J. O. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (1996). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lisboa: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia Científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Homann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Madureira, L., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McMillan, J. H., & Shumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Ministério da Educação. (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Ministério de Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Gestão curricular no 1º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação Encontro de Reflexão*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (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.
- Ministério da Educação. (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 Socio Educativo.
- Monteiro, S. (2011). *A atitude dos professores como meio de Inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais* (Tese de mestrado). Obtido de <http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/1488>

- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor. A chave do problema*. Governo dos Açores: Direção Regional da Ciência e Tecnologia. Nova Gráfica.
- Murteira, B., Ribeiro, C.S., Silva, J.A., & Pimenta, C. (2007). *Introdução à estatística*. Instituto Superior de Economia e Gestão Universidade Técnica de Lisboa: Mc Graw Hill.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas Especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Palhares, P., Gomes, A., & Amaral, E. (2011). *Complementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*. Lisboa-Porto. Lidel.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Regulamento geral de cursos de mestrado (2.º ciclo Bolonha)*. Escola Superior de Educação de Viseu
- Relatório Final do Grupo de Trabalho sobre Educação Especial* criado pelo despacho 706-C/2014. Obtido de <http://www.portugal.gov.pt/media/1450832/20140611>
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rogers, C. (1977). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Silva, M. (2009). M.O.E. Da Exclusão à Inclusão: Conceções e prática. *Revista Lusófona de Educação*, 13- 135 - 153.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*.
- Veiga, L., Dias, H., Lopes, A., & Silva, N. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Plátano.

# ANEXOS

---

## Anexo A - Planificações

### Planificações dos dias 2 e 3 de abril de 2013



#### Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - PES II



Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu

Jardim-de-Infância de Marzovelos

Educadora Cooperante: Ana Bela Almeida

Sala 3: Grupo heterogéneo constituído por 23 crianças com idades entre os 3 e os 5 anos.

#### Grupo 8

Estagiárias: Filipa Martins nº 8185; Maria Gomes nº 8187.

### Planificações dos dias 2 e 3 de abril de 2013

#### 1. JUSTIFICAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO

A planificação para estes dias tem como objetivo principal fazer uma síntese do tema da Páscoa tal como previsto no plano anual de atividades. Pretende-se que as crianças partilhem as suas vivências e a forma como cada uma viveu esta festa. Pretende-se ainda estabelecer ligações com costumes e tradições da região bem como dar destaque à importância que se deve ter com o excesso alimentar durante estas épocas festivas, que acaba por se refletir no nosso dia-a-dia.

Planeamos as atividades em conformidade com as linhas orientadoras das OCEPE e Metas de aprendizagem, com a intenção de proporcionar algumas aprendizagens dinâmicas e significativas que promovam “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade ” ajudando-a a crescer e reconhecer a sua cultura, a estabelecer relações sociais (Ministério da Educação,1997).

#### Propósitos:

- ✓ Dar a conhecer algumas tradições (bolos e doçarias) regionais ligados ao tema;
- ✓ Fazer uma síntese do que foi trabalhado acerca do tema da Páscoa;
- ✓ Fazer o encerramento do tema;

- ✓ Sensibilizar as crianças para alguns cuidados a ter com os excessos dos doces na alimentação normalmente em épocas festivas;
- ✓ Sensibilizar para práticas de exercício físico como forma de vida saudável.

Para que tal aconteça realizar-se-ão algumas atividades relacionadas com esta temática sempre com a preocupação de “que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (Ministério da Educação, 1997) e tendo a preocupação de enriquecer as nossas propostas através da interdisciplinaridade.

Horas	3ª feira	4ª feira
9:00	<b>Atividades livres</b> Jogos de mesa/ computador	<b>Atividades livres</b> Jogos de mesa
9:30	<b>Acolhimento</b> Marcação do dia. Partilha das vivências com o grupo. Registo das vivências principais da Páscoa de cada criança num quadro em forma de ovo.	<b>Acolhimento</b> Marcação do dia. Dramatização de uma história: ” <i>Os excessos da Tita</i> ”. Sugestões de uma boa alimentação por parte das crianças. Cuidados com a alimentação.
10:10	<b>Higiene/ lanche</b>	<b>Higiene/ lanche</b>
11:00	<b>Atividade dirigida</b> Cantiga: “Pão-de-ló”. Atividade exploratória: com base numa receita fornecida pelas estagiárias, confeccionar o pão-de-ló, (doce tradicional da região).	<b>Atividade dirigida</b> Tarefa matemática: “ <i>Os excessos da Tita</i> ”, construir conjuntos de acordo com o número de alimentos ingeridos e referenciados pela menina ao longo da dramatização a partir das imagens inscritas.
11:50	<b>Higiene/ almoço</b>	<b>Higiene/ almoço</b>
14:00	<b>Atividade dirigida</b> Explorar a cantiguinha “Pão-de-ló” com base na rima, intensidade e emoções. Registrar, através do desenho, as recordações da Páscoa de cada um referidas no acolhimento que servirão para decorar o quadro de registo.	<b>Atividade dirigida</b> Atividades rítmicas: Exercícios acompanhados com música. Atividades de expressão motora como forma de práticas de vida saudável.
15:10	<b>Reflexão e avaliação</b> Finalização do quadro e encerramento do tema. Reflexão sobre as atividades de dia. Avaliação do comportamento e empenho	<b>Reflexão e avaliação</b> Reflexão sobre as atividades do dia. Avaliação do comportamento e empenho
15:25	<b>Higiene/lanche</b> Partilha do bolo confeccionado pelas crianças.	<b>Higiene/lanche</b>



### Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - PES II

Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu

Jardim-de-Infância de Marzovelos

Educadora Cooperante: Ana Bela Almeida

Sala 3: Grupo heterogéneo constituído por 23 crianças com idades entre os 3 e os 5 anos.

#### Grupo 8

Estagiárias: Filipa Martins nº 8185; Maria Gomes nº 8187.

### Planificação para os dias 13,14 e 15 de maio de 2013

#### 1. JUSTIFICAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO

Esta planificação servirá de suporte à nona intervenção no Jardim-de-infância sendo que a dinamização, durante os três dias, será da responsabilidade da estagiária Maria Gomes. O tema principal da planificação dos três dias é o ciclo de vida das abelhas pretendendo-se assim encerrar a unidade temática dos insetos. Este tema faz parte da planificação anual de atividades enquadrando-se no grande projeto “os *Segredos e Encantos do Mundo*” que tem vindo a ser abordado ao longo de algumas semanas.

As atividades que serão propostas foram planeadas em conformidade com as orientações da educadora, com o plano anual de actividades, com as linhas orientadoras das OCEPE, tendo em conta as metas de aprendizagem com o propósito de “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais” e ao mesmo tempo “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado” (Ministério da Educação,1997) de forma lúdica e motivadora.

Recorrendo à interdisciplinaridade e através das atividades apresentadas temos como principal finalidade proporcionar às crianças algumas aprendizagens dinâmicas, educativas e significativas, que as ajudem a crescer e a perceber melhor os *Segredos e Encantos do Mundo*.

Como estratégias para a organização do grupo pretendemos recorrer a várias, na medida em que, para trabalhos mais específicos trabalharão em pequenos grupos, em momentos pontuais poderão mesmo trabalhar individualmente para trabalhos mais abrangentes o trabalho decorrerá em grande grupo. A organização vai de encontro ao objetivo de promover o trabalho de grupo, a entreajuda e a partilha e, ao mesmo tempo proporcionar aprendizagens paralelas mutuamente. Uma vez que o grupo é heterogéneo, para algumas atividades recorrer-se-á à diferenciação pedagógica uma vez que as tarefas serão adaptadas ao estado de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

#### As atividades planeadas têm como propósitos:

- Criar ambientes propícios que promovam aprendizagens: conscientes de que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem.

- Favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança.
- Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais.
- Propor atividades motivadoras e desafiantes que despertem nas crianças a curiosidade, interesse e o gosto por aprender.
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira
9:00	<b>Atividades livres</b> Jogos de mesa/ computador Crianças de 4 e 5anos, registo do comportamento do dia anterior numa tabela.	<b>Atividades livres</b> Jogos de mesa Crianças de 4 e 5anos, registo do comportamento do dia anterior numa tabela.	<b>Atividades livres</b> Jogos de mesa Crianças de 4 e 5anos, registo do comportamento do dia anterior numa tabela.
9:30	<b>Acolhimento</b> Canção dos bons dias. Marcação do dia. Partilha oral das vivências do fim-de-semana com o grupo.  Registo no gráfico a partilha do fim-de-semana	<b>Acolhimento</b> Canção dos bons dias. Marcação do dia.  <b>Atividade dirigida</b> Conto da história “ <i>Dona Abelha e o Senhor Abelhudo descobriram o amor verdadeiro</i> ” Reconto por parte das crianças.	<b>Acolhimento</b> Canção dos bons dias. Marcação do dia. Desafio com algumas adivinhas relacionadas com as abelhas. Explicação da tarefa para a construção de uma colmeia e de um favo onde serão coladas as abelhas construídas no dia anterior.
10:10	<b>Higiene/ lanche</b>	<b>Higiene/ lanche</b>	<b>Higiene/ lanche</b>
11:00	<b>Atividade dirigida</b> Registo do fim-de-semana. Recorte de uma flor que irá decorar o esconderijo da abelha.	<b>Atividade dirigida</b> Construção de uma abelha recorrendo a formas geométricas (5 círculos) e através do recorte e picotagem. Atividade de escrita: resolver o labirinto, encontrando o caminho para a abelha voltar à colmeia.	<b>Atividade dirigida</b> Finalização da atividade iniciada anteriormente. Elaboração dos fatos de abelha para a atividade da tarde. Fatos: sacos de plástico preto com riscas amarelas (papel autocolante) e bandolete em cartolina e arame com antenas. As asas serão de plástico transparente.
11:50	<b>Higiene/ almoço</b>	<b>Higiene/ almoço</b>	<b>Higiene/ almoço</b>
14:00	<b>Atividade dirigida-</b> Vídeo “ <i>Abelhas e companhia</i> ” Diálogo sobre a importância das abelhas: produtoras de alimentos; de produtos medicinais; na polinização das flores, na diversidade da flora. Construção de uma abelha.	<b>Atividade dirigida</b> Apresentação de um power point com a sociedade das abelhas, suas estratificações e diferentes ocupações/ tarefas. Ficha: reconhecer formas geométricas que estão relacionadas com as abelhas. O favo que é constituído por um aglomerado de Hexágonos, o seu corpo que contém formas ovais, os círculos que elas fazem voando	<b>Atividade dirigida</b> Realização de uma atividade de expressão motora e musical. Recriar a sociedade das abelhas ao som da música. O grupo divide-se em diferentes grupos que representam as diferentes “ <i>profissões</i> ” que as abelhas desempenham na sua sociedade. Uma abelha rainha, um grupo de zangões, as abelhas guardiãs e as abelhas obreiras. Estas ainda se subdividem em amas e nas que saem para recolher o pólen e a

		para comunicar a localização e a forma retangular da colmeia que é construída pelo homem.	água. Escutando uma música cada um deverá desempenhar o papel que lhe foi atribuído tendo que mais rápido ou mais lento conforme o ritmo da música.
15:10	<b>Reflexão e avaliação</b> Reflexão sobre as atividades de dia. Avaliação do comportamento e empenho. Atribuição de coroa.	<b>Reflexão e avaliação</b> Reflexão sobre as atividades do dia. Avaliação do comportamento e empenho. Atribuição de coroa.	<b>Reflexão e avaliação</b> Reflexão sobre as atividades do dia e relação entre os três dias: o que mais gostaram, o que mais os motivou e o que aprenderam com elas. Avaliação do comportamento e empenho. Atribuição de coroa.
15:25	<b>Higiene/lanche</b>	<b>Higiene/lanche</b>	<b>Higiene/lanche</b>

### *“As abelhas”*

#### **Planificação para dia 13 de maio**

#### **Segunda-feira**

#### **9H – Atividades livres**

As crianças quando chegam à sala registam a sua presença no respetivo quadro, escolhendo do cestinho o símbolo correspondente à 2ª feira conforme a sua rotina, o que contribui “para aprendizagens matemáticas, para a construção da noção do tempo” (Ministério da Educação, 1997). Enquanto esperam que cheguem as outras crianças realizam alguns jogos de mesa, à sua escolha. Duas a três crianças podem escolher o cantinho do computador mediante autorização da educadora. Neste momento as crianças mais velhas também registam a coroa na sua tabela individual caso a tenham recebido no dia anterior no quadro do comportamento.

Pretende-se observar as escolhas das crianças, se fazem escolhas diferentes dia-a-dia tanto a nível de jogos como de parceiros, se procuram jogos novos e etc.

Espaço: sala 3

Tempo: das 9:00 às 9:30

#### **Objetivos:**

##### *Área de Formação Pessoal e Social*

##### Independência e Autonomia

- Escolher atividades e procurar os recursos disponíveis para as levar a cargo;
- Demonstrar confiança em escolher atividades novas;
- Demonstrar empenho nas atividades que realiza.

##### Cooperação

- Partilhar brinquedos e outros materiais com os colegas.

**Recursos/materiais:**

- Computador
- Jogos

**9:30 - Acolhimento**

No tapete, iniciaremos por cantar a canção dos “Bons dias” e proceder-se-á marcação da data do dia do mês no calendário seguindo a regra estabelecida (seguir a ordem do quadro de presenças).Como é da rotina à 2ªfeira marca-se também o dia de sábado e de domingo.

De seguida será proposto às crianças que nos informem das atividades que realizaram nos dias em que nós não estivemos com eles no Jardim e por fim que partilhem o seu fim-de-semana com o grupo.

Espaço: sala 3 (tapete)

Tempo: 9:30h às 10:10h

**Objetivos:**

***Área de Matemática***

*Geometria e Medida*

- Conhecer a rotina da semana e do dia da sua sala.

*Organização e tratamento de dados*

- recolher e organizar dados em tabelas.

***Área de Formação Pessoal e Social***

*Independência e Autonomia*

- Encargar-se das tarefas que se comprometeu realizar;

***Área de Conhecimento do Mundo***

*Localização no Espaço e no Tempo*

- Formular questões sobre contextos e acontecimentos no seu quotidiano;
- Distinguir unidades de tempo básicas.

***Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita***

*Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal*

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder;
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;

- Descrever acontecimentos e relatar experiências.

**Recursos/materiais:**

- Tapete
- Números
- Calendário
- Caixas
- Nomes
- Gráfico

**10:10H – Higiene**

**10.15H – Lanche**

**11h- Atividade Dirigida – *Registo do meu fim-de-semana***

Tempo previsto para a atividade: das 11:00 até às 11:50

Espaço: sala 3 (tapete e mesas)

**Objetivos:**

***Área de Formação Pessoal e Social***

Independência e Autonomia

- Demonstrar empenho nas atividades que realiza.

***Área das expressões***

***Domínio de Expressão Plástica***

*Compreensão das artes no contexto*

- Criar objetos, cenas reais ou imaginárias;
- Utilizar diferentes modos de expressão (pintura, colagem, recorte...).

***Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita***

*Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal*

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder;

**Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças**

No tapete apresentamos a atividade às crianças e damos as indicações para a sua realização. De seguida as crianças repartem-se pelas três mesas conforme as indicações e registam através do desenho como foi o seu fim-de-semana. À medida que forem terminando vão recortando a flor que servirá de enfeite para o esconderijo da abelha.

**Recursos/Materiais:**

- Tapete
- Folha de registo
- Marcadores
- Lápis
- Tesoura
- Flor

**11.50H – Higiene**

**12H – Almoço**

**14H – Atividade Dirigida – vídeo “Abelhas e companhia”**

Tempo previsto para a atividade: das 14:00 até às 15:00

Espaço: sala 3 (tapete e mesas)

**Objetivos:**

***Área de Formação Pessoal e Social***

***Cooperação***

- Participar na planificação de atividades e projetos;
- Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo.

***Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita***

***Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal***

- Demonstrar que compreende a informação transmitida visual e oralmente ao questionar e ao responder.
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes.

***Área de Conhecimento do Mundo***

- ***Formular questões sobre contextos e acontecimentos.***

***Área das expressões***

***Domínio de Expressão Plástica***

***Apropriação da Linguagem elementar das artes***

- Utilizar diferentes modos de expressão (pintura, colagem, recorte...).
- Desenvolver a motricidade fina.

***Desenvolvimento da criatividade***

- Utilizar diferentes materiais e formas de expressão.

**Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças:**

Inicia-se em grande grupo, no tapete, com a apresentação do vídeo “*Abelhas e companhia*”. Posteriormente estabelece-se um diálogo com as crianças como forma de saber o que elas retiveram do filme e o que elas sabem acerca das abelhas e da sua importância.

De seguida o grupo será dividido e distribuído pelas 3 mesas de trabalho e daremos início à elaboração de uma abelha e do seu esconderijo. As crianças terão de pintar duas bolas de esferovite que servirão para a cabeça e o tórax e um ovo para o abdómen. Deverão ainda colar papel autocolante verde num copo de plástico que será onde se colará a flor recortada anteriormente e recortar as asas da abelha. Por fim monta-se a abelha e cola-se a um pau que passará no centro do copo que servirá para fazer subir e descer a abelha.

À medida que vão acabando será dado às crianças um momento de atividades livres. As crianças respeitando as regras da sala, escolherão livremente, o cantinho para onde querem ir.

***Recursos/Materiais:***

- Tapete           •Computador           •Cola           •Tesouras           •Papel autocolante
- Bolas de esferovite           •Tintas           •Pinceis           •Palitos

**15:00 – Atividades livres**

**15.20H - Reflexão**

Será feita a avaliação conjunta (alunos, estagiárias e educadora) sobre as atividades realizadas ao longo do dia e sobre o respetivo desempenho de cada criança na realização das atividades e o respeito pelo cumprimento das regras. Será feita a auto e a hetero avaliação.

Cada aluno que obtiver bom comportamento, procederá à colagem da fotografia no quadro do comportamento debaixo da respetiva coroa.

***Recursos/materiais:***

- Fotografias           •Quadro de comportamento

**15.30H – Higiene**

**15.35H – Lanche**

**Síntese do dia**

**Objetivos:**

- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;
- Revelar gosto e interesse pelo aprender, usando no cotidiano as novas aprendizagens que vai realizando;
- Avaliar, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar.

### *Abelhas geométricas*

#### **Planificação para o dia 14 de maio de 2013**

#### **Terça-feira**

#### **9H – Atividades livres**

As crianças quando chegam à sala, de pé à volta da primeira mesa, cantam algumas canções propostas pela estagiária/ educadora ou pelas próprias crianças. De seguida registam a sua presença no respetivo quadro, escolhendo do cestinho o símbolo correspondente à terça-feira conforme a sua rotina, o que contribui “para aprendizagens matemáticas, para a construção da noção do tempo” (Ministério da Educação, 1997).

Enquanto esperam que cheguem as outras crianças realizam alguns jogos de mesa, à sua escolha. Duas a três crianças podem escolher o cantinho do computador mediante autorização da educadora.

Pretende-se que as crianças façam escolhas diferentes no seu dia-a-dia e que não escolham sempre jogos solitários ou sempre os mesmos parceiros.

Neste momento as crianças mais velhas também registam a coroa na sua tabela individual caso a tenham recebido no dia anterior no quadro do comportamento.

Espaço: sala 3

Tempo: das 9:00 às 9:30

#### **Objetivos:**

##### *Área de Formação Pessoal e Social*

##### Independência e Autonomia

- Escolher atividades e procurar os recursos disponíveis para as levar a cargo;
- Demonstrar confiança em escolher atividades novas;
- Demonstrar empenho nas atividades que realiza.

##### Cooperação

- Partilhar brinquedos e outros materiais com os colegas.

##### *Área das expressões*

##### *Domínio de Expressão Musical*

##### Interpretação e comunicação

- Produzir motivos rítmicos
- Cantar canções utilizando a memória;
- Interpretar canções de caráter diferente.

***Recursos/materiais:***

- Computador
- Jogos

**9.30H – Acolhimento**

No tapete, iniciaremos por cantar a canção dos Bons Dias e proceder à marcação da data do dia do mês no calendário seguindo a regra estabelecida (seguir a ordem do quadro de presenças).

**9.45 - Atividade dirigida – Apresentação da história**

Apresentação de uma história sobre abelhas, procedendo-se posteriormente ao reconto desta por parte das crianças.

Espaço: sala 3 (tapete)

Tempo: 9:30h às 10:10

**Objetivos:**

***Área de Matemática***

***Geometria e Medida***

- Conhecer a rotina da semana e do dia da sua sala.
- Ordenar temporalmente acontecimentos ou partes de histórias

***Área de Formação Pessoal e Social***

***Cooperação***

- Dar oportunidade aos outros de intervirem na conversa e saber esperar pela sua vez;
- Contribuir para o funcionamento e aprendizagem do grupo.

***Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita***

***Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal***

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder;
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;
- Narrar histórias com sequência apropriada.
- Identificar as diferentes partes da história.

**Recursos/materiais:**

- Tapete
- Números
- Calendário
- História
- Fantoques
- Fantocheiro

**11 H-Atividade dirigida - Construção da abelha**

Tempo: das 11:00 até às 11:50

Espaço: Sala 3 (tapete e mesas)

**Objetivos:**

*Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*

*Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal*

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder.

*Área das expressões*

*Domínio de Expressão Plástica*

*Compreensão das artes no contexto*

- Criar objetos, cenas reais ou imaginárias;
- Utilizar diferentes modos de expressão (pintura, colagem, recorte...).

**Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças**

No tapete apresenta-se a atividade. Esta consiste em elaborar uma abelha a partir de cinco círculos. As crianças mais velhas deverão recortar e as mais novas deverão picotar. Por fim terão que colar todas as peças para formar a abelha. A segunda parte da atividade consiste em ajudar a abelha a encontrar o caminho de regresso a casa (labirinto)

**11.50H – Higiéne**

**12H- Almoço**

**14H - Atividade Dirigida – Power point: As abelhas, suas características e tarefas**

Tempo: das 14:00 até às 15:00

Espaço: sala 3 (tapete e mesas)

**Objetivos:**

*Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*

### Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder.

### *Área das expressões*

#### **Domínio de Expressão Plástica**

### Compreensão das artes no contexto

- Criar objetos, cenas reais ou imaginárias;
- Utilizar diferentes modos de expressão (pintura, colagem, recorte...).

### *Área da Matemática*

#### Geometria e medida

- Descrever objetos do meio ambiente utilizando os nomes das figuras geométricas;
- Identificar semelhanças e diferenças entre objetos e agrupá-los de acordo com os critérios estabelecidos.

## **Caraterização da atividade e organização do grupo de crianças**

No tapete inicia-se com a apresentação de um power point que de certo modo pretende complementar o vídeo do dia anterior. Serão apresentados os diferentes membros da sociedade das abelhas, suas funções seu tempo médio de vida e algumas características. Seguidamente apresenta-se a atividade a desenvolver e as crianças dividem-se pelas mesas para a sua execução. Esta consiste na resolução de uma ficha onde as crianças deverão reconhecer as figuras geométricas que se associam às abelhas. O círculo (a sua forma e os deslocamentos), retângulo (colmeia) e o hexágono (favo).

### **Recursos/materiais:**

- Tapete
- Ficha
- Computador
- Marcadores
- Círculos em cartolina

### **Objetivos:**

#### *Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*

### Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder;

### Conhecimento das convenções gráficas

- Perceber que os desenhos transmitem informação.

### *Área das expressões*

#### **Domínio de Expressão Plástica**

### Compreensão das artes no contexto

- Criar objetos, cenas reais ou imaginárias;
- Utilizar diferentes modos de expressão (pintura, colagem, recorte...).

### Desenvolvimento da criatividade

- Utilizar diferentes materiais.

## **15.20H - Reflexão**

Será feita a avaliação conjunta (alunos, estagiárias e educadora) sobre as atividades realizadas ao longo do dia e sobre o respetivo desempenho de cada criança na realização das atividades. Será também feita a auto e a heteroavaliação do comportamento.

Cada aluno que obteve bom comportamento, procederá à colagem da fotografia no quadro do comportamento debaixo da respetiva coroa.

### ***Recursos/materiais:***

- Fotografias
- Quadro de comportamento
- Trabalhos realizados

## **15.30H – Higiene**

## **15.35H – Lanche**

## **Síntese do dia**

### **Objetivos:**

- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;
- Revelar gosto e interesse pelo aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando;
- Avaliar, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar.

### ***“Colmeia e favo”***

## **Planificação para dia 15 de maio de 2013**

### **Quarta-feira**

## **9H – Atividades livres**

As crianças quando chegam à sala, registam a sua presença no respetivo quadro, escolhendo do cestinho o símbolo correspondente à terça-feira conforme a sua rotina, o que contribui “para aprendizagens matemáticas, para a construção da noção do tempo” (Ministério da Educação, 1997).

Enquanto esperam que cheguem as outras crianças realizam alguns jogos de mesa, à sua escolha. Duas a três crianças podem escolher o cantinho do computador mediante autorização da educadora.

Pretende-se que as crianças façam escolhas diferentes no seu dia-a-dia e que não escolham sempre jogos solitários ou sempre os mesmos parceiros.

Neste momento as crianças mais velhas também registam a coroa na sua tabela individual caso a tenham recebido no dia anterior no quadro do comportamento

Espaço: sala 3

Tempo: das 9:00 às 9:30

### **Objetivos:**

#### *Área de Formação Pessoal e Social*

##### Independência e Autonomia

- Escolher atividades e procurar os recursos disponíveis para as levar a cargo;
- Demonstrar confiança em escolher atividades novas;
- Demonstrar empenho nas atividades que realiza.

##### Cooperação

- Partilhar brinquedos e outros materiais com os colegas.

### **Recursos/materiais:**

- Computador
- Jogos

### **9:30 – Acolhimento**

No tapete, iniciaremos por cantar a canção dos “Bons dias” e proceder-se-á à marcação da data do dia do mês no calendário seguindo a regra estabelecida (seguir a ordem do quadro de presenças). De seguida a estagiária lançará algumas adivinhas relacionadas com o tema. Será ainda explicada e, se houver tempo, iniciada a construção de uma colmeia e um favo que servirão para colocar as abelhas construídas anteriormente.

Tempo: das 09:30 às 10:10

Espaço: sala 3 (tapete e mesas)

### **Objetivos:**

### ***Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita***

#### ***Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal***

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder;
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;

### ***Área das expressões***

#### ***Domínio Expressão Plástica – Desenvolvimento de Expressão e Comunicação***

##### ***Produção e criação***

- Criar objetos em formato tridimensional utilizando materiais de diferentes texturas;

#### ***Domínio: Expressão Musical – Apropriação da Linguagem Elementar da Música***

##### ***Perceção Sonora e Musical***

- Reconhecer auditivamente sons do meio ambiente.

#### ***Recursos/materiais:***

- Tapete de seda
- Números
- Calendário
- Cartolina
- Papel

### **11h – Atividade dirigida – Vamos construir fatos de abelhas**

Tempo: das 11:00 até às 11:50

Espaço: sala 3 (tapete e mesas)

#### **Objetivos:**

#### **Área da linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

##### ***Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal***

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder;
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;

### ***Área das expressões***

#### ***Domínio Expressão Plástica – Desenvolvimento de Expressão e Comunicação***

##### ***Produção e criação***

- Criar objetos em formato tridimensional utilizando materiais de diferentes texturas;

##### ***Compreensão das artes no contexto***

- Criar objetos, cenas reais ou imaginárias;
- Utilizar diferentes modos de expressão (pintura, colagem, recorte...).

### Desenvolvimento da criatividade

- Utilizar diferentes materiais de forma autónoma.

## **Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças**

Em grande grupo as crianças serão desafiadas a construir um fato de abelha para tal será proposto que utilizem sacos pretos e tiras amarelas de papel autocolante para o corpo e plástico transparente para as asas. Desta forma será possível recriar de forma criativa e com elementos móveis a vida das abelhas.

### **11.50H – Higiene**

### **12H – Almoço**

### **14H – Atividade dirigida – Expressão motora – *Ser abelha por um dia***

Tempo: das 14:00 até às 15:00

Espaço: polivalente ou espaço exterior

### **Objetivos**

#### ***Área de expressões***

##### ***Domínio de Expressão Motora***

##### ***Deslocamentos e equilíbrios***

- Realizar percursos que integrem várias destrezas;

##### ***Jogos***

- Praticar jogos infantis cumprindo as suas regras
- Selecionar e realizar com intencionalidade e oportunidade as ações características do jogo.

##### ***Domínio de Expressão Musical***

- Sincronizar o movimento do corpo com o compasso de uma canção ou de obra musical.

##### ***Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita***

##### ***Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal***

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder;
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes.

#### ***Área de Conhecimento do Mundo***

##### ***Localização no Espaço e no Tempo***

- Identificar semelhanças ou diferenças entre meios diversos;

- Identificar elementos do ambiente natural

### **Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças:**

A atividade realizar-se-á no espaço exterior do jardim ou no polivalente dependendo do tempo. Será explicado o objetivo da atividade bem como as regras que terão de cumprir. O grupo divide-se em diferentes grupos que irão representar as “profissões de um enxame”, ou seja a sociedade das abelhas. Cada elemento deverá caracterizar-se com o fato elaborada na parte da manhã e ao som da música movimentar-se-ão pelo espaço que lhe corresponde. A atividade terá um tempo para a sua execução que será definido antes de iniciar. Haverá uma abelha rainha que se diferenciará pela coroa, um grupo de abelhas que alimentam e cuidam da rainha, as responsáveis pelo trabalho da colmeia, as guardiãs, os zangões e as que irão recolher o pólen e a água.

#### ***Recursos/materiais***

- Colmeia
- Favo
- Caixa para o pólen
- Fatos
- Rádio
- Elementos da natureza

#### **15.20H - Reflexão**

Será feita a avaliação conjunta (alunos, estagiárias e educadora) sobre as atividades realizadas ao longo do dia e sobre o respetivo desempenho de cada criança na realização das atividades. Será também feita a auto e a heteroavaliação do comportamento.

Cada aluno que obteve bom comportamento, procederá à colagem da fotografia no quadro do comportamento debaixo da respetiva coroa.

#### ***Recursos/materiais:***

- Fotografias
- Quadro de comportamento

#### **15.30H – Higiene**

#### **15.35H – Lanche**

### **Síntese do dia**

#### **Objetivos:**

- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;

- Revelar gosto e interesse pelo aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando;

Avaliar, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para m

## Planificações dos dias 15, 16 e 17 de abril de 2013



**Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu**  
**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - PES II**



Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu

Jardim-de-Infância de Marzovelos

Educadora Cooperante: Ana Bela Almeida

Sala 3: Grupo heterogéneo constituído por 23 crianças com idades entre os 3 e os 5 anos.

### **Grupo 8**

Estagiárias: Filipa Martins nº 8185; Maria Gomes nº 8187.

## **Planificação para os dias 15, 16 e 17 de abril de 2013**

### **2. JUSTIFICAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO**

Esta planificação surge no âmbito da quinta intervenção e dinamização no Jardim-de-infância sendo que esta será da responsabilidade do grupo durante os três dias e tem como tema principal a construção do painel do corredor retratando a Primavera. Este tema encontra-se mencionado na planificação anual de atividades e faz parte do grande tema “os *Segredos e Encantos do Mundo*”. Embora já tivéssemos a intenção de o trabalhar pelo facto de sabermos que estava programado a educadora sugeriu que agora seria um momento oportuno. Para além deste tema é pretendido que se estabeleça uma ligação com o *Ciclo da Água*.

Embora o tema da primavera já tenha sido iniciado, até ao momento ainda não houve oportunidade de elaborar o respetivo painel que se encontra com a decoração da Páscoa. Ao planearmos as atividades tivemos a preocupação de o fazer em conformidade com as linhas orientadoras das OCEPE e tendo em conta as metas de aprendizagem, com a intenção de proporcionar algumas aprendizagens que promovam “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade ” (Ministério da Educação,1997).

Através das atividades apresentadas temos como principal finalidade proporcionar às crianças algumas aprendizagens dinâmicas, educativas e significativas, que as ajudem a crescer e a

perceber melhor os *Segredos e Encantos do Mundo* e a importância da natureza, refletindo algumas características sobre a Primavera.

A interdisciplinaridade irá ser também uma das nossas preocupações, pelo que tentaremos tirar o melhor partido destas temáticas.

Em termos de estratégias para organização do grupo, irão trabalhar em pequenos grupos para trabalhos mais específicos e em grande grupo para trabalhos mais abrangentes. Esta organização tem como objetivo incentivar as crianças a trabalhar em grupo, promover a entreajuda e ao mesmo tempo proporcionar aprendizagens paralelas mutuamente. Para algumas atividades recorrer-se-á à diferenciação pedagógica uma vez que as tarefas serão adaptadas para o grupo constituído por crianças de 3 anos.

### **As atividades planeadas têm como propósitos:**

- Criar ambientes propícios que promovam aprendizagens: conscientes de que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. (Ministério da Educação, 1997)
- Desenvolver nas crianças aprendizagens ao nível cognitivo, motor e afetivo.
- Propor atividades motivadoras e desafiantes que despertem nas crianças a curiosidade, interesse e o gosto por aprender.
- Desenvolver competências em diferentes áreas de conteúdo tais como: comunicação oral e reconhecimento da escrita, Formação Pessoal e Social, Matemática, Expressões e Conhecimento do Mundo.

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira
9:00	<b>Atividades livres</b> Jogos de mesa/ computador	<b>Atividades livres</b> Jogos de mesa	<b>Atividades livres</b> Jogos de mesa
9:30	<b>Acolhimento</b> Canção dos bons dias. Marcação do dia. Partilha das vivências do fim-de-semana com o grupo. Auscultação das ideias prévias das crianças sobre a importância da água.	<b>Acolhimento</b> Canção dos bons dias. Marcação do dia. Leitura de uma história em rima: “A Primavera” Reconto por parte das crianças.	<b>Acolhimento</b> Canção dos bons dias. Marcação do dia. Audição de alguns sons da natureza para que as crianças os identifiquem. Relacionar som imagem.
10:10	<b>Higiene/ lanche</b>	<b>Higiene/ lanche</b>	<b>Higiene/ lanche</b>
11:00	<b>Atividade dirigida</b> Dramatização da história “A gotinha de Água” através de sombras chinesas. Realização de uma atividade exploratória sobre os 3 estados da água.	<b>Atividade dirigida</b> Saída de campo como forma de observar algumas transformações da natureza. Recolha de alguns elementos na natureza que demonstrem as transformações. Diálogo entre as crianças e entre crianças/ estagiária/ educadora sobre o que vai observando.	<b>Atividade dirigida</b> Audição da música “Os passarinhos voam” acompanhada de algumas coreografias. Continuação da construção do painel.
11:50	<b>Higiene/ almoço</b>	<b>Higiene/ almoço</b>	<b>Higiene/ almoço</b>

14:00	<b>Atividade dirigida-</b> Apresentação, pela estagiária, de uma canção relacionada com a água. Construção de um cartaz sobre o ciclo da água utilizando diferentes materiais (papeis de revistas, algodão, picotagens)	<b>Atividade dirigida</b> Construção de um quadro de registo com os elementos recolhidos. Planificação conjunta (crianças estagiárias e educadora da construção do painel “A primavera” situado no corredor. Construção de alguns elementos (flores, borboletas, abelhas) a partir de objetos reciclados recorrendo à pintura e ao picotado.	<b>Atividade dirigida</b> Atividades de expressão motora. O grande grupo é dividido em dois. A atividade consiste em percorrer um determinado trajeto ultrapassando alguns obstáculos de acordo com o percurso que a gotinha de água percorre ao longo do seu ciclo. No início de cada trajeto terá um pote vazio e no final um pote com água. Cada criança terá um copo e irá percorrer um trajeto onde se deparará com alguns obstáculos que terá de ultrapassar. Depois de ultrapassar todos os obstáculos encontra a “fonte”, enche o copo de água e voltar ao início, por outro trajeto sem obstáculos. No final verte a água no pote vazio. O grupo que mais água recolher num determinado tempo será o vencedor.
15:10	<b>Reflexão e avaliação</b> Reflexão sobre as atividades de dia. Avaliação do comportamento e empenho. Atribuição de coroa.	<b>Reflexão e avaliação</b> Reflexão sobre as atividades do dia. Avaliação do comportamento e empenho. Atribuição de coroa.	<b>Reflexão e avaliação</b> Reflexão sobre as atividades do dia e relação entre os três dias: o que mais gostaram, o que mais os motivou e o que aprenderam com elas. Avaliação do comportamento e empenho.
15:25	<b>Higiene/lanche</b>	<b>Higiene/lanche</b>	<b>Higiene/lanche</b>

## “O ciclo da água”

### Planificação para dia 15 de abril

#### Segunda-feira

#### 9H – Atividades livres

As crianças quando chegam à sala registam a sua presença no respetivo quadro, escolhendo do cestinho o símbolo correspondente à 2ª feira conforme a sua rotina, o que contribui “para aprendizagens matemáticas, para a construção da noção do tempo” (Ministério da Educação, 1997). Enquanto esperam que cheguem as outras crianças realizam alguns jogos de mesa, à sua escolha. Duas a três crianças podem escolher o cantinho do computador mediante autorização da educadora. Pretende-se que as crianças façam escolhas diferentes dia-a-dia tanto a nível de jogos como de parceiros.

Como as crianças tem dificuldades ao nível da motricidade fina pensamos nestes momentos propor algumas atividades em que possamos trabalhar mais individualmente com elas e desenvolver essas capacidades de forma livre (através de dobragens e etc).

**Espaço:** sala 3

**Tempo:** das 9:00 às 9:30

### **9:30 - Acolhimento**

No tapete, iniciaremos por cantar a canção dos “Bons dias” e proceder-se-á à marcação da data do dia do mês no calendário seguindo a regra estabelecida (seguir a ordem do quadro de presenças). Como é habitual à 2ªfeira marca-se o dia de sábado e de domingo. De seguida iremos procurar que partilhem o seu fim-de-semana.

Auscultação das ideias prévias das crianças sobre a importância da água com suporte de imagens.

**Espaço:** sala 3 (tapete)

**Tempo:** 9:30h às 10:10h

### **Objetivos:**

#### *Área de Matemática*

##### Geometria e Medida

- Conhecer a rotina da semana e do dia da sua sala;

#### *Área de Conhecimento do Mundo*

##### Localização no Espaço e no Tempo

- Formular questões sobre contextos e acontecimentos no seu quotidiano;

#### *Área de Formação Pessoal e Social*

##### Independência/Autonomia

Usar o quotidiano para novas aprendizagens;

#### *Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*

##### Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder.
- Formular frases coerentes.

### **Recursos/materiais:**

- Tapete  
imagens
- Números
- Calendário
- Cartões com

10:10H – Higiene

10.15H – Lanche

### **11h- Atividade Dirigida- Ciclo da água**

**Tempo previsto para a atividade:** das 11:00 até às 11:50

**Espaço:** sala 3 (tapete e mesas)

#### **Objetivos:**

##### *Área de Formação Pessoal e Social*

###### Cooperação

- Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo no desenrolar da atividade;

###### Identidade/Autoestima

- Demonstrar confiança em experimentar atividades;

##### *Área de Conhecimento do Mundo*

- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa.

##### *Área das Expressões*

###### *Domínio de Expressão Dramática*

###### Experimentação e Criação

- Interagir com outros em atividades de faz-de-conta;
- Expor e discutir ideias e propor soluções para desafios em contextos de faz-de-conta;

##### *Área de matemática*

###### Localização no Espaço e no Tempo

- Formular questões sobre contextos e acontecimentos no seu quotidiano;

#### **Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças**

No tapete começamos com a dramatização da história, “A Gotinha D’ água”, através de sombras chinesas. No final da dramatização seguir-se-á o reconto da mesma por parte

das crianças. Posteriormente, e de uma forma simples, irá realizar-se uma atividade exploratória em que as crianças tomarão contacto com os diferentes estados da água e terão a oportunidade de verificar de como esta passa de um estado a outro. As estagiárias vão procurar levar a que as crianças compreendam a alternância dos diferentes estados: sólido, líquido e gasoso recorrendo aos materiais utilizados e a sua manipulação. As crianças poderão assim também verificar a temperatura, dureza e aspeto dos diferentes estados ao manusear a água nos diferentes estados.

**Recursos/Materiais:**

- Tapete
- Foco de luz
- Fantoches de vara
- Lençol
- Copo
- Computador
- Colunas
- Cafeteira
- Cubos de gelo
- Água
- Espelho/ Vidro
- Recipientes

11.50H – Higiene

12H – Almoço

14H – **Atividade Dirigida – Construção de um cartaz com o ciclo da água.**

**Tempo previsto para a atividade:** das 14:00 até às 15:00

**Espaço:** sala 3 (tapete e mesas)

**Objetivos:**

Área de Conhecimento do Mundo

Localização no Espaço e no Tempo

***Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita***

***Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal***

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder.

***Área de Formação Pessoal e Social***

***Independência/Autonomia***

- Usar o quotidiano para novas aprendizagens;

***Área das expressões***

***Domínio de Expressão Musical***

***Criação e Experimentação***

- Cantar utilizando a memória;

***Domínio de Expressão Plástica***

***Compreensão das artes no contexto***

- Utilizar diferentes modos de expressão (pintura, colagem, recorte...).
- Desenvolver a motricidade fina.

### **Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças:**

Iniciaremos a parte da tarde em redor das mesas de trabalho, formando uma roda, ao som de uma música alusiva ao tema referente à temática abordada e a sua memorização sendo assim, um meio facilitador da compreensão do ciclo da água, o que tornará mais simples a atividade posterior.

De seguida o grupo será dividido e distribuído pelas 3 mesas de trabalho de modo a que cada uma possa ajudar na elaboração do cartaz. A atividade consiste em recriar os diferentes elementos intervenientes no ciclo e as diferentes fases por que este passa (sol, nuvens, montanhas, mar, gotas de água, neve, setas, lago, espaços verdes). Os elementos serão distribuídos por todas as crianças e alguns serão picotados pelas crianças de 3 anos. A decoração será feita com diferentes materiais, nomeadamente: papel de revistas, algodão e cartolina. Posteriormente os elementos serão colocados num suporte de papel de cenário de forma a registar o ciclo da água coletivamente no momento que antecede a reflexão o dia.

À medida que vão acabando escolherão livremente, respeitando as regras da sala, para onde se querem dirigir (cantinhos).

#### ***Recursos/Materiais:***

- Recortes de revistas
- Cola
- cartolinas
- Papel autocolante
- Papel de cenário
- Picos
- Algodão

### **15:00 – Atividades livres**

#### **15.20H - Reflexão**

Será feita a avaliação conjunta (alunos, estagiárias e educadora) sobre as atividades realizadas ao longo do dia e sobre o respetivo desempenho de cada criança na realização das atividades. Será também feita a auto e a heteroavaliação do comportamento.

Cada aluno que obteve bom comportamento, procederá à colagem da fotografia no quadro do comportamento debaixo da respetiva coroa.

Pedir às crianças que tragam roupa e calçado prático pois no dia seguinte se estiver bom tempo iremos fazer um passeio a pé para observar a natureza.

#### ***Recursos/materiais:***

- Fotografias
- Quadro de comportamento
- Cartaz do ciclo da água

15.30H – Higiene

**15.35H – Lanche**

**Síntese do dia:**

**Objetivos:**

- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;
- Revelar gosto e interesse pelo aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando;
- Avaliar, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar.

### *“O painel da primavera”*

**Planificação para o dia 16 de abril de 2013**

**Terça-feira**

**9H – Atividades livres**

As crianças quando chegam à sala registam a sua presença no respetivo quadro, escolhendo do cestinho o símbolo correspondente à terça-feira conforme a sua rotina, o que contribui “para aprendizagens matemáticas, para a construção da noção do tempo” (Ministério da Educação,1997). Enquanto esperam que cheguem as outras crianças realizam alguns jogos de mesa, à sua escolha. Duas a três crianças podem escolher o cantinho do computador mediante autorização da educadora. Pretende-se que as crianças façam escolhas diferentes no seu dia-a-dia e que não escolham sempre jogos solitários ou sempre os mesmos parceiros.

**Espaço:** sala 3

**Tempo:** das 9:00 às 9:30

**9.30H – Acolhimento**

No tapete, iniciaremos por cantar a canção dos Bons Dias e proceder à marcação da data do dia do mês no calendário seguindo a regra estabelecida (seguir a ordem do quadro de presenças). De seguida a estagiária lê-lhes uma história em poesia rimada: “A Primavera”. No final as crianças farão o reconto da história.

**Espaço:** sala 3 (tapete)

**Tempo:** 9:30h às 10:10

**Objetivos:**

***Área de Matemática***

**Geometria e Medida**

- Conhecer a rotina da semana e do dia da sua sala;

***Área de Formação Pessoal e Social***

**Independência/Autonomia**

- Usar o cotidiano para novas aprendizagens;

***Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita***

**Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal**

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder;
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes.

***Recursos/materiais:***

- Tapete
- Números
- Calendário
- Livro da história

10:10H – Higiene

10.15H – Lanche

**11H - Atividade Dirigida – Saída de campo**

**Tempo previsto para a atividade:** das 11:00 até às 11:50

**Espaço:** exterior (Parque da Cidade)

**Objetivos:**

***Área de Conhecimento do Mundo***

**Localização no Espaço e no Tempo**

- Distinguir unidades do tempo básicas (estações do ano);

**Conhecimento do ambiente natural e social**

- Identificar elementos do ambiente natural;
- Formular questões sobre contextos que observa;
- Identificar mudanças nos processos de crescimento dos seres vivos (plantas)

***Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita***  
***Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal***

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder.
- Descrever acontecimentos;
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes.

***Área de expressões***

***Domínio da Expressão Motora***

- Identificar movimentos básicos locomotores (andar, correr, saltar...)

**Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças:**

As estagiárias começam por reunir o grupo e explicar a atividade explicitando algumas regras de comportamento a ter em conta no decorrer da atividade. As crianças deslocar-se-ão a pares (dois a dois) dando a mão e deverão respeitar o que lhes será transmitido. Se for possível recolher alguns elementos devem fazê-lo na presença de um adulto, para depois acrescentarem ao painel da primavera.

A atividade decorrerá em grande grupo, no exterior, fora do espaço do jardim, se o tempo o permitir, caso contrário a atividade não decorrerá dando lugar ao início da construção do painel.

***Recursos/materiais não há***

11.50H – Higiene

12H – Almoço

**14H – Atividade dirigida – Planificação do painel e construção de alguns elementos**

**Tempo previsto para a atividade:** das 14:00 até às 15:00

**Espaço:** sala 3 (tapete e mesas)

**Objetivos:**

***Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita***  
***Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal***

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder;

### *Área das expressões*

#### *Domínio de Expressão Plástica*

##### Compreensão das artes no contexto

- Criar objetos, cenas reais ou imaginárias, em formato tridimensional;
- Utilizar diferentes modos de expressão (pintura, colagem, recorte...).

#### **Caracterização da atividade e organização do grupo de crianças:**

Inicialmente, depois de todos estarem sentados no tapete, a estagiária começa por apresentar a atividade com os elementos recolhidos para construir um cartaz. Posteriormente em conjunto proceder-se-á à planificação do painel do corredor e iniciar-se-á a construção de alguns elementos. As crianças irão dirigir-se às mesas e criar alguns elementos. Os mais pequenos irão pintar as flores usando as mãos e de seguida picotarão joaninhas, os de 4 anos criarão borboletas (garrafas recicladas e pintura) e os mais velhos através das mesmas técnicas criarão abelhas.

#### ***Recursos/materiais***

- Imagens      •Folhas de papel      •Tintas      •Pinceis      •Cola
- Tesouras      •Tapete      •Picos      •Copos de iogurte

#### **15.20H - Reflexão**

Será feita a avaliação conjunta (alunos, estagiárias e educadora) sobre as atividades realizadas ao longo do dia e sobre o respetivo desempenho de cada criança na realização das atividades. Será também feita a auto e a heteroavaliação do comportamento.

Cada aluno que obteve bom comportamento, procederá à colagem da fotografia no quadro do comportamento debaixo da respetiva coroa.

#### ***Recursos/materiais:***

- Fotografias      •Quadro de comportamento      •Fichas de trabalho

15.30H – Higiene

15.35H – Lanche

#### **Síntese do dia:**

#### **Objetivos:**

- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;
- Revelar gosto e interesse pelo aprender, usando no cotidiano as novas aprendizagens que vai realizando;
- Avaliar, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar.

### **“O painel da primavera”**

#### **Planificação para o dia 17 de abril de 2013**

#### **Quarta-feira**

#### **9H – Atividades livres**

As crianças quando chegam à sala registam a sua presença no respetivo quadro, escolhendo do cestinho o símbolo correspondente à terça-feira conforme a sua rotina, o que contribui “para aprendizagens matemáticas, para a construção da noção do tempo” (Ministério da Educação,1997). Enquanto esperam que cheguem as outras crianças realizam alguns jogos de mesa, à sua escolha. Duas a três crianças podem escolher o cantinho do computador mediante autorização da educadora. Pretende-se que as crianças façam escolhas diferentes no seu dia-a-dia e que não escolham sempre jogos solitários ou sempre os mesmos parceiros.

**Espaço:** sala 3

**Tempo:** das 9:00 às 9:30

#### **9.30H – Acolhimento**

No tapete, iniciaremos por cantar a canção dos Bons Dias e proceder à marcação da data do dia do mês no calendário seguindo a regra estabelecida (seguir a ordem do quadro de presenças). De seguida a estagiária proporcionará às crianças a possibilidade de ouvirem alguns sons da natureza, estas terão que os identificar e os fazer corresponder à respetiva imagem.

**Espaço:** sala 3 (tapete)

**Tempo:** 9:30h às 10:10

#### **Objetivos:**

##### ***Área de Matemática***

##### ***Geometria e Medida***

- Conhecer a rotina da semana e do dia da sua sala;

##### ***Área das Expressões***

##### ***Domínio de Expressão Musical***

Percepção sonora e musical

- Reconhecer auditivamente sons do meio ambiente próximo e da natureza.

**Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder.

- **Recursos/materiais:**

- Tapete
- Números
- Calendário
- imagens
- Computador

10:10H – Higiene

10.15H – Lanche

**11H - Atividade Dirigida – Audição da música “Os passarinhos voam” acompanhada de algumas coreografias.  
Continuação da construção do painel.**

**Tempo previsto para a atividade:** das 11:00 até às 11:50

**Espaço:** Sala 3 (tapete e mesas)

**Objetivos:**

***Domínio de Expressão Musical***

*Criação e Experimentação*

- Improvisar ambientes sonoros para rimas;
- Cantar utilizando a memória;

**Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

- Demonstrar que compreende a informação transmitida oralmente ao questionar e ao responder;

**Área das expressões**

***Domínio de Expressão Plástica***

*Compreensão das artes no contexto*

- Criar objetos, cenas reais ou imaginárias, em formato tridimensional;
- Utilizar diferentes modos de expressão (pintura, colagem, recorte...).

**Caraterização da atividade e organização do grupo de crianças:**

No tapete inicia-se cantando a canção “A primavera chegou”. Dar-se-á a oportunidade às crianças de, uma de cada vez, interagir procurando assim que acrescentem elementos variados, ou seja, uma criança canta a primavera chegou e o restante grupo questiona quem foi que isso te contou e a criança dá a resposta.

De seguida e com base na canção procura-se encontrar outras palavras que rimem com a letra da canção.

**Recursos/materiais:**

- Tapete
- Folha de registo

11.50H – Higiene

12H – Almoço

**14H - Atividade dirigida de Expressão Motora: “As quatro estações”**

**Tempo previsto para a atividade:** das 14:00 até às 15:00

**Espaço:** polivalente

**Objetivos:**

**Desenvolver a coordenação corporal;**

**Desenvolver a coordenação espaço-temporal;**

**Promover a interação e a socialização.**

**Caraterização da atividade e organização do grupo de crianças:**

O grande grupo é dividido em dois. A atividade consiste em percorrer um determinado trajeto ultrapassando alguns obstáculos de acordo com o percurso que a gotinha de água percorre ao longo do seu ciclo. No início de cada trajeto terá um pote vazio e no final um pote com água que representará a fonte. Cada criança terá um copo e irá percorrer um trajeto onde se deparará com alguns obstáculos que terá de ultrapassar (saltar, rastejar, subir, descer). Depois de ultrapassar todos os obstáculos encontra a “fonte” enche o copo de água e volta ao início, por outro trajeto sem obstáculos, deita a água no pote vazio e dá o copo ao colega que inicia o percurso dando assim oportunidade que todos realizem o jogo. O jogo será realizado por um elemento de cada equipa ao mesmo tempo. O grupo que mais água recolher num determinado tempo será o vencedor

**Recursos/materiais:**

- 4 Garrações
- 2 Copos
- Arcos
- Pinos
- Fita
- Água

**15H- Arrumação do material e retorno à sala.**

**15.10H – Reflexão**

Será feita a avaliação conjunta (alunos, estagiárias e educadora) sobre as atividades realizadas ao longo do dia e o dia anterior bem como a atividade que mais gostaram de realizar ao longo dos três dias. É discutido em grupo o desempenho de cada criança na realização das atividades e ainda a auto e a heteroavaliação do comportamento.

Cada aluno que obteve bom comportamento, procederá à colagem da fotografia no quadro do comportamento debaixo da respetiva coroa.

***Recursos/materiais:***

- Fotografias
- Quadro de comportamento

15.25H – Higiene

15.30H – Lanche

**Síntese do dia:**

**Objetivos:**

- Avaliar, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar.
- Promover o exercício físico.
- Promover a socialização.

Planificação do dia 21 de outubro de 2013

Planificação

Data: 21 de outubro de 2013

Áreas Curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
<p><b>Expressão Musical</b></p> <p>À descoberta de si mesmo. -A saúde do seu corpo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivar os alunos para as aprendizagens;</li> <li>Dar a conhecer alguns instrumentos musicais;</li> <li>Dar a possibilidade de interagir com os instrumentos. (Tambor, maracas, clavas, pandeireta).</li> </ul>	<p>Audição de uma canção/ melodia alusiva ao outono.</p> <p>Identificação de alguns instrumentos musicais, utilizados na melodia.</p> <p>Os alunos farão o registo do nome e de algumas características dos instrumentos apresentados.</p> <p>Será dada a possibilidade aos alunos de interagirem com os instrumentos.</p>	<p>Capacidade de concentração e interação</p>	<p>Tambor Maracas Clavas Pandeireta Computador Projetor Quadro interativo Quadro preto Giz Ficha de trabalho</p>	09:00
<p><b>Português</b></p> <p>Compreensão do oral Expressão oral. Escrita Conhecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter informação;</li> <li>Saber esperar pela vez, ouvir os outros e respeitar o tema;</li> </ul>	<p>Ao som da melodia apresenta-se uma imagem alusiva ao outono e pede-se ao grupo que descreva o que a imagem lhe transmite.</p> <p>Questionar se também gostariam de ter uma “imagem” de outono na sala mas para isso terão de ajudar a construí-la e de transmitir a informação que</p>	<p>Capacidade de comunicar oralmente. Elaboração de frases.</p>	<p>Imagem do outono Papel cenário Papel crepe Cola</p>	09:30

<p>explícito da língua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar ideias;</li> <li>• Usar vocabulário adequado ao tema e à situação;</li> <li>• Identificar sinónimos;</li> <li>• Identificar antónimos;</li> <li>• Dar a conhecer os nomes e funções dos sinais de pontuação.</li> </ul>	<p>ela nos quer comunicar.</p> <p>Será afixado um painel com alguns elementos e cada menino irá acrescentar algo mais à medida que cada um vai colar um elemento no painel terá que formular uma frase que ficará registada no quadro. As frases que serão registadas servirão para criar um texto.</p> <p>Identificar os sinais de pontuação no texto.</p> <p>Construção de um cartaz com os sinais de pontuação.</p>	<p>Respeitar a vez.</p> <p>Capacidade de aplicar os conceitos trabalhados.</p>	<p>Cartolina</p> <p>Folha de registo</p>	
<p><b>Lanche</b></p>					10:30
<p><b>Estudo do meio</b></p> <p>À descoberta de si mesmo.</p> <p>- O seu corpo:</p> <p>Os órgãos dos sentidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos;</li> <li>• Distinguir objetos pelo cheiro, sabor, textura, forma...;</li> <li>• Distinguir sons, cheiros do ambiente que o cerca;</li> <li>• Explorar os diferentes sentidos (audição, visão,</li> </ul>	<p>Propor aos alunos que explorem os diferentes órgãos dos sentidos. Estes serão explorados de forma lúdica na medida que através de um jogo todos terão oportunidade de explorar os seus próprios sentidos.</p> <p>Através das caixas mágicas todos terão a oportunidade de explorar os diferentes sentidos na medida em que cada caixa estará diretamente associada a um deles. Numa caixa terão de utilizar o tato para identificar o objecto, na outra o olfato, depois a audição e etc.</p>	<p>Avaliar o interesse por aprender.</p> <p>Verificar se as competências definidas foram alcançadas.</p>	<p>5 Caixas</p> <p>Diferentes objetos</p> <p>Ficha de registo</p>	11:00

<p><b>Almoço</b></p>	<p>olfato, tato e gosto).</p>	<p>Chamar à atenção para os cuidados a ter com a visão e a audição.</p>			<p>12:00</p>
<p><b>Motivação Matemática</b></p> <p>Números e operações.</p> <p>- Relações numéricas;</p> <p>- Sistema de numeração decimal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predispor para aprender.</li> <li>• Ler e representar números até 200;</li> <li>• Identificar e dar exemplos de diferentes representações para o mesmo número;</li> <li>• Compor e decompor números;</li> <li>• Relacionar a centena e a dezena com a unidade.</li> </ul>	<p>Exercícios de relaxamento.</p> <p>Leitura e escrita dos números de 150 até 200 por acréscimo de uma, duas, cinco e por fim dez unidades.</p> <p>Distribuir uma folha com uma tabela inscrita para que os alunos possam registar, à medida que, em conjunto se vai fazendo o registo no quadro dos algarismos e por extenso dos números de 150 a 200.</p> <p>Estabelecer relações entre centena, dezena e unidade. (Vai-se perguntando nos números qual é o algarismo das centenas das dezenas e das unidades e quantas dezenas tem, quantas centenas e unidades).</p> <p>Completar no Ábacos alguns números até 200. Encontrar formas para obter o número 200. Ordenação de alguns números inferiores a 200 por ordem crescente e decrescente. Realização de uma ficha de trabalho.</p>	<p>Capacidade de concentração.</p> <p>Capacidade de comunicação.</p> <p>Verificação dos conceitos apreendidos.</p>	<p>Ficha de registo</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Quadro preto</p> <p>Giz</p> <p>Ficha de trabalho</p>	<p>13:30</p> <p>13:45</p> <p>15:50</p>
<p>Arrumação do material e da sala</p> <p><b>Final da atividade letiva</b></p>		<p>Colocar as fichas nas capas. Distribuição dos trabalhos de casa.</p>			<p>16:00</p>

Observações/reflexões:

Planificações dos dias 18, 19 e 20 de novembro de 2013

Planificação nº16

Data: 18 de novembro de 2013

Áreas Curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
<b>Estudo do Meio</b> Amigo.  <b>Português</b> - Género - Número - Família de palavras	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partilhar vivências.</li> <li>Rever/ recapitular os conteúdos trabalhados.</li> <li>Compreender o que significa ser amigo.</li> <li>Ouvir ler e ler um texto;</li> </ul>	Registo das novidades do fim-de-semana.  Revisão dos conteúdos que têm vindo a ser trabalhados.  Diálogo alunos /estagiária/ alunos sobre o tema da amizade: o que é um amigo? A que é que define um amigo, aspectos físicos ou atitudes/gestos/ valores?  Apresentação de um PPT com algumas imagens relativas ao tema.  Resolução, pelos alunos, de uma ficha de trabalho.	Análise do respeito pelas regras. Verificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.  Análise da atenção e da capacidade de expressão.	Folha de registo.  Computador Projetor de vídeo Quadro interativo Quadro preto Giz  Ficha de trabalho	09:00  09:30  09:45  10:00 <b>10:30</b> <b>Intervalo</b> 11:00  11:10
		Projeção e leitura do texto “Amigo amigão” pela estagiária. Interpretação oral do texto. Distribuição do texto aos alunos. Leitura silenciosa do texto pelos alunos. Leitura partilhada pelos alunos em voz alta. Interpretação oral e escrita do texto: identificação dos	Análise da capacidade de interpretação e expressão.	Computador Projetor de vídeo Folha de texto Folha de registo Cartolina Imagens	

<p>- Sinónimos - Antónimos - Sinais de pontuação - Divisão silábica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar gramaticalmente um texto.</li> </ul>	<p>sinais de pontuação presentes e suas funções; Classificação de palavras do texto quanto ao género, ao número e à família. Classificação das palavras quanto ao número de sílabas (monossílabas, dissílabas e polissílabas). Construção conjunta, alunos e estagiária, de um cartaz com exemplos de divisões silábicas e sua designação. Resolução de uma ficha de trabalho.</p>	<p>Verificação das competências alcançadas.</p>	<p>Cola</p>	<p>11:30</p>
<p><b>Matemática</b> - Adição - Subtração - Estratégias de cálculo - Dobro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver estratégias de cálculo;</li> <li>• Aprender a pensar.</li> <li>• Resolver situações problemáticas.</li> </ul>	<p>Audição da música “ Hino da amizade” de Mara Maravilha. Jogo do dado. Identificação de itinerários. Resolução de alguns exercícios pelos alunos no quadro. Explicação das resoluções e estratégias de cálculo utilizadas. Resolução de problemas. Resolução de uma ficha de trabalho individualmente. Correção da ficha no quadro.</p>	<p>Observação da utilização ou não de diferentes estratégias de cálculo. Aferição da capacidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Ficha de trabalho  Computador Projektor de vídeo Cartolina Imagens Palavras e números impressos Quadro preto Giz Folha de registo Ficha de trabalho</p>	<p>11:40  <b>12: 00</b> <b>Almoço</b> 13:30 13:40 14:00 14:30 15:00</p>
<p>EXPRESSÃO Musical Dramática - Jogos dramáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver relações com os outros;</li> </ul>	<p>Audição da música “ Hino da amizade” de Mara Maravilha. Interpretação da canção e acompanhamento com a coreografia.  Arrumação do material nos <i>dossiers</i> e da sala de</p>	<p>Observação da capacidade de concentração, compreensão e reprodução.</p>	<p>Computador Projektor de vídeo</p>	<p>15:30</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arrumar o material.</li> </ul>	aula.	Observação da capacidade organizativa.	Dossiers	15:50
<b>Observações/reflexões:</b>					

**Planificação Nº 17**

**Data: 19 de novembro de 2013**

<b>Áreas Curriculares:</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades de Ensino-Aprendizagem</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Recursos/Materiais</b>	<b>Tempo</b>
----------------------------	------------------	--	------------------	---------------------------	--------------

Conteúdos					
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler números de diferentes maneiras;</li> <li>Classificar e ordenar de acordo com um critério;</li> <li>Resolver problemas envolvendo relações numéricas.</li> </ul>	<p>Leitura de um número de diferentes formas. Escrita de números até 600.</p> <p>Resolução de alguns exercícios no quadro sobre os conteúdos trabalhados: Contagens progressivas e regressivas. Ordenação de números (crescente e decrescente). Composição e decomposição de números. Construção de uma lagarta representando as centenas. Resolução de situações problemáticas envolvendo a adições e subtrações. Resolução de uma ficha de trabalho.</p>	<p>Análise da capacidade de compreensão e exposição de ideias.</p> <p>Aferição dos conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Computador</p> <p>Projektor de vídeo</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Quadro preto</p> <p>Giz</p> <p>Folha de registo</p> <p>Cartolina</p> <p>Cola</p> <p>Ficha de trabalho</p>	<p>09:00</p> <p>09:10</p> <p>09:40</p> <p>10:00</p>
<b>Estudo do meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer e identificar data importantes, quer a nível pessoal social ou familiar.</li> <li>Localizar datas numa linha de tempo.</li> </ul>	<p>Elaboração conjunta de uma linha de tempo com datas importantes da vida escolar Representação numa linha de tempo o dia do seu aniversário e dos membros da sua família.</p> <p>Identificação e representação, numa linha de tempo, de datas importantes para o país e para o mundo.</p>	<p>Análise da capacidade de exposição de ideias e respeito pelas regras.</p> <p>Observação da capacidade de relacionar os conhecimentos</p>	<p>Papel de cenário</p> <p>Computador</p> <p>Projektor de vídeo</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Folha de registo</p>	<p><b>10:30</b></p> <p><b>Intervalo</b></p> <p>11:00</p> <p>11:30</p>
<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver competências de leitura e de escrita.</li> </ul>	<p>Audição da história “ O cão e o gato”.</p>	<p>Observação do respeito pelas regras.</p> <p>Análise da construção frásica.</p>	<p>Computador</p> <p>Projektor de vídeo</p> <p>Quadro interativo</p>	<p><b>12:00</b></p> <p><b>Almoço</b></p> <p>13:30</p>

<p>- Número</p> <p>- Sinónimos</p> <p>- Antónimos</p> <p>- Divisão silábica</p> <p><b>Expressão e Educação Plástica</b></p> <p>Desenho</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar textos.</li> <li>• Resumir textos oralmente.</li> <li>• Identificar o tempo nas frases (passado, presente e futuro).</li> <li>• Representar e comunicar através do desenho.</li> <li>• Arrumar o material.</li> </ul>	<p>Interpretação oral</p> <p>Resumo do texto oralmente.</p> <p>Leitura do texto pelos alunos.</p> <p>Distinção do tempo das frases (passado presente e futuro).</p> <p>Classificação dos nomes quanto ao género e ao número.</p> <p>Divisão silábica.</p> <p>Interpretação escrita do texto.</p> <p>Correção da ficha de interpretação.</p> <p>Desenho: ilustração da história.</p> <p>Arrumação da sala e do material.</p>	<p>Aferição da capacidade de reter e comunicar oralmente a informação.</p> <p>Aferição dos conhecimentos adquiridos</p> <p>Observação da capacidade de recriar mediante a informação dada.</p> <p>Análise da capacidade de organização.</p>	<p>Folhas de registo</p> <p>Folha de texto</p> <p>Folha de desenho</p> <p>Dossiers</p>	<p>13:45</p> <p>14:15</p> <p>14:45</p> <p>15:15</p> <p>15:30</p> <p>15:50</p> <p>16:00</p>
<p><b>Observações/reflexões:</b></p>					

Planificação Nº 18

Data: 20 de novembro de 2013

Áreas Curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
<b>Matemática</b> - Estratégias de cálculo - Adição - Subtração -regularidades e padrões.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver estratégias de cálculo.</li> <li>Identificar regularidades e padrões na adição e subtração.</li> <li>Resolução de situações problemáticas.</li> </ul>	Audição da canção “Contar pelos dedos” - As canções da Maria - Maria de Vasconcelos. Apresentação de adições com três parcelas. Resolução dos cálculos formando grupos (centenas, dezenas e unidades), encontrando números redondos, recorrendo à decomposição dos números... Identificação na adição das parcelas e da soma ou total. Identificação de regularidades e padrões como por exemplo se a um número par juntarmos um número ímpar na soma obteremos sempre um número ímpar.  Resolução de algumas situações problemáticas. Questionamento sobre as diferentes formas de resolução. Resolução de uma ficha de trabalho.	Observação do respeito pelas regras. Análise das estratégias utilizadas. Aferição dos conhecimentos adquiridos e da capacidade de aplicação desses conhecimentos.	Computador Projetor de vídeo Quadro interativo Quadro preto Giz Folha de registo  Ficha de trabalho	09:00
					09:10
<b>Português</b> - Ortografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver competências de leitura e de escrita.</li> <li>Rever os conteúdos trabalhados.</li> </ul>	Leitura do texto “Não falem”, pela estagiária. Interpretação oral do texto. Leitura silenciosa pelos alunos. Leitura em voz alta pelos alunos. Interpretação gramatical do texto pelos alunos.	Análise da capacidade de se expressar com clareza.	Computador Projetor de vídeo Quadro interativo Quadro preto Giz	09:45
					10:00
					10:30
<b>Intervalo</b>					11:00
					11:15
					11:30

<b>Estudo do Meio</b> - Flexibilidade dos materiais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir na escrita a utilização de <b>à</b> e <b>há</b>.</li> <li>• Realizar experiências com objetos de uso corrente.</li> <li>• Reconhecer e identificar diferentes materiais.</li> <li>• Compreender o conceito de flexibilidade.</li> </ul>	Revisão dos conteúdos trabalhados nas aulas anteriores. Identificação do género, número, família de palavras. Tipo de texto, número de parágrafos... Exercício de ortografia. Realização de uma ficha de trabalho Correção da ficha de trabalho	Observação da capacidade de mobilização dos saberes adquiridos.	Folha de registo  Ficha de trabalho	<b>12:00</b> <b>Almoço</b> 13:30 13:50
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar experiências com objetos de uso corrente.</li> <li>• Reconhecer e identificar diferentes materiais.</li> <li>• Compreender o conceito de flexibilidade.</li> <li>• Desenvolver a motricidade e a atenção.</li> <li>• Arrumar material.</li> </ul>	Realização de uma experiência para testar a flexibilidade de diferentes materiais. Formulação da questão problema. Identificação do material Registo das previsões Verificação Registo dos resultados  Construção de um puzzle.  Arrumação do material nos <i>dossiers</i>	Aferição dos conhecimentos prévios dos alunos. Observação do respeito pelas regras.  Análise da capacidade de concentração, e precisão.  Observação da capacidade organizativa.	Folha de registo Quadro preto Giz Borracha Lápis Esponja Caderno Pedra  <i>Dossiers</i>
<b>Observações/reflexões:</b>					

## Anexo B – Questionário



### QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO FACE AOS ALUNOS COM NEE

(adaptado de FERREIRA, 2011)

O presente questionário faz parte de um estudo de investigação cujo objetivo principal é identificar as perceções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) relativamente à sua preparação para receber e apoiar crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais) nas suas turmas.

O questionário é anónimo e a sua colaboração é necessária para que o estudo possa ser realizado. Solicitamos que disponibilize um pouco do seu tempo para responder às questões e expressar a sua opinião.

Não se trata de um teste com questões certas e erradas, mas sim, de um conjunto de questões sobre as quais se pretende conhecer o que pensa. Daí a importância das respostas serem verdadeiras.

#### 1- DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Idade \_\_\_\_\_ anos. Género: Masculino:  Feminino:

Formação base (1º ciclo).  Bacharelato.  Licenciatura.  Outro(a)

\_\_\_\_\_  
Professor Quadro Agrupamento  Professor Quadro Zona Pedagógica   
Professor contratado

Professor Oferta Escola  Outro(a) \_\_\_\_\_

Tempo de serviço. (contado até ao início do ano letivo)

**2- Marque um X no item que mais se aproxima da sua opinião:**

**1- Insuficiente, 2- Suficiente, 3- Boa, 4- Muito Boa**

<b>Questões</b>				
1- Como considera a sua formação para trabalhar com alunos com deficiência mental.				
2- De que forma qualifica a sua formação para trabalhar com alunos com deficiência motora.				
3- Como considera a sua formação para trabalhar com alunos com multideficiência.				
4- Como considera a sua formação para trabalhar com alunos com autismo.				
5- Como considera a sua formação para trabalhar com alunos com distúrbios de comportamento.				
6- Como considera a sua formação para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem.				
7- Como considera a sua preparação para elaborar um programa educativo individual.				
8- Como encara a sua preparação para identificar os alunos com NEE.				
9- Como considera a sua preparação para avaliar alunos com NEE.				
10- Como considera a sua preparação para intervir junto dos alunos com NEE.				
11- Nas planificações como considera a sua preparação para planificar atividades para alunos com NEE.				
12- Nas planificações como avalia a sua preparação para definir estratégias apropriadas para alunos com NEE.				
13- Nas planificações como considera a sua preparação para simplificar ou eliminar competências dos currículos dos alunos com NEE.				
14- Como considera a sua preparação para trabalhar com alunos NEE em articulação com outros técnicos.				
15- Como considera a sua preparação para trabalhar com alunos com NEE em articulação com o professor de Educação Especial.				
16- Como considera a sua preparação profissional para trabalhar com alunos com NEE relativamente ao que se prende com o equipamento pedagógico/didático específico.				



## Anexo C - Pedido de autorização

Exmo. Sr. Dr.

Manuel Francisco Pereira Ferreira

Assunto: Pedido de autorização para a utilização do questionário para fins de investigação.

Eu, Maria Trindade Pinto de Oliveira Gomes, mestranda em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, encontro-me a realizar um estudo intitulado, “Formação dos professores do 1º Ciclo de Ensino Básico para receber crianças com Necessidades Educativas Especiais”, orientado pela Prof. Doutora Esperança Ribeiro e coorientado pela Dr.ª Paula Xavier, no âmbito do trabalho final de Mestrado.

Com este estudo pretende-se dar resposta à questão “Qual a perceção dos professores do 1º CEB relativamente à sua preparação para receber crianças com Necessidades Educativas Especiais e relativamente ao incentivo para investir na formação nessa área?”.

Nesse sentido venho, por este meio solicitar a V. Ex.ª que se digne autorizar a utilização do questionário intitulado “Questionário aos professores do 1º CEB Face aos alunos com NEE” na realização do referido estudo.

Agradeço desde já a disponibilidade e a atenção dispensadas.

Sem mais a acrescentar, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Viseu, 21 de fevereiro de 2014

Maria Trindade Pinto de Oliveira Gomes

Contactos: 963249002; mariaogomes@gmail

Orientadora, Prof. Doutora Esperança Ribeiro:

Email: esperancaribeiro@esev.ipv.pt

Coorientadora, Dra. Paula Xavier

Email: paulaxavier@esev.ipv.pt

## Anexo D – Autorização do autor do questionário

Exma. Sr.<sup>a</sup>.

Maria Trindade Pinto de Oliveira Gomes

Mestranda em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

Eu, Manuel Francisco Pereira Ferreira autorizo a utilização do questionário intitulado “Questionário aos Professores do 1º CEB Face aos Alunos com NEE”, para a realização do estudo denominado, “Formação dos Professores do 1º Ciclo de Ensino Básico para receber crianças com Necessidades Educativas Especiais, pela mestranda Maria Gomes”.

Desejo um bom trabalho e qualquer questão que possa ajudar, disponha. Agradeço que me informe sobre os resultados que obtiver, a conclusão do estudo e artigo (s) que produzir sobre o assunto.

Ao dispor.

Manuel Ferreira

Psicólogo Educacional no Agrupamento de S. Teotónio e Vila Nova de Mil Fontes.