

Irina Silva Cunha Reis

“Era uma vez... na era da inclusão”

**Superando lacunas inerentes a um diagnóstico de
Microcefalia no 3º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Isabel Rodrigues Sanches

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

Irina Silva Cunha Reis

“Era uma vez... na era da inclusão”

**Superando lacunas inerentes a um diagnóstico de
Microcefalia no 3º Ciclo do Ensino Básico**

Trabalho de projeto apresentado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial: domínio cognitivo e motor.

Orientadora: Isabel Rodrigues Sanches

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2012

É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Para os meus pais, irmã e sobrinha por toda a paciência, amor e amizade.

Um obrigado muito especial.

AGRADECIMENTOS

- ◇ À Professora Doutora Isabel Sanches, pela ajuda e paciência demonstrada no desenvolvimento do projeto.
- ◇ À minha entidade patronal por acreditar em mim e me permitir desenvolver o projeto noutra escola.
- ◇ Às minhas colegas de trabalho (equipa docente e não docente) que me apoiaram na concretização desta etapa.
- ◇ À família do “T.” que me ajudou e me revelou total disponibilidade, bem como abertura e simpatia para concretizar o meu projeto e poder intervir junto do educando.
- ◇ Ao Diretor, Conselho Executivo, docentes, funcionários e alunos da turma do “T.” da Escola Básica do 2º e 3º Ciclo que criaram as condições necessárias ao desenvolvimento deste projeto.
- ◇ Aos meus pais, irmã e querida sobrinha (família), que me ajudaram a ultrapassar os obstáculos em fases menos positivas e que me deram diariamente todo o apoio necessário à concretização deste sonho.
- ◇ Aos meus amigos que me acompanham e incentivam a continuar sempre.
- ◇ Ao “T.”, protagonista deste projeto e sem dúvida um jovem muito especial e meigo que muito me ensinou.
- ◇ À professora de educação especial que deu apoio personalizado ao “T.” por toda a disponibilidade e cooperação.
- ◇ A toda a equipa técnica da Unidade de Apoio à Multideficiência e em especial à Célia Prata, companheira e uma ajuda preciosa para o desenvolvimento do projeto.
- ◇ Às minhas queridas colegas de mestrado pela força mútua e apoio em tantos momentos de desespero.
- ◇ Ao Diretor de Turma / professor do “T.” pelas informações dadas e pela cooperação prestada, juntos promovemos inclusão.
- ◇ Aos alunos da Unidade e Apoio à Multideficiência e respetivas famílias pelo contato e aprendizagens que me proporcionaram nesta experiência tão gratificante.
- ◇ A todos aqueles que, não mencionados aqui, mas que colaboraram direta ou indiretamente para a concretização deste projeto, o meu MUITO OBRIGADA!

Bem-haja a todos!

RESUMO

O trabalho apresentado resultou de um projeto, realizado no âmbito do Curso de 2º Ciclo em Educação Especial, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Este projeto teve como objetivo intervir num grupo / turma que incluía um jovem com microcefalia e reduzir as dificuldades cognitivas e relacionais apresentadas pelo jovem aluno, atuando nas áreas da autonomia e socialização numa perspetiva inclusiva. “T.” foi a letra que optámos para designar o aluno que frequentava o 8º ano do 3º Ciclo de uma escola pública, da sua área de residência.

O enquadramento teórico permitiu fundamentar a intervenção realizada atendendo à problemática do aluno, e enquadrada numa perspetiva inclusiva. Para a caracterização do “T.” e dos contextos em que ele se insere utilizámos como técnicas de recolha de dados, a pesquisa documental, as entrevistas semidiretivas ao diretor de turma e também professor do aluno, à professora de educação especial que deu apoio personalizado ao aluno em estudo, a observação naturalista e a sociometria.

As linhas orientadoras da intervenção realizada perspetivaram-se na investigação-ação. Os principais objetivos delineados para o grupo e para o “T.”, as estratégias e atividades realizadas, assentaram numa perspetiva de aprendizagem estruturada, cooperativa, que após a sua aplicação, foi alvo de avaliação e reflexão para que o processo pudesse ser passível de reformulação em prol das necessidades evidenciadas por todos os intervenientes do processo. Promoveram-se práticas inclusivas que permitiram à turma e ao “T.” adquirir mais autonomia, melhor sociabilidade, mais participação e mais conhecimentos académicos.

Palavras-chave: microcefalia, escola inclusiva, educação inclusiva, diferenciação pedagógica inclusiva, aprendizagem cooperativa, investigação-ação.

ABSTRACT

"Once upon a time ... in the age of inclusion"

Overcoming gaps from a Microcephaly diagnosis on the third cycle of basic education

The presented work resulted from a project, conducted within the Course of 2nd cycle in special education at the *Lusófona de Humanidades e Tecnologias* University. This project aimed to intervene in a class that included a young group with microcephaly and reduce cognitive and relational difficulties presented by the young, working in the areas of socialization and autonomy, in an inclusive perspective. "T" was the letter that we have chosen to designate the student who attended the 8th year of the 3rd cycle of a public school, in his residence area.

The theoretical framework allow settle the intervention carried out in consider the problem of the student, and framed in inclusive perspective. For the characterization of "T" and the contexts in which it is used as data collection techniques, the documentary research, the interviews to the Director of class and also to the teacher of the student, to the special education teacher, who gave the support to the student in study, the naturalistic observation and sociometry.

The guidelines of the intervention held put in perspective of research-action. The main objectives outlined for the group and for "T", the strategies and activities carried out, settled in a perspective of structured learning, cooperative, which after its application, was evaluated, and a reflection was taken to the process could be reformulated for evidenced of all stakeholders of the process. Promoting inclusive practices that allowed the class and the "T" acquire more autonomy, better sociability, more participation and more academic knowledge.

Keywords: microcephaly, inclusive school, inclusive education, inclusive pedagogical differentiation, cooperative learning, research-action.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	- 2 -
AGRADECIMENTOS	- 3 -
RESUMO	- 4 -
ABSTRACT	- 5 -
ÍNDICE.....	- 6 -
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	- 8 -
ÍNDICE DE TABELAS.....	- 10 -
ÍNDICE DE APÊNDICES.....	- 11 -
ÍNDICE DE ANEXOS.....	- 12 -
INTRODUÇÃO	- 13 -
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	- 15 -
1.1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO ESCOLAR	- 15 -
1.2. INTERVENÇÃO DE ALUNOS CONSIDERADOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	- 19 -
1.2.1. - <i>Aprendizagem Cooperativa</i>	- 22 -
1.2.2. - <i>Diferenciação Pedagógica Inclusiva</i>	- 32 -
1.3. BREVE ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	- 36 -
1.4. MICROCEFALIA	- 38 -
1.4.1. <i>Definição / Etiologia / Características</i>	- 38 -
1.5. DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS	- 40 -
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	- 44 -
2.1. CARATERIZAÇÃO DO PROJETO	- 44 -
2.2. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE PARTIDA	- 46 -
2.3. OBJETIVOS GERAIS DO TRABALHO DE PROJETO.....	- 46 -
2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA DE DADOS	- 47 -
2.4.1. <i>Pesquisa documental</i>	- 49 -
2.4.2. <i>Entrevista</i>	- 50 -
2.4.3. <i>Observação Naturalista</i>	- 51 -
2.4.4. <i>Sociometria</i>	- 52 -
2.5. PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	- 53 -
2.5.1. <i>Pesquisa Documental</i>	- 53 -
2.5.2. <i>Entrevista</i>	- 54 -
2.5.3. <i>Observação Naturalista</i>	- 55 -
2.5.4. <i>Sociometria</i>	- 55 -
3. CARATERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO EM QUE SE INTERVEIO E DOS CONTEXTOS EM QUE A MESMA SE INSERIU.....	- 58 -
3.1. EQUIPA INTERVENIENTE	- 58 -
3.2. CONTEXTO ESCOLAR.....	- 59 -
3.2.1. <i>Espaço físico e logístico</i>	- 59 -
3.2.2. <i>Preocupações explícitas para a dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos.</i> -	- 61 -

3.3. O GRUPO / TURMA.....	- 62 -
3.3.1. <i>Caraterização estrutural</i>	- 62 -
3.3.2. <i>Dinâmica educativa na turma</i>	- 63 -
3.3.2.1. A interação dos alunos	- 65 -
3.3.2.2. Comportamento dos alunos	- 67 -
3.3.2.3. Dinâmicas de aprendizagem.....	- 67 -
3.3.3. <i>Casos específicos do grupo/turma</i>	- 68 -
3.3.3.1. História compreensiva do “T.”	- 68 -
3.3.3.2. O “T.” em contexto escolar.....	- 70 -
3.3.3.2. Contexto familiar	- 72 -
3.3.3.3. Percurso Escolar	- 73 -
3.3.3.4. Nível atual de competências.....	- 74 -
4. PLANO DE AÇÃO	- 78 -
4.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	- 78 -
4.2. PLANIFICAÇÃO, REALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	- 78 -
4.2.1. <i>Planificação global da intervenção</i>	- 79 -
4.2.2. <i>Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a Curto Prazo - semanal</i>	- 82 -
4.2.2.1. Semana de 1 de fevereiro a 4 de fevereiro.....	- 83 -
4.2.2.2. Semana de 7 de fevereiro a 11 de fevereiro.....	- 85 -
4.2.2.3. Semana de 14 de fevereiro a 18 de fevereiro.....	- 87 -
4.2.2.4. Semana de 21 de fevereiro a 25 de fevereiro.....	- 91 -
4.2.2.5. Semana de 28 de fevereiro a 4 de março	- 93 -
4.2.2.6. Semana de 14 de março a 18 de março.....	- 95 -
4.2.2.7. Semana de 21 de março a 25 de março.....	- 97 -
4.2.2.8. Semana de 28 de março a 1 de abril.....	- 99 -
4.2.2.9. Semana de 4 de abril a 8 de abril.....	- 101 -
4.2.2.10. Semana de 2 de maio a 6 de maio	- 105 -
4.2.2.11. Semana de 9 de maio a 13 de maio	- 107 -
4.2.2.12. Semana de 16 de maio a 20 de maio	- 109 -
4.2.2.13. Semana de 23 de maio a 27 de maio	- 111 -
4.2.2.14. Semana de 30 de maio a 3 de junho.....	- 113 -
4.2.2.15. Semana de 6 de junho a 10 de junho	- 115 -
4.2.2.16. Semana de 13 de junho a 17 de junho	- 117 -
4.2.2.17. Semana de 20 de junho a 24 de junho	- 119 -
4.3. – AVALIAÇÃO GLOBAL	- 121 -
4.3.1. – <i>A nível do grupo e do aluno</i>	- 121 -
4.3.1.1. A intervenção: análise das grelhas de avaliação.....	- 121 -
4.3.1.2 – A interação dos alunos: análise dos testes sociométricos	- 135 -
4.3.1.3 – As alterações verificadas na dinâmica da turma: análise da entrevista ao professor.....	- 142 -
4.3.2. <i>A nível da família</i>	- 143 -
REFLEXÕES CONCLUSIVAS.....	- 146 -
ASPETOS MENOS POSITIVOS/LIMITATIVOS	- 148 -
RECOMENDAÇÕES/PISTAS PARA FUTURAS ATUAÇÕES.....	- 149 -
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 150 -
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	- 155 -
APÊNDICES.....	- 156 -
ANEXOS	LXXXVII

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - CLIMA NA SALA DE AULA.	XXVIII
GRÁFICO 2- PLANIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA AULA.	XXVIII
GRÁFICO 3 – PLANEAMENTO E GESTÃO DE ATIVIDADES.	XXVIII
GRÁFICO 4 - AUTO-AVALIAÇÃO - PONTUALIDADE E ASSIDUIDADE.	XXXIX
GRÁFICO 5 - AUTO-AVALIAÇÃO – ATENÇÃO.	XXXIX
GRÁFICO 6 – AUTO-AVALIAÇÃO – REALIZAÇÃO DE TAREFAS	XXXIX
GRÁFICO 7 – AUTO-AVALIAÇÃO – INTERVENÇÕES OPORTUNAS.	XXXIX
GRÁFICO 8 – AUTO-AVALIAÇÃO – EXPRESSÃO DE OPINIÕES.	XL
GRÁFICO 9 – AUTO- AVALIAÇÃO – SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES.	XL
GRÁFICO 10 – AUTO-AVALIAÇÃO – COOPERAÇÃO.	XL
GRÁFICO 11 – AUTO-AVALIAÇÃO – ACEITAÇÃO DE OPINIÕES DIFERENTES.	XL
GRÁFICO 12 – AUTO-AVALIAÇÃO – CAPACIDADE DE AJUDA.	XLI
GRÁFICO 13 – AUTO-AVALIAÇÃO – CAPACIDADE DE EXPRESSÃO.	XLI
GRÁFICO 14 – AUTO-AVALIAÇÃO – UTILIZAÇÃO DE VOCABULÁRIO ESPECÍFICO.	XLI
GRÁFICO 15 – AUTO-AVALIAÇÃO – RECOLHA DE INFORMAÇÃO.	XLI
GRÁFICO 16 – AUTO – AVALIAÇÃO – SELEÇÃO DE INFORMAÇÃO.	XLII
GRÁFICO 17 – AUTO-AVALIAÇÃO – ORGANIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO.	XLII
GRÁFICO 18 – AUTO-AVALIAÇÃO – PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO.	XLII
GRÁFICO 19 – AUTO – AVALIAÇÃO – MEMORIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO.	XLII
GRÁFICO 20 – AUTO-AVALIAÇÃO – IDENTIFICAÇÃO DA INFORMAÇÃO.	XLIII
GRÁFICO 21 – AUTO-AVALIAÇÃO - FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES.	XLIII
GRÁFICO 22 – AUTO-AVALIAÇÃO – ALTERAÇÃO DE COMPORTAMENTOS.	XLIII
GRÁFICO 23 – AUTO-AVALIAÇÃO - CAPACIDADE DE ENTRE-AJUDA.	XLIII
GRÁFICO 24 – AUTO-AVALIAÇÃO - EXPRESSÃO DE OPINIÕES.	XLIV
GRÁFICO 25 – AUTO-AVALIAÇÃO - CAPACIDADE DE OUVIR.	XLIV
GRÁFICO 26 – AUTO-AVALIAÇÃO - APRESENTAÇÃO DE SOLUÇÕES.	XLIV
GRÁFICO 27 – AUTO-AVALIAÇÃO - COOPERAÇÃO.	XLIV
GRÁFICO 28 - AUTO-AVALIAÇÃO - INTERESSE PELAS ATIVIDADES.	XLV
GRÁFICO 29 – AUTO – AVALIAÇÃO – PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES ESCOLARES.	XLV
GRÁFICO 30 – AUTO – AVALIAÇÃO – CAPACIDADE DE AUTO – AVALIAÇÃO.	XLV
GRÁFICO 31 – AUTO-AVALIAÇÃO - RELACIONAMENTO.	XLV
GRÁFICO 32 – AUTO – AVALIAÇÃO - ADESÃO E INTERVENÇÃO NAS ATIVIDADES.	XLVI
GRÁFICO 33 – AUTO-AVALIAÇÃO - PROPOSTAS DE ATIVIDADES.	XLVI
GRÁFICO 34 - AUTO-AVALIAÇÃO - AUTO-CONHECIMENTO.	XLVI
GRÁFICO 35 – AUTO-AVALIAÇÃO - AUTO-ESTIMA.	XLVI
GRÁFICO 36 - AUTO-AVALIAÇÃO- CONHECIMENTO DOS DIREITOS.	XLVII
GRÁFICO 37 – AUTO-AVALIAÇÃO - CUMPRIMENTO DOS DEVERES.	XLVII
GRÁFICO 38 – AUTO – AVALIAÇÃO – CONHECIMENTO DOS VALORES FAMILIARES.	XLVII
GRÁFICO 39 – AUTO-AVALIAÇÃO - IGUALDADE ENTRE GÉNEROS.	XLVII
GRÁFICO 40 – AUTO-AVALIAÇÃO - SOLIDARIEDADE.	XLVIII
GRÁFICO 41 – AUTO-AVALIAÇÃO - TOLERÂNCIA.	XLVIII
GRÁFICO 42 – AUTO-AVALIAÇÃO - ACEITAÇÃO DE DECISÕES DA MAIORIA.	XLVIII
GRÁFICO 43 – AUTO-AVALIAÇÃO - CAPACIDADE DE REFLEXÃO.	XLVIII
GRÁFICO 44 – AUTO-AVALIAÇÃO - CAPACIDADE DE INTROSPECÇÃO.	XLIX
GRÁFICO 45 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – INTERESSE.	LI
GRÁFICO 46 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO.	LI

GRÁFICO 47 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO.....	LI
GRÁFICO 48 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – ENSINO EM PARCERIA.	LI
GRÁFICO 49 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS - DINÂMICA.	LII
GRÁFICO 50 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – APOIO DOS PROFESSORES.	LII
GRÁFICO 51 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – CLIMA DA SALA DE AULA.	LII
GRÁFICO 52 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS.	LII
GRÁFICO 53 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – PARTICIPAÇÃO.	LIII
GRÁFICO 54 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA – DIFERENÇAS PUBERTÁRIAS NAS RAPARIGAS.	LVI
GRÁFICO 55 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA – DEFINIÇÃO DE SEXO.	LVI
GRÁFICO 56 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA - AUTO ESTIMA.	LVI
GRÁFICO 57 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA – IDEAL DE BELEZA.	LVI
GRÁFICO 58 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA - DEFINIÇÃO DE HOMOSSEXUALIDADE.....	LVII
GRÁFICO 59 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA – DEFINIÇÃO DE ADOLESCÊNCIA.	LVII
GRÁFICO 60 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA – CARATERÍSTICAS INDIVIDUAIS.	LVII
GRÁFICO 61 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA – CONCEITO DE BELEZA NOS HOMENS.	LVII
GRÁFICO 62 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA - DEFINIÇÃO DE DESEJO.	LVIII
GRÁFICO 63 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA - DEFINIÇÃO DE MASTURBAÇÃO.	LVIII

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – TRABALHO COOPERATIVO / TRABALHO TRADICIONAL	- 24 -
TABELA 2 - PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO COM OS ALUNOS E EM PARCERIA COM O PROFESSOR DA TURMA	- 81 -
TABELA 3 - PLANO DE AÇÃO POR PERÍODOS/MESES	- 82 -
TABELA 4 – PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 1.....	- 85 -
TABELA 5 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 2	- 87 -
TABELA 6 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 3	- 91 -
TABELA 7 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 4	- 93 -
TABELA 8 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 5	- 95 -
TABELA 9 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 6	- 97 -
TABELA 10 – PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 7	- 99 -
TABELA 11 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 8	- 101 -
TABELA 12 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 9	- 105 -
TABELA 13 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 10	- 107 -
TABELA 14 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 11	- 109 -
TABELA 15 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 12	- 111 -
TABELA 16 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 13	- 113 -
TABELA 17 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 14	- 115 -
TABELA 18 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 15.....	- 117 -
TABELA 19 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 16	- 119 -
TABELA 20 – RESULTADOS DOS TESTES SOCIOMÉTRICOS - ESCOLHAS.....	- 139 -
TABELA 21 – RESULTADO DOS TESTES SOCIOMÉTRICOS - REJEIÇÕES	- 140 -

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PLANIFICAÇÃO DA RECOLHA DE DADOS	I
APÊNDICE 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR E DIRETOR DE TURMA DO ALUNO	II
APÊNDICE 3 - PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO DIRETOR DE TURMA DO ALUNO	III
APÊNDICE 4 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO DIRETOR DE TURMA DO ALUNO	V
APÊNDICE 5 - GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ALUNO	VI
APÊNDICE 6 - PROTOCOLO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ALUNO.....	VII
APÊNDICE 7- ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ALUNO.....	IX
APÊNDICE 8 - CÓDIGO ATRIBUÍDO AOS ALUNOS DA TURMA PARA OBSERVAÇÃO NATURALISTA E SOCIOMETRIA	XI
APÊNDICE 9 – OBSERVAÇÃO NATURALISTA.....	XII
APÊNDICE 10 – PROTOCOLO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA	XIII
APÊNDICE 11 – GRELHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA.....	XVI
APÊNDICE 12 – TABELA DE TABULAÇÃO SOCIOMÉTRICA QUESTÃO I – 1º PERÍODO	XVIII
APÊNDICE 13 - SOCIOGRAMA QUESTÃO I - 1º PERÍODO	XIX
APÊNDICE 14- TABELA DE TABULAÇÃO SOCIOMÉTRICA QUESTÃO II – 1º PERÍODO.....	XX
APÊNDICE 15 - SOCIOGRAMA QUESTÃO II - 1º PERÍODO	XXI
APÊNDICE 16 - TABELA DE TABULAÇÃO SOCIOMÉTRICA QUESTÃO III – 1º PERÍODO	XXII
APÊNDICE 17- SOCIOGRAMA QUESTÃO III - 1º PERÍODO	XXIII
APÊNDICE 18 - GUIÃO DE ENTREVISTA FINAL AO DIRETOR DE TURMA	XXIV
APÊNDICE 19 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO DIRETOR DE TURMA – FINAL ANO.....	XXVII
APÊNDICE 20 - DADOS RETIRADOS DA ENTREVISTA FINAL ELABORADA AO PROFESSOR TITULAR DA TURMA.....	XXVIII
APÊNDICE 21 - TABELA TABULAÇÃO SOCIOMÉTRICA 3º PERÍODO	XXIX
APÊNDICE 22 - SOCIOGRAMA QUESTÃO I - 3º PERÍODO	XXX
APÊNDICE 23 - TABELA TABULAÇÃO SOCIOMÉTRICA 3º PERÍODO	XXXI
APÊNDICE 24 - SOCIOGRAMA QUESTÃO II - 3º PERÍODO	XXXII
APÊNDICE 25 - TABELA TABULAÇÃO SOCIOMÉTRICA QUESTÃO III- 3º PERÍODO	XXXIII
APÊNDICE 26 - SOCIOGRAMA QUESTÃO III - 3º PERÍODO	XXXIV
APÊNDICE 27 – ROTEIRO DAS REUNIÕES COM A ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO	XXXV
APÊNDICE 28 - AUTO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	XXXVII
APÊNDICE 29 – ANÁLISE DA AUTO-AVALIAÇÃO NO 2º E 3º PERÍODO LETIVO – GRÁFICOS COMPARATIVOS	XXXIX
APÊNDICE 30- AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 2º PERÍODO LETIVO	L
APÊNDICE 31 - ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM PARCERIA NO 2º E 3º PERÍODO LETIVO – GRÁFICOS COMPARATIVOS.....	LI
APÊNDICE 32 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO SEXUAL E AFETIVA – 3º PERÍODO LETIVO	LIV
APÊNDICE 33 - ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DA FICHA TEMÁTICA APLICADA AO GRUPO / TURMA NO FINAL DO 3º PERÍODO LETIVO – GRÁFICOS.....	LVI
APÊNDICE 34 - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS	LIX
APÊNDICE 35 – AUTORIZAÇÕES SOLICITADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO.....	LXXXIII

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (P.E.I.)	LXXXVIII
ANEXO 2 – CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (C.E.I)	XCVI
ANEXO 3 – PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO (P.I.T.)	CXII
ANEXO 4 – TESTE SOCIOMÉTRICO	CXVI

INTRODUÇÃO

Este projeto inseriu-se no âmbito do Curso de 2º Ciclo – Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. “Era uma vez... na era da inclusão” - Superando lacunas de uma Microcefalia no 3º Ciclo do Ensino Básico, adveio da observação e contato com uma realidade existente numa escola e numa turma “nova” para um aluno com diagnóstico de microcefalia e com dificuldades cognitivas e de interação com os seus pares, bem como, dificuldades funcionais na vida diária. Foi elaborado tendo por base uma experiência única de voluntariado numa Escola Básica de 2º e 3º Ciclos sem a investigadora, ter exercido atividade profissional nesta área nem com alunos deste nível de ensino. Começou com o conhecimento dos alunos que têm apoio pedagógico e terapêutico na Unidade de Apoio à Multideficiência desse agrupamento, onde o aluno se encontrava matriculado desde o 5º ano de escolaridade e a frequentar algumas áreas curriculares, definidas em Currículo Específico Individual.

Com o presente projeto pretendemos promover as aprendizagens dos alunos, nas áreas da autonomia e socialização, em interação estreita com o diretor da turma e também professor de Biologia estabelecendo relações de confiança com a turma, respeito e reciprocidade, e desenvolvendo estratégias cooperativas e de diferenciação inclusiva. A intervenção visou ativar as potencialidades que o aluno “T.” evidenciava e que tendiam a ser menosprezadas muitas vezes pela equipa que o envolvia.

Partimos da preocupação que os diferentes intervenientes no processo educativo do “T.” (família, professores, diretor de turma e escola), demonstraram face aos défices que o aluno apresentava ao nível da autonomia, socialização, interação e comportamentos funcionais no quotidiano o que nos levou a formular a seguinte questão: *Como aumentar a participação grupo/aluno/grupo de modo a suprir lacunas inerentes a uma microcefalia, promovendo, ao mesmo tempo, aprendizagens significativas para todos os alunos?*

A primeira fase assentou na pesquisa documental, na aplicação de entrevistas semidiretivas ao Diretor de Turma e também professor do aluno, à professora de educação especial que deu apoio personalizado ao aluno em estudo, observação naturalista e sociometria. Estas técnicas foram submetidas a análise para que posteriormente se pudessem cruzar dados e informações no sentido de ajudar a traçar as atividades a desenvolver.

A segunda fase visou colocar em prática um projeto de intervenção junto do grupo/turma em que o aluno com necessidades educativas especiais se encontrava incluído. O projeto tem um enquadramento teórico, metodológico e um plano de ação que foi de

encontro às práticas e estratégias pedagogicamente inclusivas, nomeadamente diferenciação pedagógica inclusiva e às aprendizagens cooperativas, com vista a aumentar competências do aluno e da turma alvo da intervenção.

Nesta linha de pensamento, o projeto estruturou-se em três capítulos que se complementam e interligam entre si. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico e aborda a perspetiva da inclusão, no que concerne à escola inclusiva, educação inclusiva, aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica inclusiva e tendo por base os autores de referência que se debruçam sobre estas problemáticas.

Seguidamente, o segundo capítulo expressa o enquadramento metodológico, onde se faz uma abordagem á caracterização do projeto, onde se apresenta a questão de partida e se referem as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados e ainda revela todos os procedimentos inerentes ao tratamento dos dados. No terceiro capítulo, caracterizamos o “T.”, o contexto familiar e escolar do aluno bem como o seu nível de competências no início do projeto. Por último, no quarto capítulo, sucede-se o plano de ação, onde abordamos os pressupostos teóricos e a planificação global da intervenção e as reflexões conclusivas onde se faz um balanço de todo o trabalho destacando os aspetos importantes e se fazem as ligações necessárias com as temáticas abordadas no enquadramento teórico.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo aborda-se a denominada educação e escola inclusiva, a aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica como estratégias fundamentais para se trabalhar como alternativa com grupos de alunos, a contextualização da microcefalia, na etiologia, definição e características e as formas de intervenção com alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

1.1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO ESCOLAR

As tendências atuais em matéria de princípios, políticas e práticas educativas desenvolvidas em meio escolar têm vindo, claramente, no sentido da promoção da escola para todos, ou seja, a escola inclusiva.

Neste contexto considera-se que:

as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (Unesco, 1994, p.12).

Na Declaração de Salamanca (1994, p.6) refere-se que:

o sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende de um esforço concentrado, não só dos professores e de pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários.

A Declaração supra citada menciona ainda que:

as novas concepções, sobre a educação de alunos considerados como tendo NEE, mostram que as escolas inclusivas facilitam a inclusão escolar destas crianças, porque apelam à colaboração e cooperação de todos os atores sociais, que fazem parte da comunidade onde a escola se insere (Unesco, 1994, p. 12).

Deste modo, a escola tem vindo a procurar ajustar-se a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, ou outras, aceitando as diferenças, que apoie as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais, deixando assim de ser institucionalmente segregadora (Bessa e Fontaine, 2002). Ainda de acordo com estes autores, razões de ordem filosófica, ética e sociológica e que se prendem com o mais elementar respeito pelos direitos humanos, como a aceitação da diferença e da dignidade

do “outro” fundamentam e justificam uma política educativa inclusiva que responda às necessidades da sociedade atual.

Para Correia (2003) existem alguns princípios que orientam a construção de escolas inclusivas entre as quais: um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte dos educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade dos serviços, criação de parcerias, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total.

Também Ainscow, Porter e Wang (1997) sugerem alterações metodológicas e organizativas para que os professores preparem as suas aulas a fim de poderem ajudar os alunos no processo de aprendizagem e na forma como devem ser reestruturadas as escolas, pensando numa meta comum.

Uma escola inclusiva, para (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004) é aquela cujos princípios orientadores determinam que a inclusão exija mudanças: atitudes e prática pedagógica dos professores, organização e gestão da sala de aula e da própria escola a nível da sua postura enquanto instituição. Uma escola que pratica a inclusão, não acontece por acaso, independentemente da vontade dos professores e dos outros atores.

integrar, tal como a inclusão depende de vontades políticas, mas depende, também, da resposta adequada que a comunidade e a escola como subsistema da comunidade for capaz de dar (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004, p.52).

A resposta à complexidade e diversidade das necessidades educativas especiais passa por um conjunto de recursos, entre os quais, a adaptação e diversificação do currículo, a partir do currículo nacional, de acordo com as necessidades evidenciadas pelos alunos.

Numa escola inclusiva só pode processar-se uma educação inclusiva que reconheça o direito de todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. Numa perspetiva de educação inclusiva, a mudança é um dos grandes desafios da educação de hoje, porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir, tendo a responsabilidade de proporcionar a inclusão por meio de metodologias diferentes, atendendo aos ritmos e estilos de aprendizagem de cada criança (Sanches, 2005). A noção de escola inclusiva para Sanches e Teodoro (2006), insere-se na problemática de que atualmente a escola se apresenta com o “poder de acolher” alunos, que noutros tempos à partida estariam excluídos por apresentarem determinadas características ou especificidades.

As escolas, cada vez mais, confrontam-se com questões como a diversidade étnica, cultural, problemas de comportamento, problemas de saúde, dificuldades de aprendizagem de várias origens, deficiências, violência; cada vez mais as nossas escolas, têm que desenvolver sistemas educativos atuais, alargamento de oportunidades educacionais neste universo tão heterogéneo Leitão (2006). Assim sendo, os autores atrás referidos apresentam-nos a escola inclusiva como aquela que promove situações de igualdade de oportunidades para todos os seus alunos e “promovendo o sucesso pessoal e académico de todos os alunos.”

Os autores supra citados, definem ainda que falar de escola inclusiva pressupõe também falar de diferentes estratégias de ensino/aprendizagem, diferenciação pedagógica inclusiva e curricular e de participação plena por parte de todos os alunos.

Numa escola inclusiva pode processar-se uma educação inclusiva que reconheça o direito de todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. Para Sanches e Teodoro (2006), falar de educação inclusiva é falar de um conjunto vasto de aprendizagens criativas e estimulantes proporcionadas para o grupo e no grupo para poder efetivamente “responder” adequadamente a todos os alunos respeitando-os na sua individualidade.

educação inclusiva é uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais de educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (Sanches & Teodoro, 2006, p.82).

Também Correia (2003) afirma que a escola atual deve fazer com que os seus alunos beneficiem de uma educação inclusiva e que todos sem exceção se enquadrem num sentimento de pertença “onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam”. Seguindo a linha de pensamento destes autores, concordamos com a implementação de uma educação inclusiva que tenha como principal objetivo atender as necessidades dos alunos e efetivar oportunidades de aprendizagens a todos dentro do grupo.

a educação tem como objetivo fundamental a preparação do aluno para um dia poder participar e contribuir ativamente para a sociedade onde se vier a inserir. Assim sendo, uma das grandes preocupações nacionais deve ser a de implementar um sistema educativo que permita, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos (Correia, 2008, p.81).

Em concordância, Silva (2008, p.5) refere que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pressupõe que a escola tem de encontrar respostas em consonância com as potencialidades e as capacidades que é possível desenvolver.

Nesse sentido, a autora considera não ter dúvidas de que:

aprendizagem cooperativa é uma estratégia que, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos mais solidários, facilita a aprendizagem dos alunos que têm mais dificuldades. Afinal, todos aprendemos por modelagem (Silva, 2008, p. 5).

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem.

Nesse sentido, a diferença é um valor Ainscow (1998) e a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva.

Assim, segundo o mesmo autor, a inclusão envolve:

- os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais;
- a reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades;
- a presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais” (Ainscow, 2009).

A família, a comunidade, todos assumem um papel importante quando se aborda a inclusão escolar, se não entendermos a educação somente no seu conceito redutor de escolarização, a este respeito Ainscow (2003) refere que entre as desvantagens deste ponto de vista está a identificação da educação como escolarização, enquanto nós vemos a escola apenas como um dos espaços da educação dentro das comunidades. Nesse sentido, consideramos tal como o autor, que o papel das escolas é dar apoio à educação das comunidades e não de monopolizá-las. Gostaríamos também de enfatizar o significado da participação dos funcionários das escolas, pais/responsáveis e outros membros da comunidade. Parece-nos que não iremos muito longe no apoio à participação e às aprendizagens dos estudantes se rejeitarmos identidades e históricos familiares, ou se

decidirmos não encorajar a participação dos funcionários da escola em decisões sobre atividades de ensino e conteúdos de aprendizagem.

1.2. INTERVENÇÃO DE ALUNOS CONSIDERADOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O conceito de necessidades educativas especiais foi usado pela primeira vez no Relatório Warnock, publicado em Inglaterra em 1978 e representa “a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma ou modelo educativo” (Conselho Nacional de Educação, 1999, p.6), no que respeita ao apoio dado a alunos com estas características. No dizer de um dos relatores, Kenneth Wedel, citado no mesmo parecer:

o termo necessidades educativas especiais refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica. Esta definição levou a que o conceito de educação especial, em geral, referido às crianças e jovens com dificuldades, em consequência de deficiência, desse lugar ao conceito mais vasto de necessidades educativas especiais, que não se circunscreve a essas situações, antes se alarga a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem (C. N. E., 1999, p.6).

Depois de um longo caminho percorrido no âmbito do apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, consagrou o direito à integração de alunos com necessidades educativas específicas nas escolas regulares. Essa integração passou por diferentes fases de implementação, tendo sido constituído um subsistema especial (ensino especial, mais tarde, educação especial) para os alunos com necessidades educativas especiais e professores que os acompanhavam. Embora frequentando as turmas regulares, estes alunos dispunham de apoio por parte de um professor com formação especial, em regime de compensação extra-aula. Sanches e Teodoro (2006). Posteriormente, na sequência da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Despacho 105/97, de 1 de julho, mostrava uma vontade de seguir no sentido da adesão ao movimento da inclusão educativa, criando docentes de apoio educativo em substituição dos professores de educação especial e definindo como suas funções

prestar apoio à escola, no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem (Sanches &Teodoro, 2006, p.74).

Ao diluir a rotulagem de alunos em situação especial, abriu-se o caminho a que todos pudessem ser alvo de medidas de diferenciação, como o confirma o parecer do Conselho Nacional de Educação supracitado.

Muito recentemente, o Despacho Decreto-Lei nº 3 /2008 de 7 de janeiro (entretanto modificado pela Lei nº 21/2008 de 12 de maio), veio definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo a estes alunos, que são descritos na legislação como

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

Neste contexto, nenhuma escola, pública ou privada, poderá rejeitar qualquer aluno com base nas suas necessidades educativas, mas está previsto apoio especializado para os alunos com limitações significativas de caráter permanente. Nos restantes casos, a escola e os professores têm de estar preparados para acolher e integrar estes alunos e providenciar abordagens diferenciadas para as suas necessidades específicas, elaborando um Programa Educativo Individual (PEI) que incluirá as metas e estratégias que a escola se propõe realizar. As medidas educativas preconizadas são várias podendo passar por apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula ou no processo de avaliação, a utilização de tecnologias de apoio e até a adoção de um Currículo Específico Individual (CEI).

Segundo Ainscow, Porter e Wang, (1997) uma escola cujos professores, nas suas práticas de ensino, não prezam os seus alunos, no sentido de os considerarem potencialmente ativos e capazes, encorajando-os em relação às suas próprias capacidades, não resultará em aprendizagem, mesmo que seja utilizado um método avançado e inovador. Os autores consideram que a aprendizagem é sobretudo um processo social, e reportando-se aos alunos que hoje se designam como tendo necessidades educativas especiais, encaram que estes:

podem passar a ser considerados como uma fonte de compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos (Ainscow, Porter & Wang, 1997, p.22).

Acrescentam ainda que “as necessidades especiais são especiais na medida em que nos proporcionam uma compreensão das possibilidades de aperfeiçoamento”.

Nielsen (1999) apresenta a educação inclusiva como a atitude por parte do professor para providenciar tarefas / atividades em que o aluno obtenha sucesso e desenvolva as suas potencialidades individuais num ambiente rico, estimulante, ativo e de experimentação.

Pacheco (2007) nesta matéria acrescenta que, uma escola inclusiva deve ser aquela que faz com que o aluno com necessidades educativas seja aceite e respeitado pela comunidade social da escola e que através da própria escola se promova a interação com os pares participando e se inter-relacionando em todo o tipo de atividades. A interação com os pares aciona mecanismos de identificação, reforça competências, o equilíbrio pessoal e relacional facilitando o estabelecimento de novas aprendizagens:

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (Rodrigues, 2001,p.19).

Assim, o desenvolvimento do professor implica uma mudança de atitude e a operacionalização de três fatores importantes para aulas inclusivas “planificar a aula como um todo; utilizar os alunos como fontes naturais de apoio; improvisar e trabalhar em equipa para uma “aventura crítica” (Correia, 2003,p.64).

Uma escola inclusiva, para Silva (2004) é aquela cujos princípios orientadores determinam que a inclusão exija mudanças: atitudes e prática pedagógica dos professores, organização e gestão da sala de aula e da própria escola a nível da sua postura enquanto instituição. Uma escola que pratica a inclusão, não acontece por acaso, independentemente da vontade dos professores e dos outros atores.

integrar, tal como a inclusão depende de vontades políticas, mas depende, também, da resposta adequada que a comunidade e a escola como subsistemada comunidade for capaz de dar (Silva, 2004,p.52).

Na Declaração de Salamanca (1994, p.6) refere-se que

o sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende de um esforço concentrado, não só dos professores e de pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários. A Declaração supra citada refere também que: “As novas conceções, sobre a educação de alunos considerados como tendo NEE, mostram que as escolas inclusivas facilitam a inclusão escolar destas crianças, porque apelam à colaboração e cooperação de todos os atores sociais, que fazem parte da comunidade onde a escola se insere (Unesco, 1994,p.12).

Para isso, as escolas deverão ter uma política de equidade, tratando todos os seus alunos de uma forma imparcial, justa e equitativa, nesse sentido, deverão estar atentas às diversas diferenças que cada aluno é portador, tornando-o o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem e iniciando nele o processo de diferenciação pedagógica (Arends, 2008, p.44).

Segundo o mesmo autor, essas diferenças poderão acontecer a vários níveis:

- conhecimentos, experiências e habilidades diversas;
- atitudes diferentes perante os conteúdos lecionados;
- ritmos diferenciados;
- interesses variados;
- graus diversos de motivação e autoconfiança;
- preferência diferentes por métodos e estilos de aprendizagem;
- necessidades individuais específicas.

1.2.1. - APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Segundo Leitão (2006), a pedagogia em Dewey estaria voltada para o completo desenvolvimento do aluno, das potencialidades cognitivas, éticas e morais, ao nível individual. Ao longo do século XX, verificou-se o aparecimento de correntes consideradas cognitivistas que se desenvolveram sobretudo na segunda metade deste século com Dewey, com o objetivo de provar que os grupos heterogéneos tinham vantagens em relação aos homogéneos.

Na Europa, nomeadamente em França, com Celestin Freinet, já nos anos 20, surgiu a ideia de construir classes cooperativas nas quais se considerava o aluno como referência principal, e não o professor.

Estas classes tinham como objetivo favorecer o desenvolvimento dos métodos naturais da linguagem (desenho, escrita, gramática), da matemática, das ciências naturais e sociais e baseavam-se nos seguintes princípios pedagógicos: cooperação, responsabilidade, sociabilidade, autonomia, expressão, criatividade de comunicação, reflexão individual e coletiva e a afetividade. Todos estes princípios enfatizavam o trabalho no meio natural.

Freinet (1969) também criou uma cooperativa de trabalho com os professores da sua aldeia, a qual suscitou o movimento da escola moderna em França, contribuindo decisivamente, para a proliferação do movimento da escola moderna, dando contributos à educação em Portugal.

A aprendizagem cooperativa, segundo Arends (1995), é um modelo de ensino que se baseia na “aprendizagem de conteúdos e competências escolares” que visam não só as aprendizagens educativas mas também objetivos sociais e interpessoais de extrema importância para os alunos considerados com necessidades educativas especiais e não só. Este tipo de estratégia de ensino/aprendizagem segundo o mesmo autor, existe já há largos

anos e Dewey é um dos principais impulsionadores da aprendizagem cooperativa, já que, para ele a sala de aula e a escola deveriam retratar a sociedade.

a organização de pequenos grupos de resolução de problemas, constituídos por alunos que procuravam as suas próprias respostas e aprendendo os princípios democráticos, através da interação diária de uns com os outros (Arends,1995, p.365).

Por outro lado, o mesmo autor descreve-nos que os efeitos do grupo no desempenho de um aluno são potenciadores de sucesso grupal e individual, já que é o grupo que tenta atingir objetivos comuns e só o fato de haver reforços positivos ao nível da cooperação geram por si só motivação, comunicação e desenvolvem as relações interpessoais.

Arends (1995) apresenta ainda a perspetiva de que a aprendizagem baseada na experiência direta se torna um pilar importante na aprendizagem ativa de um aluno que interage com os objetos e com o meio o que torna logo o processo mais interativo e com ação imediata sobre o estudo em causa.

o principal princípio apresentado foi o de que a experiência contribui muito para a aprendizagem dos alunos, contudo, para que se obtenham melhores resultados, a experiência deve ser acompanhada por uma análise e reflexão sistemáticas (Arends, 1995, p.367).

Desta forma, e como o próprio nome indica, a aprendizagem cooperativa fundamenta-se em atitudes e comportamentos cooperativos de aprendizagem, para melhorar as relações e superar alguns obstáculos colocados à aprendizagem por parte dos alunos com dificuldades e tem como principais características o trabalho em equipa e as equipas heterogêneas constituídas por bons, médios e alunos mais fracos (Arends,1995).

Pujolás (2001) considera que para que cada aluno seja responsável pela tarefa que lhe foi atribuída deve utilizar e desenvolver corretamente um conjunto de competências sociais e de pequeno grupo de modo que:

- todos os elementos se conheçam e confiem uns nos outros;
- dentro do grupo haja um diálogo aberto, direto;
- todos os elementos do grupo respeitem as diferenças individuais e se apoiem uns aos outros;
- resolvam de forma construtiva os eventuais conflitos que surjam dentro do grupo.

Os alunos não nascem com estas competências sociais, nem surgem espontaneamente. Elas têm de ser ensinadas e trabalhadas de forma correta e sistemática de modo a permitir aos alunos a sua aquisição e consequente utilização no trabalho de grupo. Quanto maior for o nível das competências sociais atingidas por cada elemento do grupo, maior será o rendimento e aproveitamento do grupo cooperativo. Tal como diz Pujolás (2001, p.79) “as competências sociais e de pequeno grupo não aparecem de forma

mágica quando necessitamos delas”. De acordo com o mesmo autor, apresentam-se na tabela que se segue as principais diferenças entre o trabalho cooperativo e o trabalho tradicional.

TABELA 1 – TRABALHO COOPERATIVO / TRABALHO TRADICIONAL

Grupo de trabalho cooperativo	Grupo de trabalho tradicional
Interdependência positiva.	Não há interdependência positiva.
Responsabilidade individual.	Não se assegura a responsabilidade individual.
Aplicação das competências cooperativas.	As competências cooperativas são espontaneamente aplicadas.
Liderança e responsabilidades partilhadas.	A liderança normalmente é feita por um aluno e não há partilha de responsabilidades.
Todos os elementos contribuem para o êxito do grupo.	O êxito do grupo muitas vezes só depende de um aluno.
Observação e feedback por parte do professor ao grupo.	O professor não observa o grupo ou fá-lo esporadicamente já que o trabalho se faz fora da sala de aula.
Os grupos avaliam o seu funcionamento e propõem objetivos para o melhorar.	O grupo não procede à avaliação sistemática do seu funcionamento.

A Aprendizagem Cooperativa é uma prática isolada, consequência da pouca experiência dos docentes ou mesmo a falta de informação. No entanto, a investigação nesta área tem vindo a demonstrar que a implementação da Aprendizagem Cooperativa produz melhorias quer ao nível dos resultados escolares, quer ao nível das competências atitudinais.

A Aprendizagem Cooperativa, aplicada em qualquer disciplina, permite aos alunos a aquisição de valores e competências bem como lhes permite o desenvolvimento de atitudes ligadas à cooperação. competências como criatividade, responsabilidade, consciência crítica e autonomia entre outras, darão condições ao aluno não apenas de acompanhar, mas de influenciar na construção do conhecimento numa sociedade em acelerada evolução.

A Aprendizagem Cooperativa, enquanto estratégia alternativa de ensino/aprendizagem, baseia-se na utilização dos pares como um recurso fundamental do trabalho pedagógico. Utilizando pequenos grupos, com diferentes níveis de competências, promove o desenvolvimento integral do aluno e o seu bem-estar psicológico e social, construindo assim, uma forma alternativa de ensinar e aprender (Bessa e Fontaine, 2002). Os mesmos autores mencionam que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que visa promover as aprendizagens e as realizações escolares, melhorando os resultados independentemente das características individuais dos alunos, dos fatores ambientais, da localização das escolas ou do nível de ensino. A Aprendizagem Cooperativa, enquanto estratégia alternativa de ensino/aprendizagem, baseia-se na utilização dos pares como um recurso fundamental do trabalho pedagógico. Utilizando pequenos grupos, com diferentes

níveis de competências, promove o desenvolvimento integral do aluno e o seu bem-estar psicológico e social, construindo assim, uma forma alternativa de ensinar e aprender.

Para Bessa e Fontaine (2002), a Aprendizagem Cooperativa é uma estratégia de ensino, que se subdivide noutras estratégias diferentes: a Aprendizagem Cooperativa propriamente dita, a explicação por pares e a colaboração entre pares. Os autores mencionados caracterizam a divisão da turma em grupos de quatro ou cinco elementos, constituídos de forma heterogénea em relação às suas competências. Contudo os vários métodos da aprendizagem cooperativa podem divergir relativamente às recompensas extrínsecas.

Nesta aprendizagem, o sucesso do grupo depende da inter-relação entre pares que resulta do somatório das contribuições individuais. A explicação por pares é usada no trabalho em díades, incidindo sobretudo no desnível de competências dos elementos de grupo. Nesta forma de trabalho é dado a um elemento do grupo uma tarefa de responsabilização acrescida, o de explicar a matéria ao colega e de o auxiliar no domínio e na aplicação dos conceitos. Damon e Phelps (1989), Vygotsky (1978) citados por Bessa e Fontaine (2002, p.44), referem que “o trabalho desenvolvido entre ambos é mutuamente benéfico.”

Estes acrescentam que a colaboração entre pares significa colocar dois alunos com o mesmo nível de competência a trabalharem conjuntamente na resolução de tarefas, de forma que em conjunto consigam ser capazes de resolver de forma mais rápida e eficaz o trabalho proposto, fomentando a inter colaboração por pares, e embora se espere que esteja subjacente as três formas de trabalho cooperativo, aplica-se sobretudo ao trabalho cujo nível de competências dos elementos do grupo é igual. Contudo, na explicação por pares, este conceito dilui-se um pouco, pois só o elemento que explica o trabalho detém um estatuto superior ao grupo. Outra estratégia é o critério de reciprocidade, que nos permite observar o grau de desenvolvimento/dependência e implicação dos elementos do grupo. Segundo a mesma fonte, a colaboração entre pares é a única estratégia onde “consideram existir um nível elevado de igualdade e reciprocidade, pois os elementos que compõem o grupo detêm o mesmo nível de competências, e portanto o mesmo estatuto.”

A cooperação entre os alunos permite, a criação de ideias e soluções novas levando a uma transformação mais significativa do que se está a aprender (Yániz e Villardon,2003).

Numa outra perspetiva Freitas e Freitas (2002) consideram a Aprendizagem Cooperativa, como um modelo de aprendizagem que surge para dar respostas às exigências da globalização e da constante transformação social, na qual o conhecimento evolui rapidamente. É pois fundamental, sair de um modelo educacional baseado na

transmissão de conteúdo para um outro paradigma centrado na estimulação de capacidades, tais como: a criatividade, o dinamismo, a consciência crítica, a expressão pessoal, que dão capacidade a cada um de nós, não só de acompanhar a evolução do conhecimento científico, mas também de influenciar na construção do próprio conhecimento. Para os mesmos autores, a educação deve salientar a aprendizagem feita na e pela ação, com o objetivo de se tornar útil ao ser humano, uma aprendizagem que não seja desprovida de sentido, para os alunos. Só a colaboração abre caminho às exigências da globalização, da constante alteração de saberes que se assiste nesta sociedade em constante mutação.

Joaniquet (2004) também considera que a Aprendizagem Cooperativa se baseia numa estrutura organizativa que potencia a responsabilidade individual e a responsabilidade grupal mediante a interação de alunos com diferentes capacidades e a intervenção organizativa, dinamizadora e mediadora do professor. Ao utilizar esta estratégia o professor assume outros papéis, não menos importantes, como organizador, dinamizador e mediador conferindo-lhe um trabalho de menor relevo na aula pois, os alunos encontram frequentemente a solução para os seus problemas dentro do próprio grupo.

Do mesmo modo, ao implementar a Aprendizagem Cooperativa na sala de aula, o professor favorece o rendimento e a produtividade em todo o tipo de alunos, assim como facilita a memória a longo prazo, a motivação intrínseca, a atenção e o pensamento crítico. Esta estratégia tem uma conceção de aprendizagem como algo ativo, construído pelo aluno em interação com os colegas e com o professor. Assume a autonomia do aluno, necessária para assumir a responsabilidade própria e para tomar decisões no desenrolar da tarefa. Nesta perspetiva, aprender é algo mais do que aceder e reproduzir um conjunto de termos e conceitos transmitidos pelo professor, em que o aluno não reconhece qualquer importância para o seu dia-a-dia.

Na sociedade atual, dominada pelos serviços de informação e pela competitividade, é necessário introduzir na aprendizagem dos conteúdos, competências cooperativas e de socialização que permitam a construção do saber tendo por base o princípio Aprender a Aprender.

Para além de múltiplas evidências dos benefícios e vantagens da Aprendizagem Cooperativa, como estimular o contato e a comunicação entre todos os elementos dos grupos heterogéneos e aumento da autoestima, contribui também para um melhor conhecimento entre todos os elementos do grupo. Do mesmo modo, ao permitir desenvolver a capacidade de autoavaliação e heteroavaliação do trabalho dos diferentes membros, melhora as relações afetivas e sociais entre os alunos, e entre estes e o professor. Assim, para além das competências cognitivas que podemos desenvolver nos nossos alunos, a

Aprendizagem Cooperativa, é considerada como uma estratégia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas, é uma maneira de melhorar as relações interpessoais, vivenciar situações emocionais significativas e promover uma educação para a cidadania.

Tal como refere Joaniquet (2004) a aplicação desta metodologia não soluciona todos os problemas, mas dota o professor e alunos de estratégias para interagirem juntos promovendo uma aprendizagem mais significativa a uma melhor socialização. Implementar a Aprendizagem Cooperativa numa aula não é fácil mas vale a pena.

Neste sentido, também Leitão (2006) aponta a aprendizagem cooperativa como uma estratégia otimizadora das condições de aprendizagem para todos os alunos.

numa ótica de inclusão escolar, a emergência destas características na organização da sala de aula assume uma importância decisiva, pois os contextos de aprendizagem que mais significativamente marcam a nossa escola, os da competição e do individualismo, ao não promoverem a construção de interações positivas entre alunos, interações que apelam para os valores da solidariedade e da ajuda mútua, dificilmente respondem às necessidades, interesses e expectativas, da população escolar (Leitão, 2006, p.51).

Falar de aprendizagem cooperativa é falar de um modelo de ensino centrado na ideia de desenvolver relações de solidariedade, colaboração e partilha entre os alunos, reconhecendo que os alunos têm o poder e a capacidade de se apoiarem mutuamente nas aprendizagens.

Leitão (2006, p.41) menciona ainda que:

na aprendizagem cooperativa os alunos aprendem em conjunto, influenciam-se mútua e reciprocamente, partilham experiências e pontos de vista, são incentivados pelas ideias dos outros, o que faz com que a diversidade de perspetivas com que os alunos se confrontam os leve a organizar as suas reflexões e pensamentos, as suas atitudes e relações, com os outros, na base de um número mais alargado de alternativas.

Segundo a linha de pensamento dos autores supracitados, a aprendizagem cooperativa promove atitudes positivas nos intervenientes, desenvolve competências cognitivas, promove o autoconceito, favorece as perceções de autoeficácia nos indivíduos e a motivação escolar, favorecendo a integração e aceitação pelos seus pares, atitudes que vêm contrapor o individualismo.

Por outro lado, o desenvolvimento de atitudes positivas conduz ao fortalecimento das relações interpessoais e despertam sentimentos e aptidões cognitivas superiores em relação à matéria transmitida pelo professor.

Slavin (1984), citado por Leitão (2006), refere que analisa duas dimensões fundamentais no processo da aprendizagem cooperativa: a estrutura cooperativa da tarefa e a estrutura cooperativa das recompensas.

A estrutura cooperativa da tarefa diz respeito ao fato de todos os membros do grupo trabalharem em conjunto com o objetivo de alcançarem um objetivo comum. Os alunos são encorajados a trabalharem em conjunto e a coordenarem os seus esforços, de modo a resolverem, de forma partilhada, solidária e colaborativa, uma tarefa de aprendizagem. A estrutura cooperativa das recompensas diz respeito ao fato de um grupo de alunos trabalhar interdependentemente com o objetivo de alcançar uma recompensa que, como grupo, partilha. Assim os diferentes métodos de aprendizagem cooperativa têm como finalidade central: facilitar a realização pessoal, fazendo com que os membros do grupo se sintam responsabilizados pelo sucesso uns dos outros.

Bessa e Fontaine (2002, p. 97) referem que o autoconceito “serve para designar a totalidade dos sentimentos e pensamentos dos indivíduos acerca de si próprios”. Os mesmos autores também referem que foram encontrados efeitos positivos sobre a autoestima, pois os sentimentos de união e partilha criados dentro do grupo parecem aumentar e os alunos com menos competências tendem a sentir-se mais valorizados.

Beltrão. e Nascimento (2000) referem que a pertinência da aprendizagem cooperativa pode sintetizar-se nos seguintes pontos:

- ensina o valor da cooperação, desenvolve nos alunos aspetos positivos de entreajuda, proporcionando - lhes a oportunidade de ser membro de um grupo e de contribuir para a resolução de problemas comuns;
- auxilia os alunos a conhecer e a responsabilizarem-se pelos outros, sentindo-se parte de uma pequena comunidade pertencente a um grupo mais alargado;
- ensina competências básicas e necessárias à vida, onde se inclui o ouvir, o aceitar, gerir conflitos, ou seja o trabalhar em grupo, de modo a atingir um objetivo comum;
- incentiva e melhora as competências académicas, a autoestima e as atitudes positivas sobre a escola. Pode inverter os percursos escolares previsíveis, ou seja, poderá evitar os efeitos negativos de percursos escolares típicos de insucesso e conseguir uma maior igualdade nas aprendizagens dos alunos;

- tem o potencial de diminuir os aspetos negativos da competição, sendo os da competição a nível social, mais frequentes;
- promove uma humanização dos ambientes de trabalho;
- desenvolve hábitos de cooperação que podem vir a influenciar a vida futura.

No contato entre os seus pares, a criança cria novos horizontes de experiências pessoais, pois tem de dialogar e trabalhar com elementos com outro estilo de comportamento e pontos de vista diferentes, que podem ser diametralmente opostos. Este fato torna a criança mais sensível à posição que cada um ocupa no interior do grupo.

Leitão (2006) considera benéfica para a melhoria da autoeficácia dos alunos a introdução no contexto escolar de estratégias cooperativas de ensino aprendizagem. Esta dedução apoia-se no facto da aprendizagem cooperativa centrar o seu funcionamento na valorização do papel do trabalho em grupo e de pares, no processo ensino aprendizagem, promover um padrão centrado para a valorização do esforço e, em alguns casos, atribuir pequenas recompensas contingentes à progressão individual. O autor menciona que a motivação depende de fatores intrínsecos e extrínsecos ao ser humano, e só estudando as dimensões psicológicas do indivíduo se conseguirá compreender uma série de comportamentos e afetos subsequentes ao sucesso ou ao atraso.

Leitão (2006) define quatro fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa:

1- Uma primeira ideia, inspirada em Dewey, na qual salienta a importância atribuída à forma como os contextos se devem organizar segundo princípios democráticos, defensores de relações de respeito mútuo entre membros de uma determinada comunidade.

2 - Por outro lado o fundamento de que a aprendizagem deriva das conceções e investigações desenvolvidas da dinâmica de grupo, da psicologia social, da teoria dos pequenos grupos, princípios que procuram compreender a escola, como uma estrutura social com alguma complexidade, que é preciso ter em conta, na forma como os alunos se socializam e efetuam as aprendizagens escolares. Este fato é colmatado com as ideias de Kurt Lewin no impacto que confere à psicologia social, e à importância dos grupos na aprendizagem de novas competências e atitudes, e relações de interdependência positiva.

3 - Em terceiro lugar, destaca o reconhecimento do papel ativo do aluno para construir o seu próprio saber fundamentado em bases teóricas que derivam das abordagens construtivistas e sócio-construtivistas, assim como a aprendizagem experimental. Segundo Leitão (2006) na perspetiva epistemológica de Piaget os conflitos sócio-cognitivos resultam

da relação do indivíduo com o meio físico e social, sendo a base do desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (1934) citado por Leitão (2006) refere que a aprendizagem é fundamental relevando a importância da dimensão grupal, do social e do coletivo. Para este autor, a criança atinge níveis de funcionamento mais elevados, na medida em que estabelece com os adultos e com outras crianças contextos sociais de aprendizagem, especialmente, ao nível da linguagem que se vai repercutir no pensamento e na regulação das ações.

4- Por último os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa provêm das abordagens comportamentalistas com Skinner, Bandura, Slavin especificamente na importância atribuída aos reforços e recompensas do grupo na aprendizagem. Estas análises dão especial relevância à modificação do comportamento aos fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos ao grupo.

Nesta mesma linha de pensamento, Bruner citado por Leitão (2006) refere que é nos contextos que se constroem vínculos afetivos positivos entre adultos e crianças. Este autor utiliza *scaffolding* a este conjunto de interações e aos comportamentos de ajuda permanente que ocorre na zona de desenvolvimento proximal, nesta zona de fronteira em que o aluno parece poder desempenhar, com a mediação e ajuda do professor ou dos colegas, as aprendizagens que sozinho dificilmente conseguiria.

Assim, a grande importância do professor considerar o aluno o centro do processo de aprendizagem e confiar nas suas capacidades de aprendizagem, de ajuda, de colaboração uns com os outros, de modo a construírem os seus próprios saberes.

Fraile (1998) considera que a Aprendizagem Cooperativa se revela vantajosa tanto para o aluno como para o professor. Para o aluno, este autor considera que os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa se podem agrupar em duas categorias:

1 – *Efeitos da Aprendizagem Cooperativa ao nível das competências cognitivas:*

- maior produtividade e rendimento;
- desenvolvimento do pensamento crítico e criativo;
- aquisição de competências cognitivas superiores e estratégias cognitivas de nível elevado;
- desenvolvimento de uma linguagem mais elaborada nos debates e na troca de informação entre os grupos.

2 – *Efeitos da Aprendizagem Cooperativa ao nível das competências atitudinais:*

- aumento da autoestima e valorização pessoal;
- aumento do interesse e da motivação induzida pelos processos interpessoais criados dentro do grupo;

- aumento das expectativas futuras que têm por base a valorização das capacidades e esforços apresentados;
- desenvolvimento de uma comunicação eficaz e positiva;
- desenvolvimento da responsabilidade individual perante o grupo e a sua própria aprendizagem;
- integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Também Mir et al (1998) e Sanches (1994) consideram que a Aprendizagem Cooperativa pode contribuir para aumentar a motivação dos alunos para aprender, ajudar a melhorar o rendimento escolar dos colegas, facilitar uma maior retenção dos conteúdos e obter uma compreensão mais profunda das matérias a aprender.

Relativamente ao professor, Fraile (1998) considera que a Aprendizagem Cooperativa ao promover uma aprendizagem ativa, desenvolver a autoestima e desenvolver as relações interpessoais, permite atingir com maior facilidade e, simultaneamente, os objetivos propostos quer a nível cognitivo, quer a nível pessoal e social. Do mesmo modo, ao assumir o seu papel de facilitador, incentivador e observador, permite uma grande flexibilidade e criatividade na sua função de formador e educador.

Mas trabalhar com grupos de Aprendizagem Cooperativa pode ser uma desilusão se o professor espera o sucesso rápido e sem esforço, sobretudo, quando os alunos não dominam um conjunto de procedimentos e atitudes intrínsecas ao processo cooperativo. Trabalhar cooperativamente também apresenta dificuldades como qualquer processo de aprendizagem no início da sua aplicação. O mesmo autor considera que quando os alunos apresentam ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes; quando transportam consigo atitudes individuais e aprendizagens quotidianas marcantes e diferentes; o professor não está preparado nem motivado para aplicar esta metodologia e quando existe falta de apoio, quer dos professores, quer das famílias, que valorizam a aquisição de conhecimentos científicos em detrimento do desenvolvimento de competências atitudinais, torna-se difícil obter o êxito desejado. Tal como refere este autor torna-se necessário “doses de persistência e paciência sobretudo no início”.

Mir et al (1998) corroboram as ideias de Fraile quando consideram que as dificuldades da implementação da Aprendizagem Cooperativa se relacionam com o modo de organização escolar vigente nas escolas, pois os professores agarrados aos programas, ao manual, ao modo como se estruturam os departamentos curriculares, dificilmente têm vontade de utilizar metodologias inovadoras. Uma outra desvantagem que estes autores consideram é a rapidez com que muitos professores querem atingir os resultados positivos,

criando muitas vezes situações de angústia e desilusão. É necessário um domínio progressivo dos procedimentos e competências, exige tempo, esforço e disciplina.

Finalmente, a implementação desta estratégia pode ser afetada pela idade, dos alunos, os seus hábitos sociais, a sua capacidade de trabalho e o interesse que demonstram por esta estratégia afetando deste modo o rendimento do grupo. Tal como refere Joaniquet (2004), a aplicação desta metodologia não soluciona todos os problemas, mas dota o professor e alunos de estratégias para interagirem juntos promovendo uma aprendizagem mais significativa a uma melhor socialização, daí que, implementar a Aprendizagem Cooperativa numa aula não é fácil mas vale a pena.

1.2.2. - DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Para Tomlinson (2008) o ensino diferenciado é uma nova abordagem de ensino na medida em que “proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz”. A autora defende que cada aluno é único e apresenta diferentes ritmos de aprendizagem que tem de ser tidos em conta para que a diversidade e heterogeneidade de indivíduos seja compreendida pelo professor na sala de aula e vá de encontro aos interesses e reais necessidades dos seus alunos.

A autora refere igualmente que o ensino diferenciado é pró-ativo, qualitativo, tem as suas origens no processo de avaliação, providencia múltiplas abordagens ao conteúdo, processo e produto, centra-se no aluno, é uma mistura de ensino para o grupo / turma, para o pequeno grupo e de ensino individualizado.

numa turma diferenciada, o professor planeia e executa de forma pró-ativa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas do aluno (Tomlinson, 2008, p.20).

Rief e Heimburge (2000) acreditam também, que cada aluno apresenta o seu próprio “estilo de aprendizagem” no que diz respeito à aquisição e processamento de informação.

o estilo de aprendizagem traduz-se num conjunto de características pessoais, biológica e desenvolvimentalmente estabelecidas, que leva a que um mesmo método de ensino seja eficaz para uns e ineficaz para outros...Se conhecermos os estilos de aprendizagem dos nossos alunos, podemos organizar as salas de aula segundo as necessidades individuais (Rief e Heimburge, 2000, p.36).

As autoras apresentam também uma sala de aula desenvolvimental, atrativa, estimulante, com diversos materiais, onde se pretende que todos os alunos participem ativamente, se envolvam de forma prática, debatendo entre pares e fazendo escolhas,

através de um processo de tentativas e erros e estabelecendo uma aprendizagem que respeite a individualidade do aluno no grupo / turma.

Para Pacheco (2007) um ambiente e uma organização da sala de aula quando bem planificada pelo professor e atenta às diferenças e necessidades de cada um, conduz a turmas verdadeiramente inclusivas.

ao mesmo tempo em que reconhecemos que os alunos têm muitas características em comum, também reconhecemos que cada um é único e apresenta necessidades de aprendizagem específicas, ritmos, talentos e preferências de aprendizagem. A escola inclusiva aceita esse ponto de vista. Ela celebra a diversidade, responde à heterogeneidade, valoriza as diferenças e elogia a autonomia. A classe inclusiva é o fórum para atender às várias necessidades de todos os alunos (Pacheco, 2007, p.114).

A diferenciação na prática pedagógica é por excelência a grande meta a atingir na escola. Neste propósito Sanches (2001) refere os diferentes estilos de aprendizagem, especificando que alguns alunos aprendem melhor se ouvirem, outros se visualizarem, outros se experimentarem, mas todos aprendem melhor se for usada uma estimulação multisensorial. Se o professor usar a diversidade, todos os alunos terão a oportunidade de usar as vias que lhe são mais sensíveis. A mesma autora desenvolve que:

a diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogêneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos (Sanches, 2005, p.133).

Corroborando desta opinião Bessa e Fontaine (2002) mencionam que a diferenciação curricular assim como a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que visa promover as aprendizagens e as realizações escolares, melhorando os resultados independentemente das características individuais dos alunos, dos fatores ambientais, da localização das escolas ou do nível de ensino.

Segundo a linha de pensamento dos autores supracitados, a diferenciação curricular, promove atitudes positivas nos intervenientes, desenvolve as competências cognitivas, promove o autoconceito, favorece as percepções de autoeficácia nos indivíduos e a motivação escolar, assim sendo, a diferenciação pode ser operacionalizada em três níveis distintos: ao nível político, ao nível organizacional e ao nível pedagógico curricular.

Em breves palavras poderemos dizer que, no primeiro nível, cabem aquelas decisões que, por exemplo, deram origem à distinção entre ensino técnico e ensino liceal, no passado, ou, mais recentemente, à criação de vias mais profissionalizantes. No segundo, inserem-se decisões ligadas à gestão do currículo, assumido este como um corpus tácita e explicitamente reconhecido como “os essenciais” a adquirir. (Roldão, 2003, p.26) São

exemplo deste tipo de diferenciação os currículos alternativos instituídos no ensino básico ou a adoção dos objetivos mínimos, há alguns anos atrás. Quanto ao último nível, situa-se ao nível da práxis curricular e cabe às escolas e aos professores. Aqui, a diferenciação é construída diariamente numa negociação partilhada pelos diferentes atores do espaço escolar. Detalhando um pouco mais, poderíamos apontar algumas das práticas mais comuns assumidas sob a capa da diferenciação. Uma das mais comuns e já referida é a aplicação do princípio da simplificação/redução e nela se incluem algumas das iniciativas já mencionadas como os currículos alternativos ou a definição de objetivos mínimos, que aparentemente facilitam a aprendizagem, mas contribuem, a médio ou longo prazo, para a exclusão. Outra é aquela que se traduz na introdução de apoios, frequentemente para alunos com necessidades educativas especiais, com o reforço do exercício individual, prática acrescida, numa lógica de compensação quantitativa, mas que nem sempre vai verdadeiramente de encontro às dificuldades sentidas pelos alunos.

Comuns são também as iniciativas destinadas a promover o acolhimento e integração das diferenças, mas que tocam sobretudo o plano extracurricular, predominando aí o princípio do défice institucional. Já são bem mais raras as experiências que incluem mudanças ao nível da organização do trabalho e do modo de trabalhar dos professores (Roldão, 2003).

Ora, é precisamente no plano microcurricular, que Tomlinson (2008) se situa ao afirmar que diferenciação pedagógica é simplesmente “just shaking up the classroom, so it’s better fit for more kids”, ou seja, é através da diversidade e “agitando” uma sala de aula que a tornamos melhor para as crianças. Contudo, se buscarmos uma versão mais elaborada, podemos recorrer à UNESCO que, numa tradução livre, define a diferenciação como

o processo de modificação e adaptação do currículo aos diferentes níveis de capacidade dos alunos de uma turma (UNESCO, 2004, p.14).

Também Visser (1993) a define afirmando que

a diferenciação é o processo pelo qual os professores atendem às necessidades de desenvolvimento através do currículo, selecionando métodos de ensino adequados para combinar estratégias de aprendizagem do aluno, dentro de uma situação de grupo (Visser, 1993, p.35).

Este investigador coloca a ênfase no papel desempenhado pelo professor como gestor do currículo e organizador do processo de aprendizagem, acentuando também o fato de esse processo se realizar no âmbito do grupo e não isoladamente.

No mesmo sentido se pronuncia Gomes (2006), que aponta diferenciação como

o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de

aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns. Implica a utilização de estratégias diversificadas, visando o maior sucesso possível para todos os alunos (Gomes, 2006).

De fato, uma diferenciação pedagógica verdadeiramente inclusiva não pode implementar-se apenas através de ações pontuais que poderão mascarar o insucesso, mas que não vai verdadeiramente à raiz do problema. Apesar de, por vezes, erradamente se associar este conceito a alunos que são “diferentes” devido à sua proveniência geográfica, cultural, ao seu status social ou às suas características intelectuais, físicas ou psíquicas, este conceito vai para além desta perspetiva redutora.

A diferenciação tem como ponto de partida a própria diferença, seja ela de que natureza for, e programa a sua ação respeitando essa diferença.

Nas palavras de Sanches:

a diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagens diferentes. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar (Sanches, 2005,p.133).

Na visão de Sanches, o aluno já não é apenas o destinatário do ato pedagógico, mas é um sujeito e agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem.

Este novo paradigma assume a heterogeneidade como uma mais-valia e integra estratégias que passam pela colaboração interpares e implicam a reflexão e responsabilização por parte do aluno. Este último aspeto é também enfatizado por Tomlinson (2008), que defende uma progressiva autorregulação da aprendizagem, como adiante veremos em maior detalhe. Talvez devido a algumas perceções menos rigorosas, alguns dos autores que se debruçam sobre este tipo de ensino procuram definir ensino diferenciado contrariando algumas das ideias feitas. Por exemplo, Perrenoud (2000,p.9) afirma claramente que “adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais” afastando-se da visão “facilitista” que lhe é por vezes associada.

Também Tomlinson (1995) rejeita, por exemplo, a noção que este tipo de ensino possa ser condescendente ou caótico. Por outro lado, a investigadora sublinha ainda o facto de ele não dever ser um ensino individualizado ou baseado em grupos de nível, pois isso contraria o espírito da própria diferenciação, que tem como base o trabalho colaborativo e o agrupamento flexível.

Já mais recentemente, Heacox (2006) defende que o ensino diferenciado possui cinco características principais: é rigoroso e relevante, pois assenta nas aprendizagens essenciais e define os objetivos de aprendizagem baseado nas capacidades dos alunos; é

flexível e variado, quer em termos de metodologia, quer no que respeita às formas sociais do trabalho, para estimular a aprendizagem; é também complexo, pois deverá abordar os conteúdos de forma profunda.

Neste sentido, a diferenciação tem vantagens inegáveis para o aluno, independentemente das suas capacidades, dá-lhe a oportunidade de partilhar o mesmo currículo essencial que os restantes aprendentes; permite-lhe chegar tão longe quanto as suas capacidades lhe permitirem, adquirindo simultaneamente competências sociais valiosas; desenvolve a sua autoestima e a sua capacidade de concretização.

Nos dias de hoje, a diferenciação na prática pedagógica é por excelência a grande meta a atingir na escola. Neste propósito Sanches (2001) refere os diferentes estilos de aprendizagem, especificando que alguns alunos aprendem melhor se ouvirem, outros se visualizarem, outros se experimentarem, mas todos aprendem melhor se for usada uma estimulação multissensorial. Se o professor usar a diversidade, todos os alunos terão a oportunidade de usar as vias que lhe são mais sensíveis. A mesma autora desenvolve que:

a diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos (Sanches, 2005, p.133).

1.3. BREVE ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com uma perspetiva legislativa verifica-se que a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro de 1986, falava em igualdade de oportunidades para todos, nomeadamente no artigo 7º alínea j) o qual referia “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”, acrescentando em relação à educação especial, artigo 17º da mesma lei que “A educação especial visa a recuperação e integração sócio educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas mentais”.

Posteriormente na década de 90 assiste-se a uma reforma da educação, verificando-se avanços importantes no plano legislativo, nomeadamente com o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, em que a legislação regulamenta a integração dos alunos com NEE nas escolas regulares. Este decreto define medidas de regime educativo especial a aplicar a alunos com necessidades educativas especiais do ensino básico e secundário revogando o

Decreto-Lei 174/77, de 2/5, e Decreto-Lei 84/78, da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, e recomendações relativas ao acesso dos alunos com deficiência. Salienta a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de "alunos com necessidades educativas especiais", fundamentada nos seguintes critérios pedagógicos:

- a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;
- a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de "escolas para todos";
- um mais explícito reconhecimento do envolvimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;
- a consagração de um conjunto de medidas, cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais, a qual deve processar-se num meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas, só deve ser adotada quando se revele indispensável, para atingir os objetivos educacionais definidos (Decreto Lei 319/91 de 8 de agosto).

Mais tarde, com o Despacho Conjunto nº 107/97 de 1 de julho define-se um conjunto de medidas que constituem uma resposta articulada e integrada, aos problemas e necessidades sentidas nas e, pelas escolas, de acordo com princípios orientadores. Estes têm o objetivo de assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos. Seguiu-se o Decreto-Lei 6/2001, de 21 de janeiro, surge com a finalidade de aprovar a reestruturação curricular do ensino básico e prevê, igualmente, a regulamentação das medidas especiais de educação, dirigidas a alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente (artigo 10º).

O desenvolvimento das principais orientações e disposições relativas à avaliação da aprendizagem no ensino básico encontram-se consagrados no Decreto-Lei 6/2001 de 21 de janeiro, com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 209/2002, de 17 de outubro. Os princípios preconizados neste Decreto-Lei visam aplicar a gestão flexível do currículo, reconhecendo a diversidade e apoiam a diferenciação pedagógica, procurando assim, responder às necessidades de todos os alunos. Para além disso, consigna a existência de atividades de complemento curricular nomeadamente: o estudo acompanhado, a área de projeto e a formação cívica. Nesta perspetiva, a implementação em Portugal de políticas de

integração foram sendo progressivas, no entanto, é de salientar que noutros países já existiam experiências inclusivas de ensino.

Posteriormente, o Despacho nº 50/2005 de 9 de novembro, tem como princípio reforçar a diferenciação pedagógica. Esta conceção determina, necessariamente, a reorganização do trabalho escolar de forma a otimizar as situações de aprendizagem, incluindo-se nestas a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e, de acompanhamento.

O Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, refere que um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, deve permitir responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no Tabela de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais. A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida (Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro).

1.4. MICROCEFALIA

Neste ponto apresenta-se a problemática da microcefalia, considerando a sua definição, etiologia e características que serviram de estudo para melhor caracterizar a situação do aluno, bem como, as suas competências e maiores dificuldades para posteriormente se poder proceder á correta intervenção educativa junto do mesmo numa perspetiva inclusiva no grupo / turma onde se inseriu.

1.4.1. DEFINIÇÃO / ETIOLOGIA / CARATERÍSTICAS

A microcefalia caracteriza-se por um diâmetro cefálico com 2 ou mais desvios padrões abaixo da média. Entretanto, podem-se encontrar cérebros dentro desses padrões exibindo um QI normal. A microcefalia decorre de uma produção baixa de neurónios durante a fase embrionária, que pode ou não estar associada a alterações estruturais. As causas da microcefalia podem ser: genética ou através de insultos por infeção, toxicidade, problemas circulatórios, drogas, que ocorrem durante a gestação ou mesmo precocemente na vida pós-natal. Em geral está associada a outras anormalidades cerebrais.

As estimativas de incidência de microcefalia ao nascimento variam de 1/6.250 casos a 1/8.500 casos. É mais frequente no sexo masculino. Também demonstra maior aparecimento em indivíduos da mesma família (consangüinidade em 10% dos casos). O tipo mais comum de microcefalia é a familiar e autonómica (APAE, 2007). A microcefalia é provocada por uma insuficiência no desenvolvimento do crânio e do encefalo, que dá origem a um crânio de tamanho reduzido e a um cérebro inferior ao normal, podendo ser provocada por várias situações. Geralmente distinguem-se dois tipos de microcefalia: A microcefalia primária e a microcefalia secundária.

A microcefalia primária é provocada por uma anomalia genética. Trata-se de um defeito congénito que, embora seja muito pouco frequente, é muito grave, pois provoca um escasso desenvolvimento cerebral, que em alguns casos pode provocar a morte do paciente. Apesar de as crianças afetadas terem um crânio pequeno, com dimensões semelhantes às do maxilar inferior, as orelhas e o nariz são proporcionalmente muito grandes.

A microcefalia secundária pode ser provocada por várias perturbações. Em alguns casos, pode ser originada por um defeito no desenvolvimento embrionário consequente de várias infeções sofridas pela mãe ao longo da gravidez (rubéola, toxoplasmose) ou por uma exposição a radiações ionizantes durante os primeiros meses de gestação. Noutros casos, o problema é provocado por uma fusão prematura dos ossos do crânio (craniosinostose), de causa desconhecida, relacionada com outros defeitos congénitos ou consequente de doenças ósseas como o raquitismo.



Figura 1 - Microcefalia

As repercussões da microcefalia são distintas, estando essencialmente dependentes do insuficiente desenvolvimento do cérebro, não obstante este seja diretamente provocado por um defeito no desenvolvimento embrionário ou consequência da sua impossibilidade em se expandir, como normalmente ocorre durante a primeira infância. A Microcefalia primária costuma provocar hipertonia muscular generalizada, paralisia, crises convulsivas e atraso mental.

As consequências da Microcefalia secundária dependem do tipo e gravidade da malformação. Como as funções cerebrais estão, na grande maioria dos casos, pouco desenvolvidas, esta situação provoca um atraso mental profundo. Por vezes, caso apenas seja afetado o desenvolvimento de um hemisfério cerebral, acaba igualmente por provocar um atraso mental, apesar de as perturbações motoras serem unilaterais.

Como afirma García Peñas:

microcefalia é definida como a presença de um perímetro craneano menor em dois desvios padrão abaixo da média. Um perímetro craneano baixo indica um cérebro pequeno (microencefalia). É fundamental distinguir as formas primárias e secundárias da microcefalia. A microcefalia primária compreende as situações em que o cérebro é pequeno e não completou o seu desenvolvimento embrionário normal devido a fatores genéticos, cromossómicos e malformativos, ou, devido ao efeito de patologias ambientais intra útero. A microcefalia secundária implica que o cérebro completou um desenvolvimento embrionário normal, mas depois sofreu um dano (lesão) difuso e alterou-se o seu crescimento evolutivo. Neste segundo grupo incluem-se os processos vasculares finais pré natais tardios, patologia perinatal diversa e doenças sistémicas pós natais (Garcia Peñas, 2003, p.589).

Como não existe tratamento, a ação terapêutica cinge-se aos casos em que a fusão dos ossos cranianos é precocemente detetada, devendo-se realizar uma intervenção cirúrgica, nos primeiros meses de vida, para separar os ossos do crânio, cortar as extremidades unidas e separar as lâminas ósseas, podendo reduzir as sequelas, assim como a intervenção precoce com as crianças que apresentam estas características se torna crucial para minimizar as dificuldades evidenciadas ao longo do desenvolvimento.

1.5. DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Segundo Morato (2010), a Associação Americana para a Deficiência Mental (AAMR), mudou de nome desde abril de 2007 para Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas (AAIDD), devido ao incorreto uso do termo deficiência mental na atualidade e devido às progressivas evoluções e conhecimentos respeitantes a esta problemática.

Para o mesmo autor, o funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo e todo o desenvolvimento humano na sua globalidade desencadeado como base na interação

social, veio promover uma nova classificação para o termo deficiência mental, que se considerava “pouco rigoroso conceptualmente” e o qual não abrangia o pleno desenvolvimento humano e antes pelo contrário, não atribuía a importância do domínio adaptativo da pessoa com deficiência intelectual.

Desta forma, para o autor, a anterior definição para deficiência mental, não abarcava a dimensão social, ecológica e a adaptação do comportamento, fatores hoje em dia considerados fundamentais para classificar a dita deficiência, já que anteriormente a mesma era definida através de “medidas estatísticas psíquicas” ou seja, a quantificação, o rigor e a objetividade dos dados obtidos desta forma tornavam-se o principal fundamento científico para conotar alguém de deficiente mental, nunca considerando os fatores extrínsecos supra-citados.

Morato (2010) refere ainda que esta necessidade de mudança de paradigma na concepção da deficiência intelectual deve-se fundamentalmente “à distinção entre o construto usado para descrever o fenómeno e o termo usado para designar o fenómeno da dificuldade intelectual.”

Na sua essência, o termo deficiência é mais estigmatizante, preconceituoso e transmite uma conotação mais negativa já que traduz insuficiência; por outro lado o termo dificuldade traduz uma incapacidade que pode ser minimizada devido às interações sociais produzidas no meio envolvente ao sujeito e, portanto pode tornar-se um termo muito menos redutor de capacidades e competências, ou seja, pejorativo e com certo grau de irrecuperabilidade total atribuindo uma conotação de total inutilidade ao sujeito com deficiência intelectual.

Para o autor, este questionamento surge nos últimos 50 anos e tem vindo a progredir na sua concepção através de vários teóricos:

- Nos anos 60 na Europa e EUA, autores como Doll, Ajuriaguerra, Heber, apontam novos fatores para a definição e compreensão da deficiência mental, sendo eles: o ajustamento social e a adaptação do comportamento;
- Nos anos 70, Grossman avança com novas medidas da insuficiência /falta intelectual e com a importância de uma medida que avalie o comportamento adaptativo;
- Nos anos 80, movimentos vários principalmente no Reino Unido lutam por uma definição alternativa para o termo deficiência, de forma a focar mais as necessidades da pessoa e não a sua insuficiência numa ou mais áreas concretas;
- Nos anos 90, a lei norte americana aponta as necessidades específicas de alguém e a necessidade de apoio e diminui o ênfase dado às características das deficiências, relancando-se uma nova edição do manual de definição e classificação da

deficiência mental que abrange as medidas que contemplam o ajustamento social e o comportamento adaptativo.

Seguindo esta linha de pensamento, Morato (2010) refere-nos ainda que de fato a conotação estigmatizante associada á deficiência mental resulta de à longos anos nas mais diferentes sociedades o que confere por si só um “impato social negativo”, mas que foi colocado em causa e propenso a um maior questionamento pela comunidade científica a partir do século XIX.

Os progressos na forma de pensar, nas atitudes e nos comportamentos face a esta problemática, levam á reflexão que o termo deficiência reduzia e limitava o sujeito na sua vida ativa e social e condicionava o seu desenvolvimento global, o que contraria a defesa cada vez mais acérrima na atualidade acerca da necessidade de interações sociais em contexto com os pares, do sujeito com deficiência intelectual.

O autor afirma que:

aqui reside toda a diferença, ou seja, não é mais o sujeito pessoa pelas suas características que deve ser objeto de estudo isolado mas sim e de forma exaustiva, a sua relação no contexto, a sua compatibilidade com as exigências do envolvimento (Morato, 2010,p.4).

Neste sentido, o autor aponta a “realidade sujeito/meio”, a sua ação, interação/relação e envolvimento com os contextos como a principal diferença para se mudar a concepção do termo deficiência mental e aponta-nos assim o sujeito como a variável independente e o meio como a variável a manipular, visto que vai influenciar o sujeito no seu desenvolvimento.

Baseando-se então numa visão ecológico/relativista e desenvolvimentista o mesmo autor refere ainda que:

o desenvolvimento humano como construto, passa então a ser considerado um processo em evolução, mutável portanto, e jamais como um processo conhecido e estabelecido como exclusivamente dependente do factor genético, determinista, o tal passível de medida intrínseca exclusiva, o Q.I (Morato, 2010 ,p.5).

Com isto, o autor transmite-nos a ideia que a dificuldade pode ter progressões, ainda que adaptativas, conforme a manipulação com o meio e daí decorre uma melhor reabilitação para os sujeitos com dificuldades, aumentando desta forma as expetativas positivas e diminuindo a conotação negativa e tão frágil atribuída ao sujeito com deficiência. Por outro lado a designação intelectual abrange fatores verbais, numéricos entre outros enquanto a designação mental, aquando da sua avaliação é muito mais global e, portanto mais subjetiva na sua compreensão, o que significa que a junção do termo desenvolvimental ao termo dificuldade intelectual faz todo o sentido na medida em que abrange uma relação, interação de fatores adaptativos, que se interrelacionam

entre si e com o próprio sujeito, numa perspetiva ecológica que se baseia num micro, meso e macro sistema que rodeia e complementa a pessoa.

Podemos assim, como o autor atrás mencionado, caracterizar então a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental como uma dificuldade que se manifesta ainda antes dos 18 anos de idade e que apresenta expressivas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expressos em 3 domínios cruciais: “conceptual, social e prático (habilidades adaptativas).”

Para tal realça-se a importância de cinco fatores essenciais na definição de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID):

1. As limitações observadas em contexto comparadas com os pares e em função da cultura vigente nesse sistema;
2. A validade da avaliação deve fundamentar-se na diversidade cultural e linguística, nas diferenças observáveis como por exemplo a comunicação, aspetos sensoriais, motores e adaptativos;
3. A consideração das competências e capacidades do sujeito em primeiro lugar em segundo lugar as suas limitações como características inerentes ao mesmo;
4. A descrição das limitações implica um plano de ação e desenvolvimento das necessidades específicas a apoiar;
5. A apropriação de apoios específicos individualizados e das características únicas das pessoas, e com esta percepção as melhorias na funcionalidade generalizada da vida de uma pessoa com DID.(Morato, 2010).

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresenta-se a caracterização do projeto, a problemática e a questão de partida, os objetivos gerais, as técnicas e instrumentos de recolha/pesquisa de dados. De uma forma sistematizada utilizou-se no desenvolvimento e implementação do projeto a pesquisa documental, a entrevista, observação naturalista e a sociometria.

2.1. CARATERIZAÇÃO DO PROJETO

Atualmente, a prática de uma educação inclusiva nas “nossas escolas” e mais concretamente dentro das salas de aula torna-se de uma relevância extrema.

A compreensão da necessidade urgente de uma implementação efetiva no Ensino Regular de situações verdadeiramente promotoras de inclusão de crianças que apresentem necessidades educativas especiais no seu percurso escolar, tendo por base a prática pedagógica inclusiva eficaz na sua verdadeira essência.

O presente trabalho implementou um projeto, desenvolvido com uma turma que incluía um jovem adolescente diagnosticado com microcefalia, numa perspetiva de aprendizagem inclusiva e recorrendo à metodologia de investigação – ação.

Bell (1997, p.99) afirma que a investigação-ação é um processo de investigação, controlado passo a passo, que procura resolver ou ajudar a resolver um problema concreto, no contexto em que ele surge. Segundo a mesma autora, todo o projeto de investigação-ação deverá ter por objetivo principal o de “conseguir um leque de respostas o mais representativo possível que lhe permita cumprir os objetivos do estudo e lhe proporcione respostas a questões chave.”

A opção pela investigação-ação prendeu-se com o fato de desenvolvermos a nossa prática pedagógica, numa turma onde dávamos apoio a uma turma que incluía um aluno com microcefalia. Nesse âmbito, consideramos bastante pertinente e motivadora esta opção metodológica, na medida em que nos permitiu refletir acerca das práticas cooperativas enquanto agentes de ação e, simultaneamente, de investigação. Assim e, de acordo com a sua própria designação é uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes:

- ação - para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa;
- investigação - no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador.

A investigação-ação é constituída por um contínuum de fases que se desenvolvem e que se resumem na sequência:

planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este conjunto de procedimentos, em movimento circular, dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva (Coutinho et al, 2009, p.366).

Quivy (1992) acrescenta que na investigação-ação está presente o movimento em espiral da seguinte forma:

- o plano de ação desenvolve-se com base numa informação crítica e com o objetivo de melhorar, alterando, uma situação;
- a implementação da ação requer o estabelecimento de consensos;
- a observação dos efeitos da ação tem de ter em conta o contexto da ação;
- a reflexão sobre os resultados adquiridos tem como objetivo a elaboração de uma nova planificação, iniciando uma nova sucessão de ciclos em espiral.

Bodgan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter. Por exemplo, através de observação detalhada e planeada e de interação estreita com os sujeitos podem estudar-se os processos cognitivos que utilizam na resolução de situações problemáticas. Podem assim identificar-se variáveis relevantes para o estudo do ensino e da aprendizagem que não são facilmente detetadas através da utilização dos métodos típicos da investigação quantitativa.

Obviamente, a investigação de tipo qualitativo também tem limitações. Se a questão do controle é o calcanhar de Aquiles da investigação quantitativa, a questão da objetividade é, na opinião de muitos autores, o problema correspondente para a investigação qualitativa. Afirma-se que neste paradigma há uma forte componente de observações que, inevitavelmente, irão traduzir as atitudes e convicções dos observadores. De fato, sabe-se que a perceção que um sujeito tem de um dado fenómeno é fortemente influenciada ou distorcida pelas suas convicções ou até pelos seus interesses. Há pois um problema de objetividade que pode derivar da pouca experiência, da falta de conhecimentos ou da falta de sensibilidade do principal “instrumento” de recolha de dados – o investigador.

Outra dificuldade relaciona-se com o tempo que normalmente é requerido pela investigação qualitativa, observações prolongadas requerem urna dedicação por parte dos investigadores que nem sempre é exequível em termos práticos ou financeiros.

O forte envolvimento do investigador com os sujeitos sob investigação pode também colocar alguns problemas. Se, por exemplo, os sujeitos se apercebem qual o

comportamento que o investigador espera que eles tenham podem utilizar estratégias que conduzam à utilização de tais comportamentos o que, a acontecer, vicia seriamente os resultados da investigação.

No entanto, a implementação de um projeto de investigação apesar de não ser fácil, se bem aplicado e considerando as suas etapas com rigor (preparação do terreno, seleção de métodos de recolha de dados, interpretação e apresentação de conclusões), pode levar o investigador a alcançar com precisão os seus objectivos e a desenvolver um projeto eficaz (Bell,1997).

2.2. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE PARTIDA

O grupo / turma no qual realizámos a nossa intervenção era um grupo reduzido e que apresentava dificuldades evidentes, por parte dos vários alunos em diversas áreas de desenvolvimento e na maioria das disciplinas ao nível da concretização de aprendizagens e da participação. Tratava-se de um grupo heterógeneo, no sentido em que a constituição da turma derivava de vários elementos oriundos de diversas turmas do ano anterior e com alunos repetentes de ano letivo.

Da investigação que realizámos sobre o “T.” que se incluía nesta turma, é de salientar a sua dificuldade na área cognitiva, nomeadamente na aquisição e memorização/retenção de informação, interação social, autonomia e desenvolvimento de competências funcionais o que nos levou a formular a seguinte questão:

Como aumentar a participação grupo/aluno/grupo de modo a suprir lacunas inerentes a uma Microcefalia, promovendo, ao mesmo tempo, aprendizagens significativas para todos os alunos?

2.3. OBJETIVOS GERAIS DO TRABALHO DE PROJETO

- promover as competências sociais do grupo e do “T.”, desenvolvendo atividades de aprendizagem no grupo e com o grupo de alunos;
- aumentar os níveis de interação e comunicação no grupo;
- fornecer apoio ao docente da área da Formação Cívica estabelecendo a ponte com a disciplina de Biologia, no respeitante à temática da educação sexual e cidadania assim como na promoção de valores afetivos e emocionais;
- sustentar as expectativas da família, envolvendo-a no processo educativo;
- fomentar a aplicação de um programa de competências que potencie a autonomia individual do grupo e do aluno.

2.4.TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA DE DADOS

Para efetuar o presente trabalho de projeto tivemos de proceder inicialmente à recolha de dados, utilizando as técnicas que a seguir se enunciam.

Utilizaram-se a pesquisa documental, três entrevistas (uma entrevista realizada ao Diretor de turma e também professor do aluno na área da Formação Cívica e uma entrevista à professora de educação especial que dá apoio ao aluno); uma observação naturalista em contexto de sala de aula e a aplicação de testes sociométricos ao grupo/turma onde o aluno se inclui, para obter todas as informações sobre o jovem em estudo e os contextos onde se insere, bem como sobre todo o seu processo de inclusão escolar e as interações sociais na turma.

Foram também realizadas conversas informais com a família e com os técnicos da Unidade de Apoio à Multideficiência, nomeadamente professores de educação especial, terapeuta da fala e auxiliares.

Em primeiro lugar, procedemos à pesquisa documental para uma caracterização do contexto, da turma e do “T.”. Nesta pesquisa, consultámos todos os documentos inerentes ao processo individual do aluno, os relatórios médicos, assim como os relatórios técnicos (educativos e psicológicos) disponíveis no processo individual do aluno desde que recebe apoio educativo, ou seja, desde a sua entrada para o Primeiro Ciclo de Ensino Básico e que acompanharam o aluno ao longo do seu percurso escolar até à data. Os registos das intervenções efetuadas e especializadas, feitos pelos técnicos, foram também tidos em atenção. Consultámos e efetuámos pesquisa documental também nos diversos documentos da Escola em geral: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno da Escola, o Plano Anual de Atividades, e também os documentos mais específicos da turma como o Projeto Curricular de Turma, a relação dos alunos, os horários atribuídos e as disciplinas.

Na fase inicial do projeto efetuámos uma entrevista ao Diretor de Turma e também professor do aluno na área da Formação Cívica, cujo objetivo era o de recolher informações sobre o perfil do mesmo, sobre o “T.”, sobre o trabalho desenvolvido com a turma, sobre a relação estabelecida com a escola e a família do aluno e também recolher dados sobre os métodos utilizados pelo professor.

Efetuámos também uma entrevista à professora de educação especial que acompanhou o aluno no apoio personalizado, para recolher informações sobre o “T.”, dados acerca do modo de trabalhar com o aluno, dados sobre o desenvolvimento e aprendizagem do aluno e sobre o processo de inclusão do aluno na atual escola.

Após as entrevistas, e com o intuito de observar o grupo e a autonomia do “T.” e os seus comportamentos em contexto de sala de aula, realizámos uma observação naturalista.

Aplicámos ainda a sociometria, para analisarmos a interação na turma e a posição/inclusão do “T.” no grupo/turma, através do estudo das escolhas e rejeições dentro do grupo.

Por último, procedemos a contatos com vários técnicos e família, conversas essas informais, consubstanciadas ao momento. Na fase final aplicámos novamente as técnicas enumeradas nomeadamente a entrevista e a aplicação dos testes sociométricos.

Durante a implementação do projeto foram devolvidos outros instrumentos de avaliação, designadamente, grelhas de auto – avaliação (apêndice 29), grelha de avaliação das atividades desenvolvidas (apêndice 31) e grelha de avaliação temática (apêndice 33) (avaliando conteúdos específicos na área da sexualidade),grelhas essas que foram aplicadas no final do 2º e 3º período e tinham como principal objetivo recolher dados para aferir a evolução, aprendizagens e inclusão dos alunos, bem como comportamentos associados. A análise destes instrumentos está refletida nos gráficos em (apêndices 30,32 e 34) e nos relatórios reflexivos constantes no capítulo do plano de ação mais concretamente na avaliação global.

Após a recolha de dados procedemos à análise dos mesmos, que constou num processo de busca e de organização de todo o material que foi sendo compilado, com o objetivo de aumentar a compreensão desse mesmo material e de permitir apresentar aos outros aquilo que se encontrou, baseado em Bogdan e Biklen (1994). Os autores supra citados, referem que a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Para Ludke e André (1986) a análise de dados implica dois momentos:

- 1) a organização de todo o material, dividido em partes;
- 2) a procura de relações entre essas partes.

Numa primeira abordagem, estes processos são importantes para se iniciar a análise, embora se deva considerar que há vários níveis intermédios, necessários para que a análise seja mais profunda, de forma a permitir maximizar os dados, tendo em conta a sua apresentação e interpretação. A triangulação ou cruzamento de dados é proveniente de perspetivas diferentes. Efetivamente, de há uns tempos a esta parte, o termo triangulação tem vindo a ser cada vez mais utilizado, com o significado de utilizar múltiplas perspetivas para analisar os dados.

Deshaies (1997) refere que esta técnica recorre a uma variedade de perspetivas ou ângulos, com o fim de obter uma diversidade de vistas reais sobre a mesma realidade, procedendo posteriormente às comparações entre estas. Pode também ser utilizada com o sentido de múltiplas fontes de recolha e análise de dados. Segundo Tesch (1990, referido por Santos, 2007) a análise de conteúdo permite a compreensão de significados da ação pela interpretação e reflexão tendo como finalidade:

desenvolver conceitos suscetíveis de explicarem comportamentos de atores situados empiricamente, desenvolver relações entre diferentes conceitos e, simultaneamente, fornecer elementos empíricos suscetíveis de fundamentarem a sua plausibilidade (Santos, 2007,p.63).

Partindo da definição de Berelson considera que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (Estrela, 1994, p.455).

Segundo Albarello, et al.(1997) a análise de conteúdo dos materiais consiste essencialmente em descobrir “categorias”, quer dizer, classes pertinentes de objetos, de ações, de pessoas ou de acontecimentos. Posteriormente são definidas as suas propriedades específicas e constrói-se um sistema ou um conjunto de relações entre essas classes. De acordo com Bardin (1997), a definição de análise de conteúdo surge no final dos anos 40-50, com Berelson, auxiliado por Lazarsfeld. A autora afirma que esta metodologia consiste numa técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo expresso na comunicação.

2.4.1. PESQUISA DOCUMENTAL

De acordo com Duffy (1997, p. 101) a investigação-ação em Ciências da Educação “exige a análise documental”. A autora refere ainda que a pesquisa e a análise de relatórios, ficheiros de todo o tipo, registos educacionais escritos vários, são sem dúvida, uma fonte de dados e informações de extrema importância para o desenvolvimento de qualquer projeto. A pesquisa efetuada nos documentos serve para complementar todo o trabalho desenvolvido através de outros métodos e para que isto se efetive com sucesso, terá o investigador de consultar e analisar os registos, relatórios e proceder à sua “categorização, localização e seleção”. É através desta pesquisa e análise que se pode proceder à redação de um trabalho académico de qualidade e com fundamentos pertinentes que orientam todo o projeto de investigação-ação.

Nesta linha de pensamento a mesma autora refere ainda que as pesquisas documentais devem ter em atenção a localização dos documentos e o seu real interesse para a investigação, a natureza dos dados documentais, ou seja, quais as fontes existentes

(primárias ou secundárias, deliberadas ou inadvertidas e dados conscientes ou não conscientes) que podem conduzir o investigador para o projeto a desenvolver. A autora afirma ainda que normalmente não é possível analisar tudo e que para que exista coerência entre a relação dos dados obtidos e analisados é necessário proceder à correta seleção para que se tomem um conjunto de decisões equilibradas para o desenvolvimento do projeto. Em investigação recorre-se à pesquisa documental para proceder à verificação de diversas fontes de informação sobre o mesmo assunto e para adequá-la às finalidades e objetivos do relatório final, podendo confrontar estas informações de um modo crítico para formular um conjunto de questões e assim verificar até que ponto os documentos são rigorosos, fiáveis e representativos da realidade existente.

2.4.2. ENTREVISTA

A investigação em Ciências Sociais torna-se essencial nos dias de hoje, uma vez que, através da utilização de vários instrumentos e técnicas, se podem obter resultados para melhor compreender um fenómeno.

A entrevista para Moser e Kalton (1971, p.271 citado por Bell 1997, p.137 e 138) é descrita como “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado.”

Segundo Ruqoy (1997,p.84) a utilização da entrevista para estudar um fenómeno ou para recolher opinião, trata-se de um instrumento vital na investigação em determinadas situações. Daí que a autora refira que “a entrevista é também muitas vezes associadas a outras técnicas de inquérito”.

De acordo com Estrela (1986, p.134) a principal finalidade da entrevista consiste na recolha de dados de opinião para se poder caracterizar a temática em estudo e os intervenientes do processo.

O autor considera ainda a entrevista como o método essencial no processo de investigação e como sendo uma fonte “bastante rica” de significado para o estudo / compreensão de uma investigação, já que por exemplo pode revelar “coisas” não observáveis daí, “a utilização da entrevista pressupõe que o investigador não dispõe de dados «já existentes» mas que deve obtê-los.”

Para Bogdan e Biklen, (1994) quando se realiza uma entrevista devemos dar autonomia ao entrevistado para se expressar livremente, no seu próprio tempo e sem interferir no discurso, portanto:

a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan e Biklen,1994,p.135).

Os tipos de entrevista mais utilizados na investigação qualitativa são segundo Afonso (2005, p.97) a entrevista estruturada ou diretiva, a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, a entrevista não estruturada ou não diretiva.

Na linha de pensamento do mesmo autor, ele direciona-nos para a ideia de que em geral, distingue-se entre entrevistas estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas, em função da informação que se pretende obter do entrevistado.

2.4.3. OBSERVAÇÃO NATURALISTA

A observação naturalista mediante De Landsheere (1979) citado por Estrela (1986,p.191) é uma “observação de comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana.”

Para Estrela (1994), a observação naturalista é, em síntese uma forma de observação sistematizada, realizada em contexto específico e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais.

Nesta perspetiva, Nisbet citado por Bell (1997) refere que:

A observação, porém, não é um dom natural, mas uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, mas também a capacidade de desenvolver raciocínios originais e uma certa argúcia na identificação de acontecimentos significativos. Não é certamente uma opção fácil (Bell, 1997,p.161).

Bell (1997, p.162) afirma que a observação naturalista tem uma peculiaridade que a distingue, por exemplo da entrevista. Enquanto a entrevista revela “a forma como as pessoas apreendem o que acontece”, a observação naturalista apresenta “o que realmente acontece”. Na verdade, esta técnica “pode ser particularmente útil para descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se comportam da forma como afirmam comportar-se.”

Para Estrela (1994), a observação naturalista trata-se um estudo sistemático de determinados comportamentos observados em contexto natural e é um processo em que o observador procede a uma acumulação de dados e informações, pouco seletiva, mas passível de análise rigorosa, isto é, dando relevância á precisão da situação e à continuidade dos acontecimentos. Desta forma, a observação serve para auxiliar o investigador no que diz respeito à identificação de realidades, à colocação de problemas e à verificação de soluções, ao reconhecimento das técnicas de recolha objectiva de dados, à organização e interpretação e à realização entre teoria e prática.

Mediante o mesmo autor, a observação naturalista constitui um precioso método de avaliação para o investigador na medida em que permite a observação de comportamentos nos momentos da sua ocorrência e também nos momentos imediatos. Todos os

procedimentos inerentes à observação assim como os métodos de registo podem variar em função do que se pretender responder na realização de um projeto.

2.4.4. SOCIOMETRIA

A sociometria foi um instrumento utilizado neste projeto e de acordo com Northway e Weld (1957) trata-se de uma técnica que pode ser aplicada a um grupo, para comparar a estrutura sociométrica de vários grupos, para avaliar graus de aceitação ou rejeição de membros de um grupo, que facilita o trabalho do professor na medida em que serve para organizar e formar grupos e para promover a orgânica de trabalho e a integração de novos membros no grupo. No entanto, os autores atrás referidos, alertam-nos para o facto de poderem existir algumas limitações na aplicação dos testes, entre elas, a transmissão de informações somente acerca das relações das crianças relativamente ao grupo submetido à técnica, a indicação dos amigos mas não do grau de profundidade do sentimento e por ultimo não revelando o nível de saúde mental os modos de comportamento das crianças e as técnicas sociais que a criança usa.

A técnica sociométrica mais conhecida e aplicada foi criada pelo psiquiatra romeno Jacob Levy Moreno, e consiste nalgumas perguntas a serem respondidas.

A partir dessas perguntas, é realizada a tabulação das respostas e elaborado o sociograma, que é a representação gráfica ou pictórica da tabulação sociométrica. A técnica sociométrica e o sociograma (que é a sua representação gráfica) permitem verificar como estão as relações sociais no ambiente de trabalho, reconhecer os líderes aceites e identificar as pessoas que, por algum motivo, estão marginalizadas / excluídas, reconhecer as redes sociais: conjuntos específicos de ligações entre um determinado conjunto de indivíduos. Lobbies: grupos informais relativamente permanentes, envolvendo a amizade. Estrelas: os indivíduos que fazem conexão entre dois ou mais grupos, sem serem membros de qualquer um deles. Pontes: os indivíduos que servem de ligação ao pertencer a dois ou mais grupos. Isolados: os indivíduos que não estão conetados à rede social. A Sociometria procura descobrir de quem as pessoas gostam ou não, e com quem elas gostariam ou não de trabalhar, estudar, conviver. Por exemplo, pode-se perguntar aos alunos “Com quem na escola/turma gostarias de se associar para realizar um trabalho?”, “ou “ Cita alguns nomes de pessoas da escola com quem gostarias de passar parte do teu tempo livre”. Essas informações então podem ser usadas para se criar um sociograma, isto é, um diagrama que mapeia graficamente as interações preferidas. Também para Estrela (1994), o teste sociométrico trata-se de um instrumento para o estudo das interações entre os grupos e esta técnica permite analisar como estão as relações sociais num determinado grupo

permitindo encontrar líderes aceites e identificar os indivíduos que por alguns motivos não se encontram incluídos no mesmo. Deste modo, o mesmo autor apresenta-nos a sociometria como um valioso instrumento técnico-pedagógico pois permite ao investigador identificar a posição de cada aluno no grupo sem considerar a hipótese de recorrer e complementar esta investigação a outras técnicas como por exemplo a observação naturalista e entrevistas.

2.5. PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

2.5.1. PESQUISA DOCUMENTAL

Primeiramente a recolha e posteriormente a análise documental permitiu-nos tal como nos diz Duffy (1997), iniciar o nosso processo de investigação-ação.

No atual projeto, os procedimentos para a recolha e a análise de dados seguem as etapas pré-estabelecidas, que facilitaram a organização dos dados e das informações recolhidas

Analisámos assim, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, O Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades assim como, o Projeto Curricular de Turma sob o qual incidiu a nossa ação de forma a podermos realizar a caracterização de todo o contexto.

Sendo assim, com o intuito de recolher o máximo de informações pertinentes para o desenvolvimento do projeto e para inicialmente podermos caracterizar o grupo e o “T.” de uma forma mais minuciosa, tivemos o cuidado de consultar todos os documentos auferidos no seu processo individual escolar, nomeadamente o Programa Educativo Individual (Anexo 1), O Currículo Específico Individual (Anexo 2), e o Plano Individual de Transição (Anexo 3).

Analisámos ainda outros documentos do processo individual do aluno na escola como os relatórios psicológicos, os relatórios médicos, os relatórios educativos referentes à educação especial de anos anteriores assim como os mais atuais e também alguns registos de intervenções especializadas como por exemplo relatórios de psicomotricidade e terapia da fala do aluno. Esta pesquisa documental concretizou-se numa primeira fase do projeto e revelou-se de grande utilidade para investigar e nos orientar para consecução de procedimentos posteriores.

2.5.2. ENTREVISTA

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista assenta na recolha de informações, através de uma conversa entre entrevistador e entrevistado e no decurso da conversa, o entrevistador deverá direcionar esta mesma conversa para a temática em estudo de modo a recolher o máximo de informações possíveis

Realizámos duas entrevistas: duas ao Diretor de Turma / professor do aluno (apêndices 3 e 19) e uma entrevista à professora de educação especial (apêndice 6) com os seguintes objetivos:

Numa fase inicial do projeto:

- recolher informação para caracterizar os entrevistados;
- recolher informação para caracterizar o grupo / turma e a inclusão da própria turma e do aluno “T” em contexto escolar;
- recolher informação para caracterizar o “T.” a nível pessoal e educativo;
- recolher informação para caracterizar o caso concreto do “T.” e a relação da escola e da família;
- implicar os entrevistados no desenvolvimento do processo de investigação-ação.

Numa fase final:

- recolher informação para fazer o levantamento de estratégias e atividades pedagógicas que tenham tido um resultado positivo;
- recolher informação para caracterizar as mudanças provocadas no grupo / turma e no aluno “T.” decorrentes do projeto de investigação-ação;
- recolher informação sobre as técnicas pedagógicas utilizadas e a produção de mudanças no grupo / turma e no aluno “T.”;
- recolher informação no que diz respeito a situações de aprendizagem;
- recolher informação relativamente ao desenvolvimento de um trabalho de cooperação e parceria.

Utilizámos para tal a entrevista semi-diretiva, elaborando inicialmente um guião constituído por uma lista de tópicos relativos ao tema, depois realizámos as entrevistas de um modo oral. Posteriormente procedemos à transcrição das mesmas para desta forma as podermos categorizar e analisar os dados recolhidos.

Por último preenchemos as grelhas de análise de conteúdo com apoio na leitura da transcrição das entrevistas de acordo com categorias e sub-categorias temáticas definidas previamente e segundo os objetivos para uma melhor compreensão da situação.

2.5.3. OBSERVAÇÃO NATURALISTA

Para Estrela (1994), a observação naturalista constitui uma observação do comportamento dos indivíduos em diferentes circunstâncias da sua vida, que nomeia de “observação direta ou observação de terreno”.

Seguindo esta linha de pensamento, realizámos a observação naturalista, que decorreu numa sala de aula e teve uma duração de 30 minutos. O Observador não participante posicionou-se numa parte da sala que não permitia o contato visual direto com os alunos mas no entanto, que lhe permitia visualizar ao máximo todos os comportamentos.

Mesmo com todos os cuidados inerentes à aplicação desta técnica, a sua presença foi notada pelos intervenientes o que não permitiu um grau elevado de objetividade, assim como, se sucedeu a possibilidade de influência ainda que não direta dos elementos observados. Embora o objetivo do investigador não seja perder a objetividade, há variáveis que acabam por interferir na veracidade dos dados recolhidos, uma vez que o investigador era um voluntário, o grupo não conhecia nem estava habituado a ter a presença de outro professor na sala de aula, o próprio professor também agia com precaução e os alunos adotam outro tipo de comportamentos quando estão na presença de estranhos.

A observação de um bloco de aula foi passível de registo escrito e posteriormente foram preenchidos o protocolo de observação naturalista (apêndice 10) e para o preenchimento deste protocolo indicaram-se os códigos identificadores dos alunos (apêndice 8) neste caso letra A de aluno e número de aluno correspondente.

Por fim procedeu-se ao tratamento de dados através da construção de grelhas e análise do protocolo de observação naturalista com a definição de categorias e subcategorias adaptadas aos objetivos da observação.

2.5.4. SOCIOMETRIA

Para recolhermos informações sobre as interações sociais estabelecidas pela turma e pelo aluno “T.”, aplicámos testes sociométricos a todos os alunos do grupo / turma, no início e no final da intervenção para se proceder a uma análise comparativa.

Estes testes foram aplicados durante uma aula, estando presentes o professor e todos os alunos e após a sua recolha, as informações obtidas foram analisadas e sistematizadas. Esta análise, teve por base a elaboração de matrizes sociométricas (apêndice 12 a 17 e apêndices e 22 a 27), de forma a permitir o estudo da turma / grupo onde o “T.” se encontra incluído.

É de salientar que a turma do ensino regular é reduzida integrando apenas nove alunos sendo três do sexo feminino e seis de sexo masculino.

Na observação naturalista e também nos testes sociométricos foi atribuído um código para identificar os vários alunos (apêndice 8) e para melhor organizarmos os dados obtidos. A sociometria que apresentamos neste projeto, visa apurar em que ponto de inclusão está o “T” no grupo, e visto ser uma turma de 8º ano o teste foi aplicado com três perguntas de referência segundo Northway e Weld (1957) sendo elas: “Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias?”, “Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo?” e “Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos “furos” e intervalos das aulas?” (anexo 4). Este teste foi aplicado por mim na qualidade de investigador, conjuntamente com o Professor da turma, foi realizado no início da aula e todos os alunos responderam ao mesmo tempo após uma breve explicação do que se tratava e para que se tratava.

O aplicador/investigador avisou os alunos de que as escolhas só serão por ele conhecidas. A segunda etapa consistiu na tabulação das respostas. Para esta tabulação utilizou-se uma tabela onde foram colocados e organizados os dados obtidos. Na coluna vertical, à esquerda, estão relacionados as pessoas que fizeram as suas escolhas. Na parte de cima da tabela, aparecem o nome das pessoas a serem escolhidas. Cada primeira escolha é indicada pelo número 1, colocado no quadrado abaixo do nome da pessoa escolhida. A segunda escolha é indicada pelo número 2 e a terceira pelo número 3. O asterisco ao lado do número 4 indicação do nome do colega excluído.

Por exemplo, o aluno A4 escolheu o aluno A5 em primeiro lugar, e A5 também escolheu A4, como terceira escolha; portanto, os dois escolheram-se mutuamente. Na base da tabela é apresentado o número de vezes que cada aluno foi escolhido como primeira, segunda e terceira escolha. Abaixo, aparece o total de escolhas que cada um teve. Através desta tabela, podemos verificar quais os alunos escolhidos e por quem o foram, e constatar quantas escolhas cada um recebeu, ou então, se não foi escolhido por ninguém. A técnica sociométrica só deve ser aplicada quando as pessoas já se conhecem, e convivem já há algum tempo, sendo por isso capazes de exprimir suas preferências no que concerne ao relacionamento. Não tem sentido aplicar a técnica em grupos cujos membros não se

conhecem o suficiente. Logo depois da sua aplicação procedemos à recolha e análise dos dados que posteriormente foram registados num sociograma que nos permite efetuar uma leitura mais rápida e eficaz das escolhas e rejeições efetuadas pelos alunos do grupo / turma onde o “T.” se encontra incluído. Na organização do sociograma, que é a representação gráfica da tabulação sociométrica, os dados obtidos na tabulação das respostas dos alunos são ordenados de forma pictórica, para uma melhor visualização da estrutura do grupo das relações entre seus membros. O sociograma oferece uma tabela elucidativa do ambiente social do setor. “ Pode-se dizer que um sociograma é, provavelmente, o melhor instrumento já planeado para revelar a estrutura social de um grupo. Apresenta as inter-relações entre os indivíduos, e as relações de cada indivíduo com o grupo todo. Proporciona ao professor e ao investigador, informações que o auxiliarão a compreender o comportamento do grupo, e a agir com maior eficiência no seu trabalho. Muitas das vezes num grupo existem muitas relações e subgrupos que não se evidenciam à primeira vista.”Através do sociograma podemos identificar:

- as escolhas mútuas ou recíprocas;
- os subgrupos fechados ou coesos;
- os líderes que são aceites por vários colegas;
- os isolados, que não pertencem a nenhum grupo e poucas relações mantém;
- as pontes, os que servem de elemento de ligação ao pertencer a dois ou mais grupos.

Os sociogramas refletem estas constatações. (apêndices 13,15 e 17 para o primeiro período e apêndices 23, 25 e 27 para o terceiro período).

3. CARATERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO EM QUE SE INTERVEIO E DOS CONTEXTOS EM QUE A MESMA SE INSERIU

Resumidamente, neste capítulo caracterizaram-se os contextos educativos e familiares, a história pessoal, percurso escolar e nível de competências da turma e do “T.”. Para clarificar o processo envolvente, descreveram-se os recursos humanos e físicos, a equipa interveniente no projeto e as preocupações explícitas para a dinamização de uma escola de sucesso. A informação foi recolhida através da aplicação de técnicas e instrumento de recolha e análise de dados: pesquisa documental, entrevista, observação naturalista e sociometria.

3.1. EQUIPA INTERVENIENTE

A equipa interveniente no desenvolvimento e implementação deste projeto foi constituída pelo professor titular da turma e também Diretor de turma e pela investigadora e desencadeadora do projeto. Estiveram também envolvidas a família do aluno “T.” e as professoras de Educação Especial que acompanham o mesmo no contexto educativo. No entanto, é de salientar que o “T.” tinha apoio personalizado na Unidade de Apoio à Multideficiência, com uma Terapeuta da Fala e um Técnico de Psicomotricidade.

Através da entrevista realizada ao Diretor de Turma/professor de Biologia e Formação Cívica da turma a que pertence o aluno, constatámos que, apesar de trabalhar “há catorze anos” (apêndice 4), tem pouca experiência com crianças/jovens com necessidades educativas especiais e nunca trabalhou com um aluno com microcefalia. O entrevistado refere na entrevista inicial que apenas frequentou uma ação de formação na área da educação especial nomeadamente de “Linguagem Gestual Portuguesa – com a duração de 25 horas, no Centro de Formação da Associação de Escolas da Beira Interior no ano de 2004.” Apesar desta situação o mesmo diz “planificar as suas aulas”, tendo em atenção o fato de ter incluído no seu grupo, um jovem com diagnóstico de microcefalia e com acentuados défices cognitivos (apêndice 4).

No que diz respeito à questão sobre a necessidade de algum apoio/formação no sentido de melhorar a sua intervenção educativa junto do seu aluno com necessidades educativas especiais, o Professor responde:

“Tenho algumas dificuldades em trabalhar com miúdos com as N.E.E. do “T”.” (apêndice 4) fazendo ainda referência que “é importante existir um professor de ensino especial que conheça bem as características do aluno e que este preste apoio aos docentes desde logo na planificação, na seleção dos conteúdos mais adequados”. Considera ainda que este tipo de alunos “devia ter apoio individualizado em contexto de sala de aula.”

No que concerne às expectativas e ao desenvolvimento/aprendizagem do aluno, o Professor responde com “ainda não conheço muito bem o aluno, uma vez que estou há pouco tempo com ele. No momento estou ao nível da Formação Cívica a trabalhar no sentido de promover a socialização e integração do aluno na turma.” (apêndice 4)

Também a Professora de educação especial refere na entrevista que conhece o “T.” há cinco anos e trabalha com ele há quatro anos, não participando ativamente no processo de inclusão do aluno na escola visto que “o primeiro ano do aluno nesta escola, ingressando no 5º ano, foi acompanhado por um outro professor” (apêndice 7).

A Professora refere também que no 2º ano de permanência na escola, foi-lhe pedido que acompanhasse o aluno e passasse a ser a “professora de ensino especial” o que segundo a entrevistada” implicou ter de conhecer o aluno de outra forma, as suas expectativas e as da família, os profissionais de saúde/técnicos que o têm acompanhado” (apêndice 7), acrescentando que “como professores “especiais” o aluno tem de se conhecer de uma forma holística para que se possa fazer um trabalho responsável, equilibrado, sério” não encontrando “constrangimentos à inclusão do aluno” na escola (apêndice 7).

3.2. CONTEXTO ESCOLAR

Segundo consulta e conseqüente análise documental efetuada ao Projeto Educativo do Agrupamento 2007/2010 (elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão por 3 anos), realçam-se as seguintes informações para podermos assim caracterizar o contexto escolar, nas suas várias vertentes.

3.2.1. ESPAÇO FÍSICO E LOGÍSTICO

Trata-se de um agrupamento vertical constituído desde finais do ano letivo 2000/2001 e situa-se na parte sul do concelho da Covilhã abrangendo diferentes freguesias localizadas na cordilheira sul da Serra da Estrela. O agrupamento integra diferentes níveis e modalidades de ensino que vão desde o Pré-Escolar, Primeiro Ciclo de Ensino Básico e Segundo e Terceiro Ciclo de Ensino Básico.

Todas as freguesias do agrupamento têm os seus centros urbanos constituídos junto de linhas de água que têm a sua nascente na Serra da Estrela, percorrendo os vales e desaguando no rio Zêzere resultando deste fato a denominação do agrupamento. O agrupamento situa-se num meio com características rurais, com estabelecimentos de ensino inseridos em freguesias que apresentam um acentuado despovoamento e um progressivo envelhecimento, à exceção da Vila do Paul, onde se situa a escola sede. A sua localização geográfica e a sua área de intervenção remetem-no para um agrupamento inserido num meio de transição progressiva do rural para o setor secundário e terciário.

No ano letivo de 2006/2007 criou-se uma sala de apoio a alunos com multideficiência, com acompanhamento de duas docentes colocadas no grupo 910, e esta encontra-se em funcionamento na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos, visando uma oferta especializada a crianças portadoras de deficiências múltiplas.

Os restantes alunos com necessidades educativas especiais têm apoio personalizado nas diferentes escolas.

Com a criação desta sala, pretendeu-se que os alunos beneficiassem de trabalho específico a nível cognitivo, fisioterapia e psicomotricidade no âmbito do funcionamento da sala. Alguns alunos frequentam consultas especializadas, nomeadamente ao nível da terapia da fala.

A escola básica do 2º e 3º Ciclo possui quatro pavilhões para aulas, laboratórios, serviços de apoio e recursos educativos.

O pavilhão administrativo tem no rés-de chão a sala dos diretores de turma, o posto médico, a papelaria, o ASE, a sala de apoio ao pessoal não docente, a sala TIC2 com quadro interativo e o auditório com capacidade para 50 pessoas.

No 1º Piso localizam-se os serviços de administração escolar, a reprografia, a sala de reuniões, o gabinete do diretor e a sala dos professores.

O pavilhão do 2º Ciclo tem 8 salas, sendo 3 específicas destinadas às disciplinas de Educação Musical, Ciências da Natureza e Educação Visual e Tecnológica. Existem ainda a sala de serviços especializados de apoio educativo, do SPO, a sede da associação de pais e encarregados de educação do agrupamento, a sala do departamento de educação artística e tecnológica e a Unidade de Apoio à Multideficiência.

O pavilhão do 3º Ciclo tem 10 salas de aula, sendo 4 específicas para as disciplinas de Educação Tecnológica, Educação Visual, Ciências Naturais, Físico-Química e Laboratório de Matemática. Neste pavilhão, existem ainda, os gabinetes dos departamentos de ciências exatas e experimentais e de ciências sociais e humanas.

O pavilhão do refeitório, para além da cozinha / refeitório, tem no seu rés-do-chão o bar dos alunos e no 1º Piso a biblioteca escolar / centro de recursos, a sala convívio, a sala TIC e a sala de apoio à biblioteca onde funciona o departamento de línguas. Entre os 4 pavilhões existe um espaço coberto que os interliga. O pavilhão desportivo tem espaços desportivos com as medidas oficiais e possibilita a prática das diferentes modalidades com assistência de público que possui estruturas de apoio próprias.

Esta escola promove anualmente bastantes atividades de forma a integrar os alunos nas suas diversas dimensões, valorizando os conhecimentos, as atitudes, os valores e as capacidades de cada um. A diversidade de ações educativas conjuntas está delineada no P.A.A e engloba atividades coletivas como por exemplo: magusto, olimpíadas, jogos e concursos interturmas entre outros.

Concluimos que o ambiente assim como os espaços são valorizados e se tornam aprazíveis nesta escola, e que é efetuado todo um trabalho de parcerias para promover aprendizagens para os seus alunos.

3.2.2. PREOCUPAÇÕES EXPLÍCITAS PARA A DINAMIZAÇÃO DE UMA ESCOLA DE SUCESSO PARA TODOS E COM TODOS

Segundo o Plano Anual de Atividades, discutido em conselho pedagógico em Novembro de 2010 é um dos suportes operacionalizadores dos princípios constantes no Projeto Educativo. As principais preocupações e objetivos para a dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos vai no sentido de promover a formação integral da pessoa e do aluno:

valorizando o domínio dos conhecimentos, das atitudes, valores e capacidades, promovendo o aprofundamento das relações interpessoais entre todos os membros da comunidade educativa, envolvendo os pais e encarregados de educação nos processos de formação dos jovens, melhorando os níveis de comportamento disciplinar, hábitos e métodos de estudo, estimulando a iniciativa e a participação dos alunos em diferentes clubes escolares, envolvendo-os na escolha da área, programação e desenvolvimento das atividades, aprofundando a articulação vertical e horizontal do currículo, promovendo a educação para a saúde, promovendo a atividade física e desportiva enquanto meio de manutenção da saúde e da aptidão física ao longo da vida, promovendo a educação ambiental, aprofundando valores de cidadania numa perspetiva de segurança, promovendo a utilização das TIC pela comunidade educativa e criando sistemas de gestão e informação, promovendo as atividades experimentais em sala de aula, complementando sempre que possível, com visitas de estudo a locais de interesse pedagógico-ciêntifico, desenvolvendo as atividades letivas, não letivas e administrativas de forma eficaz no sentido de atingir um grau de satisfação de 95 % na Comunidade Educativa.(Plano Anual de Atividades, 2010)

Desta forma, as preocupações para a criação de uma escola de sucesso envolvem ativamente os alunos e toda a equipa docente de modo a atingir as metas estabelecidas no Projeto Educativo ao nível do sucesso escolar, minimizando o risco de abandono escolar não devendo este se situar acima de 1%, manter parcerias, diversificar percursos escolares (PCA e CEFS), garantir o funcionamento da UAM, manter os edifícios escolares, respetivos logradouros e infra-estruturas, apetrechamento com material didático, promovendo ações de formação para docentes e não docentes resultantes das necessidades detetadas e da implementação de projetos específicos do agrupamento.

São ainda objetivos e preocupações explícitas para o Ensino Básico: criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos, proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral assim como:

assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades, proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária, proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante(Projeto Educativo, 2010).

No que respeita à inclusão escolar e social o Projeto Educativo refere ainda que cabe ao agrupamento contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo, promovendo a existência de condições para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, nomeadamente através de uma intervenção especializada, para o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando-lhes a aquisição e domínio de saberes, capacidades, atitudes e valores, no quadro da equidade educativa e articulando com maior eficácia planos de ação comuns entre os vários intervenientes no processo de formação de alunos com necessidades educativas especiais.

3.3. O GRUPO / TURMA

A caracterização da turma, junto da qual se desenvolveu o projeto de intervenção, foi elaborada segundo os dados obtidos pela pesquisa documental efetuada ao Projeto Curricular de Turma, pela entrevista realizada junto do Professor Titular de Turma, pela aplicação de testes sociométricos e pela observação naturalista de um bloco de aula.

3.3.1. CARATERIZAÇÃO ESTRUTURAL

Era uma turma do 8º ano de escolaridade, composta por 9 alunos. Eram 3 alunos do sexo feminino e 6 alunos do sexo masculino. Era constituída inicialmente por dez alunos,

tendo havido uma desistência no primeiro período e ficando a turma apenas com nove elementos.

Tratou-se de uma turma bastante reduzida que teve como base da sua constituição a língua estrangeira de opção, neste caso o francês e o aluno “T” foi incluído nesta turma devido à sua problemática (anexo 1), ou seja, o direito à inclusão em turma reduzida em número de alunos. No que diz respeito às idades, 3 alunos tinham 13 anos, quatro alunos tinham 14 anos, um aluno tinha 15 anos e um aluno tinha 16 anos aquando da data da matrícula sendo dois deles repetentes de ano. Todos os alunos tinham frequentado no ano transato o 7º ano de escolaridade na mesma Escola, à exceção de dois alunos, onde se inclui o “T.” Era um grupo constituído na sua maioria por alunos do sexo masculino, mas que evidenciava diversos ritmos de aprendizagem, diferentes motivações e interesses, o que implicava uma reflexão contínua de forma a promover atividades motivadoras e diversificadas de forma a implicar verdadeiramente a turma nas mesmas. Quanto aos encarregados de educação, a sua idade situa-se predominantemente entre os 30 e os 50 anos. Possuem, em média, o quarto ou o sexto ano de escolaridade e constata-se que a maioria dos pais tem a sua atividade profissional ligada à construção civil e ao setor têxtil. Relativamente às mães, a atividade é predominantemente a doméstica e são elas que têm a seu cargo a função de encarregadas de educação.

3.3.2. DINÂMICA EDUCATIVA NA TURMA

Todas as informações referentes a este parâmetro foram adquiridas através da entrevista realizada ao professor/Diretor de Turma (apêndice 3), da observação naturalista (apêndice 9) e dos testes sociométricos (apêndices 12 a 17).

Segundo os dados recolhidos, são jovens que pertencem a um nível social, cultural e económico médio. Os encarregados de educação preocupam-se se com este jovens mas não intervêm muito a nível do contexto escolar.

Constatamos também que o Diretor de Turma enquanto professor utiliza as seguintes estratégias de atuação com o grupo/turma: adequação de linguagem e apoio individualizado na realização de fichas por parte dos alunos.

No que diz respeito aos recursos utilizados estes situam-se ao nível do quadro interativo, fichas de trabalho, quadro, filmes e apresentações em *power point*. (apêndice 4).

Verificámos que o Professor, na sua intervenção, vai de encontro às necessidades do “T.” quando diz por exemplo na entrevista inicial que tenta “adequar a linguagem e auxiliar na realização de fichas”. Mas que no caso específico da Formação Cívica, disciplina que leciona ao “T.”, não considera necessário nenhuma adaptação curricular, referindo no

entanto a sua importância “ noutras disciplinas como a Língua Portuguesa e Matemática” em que” é necessário a realização das referidas adaptações curriculares” (apêndice 4).

Contudo, anotamos o fato do professor sentir necessidade de mais formação específica, que o oriente nos métodos a utilizar nas diferentes áreas curriculares, bem como de outras formações que lhe permitam identificar recursos/estratégias como “atividades facilitadoras” da relação, como é o caso do “T.”, tentando também “promover a socialização e integração do aluno na turma.” (apêndice 4)

No que diz respeito à dinâmica da turma e mais concretamente à interação e comportamentos dos alunos na sala de aula, verificamos através da observação naturalista (apêndice 11) que no geral, a turma/grupo, se entusiasmou com a atividade dinamizada pelo professor e respondeu de forma positiva à mesma. Após a análise dos dados registados, encontramos também a forma de atuação e os comportamentos evidenciados pelo “T.” com o professor e com os colegas. Verificámos que o “T.” “responde” positivamente ao professor mas retrai-se mais relativamente aos seus companheiros (apêndice 11). Com o professor, o aluno mostra-se mais atento e direciona mais a sua atenção quando chamado pelo professor e quando este insiste na pergunta ou quando adapta a linguagem para comunicar com o “T.”

Quando os seus companheiros, se agitam e se mostram mais impacientes, o aluno sente-se ainda mais retraído na sua postura corporal e na sua expressividade oral. Conferimos também que o aluno se mostrou autónomo na sua chegada à sala, no que diz respeito ao usufruto do seu próprio material escolar embora não pareça atribuir-lhe grande relevância como por exemplo no momento de escrever o número da lição (apêndice 11). Seguindo o protocolo, os seus colegas fizeram a atividade proposta e incentivaram o “T.” a participar, realçando o fato de que isto acontece simplesmente no decorrer da atividade, pois antes da mesma, ignoram o “T”, já que não existe qualquer interação, pois ele chega sozinho à sala (apêndice 11).

Quase todos os alunos solicitaram a intervenção do professor para o esclarecimento de dúvidas e realizaram a atividade, embora apresentassem por vezes comentários que destabilizavam a dinâmica de grupo.

O Professor atuou de forma a atingir os objetivos pretendidos com a atividade, dirigindo-se ao “T.” considerado no código da listagem de alunos como (A1) de forma mais individualizada e transmitindo-lhe apoio verbal (apêndice 11). Fez algumas perguntas, na qualidade de Diretor de Turma, e insistiu com algumas regras de carácter geral para o bom funcionamento da turma não só na sua disciplina mas nas outras.

3.3.2.1. A INTERAÇÃO DOS ALUNOS

Para a caracterização dos relacionamentos dentro da turma usámos a informação nas matrizes sociométricas (apêndices 12, 13, 14, 15, 16 e 17), de acordo com o definido por Nortway e Weld (1957), como segue.

1º A nível das escolhas

a) Estrutura do grupo.

Existem quatro alunos posicionados na probabilidade de escolha, uma rapariga (A2) e três rapazes (A5, A6 e A9). Quatro alunos posicionam-se abaixo da probabilidade média de escolha (os alunos A3, A4 e A7 nos rapazes) e o aluno A8 nas raparigas. Muito baixo da probabilidade de escolha encontra-se um rapaz o A1 ou seja o “T.”

b) Relações heterossexuais.

Das 76 escolhas realizadas pelas três raparigas da turma, as primeiras escolhas recaem sobre as raparigas e só na segunda e terceira escolha surgem os rapazes como opção. Nas escolhas dos rapazes, só dois rapazes (o A 1- “T.” e o A 6) colocam a rapariga A2 como primeira escolha. Um rapaz (o A4) também efetua como primeira ou segunda escolha as raparigas (A9 e A2) respetivamente.

c) Número de escolhas.

Relativamente ao número de escolhas; das três raparigas, uma (A2), distribui as suas escolhas por quatro alunos (A3, A4, A8, A9); duas raparigas (A8 e A9) distribuem as suas escolhas sobre cinco alunos sendo eles: o A2,A4,A5,A6, A7, em critérios e níveis de escolha diferentes. A aluna A8 também escolhe como segunda opção a aluna A9 no critério de partilha de carteira e a aluna A9 escolhe a aluna A8 como segunda opção no critério “realização do trabalho de grupo” e no critério de “jogar nos intervalos”. Dos rapazes, (A4) escolhe cinco indivíduos (A6, A3, A2, A9, A5); o rapaz A1 escolheu cinco indivíduos (A3, A6, A9, A2, A4); o aluno A5 escolheu os colegas A4, A7, A6, A3 e um rapaz (A7) escolheu quatro alunos (A5, A6, A3,A4) e por fim outro rapaz (o A3). concentrou as suas escolhas em três indivíduos sendo eles o A4, A5, A6 em todos os critérios.

d) Reciprocidades.

No que respeita às escolhas recíprocas em cada critério, observa-se que no 1º critério “partilha de carteira”, registam-se 2 escolhas recíprocas sendo que uma é entre raparigas (A2 e A9) e outra entre rapazes (A5 e A7). Ainda no primeiro critério verificam-se 3

escolhas parcialmente recíprocas duas entre rapazes (A6 e A7) e (A6 e A5) e uma entre rapaz e rapariga (A2 e A4).

No segundo critério “trabalho de grupo” registam-se duas escolhas recíprocas sendo uma entre raparigas (A2 e A9); uma entre rapazes (A7 e A5). Ainda neste critério existem três escolhas parcialmente recíprocas entre um rapaz e uma rapariga (A2 e A4) e entre rapazes designadamente entre A6 e A7 e A5.

No terceiro critério “jogar nos intervalos”, registam-se uma escolha recíproca entre raparigas (A2 e A9) e uma escolha recíproca entre rapazes (A6 e A5). Neste critério verificam-se ainda escolhas parcialmente recíprocas entre um rapaz e uma rapariga (A2 e A4) e entre dois rapazes o A6 e o A7.

Verificam-se assim uma escolha totalmente recíproca entre raparigas (A2 e A9) e duas entre rapazes (A5 e A7) e (A6 e A5), embora em critérios diferentes.

2º A nível das rejeições.

a) Estrutura do grupo.

Existem dois alunos rapazes acima da probabilidade de serem rejeitados (A4 e A6). Existe um aluno rapaz (A5) na média ou probabilidade de ser rejeitado por metade dos seus colegas e existem cinco alunos (A1, A2, A3, A7, A9) que estão abaixo da probabilidade de serem rejeitados uma vez que pouco ou nada são selecionados pelos colegas. Importa salientar a existência de fortes rejeições em todos os critérios designadamente do aluno A2 (rapariga) em relação ao aluno A5 e do aluno A6 em relação ao aluno A8 (rapariga).

b) Relações heterossexuais.

Das 22 rejeições manifestadas pelos alunos, 11 recaem sobre as raparigas e 10 recaem sobre os rapazes. Importa referir que o aluno A3 não rejeita colega algum nos critérios definidos.

As rejeições heterossexuais são feitas por A4 em relação a uma rapariga (A8) e pelos rapazes A5, A6 e A7 às raparigas A9, A8 e A2 em diferentes critérios.

O maior número de rejeições foi evidenciado no segundo critério (realização de trabalho de grupo), os rapazes foram rejeitados cinco vezes e as raparigas foram rejeitadas três vezes.

c) Número de escolhas.

Relativamente ao número de escolhas a totalidade das raparigas (A2, A8, e A9) rejeitaram quatro rapazes (A3, A7, A5 e A1). O maior número de rejeições das raparigas incide sobre um rapaz o A5. Dos seis rapazes quatro repartiram as suas rejeições por quatro colegas dos quais três foram raparigas (A2, A8 e A9) e um rapaz (A6). Um rapaz o A1

repartiu as suas rejeições por dois colegas do sexo masculino A5 e A7, e um aluno (A3) não rejeitou nenhum colega.

e) Reciprocidades.

Verifica-se a existência de uma rejeição recíproca entre o aluno A2 (rapariga) e o aluno A5 (rapaz) no primeiro critério (partilha de carteira). No segundo critério (trabalho de grupo) verifica-se uma rejeição recíproca entre o aluno A9 (rapariga) e o aluno A5 (rapaz). No terceiro critério (trabalho de grupo) existe uma rejeição recíproca entre o aluno A9 (rapariga) e o aluno A5 (rapaz).

3.3.2.2. COMPORTAMENTO DOS ALUNOS

Em entrevista (apêndice 3), o professor titular da turma afirmou que está a acompanhar pela primeira vez o grupo e o “T.”. O docente referencia em diálogos que, no concerne ao comportamento, os alunos desta turma desde o início do primeiro período apresentaram um comportamento “rebelde e desafiador” na medida em que revelavam algumas “faltas de respeito” dirigidas aos professores nas diferentes disciplinas, realçando o fato de se tratar de uma turma já por si só, com problemática comportamental e com um elevado índice de insucesso escolar oriundo do ano anterior.

Através da observação naturalista (apêndice 9) de uma aula pudemos verificar que, os alunos interagiam tendo por base questões relacionadas com a situação da aula e que apesar da aula apresentada ser uma dinâmica de grupo, os alunos possuíam algumas dificuldades na interação social entre si e nos comportamentos cívicos, nomeadamente com o colega “T.”/ A1.

Na sociometria aplicada no primeiro período (apêndices 16 e 17) consideramos importante realçar que apesar de a turma ser bastante pequena os alunos evidenciavam graus de preferência bastante vinculados entre si ao nível das amizades e da escolha com quem partilhavam a mesa na sala de aula, bem como, dos colegas com quem preferiam estar / jogar nos intervalos.

3.3.2.3. DINÂMICAS DE APRENDIZAGEM

Nesta turma existiam dificuldades de aprendizagem por parte dos 9 elementos do grupo com foi referenciado em situações de diálogo informal com o docente também diretor

de turma. É de referir que a turma foi constituída por alunos pertencentes a várias turmas, sendo dois deles repetentes, um deles o “T”. Foi referenciado, informalmente, pelo diretor de turma que os alunos tinham negativas a várias disciplinas e que tinham sido alunos que no seu percurso escolar anterior tinham apresentado problemas, a nível académico e comportamental, registando, assim, expetativas baixas relativamente à participação e às aprendizagens.

Na prática observada aquando da observação naturalista de um bloco de aula que antecedeu o projeto (apêndice 9) revelou-se basear-se numa dinâmica que pretendia incluir todos os alunos e levar à participação de todos. As mesas foram organizadas de forma central na sala e os alunos posicionaram-se à sua volta, permanecendo também o professor entre os alunos. Contudo verificámos uma atitude de surpresa nos alunos pela aula decorrer daquela forma.

Na observação do bloco de aula atrás referido, constatámos a impaciência de alguns alunos perante os ritmos diferenciados de aprendizagem de alguns colegas e até alguma impulsividade sobre as formas de manifestação dos diferentes alunos sobre o tema/jogo proposto, como, por exemplo, na situação em que durante o jogo A7 fala para A1/ “T.” e A1 teria de falar para A2 mas mostrou hesitação e A9 interfere de imediato dizendo “Vá, diz lá...” sendo necessário ao professor intervir dizendo a A9 para “ter calma e deixar A1/ “T.” pensar mais um bocadinho”.

3.3.3. CASOS ESPECÍFICOS DO GRUPO/TURMA

O “T.” era o único aluno considerado com necessidades educativas especiais devido ao diagnóstico de microcefalia e às dificuldades associadas.

3.3.3.1. HISTÓRIA COMPREENSIVA DO “T.”

Os dados referentes à caracterização do jovem e à história do seu desenvolvimento foram obtidos através das técnicas e instrumentos de recolha de dados anteriormente referidos, bem como através de consulta aos documentos do seu processo escolar e testemunhos orais de pessoal docente, não docente e família do aluno.

O “T.”, com dezasseis anos, era um jovem bem constituído (perfil físico adequado à sua idade, de boa aparência, raça branca, de olhos e cabelos escuros), filho de mãe solteira, nascido a 18 de julho de 1994.

Segundo informação da encarregada de educação (Avó), constante no processo individual do aluno, o “T.” aquando do seu nascimento era uma criança “saudável e um bebé

lindo”. Foi “abandonado pela mãe”, tendo ficado ao cuidado dos avós maternos continuando a viver com os avós e com um tio.

O aluno tinha pouco contato com a mãe, no entanto o ambiente familiar manifestava estabilidade emocional e o nível socioeconómico é considerado médio baixo, porém ajustado às necessidades básicas do aluno. Mediante o relato da avó, a mãe do aluno teve uma gravidez e parto normal, no entanto o aluno apresentava um peso de 2,120Kg que corresponde ao de um bebé prematuro sendo a partir de um ano de idade que o aluno começa a preocupar por um atraso de desenvolvimento moderado mais acentuado na linguagem.

O “T.” esteve internado aos 18 meses com pneumonia em 2001 foi sujeito a uma intervenção cirúrgica a um angiofibroblastoma com células gigantes na região inguinal esquerda e aos 20 meses teve sarampo e varicela sem consequências para o seu comportamento. A nível familiar salienta-se que a tia-avó materna tem deficiência sensorial (surda muda). Aos 47 meses de idade foi avaliado (pela Growing Skills) e cujos resultados revelaram:

- atraso de desenvolvimento da fala e da linguagem;
- interação Social;
- locomoção;
- audição;
- autonomia.

O aluno foi avaliado na consulta de genética e unidade de doenças metabólicas no Hospital Pediátrico de Coimbra, cuja tabela clínica (1998) apresentava: baixa estatura (a qual não se manifesta atualmente) com microcefalia;

- atraso no desenvolvimento;
- pectus Carinatum;
- clinadactilia do 5º dedo de ambas as mãos;
- displasia ungueal;
- alguns critérios de Coffin-Siris (situação de provável hereditariedade autossómica).

Aquando a realização o “T.” era acompanhado no Centro Hospitalar da Cova da Beira, em consultas de desenvolvimento e de pedopsiquiatria.

Dos exames efetuados nestas consultas em 2010 os relatórios constataram que “o aluno manifesta movimentos estereotipados das mãos, desinteresse pelo movimento, desvio do olhar e linguagem automática repetitiva”.

E, segundo o relatório de ordem psicológica:

o aluno apresenta um nível de autonomia abaixo dos parâmetros para os jovens da sua idade, no entanto segue instruções simples com facilidade o que permite uma estimulação facilitada a nível das áreas funcionais e possível aperfeiçoamento da motricidade fina. A nível social permite o contato, mas reage com alguma timidez, porém este aspeto tem vindo a melhorar ao longo dos anos.

Os relatórios oriundos destas consultas no ano 2010 constataram a aquisição por parte do “T.” de hábitos de autonomia pessoal e social embora presente dificuldades de interação social manifestando também comunicação verbal mas no entanto dificuldades na expressão oral e na compreensão de convencionalismos sociais. Apresenta coordenação motora ao nível dos membros superiores e inferiores e exhibe capacidade para adquirir alguns conhecimentos pré-tecnológicos que lhe permitam no futuro efetuar um trabalho (anexo 1 e 2).

O “T.” apresenta dificuldades ao nível das características sociais nomeadamente no que concerne “ao atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e atividade sexual” e dos “défices cognitivos (problemas de memória, problemas de categorização, dificuldade na resolução de problemas, nas relações pessoais e na autonomia pessoal)” tal como está referenciado no perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF – CJ no Programa Educativo Individual (anexo 1)

3.3.3.2. O “T.” EM CONTEXTO ESCOLAR

O “T.” integrou uma turma reduzida por ter sido relevado no seu Plano Educativo Individual (anexo 1) que a inclusão numa turma reduzida seria mais benéfica para ele. Podemos ainda dizer, que o “T.” é um elemento novo no grupo assim como o grupo também é novo para o “T.”, uma vez que ficou retido novamente no 8º ano uma vez que a turma que o acompanhava desde o 5º ano de escolaridade, era uma turma que tinha um Percurso Curricular Alternativo e teve de mudar de escola para ingressar num curso profissionalizante, o qual o “T.” não teria as competências necessárias para o acompanhar.

A professora de educação especial do aluno, em entrevista (apêndice 7) explicitou que “a turma em que estava inserido desde o 5º ano foi orientada para um percurso profissional para o qual o aluno não tinha competências” e que devido a este fato o aluno teve de ser incluído numa turma nova, já que segundo a entrevistada “houve aprendizagens mal solidificadas e dificuldades de retenção da informação” apresentadas pelo mesmo.

Devido a estas situações a equipa multidisciplinar que o acompanhou, entendeu, que poderia ser um “ganho para o aluno permanecer no mesmo ano de escolaridade e poder, assim, sistematizar conteúdos dados”. A entrevistada referiu ainda o fato de ter sido

considerada pertinente esta situação para que “o aluno ganhe também em novas experiências que lhe sejam proporcionadas e interação social”.

Nesta entrevista (apêndice 6), a professora afirma que o aluno “participa” nas atividades promovidas pela escola, mas que apresenta uma postura tímida e com “dificuldades de interação social”.

Por tudo isto e mediante as palavras da professora ele necessita “apoio por parte do adulto que o acompanha”. Refere ainda que o aluno “apresenta muitas limitações a nível cognitivo, o que, segundo ela, não permite “expetativas muito altas”“. Refere também que o que tem de ser trabalhado neste momento é o seu processo de inclusão efetiva na “nova turma”, sendo “imperioso fazer com que o aluno se sinta integrado/incluído na turma e se sinta parte dela”, assim como a aquisição de autonomia, consolidação de conteúdos e “novas experiências” de interação social que o direcionem para as “exigências sociais” e o preparem para a vida adulta.

O aluno desloca-se autonomamente por todos os espaços da escola, embora neste ano o faça bastantes vezes sozinho, pois ainda não está totalmente integrado nesta nova turma. Procura com frequência a companhia das colegas do sexo feminino e é visto a deambular nos intervalos sem nenhuma ocupação específica.

Comprovamos através da sociometria (apêndices 12 a 17) que o “T.” evidencia uma relação pouco próxima com o grupo já que apenas uma rapariga assinala o “T.” no campo das rejeições e nenhum elemento do grupo assinala o “T.” no campo das suas preferências. O “T.” por sua vez aponta no campo das rejeições três rapazes e assinala no campo das preferências em primeiro lugar sempre a mesma rapariga.

No decorrer da análise do protocolo da observação naturalista (apêndice 10), podemos verificar que o “T.” sentiu dificuldade de interação com os seus companheiros e um pouco intimidado com esta atividade. Através do registo efetuado, verificámos também que o aluno não direcionava o seu olhar para os companheiros e até mesmo para o professor, embora por vezes existisse esse contato, mas de forma rápida e subtil e aquando era chamado a intervir diretamente na atividade.

Constatámos também, que o aluno se mostrava um pouco alheado aos objetivos pretendidos, embora quando o professor insistia com ele e lhe colocava a questão com mais calma o “T.” conseguia responder.

No início do ano letivo e no desenvolvimento do projeto surgiram informações e preocupações no que diz respeito ao desenvolvimento afetivo e emocional do “T.”, pois este começou a expressar o seu gosto por colegas raparigas e a “sofrer de amor” segundo relatos da família e da equipa docente. Desta forma, pretendeu-se abordar a componente

afetiva, emocional e sexual, visto o jovem estar na adolescência e começar a “despertar” para a sexualidade. Também na sociometria (apêndices 12 a 17), constatamos que o “T.” (considerado na sociometria como A1) prefere e escolhe constantemente A9 que se trata de uma aluna do sexo feminino, o que demonstrou a predileção do aluno por alguém do sexo oposto.

3.3.3.2. CONTEXTO FAMILIAR

A caracterização do meio familiar do “T.” foi conseguida através da concretização e análise das técnicas e instrumentos de recolha de dados já referidos e conversas informais com a encarregada de educação e família direta. O “T.” é o neto predileto dos avós maternos, vive com estes e com um tio numa casa com dimensões médias, situada numa freguesia do concelho da Covilhã.

Segundo as entrevistas (apêndice 3 e apêndice 6 respetivamente) realizadas ao Diretor de Turma e à professora de educação especial, é a avó que acompanha mais de perto a educação escolar do “T.”, pois é “preocupada” e revela disponibilidade para estar presente em reuniões e em tudo o que diz respeito ao aluno. No entanto, através de conversas informais, constatou-se que o avô e o tio revelam grande preocupação com o “T.” a todos os níveis e também estão bastante atentos ao desenvolvimento do aluno. Mediante as entrevistas e as conversas informais com vários elementos da equipa multidisciplinar que apoia o aluno, notámos que a avó desempenha um papel crucial em todo o processo de inclusão, de apoio e de interesse nas atividades promovidas pela escola, cooperando positivamente para as aquisições e desenvolvimento de competências no aluno. Aliás, toda a família apresenta um papel ativo no processo de inclusão do aluno e todos apresentam grande preocupação relativamente ao futuro do “T.”.

Segundo o Diretor de Turma e apesar de “ser Diretor de Turma e professor do “T” pela primeira vez” e de não ter ainda muito contato com a encarregada de educação e com a família, esta parece-lhe “consciente das dificuldades e limitações do seu educando”. Por outro lado, o diretor de turma do aluno também considera “importante o envolvimento da família no desenvolvimento do aluno, auxiliando na realização de tarefas escolares, no treino de certas competências como a leitura e incentivando o aluno para o estudo, preparando o aluno na realização de tarefas domésticas...”

Para a professora da educação especial “a encarregada de educação é uma parceira valiosa no processo” (apêndice 6)

Segundo o Diretor de Turma em entrevista (apêndice 3) “ a avó do “T.” é bastante interessada, procura inteirar-se da situação escolar e evolução do seu educando”, está

“consciente das dificuldades e limitações” e evidencia expectativas na sua autonomia, como por exemplo, ser “capaz de realizar as pequenas tarefas do dia-a-dia sozinho, como andar de transportes públicos, ir às compras, etc...”

No que diz respeito ao envolvimento da família no desenvolvimento do aluno, o professor diz que a família tem um papel preponderante e pode estar ativa “auxiliando na realização de tarefas escolares, no treino de certas competências como a leitura e incentivando o aluno ao estudo” e, ainda, preparando o aluno para a vida do quotidiano, fazendo com que participe na realização das tarefas domésticas (arrumar o quarto, preparar uma refeição, etc). Podemos concluir que neste caso, o “T.” tem por base um pilar fundamental (a família) que o tem apoiado e promovido o seu desenvolvimento global, atuando de forma a proporcionar ao aluno todas as experiências e vivências a que tem direito enquanto ser humano.

3.3.3.3. PERCURSO ESCOLAR

As informações referentes ao percurso escolar do “T.” foram obtidas através de técnicas e instrumentos de recolha de dados anteriormente referidas: entrevistas e consulta do processo individual do aluno.

Segundo a informação constante no processo individual do aluno, o “T.” teve uma ama desde os dois anos de idade até à entrada no 1ºCiclo recebendo de imediato apoio educativo. Ao longo do seu percurso escolar teve três retenções, uma no segundo ano, outra no quarto ano e no oitavo ano de escolaridade.

É referido no processo que o aluno manifestou muitas dificuldades em se adaptar à escola do primeiro ciclo do ensino básico, devido ao facto de “o professor falar muito alto” o que causava no “T.” choro e pânico. Porém realça-se que poderia ter interferido também nesta inadaptação, o fato de o aluno estar habituado a estar sozinho com a ama e ter iniciado tardiamente a socialização com os seus pares. (anexo 1)

No quinto ano, o “T.” ingressou na escola de frequência atual e ingressou numa turma de Percursos Curriculares Alternativos, criada ao Abrigo do Despacho Normativo nº1/2006, de 6 de janeiro. A turma manteve-se até ao final do oitavo ano transitando a seguir para uma escola de carácter profissionalizante.

O “T.” segundo os professores encarregado de educação, não apresentava as competências necessárias para acompanhar o grupo e portanto, ficou retido novamente no oitavo ano e foi incluído numa nova turma, esta constituída por um número de alunos reduzido (apenas nove alunos) e referenciado no P.E.I (anexo 1). Esta decisão foi tomada

pela equipa multidisciplinar que acompanha o “T.” e a sua família já que todos concordaram que seria benéfico para o aluno a repetição do ano escolar.

Segundo a entrevista (apêndice 6) realizada à professora de educação especial esta considera que “o plano curricular do aluno tem sido detalhadamente pensado tendo em conta as suas características e a oferta da escola” que considera ser bastante diversificada.”E quando se têm perspetivado algumas atividades importantes para o desenvolvimento do aluno mesmo fora da escola, “a escola tem ido ao seu encontro” já que considera que “qualquer uma outra atividade teria de ser devidamente pensada em termos de benefícios que a mesma traria para o aluno, sendo que o tempo curricular do aluno está completo”. Constatamos que a professora rejeita a hipótese de alargar a frequência do aluno noutra área curricular para além das atribuídas no seu C.E.I (anexo 2) e realça que para que se consigam desenvolver as competências do aluno de forma a obter uma pedagogia de sucesso não se deve “pensar em recursos materiais e humanos de uma forma individual, mas sim, em todo o trabalho de uma equipa, articulada entre si, que contribui para que se possa ver crescer o aluno de uma forma equilibrada e tornar-se um cidadão ativo e tão autónomo quanto possível”. Refere ainda em entrevista que “toda esta vasta equipa multidisciplinar tenta proporcionar-lhe as competências necessárias á vida diária, oferecendo-lhe uma formação nas áreas que correspondem às expetativas e às exigências sociais e tenta prepará-lo para a vida adulta (apêndice 6).

3.3.3.4. NÍVEL ATUAL DE COMPETÊNCIAS

O “T.” tinha 16 anos e como já foi referido, frequentou pela segunda vez o 8º ano de escolaridade numa escola pública, esta escola é também a sede do Agrupamento de Escolas.

O “T.” esteve inscrito na Educação Especial desde que iniciou o percurso escolar nesta escola, beneficiando assim desde o início, das medidas do regime educativo especial previstas com o Decreto de Lei 319 /91 e mais tarde atualizadas com o Decreto-lei 3 /2008, de 7 janeiro. Estava abrangido por um Programa Educativo Individual (P.E.I) (anexo 1) um Currículo Específico Individual (C.E.I) (anexo 2) e um Plano Individual de Transição (P.I.T) (anexo 3).

O aluno apresentava dificuldades em processar aprendizagens, problemas a nível motor, psicomotor, na autonomia pessoal, na interação social e na expressão verbal. Salienta-se que o aluno manifestava movimentos estereotipados das mãos e linguagem automática repetitiva, aspetos estes que têm apresentado menor frequência. O aluno é

meigo mas tímido e estabelece com facilidade um bom relacionamento interpessoal quando cria empatia. Gosta de ajudar e tem alguma disponibilidade para o fazer. Está na escola no geral acatando com facilidade as indicações que lhe são dadas. Apresenta compreensão verbal a qual deverá ser utilizada para a estimulação das competências já adquiridas.

A professora de educação especial, refere em entrevista (apêndice 6) que “está a ser feito o que é possível atendendo ao conhecimento que tem do aluno, às suas capacidades, e às respostas que a escola tem para o aluno, sem descurar as expectativas da família.” Refere ainda que o aluno evidencia uma participação na vida escolar “com algum receio dado tratar-se de um aluno com alguma dificuldade de interação social tratando-se de um aluno que sempre revelou alguma timidez e dificuldade em se expor perante situações em que não sinta o apoio do adulto que o acompanha.”

No que se refere às expectativas da professora relativamente ao desenvolvimento do aluno e das suas aprendizagens, esta considera que é um “aluno com limitações muito acentuadas ao nível cognitivo, em particular, o que acarreta que não possa haver expectativas muito altas”, sendo assim assinala como principal objetivo o de “preparar o aluno para que ganhe autonomia, possa ter um desenvolvimento equilibrado, uma profissão (dentro das suas capacidades) e, acima de tudo, possa ser uma pessoa feliz” (apêndice 6).

No que concerne às atuais competências do “T.” em contexto escolar referidas no seu C.E.I (anexo 2) o aluno ao nível das disciplinas de:

Língua Portuguesa:

- ✓ Expressa-se oralmente;
- ✓ Lê frases simples;
- ✓ Escreve pequenas frases;
- ✓ Utiliza a escrita para comunicar;
- ✓ É capaz de adquirir noções gramaticais simples.

Matemática:

- ✓ É capaz de assimilar e usar conceitos básicos de quantidade e número;
- ✓ Estabelece relações entre números;
- ✓ Efetua operações matemáticas com ou sem transporte;
- ✓ Compreende noções de tamanho, forma, espaço e peso.
- ✓ Faz medições e compara grandezas;
- ✓ Opera com pouco dinheiro;
- ✓ Tem noção de tempo.

Educação física:

- ✓ Relaciona-se com respeito e cordialidade com os seus colegas, quer no papel de parceiros, quer de adversários;
- ✓ É capaz de participar em jogos de grupo;
- ✓ Sabe que a boa condição física faz bem à saúde.

Educação Visual:

- ✓ Experimenta plasticamente;
- ✓ Utiliza diferentes técnicas plásticas;
- ✓ Identifica diferentes formas;
- ✓ Utiliza diferentes materiais;

Educação tecnológica:

- ✓ Conhece alguns materiais tecnológicos;
- ✓ Utiliza alguns instrumentos tecnológicos;
- ✓ Utiliza o computador de forma básica;

Educação Musical:

- ✓ Manifesta preferências musicais;
- ✓ Apresenta memória auditiva;
- ✓ Identifica diferentes cantores;
- ✓ Identifica alguns instrumentos musicais.

Formação Cívica:

- ✓ Apresenta competências sociais básicas;
- ✓ Utiliza regras básicas de socialização;
- ✓ Relaciona-se com colegas, mas não interage por iniciativa própria;
- ✓ Apresenta a sua opinião ainda que com alguma timidez;
- ✓ Participa timidamente os debates/reflexões da turma;
- ✓ Trabalha a pares e em grupo quando incentivado;
- ✓ Responde a questões oralmente, desde que estas sejam colocadas de uma forma simples e com adaptações de linguagem;
- ✓ Realiza pequenas tarefas de forma autónoma;
- ✓ Cooperar com os outros em tarefas comuns, quando incentivado.

No que concerne à área socio-afetiva o “T.” apresenta-se como um aluno:

- ✓ Bem educado;
- ✓ Calmo;
- ✓ Meigo.

Na área da aprendizagem:

- ✓ Adquire conhecimentos básicos;
- ✓ Executa ordens simples;
- ✓ Apreende conceitos básicos;
- ✓ Compreende mensagens orais simples;
- ✓ Trabalha no computador de forma básica;
- ✓ Observa revistas e imagens do seu interesse;

Na área da autonomia:

- ✓ Desloca-se autonomamente por diferentes espaços;
- ✓ Reconhece lugares;
- ✓ É autónomo nas atividades da vida diária.

Pelos resultados obtidos através da aplicação do teste sociométrico (apêndices 12 a 17), pudemos caraterizar especificamente a interação do “T.” (A1) no grupo do seguinte modo:

1º A nível das escolhas:

O aluno A1/”T.” realizou nove escolhas sendo estas distribuídas por 5 indivíduos, dois do sexo feminino (A9 e A2) e três do sexo masculino (A3, A6, A4). Relativamente ao primeiro critério “partilha de carteira” a sua primeira escolha foi para o aluno A9 (rapariga), a segunda incidiu sobre o aluno A3 e a terceira sobre o aluno A6 ambos do sexo masculino. No segundo critério “trabalho de grupo” a primeira escolha foi o aluno A2 (rapariga), a segunda escolha sobre o aluno A3 e o terceiro o aluno A6, ambos do sexo masculino.

No terceiro critério “jogar nos intervalos” a primeira escolha foi para o aluno A9 (rapariga), a segunda escolha foi para o aluno A4 e a terceira para o aluno A6 ambos do sexo masculino.

Assim verifica-se que nos critérios “partilha de carteira”, “trabalho de grupo” e “estar / jogar nos intervalos” foram escolhidas apenas raparigas como primeira opção.

No que respeita às escolhas obtidas o aluno A1/”T.” não foi escolhido por nenhum colega em quaisquer dos critérios no primeiro período.

2º A nível da rejeições

O aluno A1/ “T.” efetuou duas rejeições sobre dois colegas designadamente sobre o colega A5 e o A7, ambos rapazes. A rejeição sobre o aluno A5 foi no critério “trabalho de grupo” e sobre o a A7 no critério “jogar nos intervalos”. Relativamente à rejeição obtida, esta adveio de um colega do sexo feminino (A8) no que diz respeito à realização de trabalho de grupo.

4. PLANO DE AÇÃO

Neste capítulo abordam-se os pressupostos teóricos que orientaram a intervenção a efetuar, tendo por base os pressupostos dos autores enunciados. Planificou-se, realizou-se e avaliou-se a intervenção de uma forma global onde se contemplam objetivos gerais e específicos, estratégias, atividades, calendarização e recursos utilizados. Este processo de investigação-ação obrigou-nos a um processo cíclico e em espiral de recolha e análise de dados para melhor organização e avaliação de todo o plano de ação concretizado.

4.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A planificação engloba por parte do professor, uma avaliação rigorosa das dificuldades, mas também das competências dos alunos para adequar a prática educativa e promover aprendizagens de qualidade e sucesso. Organizámos, neste trabalho de projeto, uma planificação para turma onde se encontra incluído um aluno com microcefalia.

Pretendemos assim, no presente projeto, enquanto trabalho de investigação- ação envolver todos os alunos da turma através de estratégias pedagógicas diferenciadas que proporcionem ao máximo novas aprendizagens a todo o grupo onde se inclui o “T.”, visando um percurso promotor de participação e desenvolvimento de competências.

As estratégias que optámos por implementar, foram a aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica inclusiva, de forma a colocar todos os alunos em interação e participação ativa no seu próprio processo de aprendizagem e para tal baseámo-nos nos pressupostos teóricos apresentados no primeiro capítulo deste projeto.

Por outro lado não descurámos a base teórica da problemática do aluno com microcefalia e consequentes dificuldades intelectuais e desenvolvimentais e que nos conduziu para a melhor perceção do nosso trabalho.

4.2. PLANIFICAÇÃO, REALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Depois de efetuada a análise das técnicas e instrumentos de recolha de dados, conduzimos a planificação da nossa intervenção.

Para tal, tivemos em consideração três fases sendo elas: a planificação num primeiro momento a longo prazo, a planificação a curto prazo e as reflexões/avaliações que devem estar presentes no desempenho educativo de qualquer docente.

A planificação da intervenção educativa foi produzida para a colocar em prática durante o 2º e 3º período (com a duração de aproximadamente cinco meses e já tendo em conta os períodos de férias escolares).

Desta forma, definimos a planificação global a longo prazo, tendo-se delineado as competências a adquirir, com o intuito de promover/desenvolver as áreas da socialização, da autonomia e da educação sexual.

Esta planificação global baseou-se nas competências de aprendizagem apresentadas pela turma e pelo aluno, bem como os receios que o professor e família (apêndice 28) apresentaram face às dificuldades sentidas pelo aluno, quer a nível do comportamento social mais concretamente as interações com os pares, quer a nível de uma abordagem relativa à temática da educação sexual.

Constatámos através da aplicação dos testes sociométricos que as escolhas do aluno “T.”/ A1 recaem sobre elementos do sexo oposto, que na turma os alunos evidenciaram uma divisão entre sexo/ género, uma vez que as raparigas se escolhiam entre si assim como os rapazes, rejeitando o sexo oposto. Dentro desta turma, aquando a aplicação da primeira sociometria, o “T.” não foi escolhido nem rejeitado ou seja era como se simplesmente não existisse dentro da mesma.

Por outro lado verificámos também, através da sociometria, que a abordagem à componente das regras sociais dentro da turma seria pertinente, atendendo às dificuldades de interação evidenciadas pelos alunos quer ao nível da realização de trabalhos de grupo quer ao nível de partilha de carteira e também de relacionamentos nos intervalos.

As atividades seleccionadas na planificação tiveram por base uma pedagogia inclusiva, sendo trabalhadas dentro da turma onde o “T.” se inseria, para que todos pudessem participar ativamente.

No que diz respeito às avaliações, estas foram efetuadas com base na análise e reflexão sobre as atividades desenvolvidas para se proceder a ajustes sempre que possível. As atividades foram construídas tendo por referência os programas oficiais e os documentos relativos às competências essenciais na disciplina (Formação cívica), constituindo-se uma ponte com a disciplina de Biologia à qual o aluno “T” não tinha acesso e não definida em Currículo Específico Individual (anexo 2).

4.2.1. PLANIFICAÇÃO GLOBAL DA INTERVENÇÃO

Este ponto visou contemplar os objetivos gerais e específicos, as estratégias e atividades, a calendarização, os recursos e a avaliação, de uma forma global de forma a obter uma planificação que tenha em conta a implementação efetiva de um plano educativo com vista a promover a aprendizagem do grupo e também do aluno em contexto familiar.

Desta forma, elaborámos uma planificação global (tabela 2), delineando-se as competências a adquirir, nas áreas da socialização, educação emocional, educação para a saúde e educação sexual. Após a análise e estudo das diferentes técnicas aplicadas e dos instrumentos de recolha de dados, procedemos ao desenvolvimento das sessões de intervenção em parceria com o professor de Formação Cívica, considerando três etapas: a planificação, a realização e o processo de reflexão/avaliação das atividades.

A intervenção educativa foi elaborada tendo em conta o 2º e o 3º período e teve a duração de cinco meses, mais concretamente entre 4 de fevereiro e 30 de junho de 2011. A intervenção direta foi realizada com a turma, às segundas-feiras das dezasseis horas às dezassete. Semanalmente, reunimos com o professor titular da turma a fim de planificar as novas atividades e avaliar a sessão decorrida em contexto escolar, de acordo com os resultados obtidos e com a motivação dos alunos. Reunimos com a encarregada de educação a fim de avaliar as estratégias desenvolvidas nos dois períodos letivos e foram marcadas reuniões mensais e de final de período. A parceria com a encarregada de educação envolveu portanto, as mesmas áreas a abordar em contexto escolar, tornando-se assim um complemento aos conteúdos trabalhados com o grupo/ turma.

A planificação global foi elaborada no sentido de promover aprendizagens no grupo/turma, tendo em conta algumas das inseguranças e dos receios apresentados pelo docente e família do aluno. No final de cada atividade, em parceria, refletimos e debatemos as atividades desenvolvidas, para as podermos adaptar às necessidades e interesses sentidos pelo grupo. No final de cada mês, realizámos uma reunião, com o professor titular da turma, para refletirmos sobre todo o trabalho desenvolvido.

Através da nossa intervenção contemplámos dois contextos:

- a intervenção em contexto de sala de aula – promovendo atividades de aprendizagem no grupo e com o grupo de alunos, para que, através deste meio, minorássemos as dificuldades apresentadas pelo “T.” na área da socialização e dos relacionamentos interpessoais e aprofundar a temática da educação para a saúde, educação emocional e afetiva e educação sexual;
- a relação escola e família – envolvendo a família do “T.” no processo educativo

TABELA 2 - PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO COM OS ALUNOS E EM PARCERIA COM O PROFESSOR DA TURMA

ÁREAS	SUB-ÁREAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS	RECURSOS	CALENDARIZAÇÃO	AVALIAÇÃO
Socialização	Relações Interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> -Alargar o repertório de comportamentos Sociais. -Relacionar-se adequadamente com adultos e colegas. -Participar em conversas de grupo. -Participar na definição das regras do grupo / turma e na avaliação do seu cumprimento. -Apresentar a sua opinião oralmente e por escrito dos temas propostos. -Participar em debates / reflexões sobre diferentes questões -Respeitar a sua vez de comunicar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabalhar a pares -Trabalhar em grupos, -Jogos de emoções, de sentimentos; -Dinâmicas de grupo, -Relatos de situações vividas -Jogos de palavras; -Trabalhar centros de interesse dos alunos; fornecendo-lhes para tal diferentes propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Adaptar diversos materiais. -Organizar os espaços e recursos didáticos. 	fevereiro, março, abril, maio e junho 2011 Aula de Formação Cívica Das 16h às 16h45m	<ul style="list-style-type: none"> -Estar atentos às dificuldades sentidas pelo “T.” e pelo grupo. -Efetuar registo de ocorrências -Analisar o grau de sucesso do método de trabalho a pares e de grupo. -Elaborar e / ou adaptar instrumentos de avaliação válidos para todos os alunos.
Afetiva Emocional	Educação Sexual	<ul style="list-style-type: none"> -Adquirir conhecimentos relativos ao corpo humano. -Adquirir conhecimentos relativos aos órgãos sexuais e à reprodução. -Reagir à sexualidade de modo socialmente aceitável. -Respeitar o sexo feminino. -Não beijar ou agarrar indiscriminadamente as pessoas. -Respeitar a privacidade dos outros. -Responsabilizar-se pelos seus comportamentos -Tomar decisões -Desenvolver atitudes positivas relativamente à sexualidade. -Usar código adequado no âmbito da sexualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabalhar a pares- -Trabalhar em grupos de 3 alunos- (grupos heterogéneos) -Intervir intencionalmente na formação dos grupos de forma a colocar “os mais fortes com os mais fracos”; -Estabelecer funções e tarefas para todos; -Organizar o tempo de trabalho de acordo com as sessões; -Fomentar o apoio aos grupos -Desenvolver estratégias de aprendizagem horizontal; -Dar prioridade a métodos que favoreçam a experiência direta; -Planificar diferentes atividades para trabalhar o mesmo conteúdo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Textos Narrativos -Textos informativos. -Folhetos e textos - lembretes com mensagens breves cujo conteúdo responde a ideias básicas que desejamos potenciar na aprendizagem. -Visualização de imagens e vídeos. -Cartões com imagens para trabalhar em grupo. -Power Points sobre a temática. 	fevereiro, março, abril e maio e junho 2011 Aula de Formação Cívica Das 16h às 16h45m	<ul style="list-style-type: none"> -Estar atentos às dificuldades sentidas pelo “T.” e pelo grupo. -Efetuar registo de ocorrências. -Analisar o grau de sucesso do método de trabalho a pares e de grupo. -Elaborar e / ou adaptar instrumentos de avaliação válidos para todos os alunos.
Comunicação Oral	Comunicação Expressiva	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar comunicação adequada à situação -Responder às expressões dos colegas. -Expressar sentimentos, emoções e opiniões. 	<ul style="list-style-type: none"> -Treino de comunicação e comentários a imagens e a ilustrações. 	<ul style="list-style-type: none"> -Organização de debates e reflexões de grupo. 	fevereiro, março, abril, maio e junho 2011 Aula de Formação Cívica Das 16h às 16h45m	<ul style="list-style-type: none"> -Reuniões periódicas com todos os intervenientes no processo.

4.2.2. PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO A CURTO PRAZO - SEMANAL

Neste ponto estruturou-se a planificação e todo o processo de intervenção a partir de tabelas de orientação para o desenvolvimento de todo o processo educativo. Estas tabelas englobam a parceria pedagógica que foi efetuada, a ação/reflexão para posterior ação, bem como, as estratégias aplicadas nas diferentes atividades promovidas a curto prazo

A intervenção desenrolou-se semanalmente no período de uma aula e teve a duração aproximada de 45 minutos a 60 minutos. Para melhor desempenho e orientação das atividades, estas foram elaboradas com base em planificações que abrangeram sempre o ponto de partida, os objetivos a alcançar, o dia, as sessões anteriores, a duração da atividade, a motivação e interesse dos alunos, as suas dificuldades e as observações/reflexões e avaliações de cada sessão interventiva.

De seguida passaremos a apresentar as planificações do projeto desenvolvido, o descritivo das mesmas, bem como as reflexões/avaliações das atividades e das sessões desenvolvidas. Estas planificações encontram-se organizadas semanalmente por sessões de trabalho.

Para melhor compreensão do processo organizaram-se as sessões em duas grandes etapas: 2º período e 3º período, conforme mostra a tabela que se segue.

TABELA 3 - PLANO DE AÇÃO POR PERÍODOS/MESES

CALENDARIZAÇÃO	MESES	ÁREAS TEMÁTICAS	OBJETIVOS
2º Período	fevereiro março abril	Formação pessoal e social Educação para os valores. Educação para a cidadania. Educação multicultural Autonomia/Independência Comunicação e expressão.	-Relacionar-se adequadamente com adultos e colegas. -Participar em conversas de grupo. -Participar na definição das regras do grupo / turma e na avaliação do seu cumprimento. -Apresentar a sua opinião oralmente e por escrito dos temas propostos. -Participar em debates/reflexões sobre diferentes questões -Participar democráticamente na vida do grupo.
3º Período	maio junho	Educação para a saúde. Educação afetiva e emocional. Educação sexual.	-Adquirir conhecimentos relativos ao corpo humano. -Adquirir conhecimentos relativos aos órgãos sexuais e à reprodução. -Reagir à sexualidade de modo socialmente aceitável. -Respeitar o sexo feminino. -Respeitar a privacidade dos outros.

4.2.2.1. SEMANA DE 1 DE FEVEREIRO A 4 DE FEVEREIRO

Dia 4 de fevereiro de 2011

Apresentação/Explicação do projeto e consequente plano de ação ao Diretor da Escola e equipa docente.

- Reunião com o diretor da escola.
- Reunião com a equipa da unidade de multideficiência.
- Reunião com o diretor de turma / professor titular da turma onde se insere o “T.”.

A presente apresentação perante a equipa docente e não docente que colaborava e trabalhava em prol do desenvolvimento integral, educativo e pedagógico do “T.” decorreu em diversos momentos ao longo da manhã de sexta-feira (dia 4 de fevereiro de 2011).

Primeiramente a apresentação do projeto foi realizada no espaço inerente à Unidade de Apoio aos alunos com Multideficiência e foi focado o fato de muito provavelmente ser “anulada” a proposta de intervenção personalizada com o aluno em contexto da unidade, visto não ser muito coerente com o processo de inclusão e também derivado ao fato de o aluno já ter múltiplas ajudas de apoio individual, nomeadamente no que se refere a professoras de educação especial, terapeutas de fala e ocupacional entre outras.

Posteriormente seguiu-se uma reunião de caráter mais formal com o Diretor da Escola, em que foram transmitidas todas as fases do projeto e das intervenções, bem como, foi solicitada a autorização para colocar em prática o mais rapidamente a intervenção junto do aluno e do grupo / turma em que se insere.

Após várias perguntas e interesse por parte do Diretor, a autorização surgiu e surgiu também a necessidade de dialogar com o Diretor de Turma, também professor titular da turma na aula de Formação Cívica onde intervimos.

Para esclarecer os docentes e o Diretor da Escola, foram apresentadas propostas, inclusivamente com as possíveis hipóteses de reformulação para desta forma ser obtido um *feedback* de novas ideias de planos de intervenção.

Ficou acordado com o professor da disciplina, a elaboração prévia das planificações que contemplassem o ponto de partida, os objetivos a alcançar, as atividades, assim como as estratégias de atuação para atingir os objetivos, a duração das atividades, os registos das observações/reflexões e respetivas avaliações das sessões de intervenção.

Foi explicado que as planificações relativas ao 2º Período do ano letivo incidiriam na área da formação pessoal e social, abrangendo as subáreas (socialização, cidadania; identidade pessoal, autonomia, comunicação; no que concerne ao 3º Período, as planificações incidiriam na área académica da formação cívica estabelecendo a ponte com a disciplina de biologia, nomeadamente ao nível da educação emocional e afetiva, educação sexual e educação para a saúde.

Estas planificações seguiriam um encadeamento lógico e sucessivo e iriam ao encontro do programa da disciplina em que se pretende uma abordagem através das dinâmicas de grupo, aprendizagens cooperativas sobre temas de interesse dos alunos, de modo a promover a formação pessoal e social de todos os alunos da turma.

Foi agendado nesta reunião, o início do desenvolvimento das atividades para o dia 14 de fevereiro, sendo necessário a apresentação do investigador perante os alunos no dia 7 de fevereiro.

4.2.2.2. SEMANA DE 7 DE FEVEREIRO A 11 DE FEVEREIRO

Atividade de grupo

Ano de escolaridade: 8º ano

Número de alunos: 9

Sessão orientada por: Professor titular da turma e investigadora

TABELA 4 – PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 1

Calendarização Data: 7 de fevereiro Hora: 16H -17H
Objetivo geral: Preparar “o terreno” para a implementação do projeto.
Objetivos específicos: -Explicar a minha função. -Contatar de forma individual os elementos do grupo / turma. -Propor áreas temáticas a abordar. -Perceber a aceitação das temáticas a desenvolver ao longo das sessões.
Atividade: <i>Apresentação ao grupo / turma e explanação das funções a desempenhar.</i>
Estratégias: -Relatos de situações vividas -Diálogos sobre centros de interesse dos alunos; fornecendo-lhes para tal diferentes propostas. -Recolha de propostas dos alunos.
Recursos humanos e materiais: Professor titular da turma, Professora de Educação Especial, alunos / grupo / turma. Papel. Lápis ou caneta.

Descrição / Realização da Atividade:

1. Entrar na sala de aula e cumprimentar os alunos.
2. Esperar que os alunos se sentem nos seus lugares.
- 3.O professor titular escreve o sumário e faz a apresentação do docente que irá trabalhar em parceria ao longo das próximas aulas.
- 4.Apresentação aos alunos.
- 5.Explicar a função a desempenhar.
- 6.Apresentação dos alunos de forma individual.
- 7.Propor hipóteses de áreas temáticas a abordar durante as sessões.
- 8.Ouvir opiniões sugestões de todos os alunos.

Avaliação / Reflexão da atividade:

A apresentação aos alunos ocorreu de forma mais formal embora não tivesse sido o primeiro contato com o grupo. Na fase de elaboração do pré-projeto e na recolha de dados houve um contato curto com os alunos da turma para realizar a observação naturalista e para aplicação dos testes sociométricos.

Entrámos na sala de aula, os alunos sentaram-se nos seus lugares e começaram a tirar os cadernos das mochilas.

O professor pediu que escrevessem o sumário e de seguida apresentou-me como a professora/investigadora que nos próximos meses estaria a colaborar e efetuar trabalho em parceria com ele em prol dos alunos na turma na área da formação cívica. Posteriormente passou-me a palavra e depois de uma breve apresentação, solicitei aos alunos que também se apresentassem e falassem um pouco sobre si. As reações foram positivas e o “T.” que já me conhecia um pouco mais, no final da aula a após o toque final dirigiu-se a mim e ainda que timidamente disse que ficava muito feliz por eu me encontrar ali.

Verificámos nesta primeira sessão que os alunos estavam tímidos e reservados com a presença da investigadora.

4.2.2.3. SEMANA DE 14 DE FEVEREIRO A 18 DE FEVEREIRO

Atividade de grupo

Ano de escolaridade: 8º ano

Número de alunos: 9

Sessão orientada por: Professor titular da turma e investigadora

TABELA 5 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 2

Área: Cidadania. Socialização. Comportamento Social. Relações Interpessoais. Comunicação.	Calendarização Data: 14 de fevereiro Hora: 16H -17H
Objetivos gerais: -Participar na definição das regras do grupo / turma e na avaliação do seu cumprimento. -Apresentar a sua opinião oralmente e por escrito dos temas propostos.	
Objetivos específicos: - Discutir regras internas de funcionamento do grupo / turma. -Definir formas de trabalhar em equipa / grupo. -Refletir sobre métodos de trabalho. -Sugerir formas de avaliação das atividades.	
Atividade: <i>Debate coletivo da orgânica das sessões a orientar</i>	
Estratégias: -Trabalhar em grupo, -Trabalhar centros de interesse dos alunos; fornecendo-lhes para tal diferentes propostas.	
Recursos humanos e materiais: Professor titular da turma, Professora de Educação Especial, alunos / grupo / turma. Papel. Lápis ou caneta.	

Descrição / Realização da Atividade:

- A minha identidade / discussão / definição de normas internas do grupo, formação de equipas de trabalho / distribuição de tarefas.

a)Que importância o grupo dá ao uso de dinâmicas?

b)Porque as dinâmicas facilitam o trabalho coletivo e superam o individualismo?

c)O que o grupo pode fazer para aproveitar melhor as dinâmicas?

1.Todos os alunos se deverão sentar em grande círculo no centro da sala, para isso deverão eles próprios reorganizar a sala de aula.

2.Em conjunto com os professores deverão debater:

a)Qual a importância que o grupo dá ao uso de dinâmicas ao nível da comunicação, interação, socialização e participação?

b)Porque as dinâmicas de grupo, o trabalho por grupos e a pares ajudam a superar o individualismo?

c)O que o grupo pode fazer para perceber melhor as dinâmicas e se tornar mais participativo?

3.Coletivamente dever-se-á chegar a conclusões acerca dos objetivos anteriormente definidos.

Avaliação / Reflexão da atividade:

A atividade desenvolvida nesta sessão foi acordada em parceria com o professor titular da turma e baseou-se num trabalho cooperativo horizontal em que todos de forma conjunta debatemos acerca de temas de interesse dos alunos para melhor delinear estratégias e métodos de atuação nas atividades de turma. Para melhor definir regras internas, todos deveriam dar a sua opinião acerca dos assuntos / temas a serem trabalhados.

Foram apresentados pelos docentes propostas de trabalho em grupo e a pares e a concretização de dinâmicas que promovessem a participação de todos de uma forma ativa entre todos os alunos envolvidos e após debate de ideias em grupo e sentados em grande círculo para que todos “se olhem nos olhos”, os alunos e os professores chegaram à conclusão que os momentos de reflexão / avaliação das atividades seriam no final de cada sessão ou no início da sessão seguinte de uma forma “ aberta e informal” em situação de comunicação e diálogo.

Em uniformidade e em grupo, chegou-se também á conclusão que um registo de avaliação de cariz mais formal seria efetuado no final dos períodos através de grelhas de auto-avaliação dos comportamentos e atitudes dos alunos, bem como, grelhas de avaliação de atividades desenvolvidas e grelhas temáticas relativas aos conteúdos.

Intervenção com a família

Dia 14 de fevereiro de 2011

-Reunião com a avó – encarregada de educação do “T.”, o professor titular da turma e investigadora.

-Objetivos:

Apresentação / Explicação do projeto e conseqüente plano de ação à família;planificação da intervenção.

Para melhor delinear o plano de ação para os dois períodos letivos, optámos por realizar uma reunião com a família do “T.” mais concretamente com a avó, sua encarregada de educação. Nesta reunião estiveram presentes: o diretor de turma e também professor de Biologia e Formação cívica do grupo e a investigadora.

Esta reunião teve como principal objetivo apresentar o plano de ação em contexto educativo e em contexto familiar para que o aluno e sua turma pudessem adquirir novos conhecimentos, adquirir maior autonomia, desenvolver interações positivas de forma horizontal e cooperativa e de preparação para a vida ativa ao nível da funcionalidade pessoal e social, bem como, a aprendizagem de novos conhecimentos no que diz respeito à educação para a saúde – afetos e sexualidade estabelecendo desta forma uma ponte entre a disciplina de ciências naturais/biologia e de formação cívica.

Para planejar uma avaliação adequada à família e ao jovem, obtivemos e trocámos informação sobre as características do jovem e avaliações anteriores do “T”, as preferências de envolvimento da família e as prioridades da família para si e para o jovem. Esta reunião serviu novamente para reavaliar os centros de interesse da família relativamente ao jovem, as suas principais preocupações e explicar à família o plano de ação ao nível do contexto escolar e em sala de aula.Consistiu também em identificar e obter a perspetiva da família/profissional sobre as necessidades e os pontos fortes do “T” bem como identificar as principais preocupações, prioridades e recursos importantes para todo o processo educativo e evolutivo do jovem. Nesta componente não se tratou de avaliar a família em si, mas antes em ajustar o processo que consiste em ajudar a família a identificar as suas forças e necessidades relacionadas com o desenvolvimento do aluno em contexto familiar.

Como anteriormente dito em encontros informais com a família do “T.”, a encarregada de educação e os familiares consideraram como principal preocupação real na vida quotidiana do jovem, o seu interesse por raparigas, a abordagem algo “inconveniente” às mulheres que o rodeiam, a não perceção por parte do jovem dos relacionamentos

afetivos, os seus desejos de namoro e algum desconhecimento na área da saúde e sexualidade, ao que a avó acrescenta: “ não saber como explicar-lhe essas coisas dos namoros e das vidas dos homens e das mulheres; “ o “T.” está a ter muito interesse por raparigas”; “ele (o “T.”) é meiguinho mas agarra-se às vezes demais às mulheres e eu fico envergonhada” (apêndice 28).Por outro lado a avó referiu ainda que “acho que ele não percebe como se namora e nascem os bebés e assim” mas “já tem desejos de namorar” e “gosta muito de ver as mulheres e as raparigas das novelas nas revistas e na televisão”.

Decidimos com a avó do “T.” que a nossa intervenção seria primeiramente uma abordagem de formação pessoal e social com o intuito de promover o desenvolvimento da autonomia do “T.”, as relações interpessoais, a expressão e comunicação com os outros e participação na vida ativa. Mais tarde no terceiro período, a abordagem seria mais específica e iria no sentido da temática da educação para a saúde, afetos e sexualidade. As estratégias em contexto familiar passariam por fornecer livros, textos e videos de apoio sobre a temática para que em casa a família explorasse mais certos conteúdos e desta forma complementar o trabalho desenvolvido no contexto educativo.

É importante referirmos que a avó delegou na escola o ensino de certos conteúdos ao seu neto e isso verificou-se através das suas palavras nesta reunião como por exemplo quando disse que “o meu “T.” não percebe nada dessas coisas de namoros e sexo e não sou que lhe vou explicar” dizendo ainda que “eu [avó] não sei como explicar-lhe essas coisas dos namoros e das vidas dos homens e das mulheres”(apêndice 28).Neste sentido a avó foi clara no seu discurso quando afirmou que “deve ser a escola a explicar essas coisas porque eu sou uma mulher das antigas e não estou para isso” e eu não sei falar dessas coisas, não tenho conhecimentos e não sei como se dizem as coisas”. (apêndice 28)

Apesar de alguma renitência inicial da avó devido à “sua falta de conhecimentos e termos técnicos” como a própria referiu, aceitou com agrado todas as sugestões e no final da reunião sentiu-se motivada e apoiada pelo grupo docente, disponibilizando-se para tudo o que fosse necessário e possível da sua parte.

4.2.2.4. SEMANA DE 21 DE FEVEREIRO A 25 DE FEVEREIRO

Dinâmica de Apresentação, Interação Coletiva e Comunicação.

Ano de escolaridade: 8º ano

Número de alunos: 9

Sessão orientada por: Professor titular da turma e investigadora

TABELA 6 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 3

Área: Cidadania. Socialização. Comportamento Social. Relações Interpessoais. Comunicação.	Calendarização Data: 21 de fevereiro Hora: 16H -17H
Objetivos gerais: -Alargar o repertório de comportamentos sociais. -Relacionar-se adequadamente com adultos e colegas.	
Objetivos específicos: -Interagir com todos os elementos do grupo. -Participar ativamente na atividade. -Possibilitar a ação / formação / transformação entre os elementos do grupo. -Potenciar a elaboração / consecução da atividade por todos os alunos da turma. -Promover os relacionamentos e integração interpessoal através da criação de jogo e formação de grupos espontânea.	
Atividade: “ <i>Jogo de papéis</i> ”	
Estratégias: -Trabalhar em grupo, -Trabalhar centros de interesse dos alunos; fornecendo-lhes para tal diferentes propostas.	
Recursos humanos e materiais: Professor titular da turma, Professora de Educação Especial, alunos / grupo / turma. Papel. Lápis ou caneta.	

Descrição / Realização da Atividade:

- 1.Os alunos movem-se à vontade por toda a sala.
- 2.Ao sinal “Parar” reúnem-se dinamicamente em grupos de número igual ao mencionado pelo professor (por exemplo 2, 3 ou 4...)
- 3.Os alunos encontram-se quase instantaneamente, em grupos sempre diferentes, quer no que diz respeito à sua constituição, quer ao número de elementos.
- 4.Num segundo momento desta atividade, o professor pede a cada grupo espontaneamente formado e de constituição variada, que construa uma imagem de:
 a)Medo;b)Confiança;c)Amor;d)Ódio;e)Alegria;f)Tristeza;g)Euforia;h)Solidariedade.

Avaliação / Reflexão da atividade:

A atividade realizada nesta sessão consistiu num jogo de papéis, em que os alunos, após organização conjunta da sala de aula (afastamento das mesas e cadeiras para colocação de um espaço central livre), se movimentariam por todo o espaço e ao sinal de stop se agrupariam em trios para construção de uma imagem coletiva de sentimentos / emoções propostos pelos professores enquanto orientadores de jogo.

Após a explicação inicial ao grupo da atividade e de alguma agitação, definiram-se as normas de que todos teriam de se agrupar com todos e não de selecionar os colegas das suas preferências.

Todos os alunos responderam de forma assertiva à atividade e as maiores dificuldades resultaram da inibição de alguns alunos e na dificuldade em demonstrar a todos um sentimento ou uma emoção. Por vezes colocavam uma dúvida e afirmavam que não eram capazes, mas com alguns reforços positivos por parte dos docentes, ânimo e ajuda continuaram a desenvolver a atividade.

O “T.” reagiu positivamente a esta dinâmica, sorria com frequência, envolveu-se na atividade e seguiu com atenção as orientações dos seus pares e dos professores, desempenhando também os papéis que teria de representar. Na nossa opinião, o grupo foi progredindo no seu desempenho coletivo e individual no decurso da atividade.

4.2.2.5. SEMANA DE 28 DE FEVEREIRO A 4 DE MARÇO

Dinâmica de Integração e Comunicação

Ano de escolaridade: 8º ano

Número de alunos: 9

Sessão orientada por: Professor titular da turma e investigadora

TABELA 7 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 4

Área: Cidadania. Socialização. Comportamento Social. Relações Interpessoais. Comunicação.	Calendarização Data: 28 de fevereiro Hora: 16H -17H
Objetivos gerais: -Participar em conversas de grupo. -Participar em debates / reflexões sobre diferentes questões.	
Objetivos específicos: -Envolver todo o grupo. -Desenvolver a interação entre o grupo. -Promover a comunicação e a descontração perante o diálogo.	
Atividade: “A construção coletiva do rosto”	
Estratégias: -Trabalhar em grupo, -Trabalhar centros de interesse dos alunos; fornecendo-lhes para tal diferentes propostas.	
Recursos humanos e materiais: Professor titular da turma, Professora de Educação Especial, alunos / grupo / turma. Papel. Lápis ou caneta. Marcadores.	

Descrição / Realização da Atividade:

- a) Orientar os alunos para sentarem em círculo;
- b) O professor distribui para cada aluno uma folha de papel e um lápis ou caneta;
- c) Em seguida orienta para desenhar o seguinte:
 - uma sobrancelha somente;
 - passar a folha de papel para os colegas da direita e pegar a folha da esquerda;
 - desenhar a outra sobrancelha na folha que este recebeu;
 - passar novamente;
 - desenhar um olho;
 - passar novamente;
 - desenhar outro olho;
 - passar a direita e... completar todo o rosto com cada aluno colocando uma parte (boca, nariz, queixo, orelhas, cabelos).
- d) Quando terminar o rosto pedir ao aluno para contemplar o desenho;

- e) Orientar para dar personalidade ao desenho final colocando nele seus traços pessoais;
- f) Pedir ao grupo para dizer que sentimentos vieram em mente e para debater a construção dos rostos.

Avaliação / Reflexão da atividade:

Entrámos na sala e os alunos à medida que iam entrando perguntavam se havia necessidade de organizar a sala de forma diferente. Notámos nesta atitude um interesse e uma motivação para a concretização de atividades “diferentes”.

Foi transmitido aos alunos que colocassem várias mesas no centro da sala para podermos sentar em grande grupo. Quase de uma forma espontânea, os alunos conforme se iam sentando iam falando acerca da sessão anterior e lembrando alguns momentos de boa disposição e de interação pessoal e social.

A avaliação realizada pelos alunos foi positiva e todos realçaram o fato de terem gostado da atividade, inclusivamente alguns alunos perguntaram se iríamos continuar a fazer este género de atividades.

Após este debate reflexivo inicial acerca da sessão anterior foi explicado no que consistia esta nova sessão de trabalho. A cada aluno foi dada uma folha de papel A4 em branco e colocado à disposição dos alunos marcadores de várias cores.

Cada aluno começaria por desenhar uma parte constituinte do rosto humano solicitando que o início seria a sobrancelha, posteriormente passaria a folha ao colega do seu lado direito para desenhar outra sobrancelha e assim sucessivamente até se completar o rosto.

No fim, o grupo de alunos teria de atribuir características personalísticas ao rosto que teriam à sua frente (não só físicas como emocionais), refletindo acerca da diversidade inerente aos rostos, às formas de desenhar e a todos os seres humanos. Entusiasmados os alunos em grupo propuseram a eleição do rosto mais expressivo.

O “T.” envolveu-se na atividade e com algum apoio dos professores e dos próprios colegas desenvolveu a atividade com concentração e maior desinibição, notando-se a sua atenção canalizada para as comunicações dos colegas e atribuindo também ele as diversas características ao seu “rosto”.

4.2.2.6. SEMANA DE 14 DE MARÇO A 18 DE MARÇO

Dinâmica de Identidade e Valores

Ano de escolaridade: 8º ano

Número de alunos: 9

Sessão orientada por: Professor titular da turma e investigadora

TABELA 8 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 5

Área: Cidadania. Socialização. Comportamento Social. Relações Interpessoais. Comunicação.	Calendarização Data: 14 de março Hora: 16H -17H
Objetivos gerais: -Relacionar-se adequadamente com adultos e colegas. -Adquirir maturidade social em situações de diálogo em grupo.	
Objetivos específicos: -Compreender os valores pessoais; - Saber ouvir e estar no grupo; -Avaliar-se como ser único e diferente dos demais dentro de um grupo.	
Atividade: <i>“Eu sou alguém”</i> Observações:	
Estratégias: -Trabalhar a pares ou em grupos de 3 alunos- (grupos heterogéneos); -Intervir intencionalmente na formação dos grupos de forma a colocar “os mais fortes com os mais fracos; -Estabelecer funções ”e tarefas para todos; -Organizar o tempo de trabalho de acordo com as sessões; -Fomentar o apoio aos grupos; -Desenvolver estratégias de aprendizagem horizontal.	
Recursos humanos e materiais: Professor titular da turma, Professora de Educação Especial, alunos / grupo / turma. Papel.Lápis ou caneta.	

Descrição / Realização da Atividade:

1. Em círculo, sentados;
2. Distribuir uma folha para cada um, pedindo que descreva no mínimo dez características próprias. Dar tempo;
3. Solicitar que virem a folha, dividam-na ao meio e classifiquem as características descritas, colocando de um lado as que facilitam sua vida e do outro as que dificultam. Dar tempo;
4. Em subgrupos, partilhar as próprias conclusões;
5. Em plenário: - Qual o lado que pesou mais? - O que se descobriu sobre si mesmo, realizando a atividade?

A consciência de si mesmo constitui-se no ponto inicial para cada um se consciencializar do que lhe é próprio e das suas características. Com este trabalho é possível ajudar os alunos a se auto - perceberem, permitindo-lhes a reflexão e a expressão dos sentimentos referentes a si próprios.

Avaliação / Reflexão da atividade:

Iniciámos esta sessão novamente com um momento de reflexão acerca da atividade realizada na sessão anterior.

Os alunos fizeram questão de realçar que tinham gostado e ainda se lembravam das personagens que eles próprios criaram e animaram, inclusivamente atribuindo-lhe “carinhosamente” alguns apelidos. No grupo, constatámos que existem elementos mais ativos no sentido de emitir uma opinião pessoal e alguns elementos mais retraídos mas que também acabam por interagir e emitir opiniões.

O professor titular da turma explicou que seria importante todos emitirem opiniões para que as atividades decorressem da melhor forma possível, uma vez que nós tínhamos em consideração as ideias de todos na sua individualidade e no seu coletivo. Iniciou-se novamente a sessão com os alunos a colocarem mesas no centro da sala para se sentarem em grande círculo.

A cada um foi distribuído pelos professores uma folha de papel A4 em branco e solicitou-se que retirassem uma caneta com a qual pudessem escrever. Solicitamos que após uma pequena reflexão descrevessem dez características próprias (emocionais e físicas).

Posteriormente pediu-se que dividissem a folha ao meio e colocassem de um lado as que pensavam facilitar a sua vida em determinados momentos e de outro lado as características pessoais que pensavam dificultar a sua vida. De seguida cada aluno apresentou as características e falou um pouco acerca de si próprio. Os colegas questionaram alguns dos intervenientes e o momento de reflexão e introspeção acerca da individualidade e das diferenças de cada um aconteceu.

O “T”. não se revelou particularmente atento ou concentrado nesta atividade, embora tenha respondido de forma positiva a todos os passos inerentes à mesma. Não conseguiu distinguir os facilitadores e barreiras, mas conseguiu obter a ajuda, a explicação e o apoio por parte de vários colegas, que tentaram que o “T.” percebesse as diferenças entre características facilitadoras e barreiras para a sua vida através da utilização de um tipo de linguagem mais acessível e simples.

4.2.2.7. SEMANA DE 21 DE MARÇO A 25 DE MARÇO

Dinâmica de Comportamento Social, Cidadania e Valores

Ano de escolaridade: 8º ano

Número de alunos: 9

Sessão orientada por: Professor titular da turma e investigadora

TABELA 9 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 6

Área: Cidadania. Socialização. Comportamento Social. Relações Interpessoais. Comunicação.	Calendarização Data: 21 de março Hora: 16H -17H
Objetivos gerais: -Alargar o repertório de comportamentos sociais. -Relacionar-se adequadamente com adultos e colegas. -Participar em dinâmicas de grupo. -Adquirir maturidade social em situações de diálogo em grupo.	
Objetivos específicos: -Trabalhar a pares ou em pequenos grupos de 3; -Participar em jogos interpessoais; -Apresentar os seus pensamentos, sentimentos e emoções perante o grupo; -Compreender os valores ambientais e os valores de solidariedade e aceitação social das diferenças individuais; - Incentivar a utilização de várias formas de comunicação como formas de expressão;	
Atividade: <i>Jogo de palavras: "Descobrir e descobrir-se com os provérbios populares"</i> Observações:	
Estratégias: -Trabalhar em grupos, -Jogo de emoções, de sentimentos; -Jogos de palavras; -Intervir intencionalmente na formação dos grupos de forma a colocar “os mais fortes com os mais fracos; -Estabelecer funções e tarefas para todos; -Organizar o tempo de trabalho de acordo com as sessões; -Fomentar o apoio aos grupos -Dar prioridade a métodos que favoreçam a experiência direta;	
Recursos humanos e materiais: Professor Titular da turma, Professora de Educação Especial, alunos / grupo / turma. Cronómetro ou relógio. Envelope. Pedacos de papel com provérbios escritos.	

Descrição / Realização da Atividade:

1. Os alunos juntam-se em trios sentados, atribuindo um nome ao grupo (por exemplo: “Os brincalhões”)
2. Solicitar ao pequeno grupo que escolha o elemento que lhe parece mais expressivo facialmente e corporalmente.
3. Após a escolha do elemento por grupo explicar a dinâmica.
4. A dinâmica consiste no elemento selecionado do grupo retirar de um envelope um pedaço de papel onde se encontra escrito um provérbio popular, esse elemento terá de exemplificar através de mímica através de posição frontal e sem recurso às verbalizações o significado do provérbio para o seu grupo adivinhar.

5. Nenhum dos outros grupos se pode pronunciar e é medido o tempo que cada um leva para adivinhar o provérbio.
6. É colocada uma listagem no quadro com o nome dos grupos e com o tempo que levaram a descobrir o provérbio.
7. O tempo máximo permitido são 3 minutos para cada grupo demonstrar o significado.

Avaliação / Reflexão da atividade:

Os alunos entraram na sala de aula e mostraram-se logo dispostos a organizar a sala de forma “diferente”, ou seja como têm estado “habituaados”, quase sempre em grande círculo ou a colocar as mesas encostadas às paredes para aumentar o espaço disponível. Solicitou-se aos alunos que escrevessem o sumário e deu-se início à atividade. Os alunos foram informados que iriam trabalhar em grupos de três e que teriam de ter obrigatoriamente um elemento feminino no grupo.

O primeiro passo seria o de, em conjunto, atribuir um nome ao grupo e posteriormente solicitar ao pequeno grupo que escolha o elemento que lhe pareça mais expressivo facial e corporalmente. Esse elemento iria representar mimicamente um provérbio popular que o seu grupo terá de adivinhar.

A dinâmica decorreu com entusiasmo, embora no início tenham existido algumas dificuldades principalmente ao nível da desinibição e do fato de os alunos se colocarem numa posição frontal para o restante grupo / turma. Existiram algumas reações por parte de alguns elementos do género “Não sou capaz”, “Esse provérbio é muito difícil”, mas com a ajuda dos professores e dos estímulos coletivos dos colegas inclusivamente dos elementos do próprio grupo a atividade foi decorrendo pela normalidade.

Devido ao grau inicial de dificuldades de expressão gestual por parte dos alunos, o tempo limite para adivinhar o provérbio foi estendido e ficou acordado coletivamente a possibilidade da introdução de sons e onomatopeias, bem como a hipótese de adivinhação por todos os grupos e não só pelo grupo correspondente ao elemento. No final da sessão o interesse e a motivação dos alunos levou a ao pedido por parte deles para que a atividade continuasse na sessão seguinte.

4.2.2.8. SEMANA DE 28 DE MARÇO A 1 DE ABRIL

Dinâmicas de Comportamento Social, Cidadania e Valores

Ano de escolaridade: 8º ano

Número de alunos: 9

Sessão orientada por: Professor titular da turma e investigadora

TABELA 10 – PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 7

Área: Cidadania. Socialização. Comportamento Social. Relações Interpessoais. Comunicação.	Calendarização Data: 28 de março Hora: 16H -17H
Objetivos gerais: -Alargar o repertório de comportamentos sociais. -Relacionar-se adequadamente com adultos e colegas. -Participar em dinâmicas de grupo. -Adquirir maturidade social em situações de diálogo em grupo.	
Objetivos específicos: -Trabalhar a pares ou em pequenos grupos de 3 -Participar em jogos interpessoais; -Apresentar os seus pensamentos, sentimentos e emoções perante o grupo; -Compreender os valores ambientais e os valores de solidariedade e aceitação social das diferenças individuais; - Incentivar a utilização de várias formas de comunicação como formas de expressão;	
Atividade: <i>Conclusão da atividade iniciada na aula anterior</i> <i>Jogo de palavras:” Descobrir e descobrir-se com os provérbios populares”</i>	
Observações:	
Estratégias: -Trabalhar em grupos, -Jogo de emoções, de sentimentos; -Jogos de palavras; -Intervir intencionalmente na formação dos grupos de forma a colocar “os mais fortes com os mais fracos; -Estabelecer funções ”e tarefas para todos; -Organizar o tempo de trabalho de acordo com as sessões; -Fomentar o apoio aos grupos -Dar prioridade a métodos que favoreçam a experiência direta;	
Recursos humanos e materiais: Professor Titular da turma, Professora de Educação Especial, alunos / grupo / turma. Cronómetro ou relógio. Envelope. Pedacos de papel com provérbios escritos.	

Descrição / Realização da Atividade:

1. Os alunos juntam-se em trios sentados, atribuindo um nome ao grupo (por exemplo: “Os brincalhões”)
2. Solicitar ao pequeno grupo que escolha o elemento que lhe parece mais expressivo facialmente e corporalmente.
3. Após a escolha do elemento por grupo explicar a dinâmica.
4. A dinâmica consiste no elemento selecionado do grupo retirar de um envelope um pedaço de papel onde se encontra escrito um provérbio popular, esse elemento terá de exemplificar através de mímica através de posição frontal e sem recurso às verbalizações o significado do provérbio para o seu grupo adivinhar.
5. Nenhum dos outros grupos se pode pronunciar e é medido o tempo que cada um leva para adivinhar o provérbio.

6. É colocada uma listagem na tabela com o nome dos grupos e com o tempo que levaram a descobrir o provérbio.

7. O tempo máximo permitido é 3 minutos para cada grupo demonstrar o significado.

Avaliação / Reflexão da atividade:

A atividade realizada nesta sessão seguiu a sequência da sessão anterior, isto porque não foi possível terminá-la numa só sessão visto a existência de algumas dificuldades iniciais e também porque os próprios alunos solicitaram a continuidade da mesma. Desta forma, a aula iniciou-se quase que de uma forma automática com os alunos a associarem-se aos colegas de grupo.

Após um diálogo reflexivo inicial sobre como tinha decorrido a sessão anterior e quais as maiores dificuldades sentidas pelos alunos, em concordância da turma optou-se por todos os elementos dos grupos passarem pela situação da mímica e da explicação através da linguagem gestual a todos os membros da equipa.

Notámos os alunos mais desinibidos, mais auto confiantes e com maior interesse pelo jogo. O “T.” realizou a atividade praticamente sem ajuda/apoio, pois retirou o provérbio popular do envelope, leu e releu duas vezes e o seu provérbio era “Grão a Grão enche a galinha o papo” e sem qualquer esforço exemplificou corporalmente e com sons o seu provérbio. Rapidamente os companheiros do seu grupo acertaram com algumas reclamações da restante turma que dizia que era dos provérbios mais fáceis.

Nesta atividade o “T.” apresentou-se confiante, descontraído, atento e participativo perante todo o grupo e os professores. A reflexão final revelou o interesse dos alunos embora alguns falassem no desconhecimento de alguns provérbios.

Foram debatidos em grande grupo o significado atribuído a cada um dos provérbios e alguns alunos disseram que tinham aprendido o que queriam realmente os provérbios dizer, visto alguns até já terem ouvido falar mas não compreenderem bem o seu significado e os contextos da sua utilização.

4.2.2.9. SEMANA DE 4 DE ABRIL A 8 DE ABRIL

Atividade individual e de grupo

Ano de escolaridade: 8º ano

Número de alunos: 9

Sessão orientada por: Professor titular da turma e investigadora

TABELA 11 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 8

Área: Cidadania. Socialização. Comportamento Social. Relações Interpessoais. Comunicação.	Calendarização Data: 4 de abril Hora: 16H -17H
Objetivos gerais: -Analisar o grau de sucesso do método de trabalho a pares e de grupo. -Elaborar e / ou adaptar instrumentos de avaliação válidos para todos os alunos.	
Objetivos específicos: -Avaliar as atividades desenvolvidas em parceria – Ao nível da atuação da Equipa Docente. -Avaliar os comportamentos e atitudes dos alunos - Ao nível da atuação da Equipa Docente. -Percecionar o grau de motivação dos alunos nas diferentes sessões - Ao nível da atuação da Equipa Docente. -Perceber e refletir sobre atitudes e comportamentos - Ao nível da atuação dos alunos no grupo / turma. -Refletir criticamente sobre as atividades desenvolvidas nas sessões - Ao nível da atuação dos alunos no grupo / turma.	
Atividade: <i>Aplicação das grelhas de avaliação por parte dos alunos das atividades apresentadas e desenvolvidas em parceria pelos professores.</i> (Final do 2º Período) Observações:	
Estratégias: -Elaborar e / ou adaptar instrumentos de avaliação válidos para todos os alunos.	
Recursos humanos e materiais: Professor Titular da turma, Professora de Educação Especial, alunos / grupo / turma. -Grelha de avaliação das atividades apresentadas e desenvolvidas em parceria. -Grelha de autoavaliação do aluno. -Caneta.	

Descrição / Realização da Atividade:

1. Distribuir por todos os alunos as fichas de avaliação (apêndices 29 e 31) conforme acordado coletivamente.
2. Com tranquilidade preencher as grelhas de avaliação.
- 3.Recolher as fichas para posterior análise.
- 4.Ouvir as opiniões, sugestões do alunos acerca das atividades realizadas durante as sessões.
5. Dialogar acerca das sessões a realizar no 3º Período.

Avaliação / Reflexão da atividade:

Os alunos entraram na sala de aula e mostraram-se logo dispostos a organizar a sala de forma “diferente”, ou seja, reorganizando as mesas de forma a poder trabalhar em grupos ou em grande grupo e como vêm estando “habituaados” para aumentar o espaço disponível e poder trabalhar em conjunto.

No entanto como tínhamos acordado em conjunto no início das sessões, haveria um momento de avaliação mais formal e esse momento apresentou-se nesta sessão uma vez que foi a última aula do primeiro período. Distribuímos as fichas de avaliação das atividades, bem como as fichas de autoavaliação para que os alunos preenchessem. Estas fichas foram elaboradas com base em diversas pesquisas e foram portanto adaptadas e construídas em parceria, tendo em conta o interesse em avaliar certas questões como comportamentos e a visão individual de cada elemento para posterior análise e reflexão.

Os alunos não hesitaram, pegando nas canetas e prontamente foram respondendo às questões. Existiu necessidade de proximidade e de um efetivo apoio mais individualizado ao “T.” para que ele compreendesse melhor algumas das questões apresentadas e para procurar melhor as respostas que ele daria de acordo com os seus interesses e tendo em conta a sua opinião. Após o preenchimento existiu um momento de reflexão coletiva e os alunos apontaram a inexistência de um “talvez” na ficha de avaliação acerca das atividades desenvolvidas.

Prontamente nos comprometemos a minimizar essa falha na próxima avaliação e inclusivamente propusemos aos alunos que se o considerassem adequado o podiam acrescentar na dita ficha. Isto acabou por não ser necessário pois todos disseram no geral que tinham gostado das atividades e que para já ficaria assim.

Posteriormente os alunos perguntaram-nos como iria decorrer o próximo período e se as atividades se baseariam em dinâmicas tão interessantes como as apresentadas no período decorrente. Foi-lhes explicado que entraríamos no segundo período com abordagem de conteúdos mais específicos, nomeadamente no que concerne à educação para a saúde, afetos e emoções e educação sexual com métodos de trabalho semelhantes mas com objetivos de aprendizagem diferentes.

Intervenção com a família

Dia 08 de abril de 2011 – Final do 2º Período

-Reunião com a avó – Encarregada de Educação do “T.”; o professor/ diretor de turma e investigadora-.

-Objetivos:

Balanço intermédio da implementação do projeto. -controle de objetivos.

Sugestões de estratégias a delinear para o contexto familiar.

Finalizámos o segundo período e a primeira parte da intervenção com uma reunião com a encarregada de educação do “T.”, em que esteve presente também o professor/diretor de turma. Durante esta reunião, a avó do “T.” esteve implicada e interessada na explicação dos conteúdos que foram trabalhados neste período e ficou satisfeita pela equipa de docentes lhe ter explicado que o jovem estava motivado e que se mostrava participativo nas atividades realizadas em contexto de sala.

Foram mostrados alguns trabalhos realizados pela turma e pelo aluno e foram explicados os conteúdos abordados, as dinâmicas realizadas e a avaliação de objetivos. A avó referiu que notava o “T.” em casa animado com as aulas referindo que “o meu “T.” anda animado com as aulas e parece-me que está a gostar do que ouve” e que lhe contava muitas vezes o que tinha acontecido durante as atividades, revelando-se portanto mais comunicativo. A encarregada de educação / avó disse ainda que “ele chega a casa e vai-me contando o que se passou na aula com a professora nova” e “eu rio-me com o que ele diz e digo-lhe que sim a certas coisas, mas também lhe digo meu filho a avó não percebe muito disso” (apêndice 28).

Da nossa parte existiu uma reflexão conjunta com a avó para tentarmos perceber se tudo tinha decorrido pelo melhor e se estávamos no caminho certo para atingir os objetivos propostos, entre alguns deles: o favorecimento de autonomia e independência pessoal, a promoção dos relacionamentos, a participação e envolvimento nas atividades de grupo, a melhor expressão de ideias e pensamentos não só na escola como também em casa. Nesta reunião explicámos à avó que a segunda etapa do projeto era a da abordagem a conteúdos mais específicos e que seria importante que a nossa intervenção em parceria com a família se baseasse numa linha de atuação de complementariedade ao nível dos conteúdos trabalhos no contexto de sala de aula.

Para tal através de textos de apoio, sugestão de atividades como: leituras várias por parte da família e do aluno recorte em revistas de figuras do sexo feminino e do sexo masculino para compreensão das diferenças sexuais e de género, requisição por parte da

família e do próprio “T” com apoio dos professores, de livros e vídeos disponíveis na biblioteca acerca da sexualidade. A encarregada de educação aceitou as propostas apresentadas sempre referindo o fato de esses conteúdos serem antes abordados na escola pois em casa não se “sabe muito bem de como falar esses assuntos com o “T.” (apêndice 28) “não sei muito bem de como falar esses assuntos com o “T.” e que “ eu posso ver com ele algumas revistas e livros e algumas coisas vou dizendo à minha maneira mas depois digo que é na escola que ele vai aprender melhor essas coisas”;

No entanto a avó continuou a revelar total abertura e disponibilidade para participar ativamente no processo de inclusão e participação do jovem nos diversos contextos. dizendo “no que puder ajudar os senhores professores têm a minha ajuda” (apêndice 28).

4.2.2.10. SEMANA DE 2 DE MAIO A 6 DE MAIO

Atividade de grupo

Ano de escolaridade: 8º ano

Número de alunos: 9

Sessão orientada por: Professor titular da turma e investigadora

TABELA 12 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 9

Área: Educação para a Saúde. Afetos, Sentimentos e Emoções. Educação Sexual. Subárea: Conhecimento e valorização do corpo	Calendarização Data: 2 de maio Hora: 16H -17H
Objetivos gerais: -Utilizar comunicação que permita ao aluno expressar-se e responder às expressões dos colegas. -Incitar à tomada de vez nas interações comunicativas. -Expressar sentimentos, emoções e opiniões. -Potenciar o desenvolvimento da responsabilidade e a correta tomada de decisões. -Desenvolver nos alunos atitudes positivas e, com o tempo, comportamentos responsáveis.	
Objetivos específicos: -Ser capaz de expor as dúvidas, questões acerca do tema da sexualidade; -Diminuir o desconforto associado à linguagem popular relacionada com a sexualidade; -Fazer a listagem das dúvidas relativamente à sexualidade.	
Atividade: “Coisas e coisas” Observações:	
Estratégias: - Utilizar a metodologia da caixa / saco das perguntas para perceber as dúvidas mais frequentes dos alunos;	
Recursos humanos e materiais: Professor Titular da turma, Professora de Educação Especial, alunos / grupo / turma. Papel. Lápis ou caneta. Fichas. Saco papel. Tesouras.	

Descrição / Realização da Atividade:

1. Distribuir por todos os alunos a ficha Nº1 (apêndice 35).
2. Pedir que escrevam todas as dúvidas que tenham sobre os assuntos apresentados e as coloquem numa caixa / saco preparado para o efeito. Explicar que todas as dúvidas podem ser apresentadas mesmo que não se conheça a terminologia correta. As perguntas podem ser ou não ser anónimas.
3. Analisar todas as dúvidas, questões ou sugestões de temas colocadas pelos alunos e planificar as sessões seguintes, no âmbito do conhecimento e valorização do corpo de acordo com estas dúvidas.

Avaliação / Reflexão da atividade:

Esta atividade consistiu na planificação prévia de algo que nos permitisse analisar / avaliar as perguntas, dúvidas e todas as questões mais frequentes dos alunos / turma ao nível da sexualidade.

Para tal distribuímos por todos os alunos a ficha nº1 (apêndice 35) e pedimos que escrevessem todas as dúvidas que tinham sobre os subtemas descritos na ficha e as colocassem num saco preparado para o efeito. Explicámos que todas as dúvidas poderiam ser colocadas mesmo que não se conhecesse a terminologia correta e que as perguntas poderiam ser ou não anónimas. Esta atividade baseou-se numa ficha de cariz individual mas com objetivos comuns coletivos, com a pergunta inicial “coisas que gostava de saber sobre...”:

-“O corpo em transformação – Valorização de todas as partes do corpo e importância de uma autoestima positiva”;

-“Figura corporal – alterações e mudanças no corpo e mudança da figura / imagem corporal”;

-“Compreensão da fisiologia da resposta sexual humana – conhecimento das fases da resposta sexual e resposta sexual feminina e masculina”.

Após o preenchimento de todas as questões / dúvidas os alunos recortaram as suas respostas e colocaram-nas no saco. De realçar que todas as questões foram colocadas no anonimato e durante o preenchimento notámos dúvidas acerca das possíveis questões e onde as colocar na ficha.

Após uma orientação/ apoio a todos os alunos e após se ter criado um debate espontâneo sobre a atividade e também mediante vários estímulos perante alguma reticência inicial de alguns elementos dizerem que já sabiam tudo, ou que era muito difícil lá conseguimos a sua concretização.

O “T.” procurou ajuda junto dos seus companheiros por algumas vezes e salientamos o fato de quase todos os alunos se sentarem numa mesa individualmente ou seja sem companheiro. Esta prática era habitual antes das sessões de intervenção e o “T.” quase sempre se posicionava numa das mesas mais atrás ou mais distante do grupo.

Mesmo assim e ainda que de longe solicitou ajuda e fomos “obrigados” a intervir para que através de uma linguagem mais acessível ele compreendesse o que se pretendia com a ficha de trabalho e com a atividade realizada. Para tal consideramos esta necessidade e indicador de entre-ajuda e solicitámos aos alunos que se colocassem em pares para se poderem auxiliar mutuamente nas questões e dúvidas. Prontamente um colega mais próximo do “T.” se levantou e se sentou ao seu lado partilhando desta forma as questões.

4.2.2.11. SEMANA DE 9 DE MAIO A 13 DE MAIO

Atividade de grupo

Ano de escolaridade: 8º ano

Número de alunos: 9

Sessão orientada por: Professor titular da turma e investigadora

TABELA 13 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 10

<p>Área: Educação para a Saúde. Afetos, Sentimentos e Emoções. Educação Sexual. Subárea: O Corpo em transformação; Figura Corporal e Compreensão da fisiologia da resposta sexual humana.</p>	<p>Calendarização Data: 9 de maio Hora: 16H -17H</p>
<p>Objetivos gerais: -Utilizar comunicação que permita ao aluno expressar-se e responder às expressões dos colegas. -Incitar à tomada de vez nas interações comunicativas. -Expressar sentimentos, emoções e opiniões. -Adquirir conhecimentos relativos ao corpo humano. -Adquirir conhecimentos relativos aos órgãos sexuais e à reprodução. -Reagir à sexualidade de modo socialmente aceitável. -Abordar a diversidade sexual, as relações amorosas, a concepção, a gravidez e parto e a contraceção.</p>	
<p>Objetivos específicos: -Abordar as dúvidas, questões e sugestões apresentadas pelos alunos; -Discutir coletivamente as dúvidas; -Analisar em grupo essas mesmas questões; -Esclarecer dúvidas comuns inerentes à sexualidade humana; -Analisar e desmistificar os termos associados a linguagem popular relacionada com a sexualidade; -Adotar terminologias sexuais adequadas; -Promover a discussão de temas no âmbito da educação sexual de uma forma livre e esclarecida</p>	
<p>Atividade: <i>Visualização de um Power Point construído em parceria pelos professores acerca das dúvidas, questões ou sugestões apresentadas pelos alunos na sessão anterior.</i> Observações:</p>	
<p>Estratégias: -Recorrer às novas tecnologias da informação e comunicação como forma de apoio à atividade. -Adaptar diversos materiais.</p>	
<p>Recursos: Professor Titular da turma, Professora de Educação Especial, alunos / grupo / turma. Papel. Lápis ou caneta. Fichas. Pen. Computador. Projektor.</p>	

Descrição / Realização da Atividade:

1. Preparar todo o hardware e software necessário para a visualização do Power Point (apêndice 35)
2. Os alunos sentam-se em grande círculo.
3. Durante a visualização do *Power Point* poderão ser colocadas novas dúvidas e estabelecer-se o diálogo em grande grupo.
4. O Power Point será a estratégia de promoção da discussão das questões que os próprios alunos colocaram na sessão anterior.
5. As questões serão debatidas uma a uma até ficarem totalmente esclarecidas.

Avaliação / Reflexão da atividade:

A atividade realizada nesta sessão decorreu na sequência da atividade iniciada na sessão anterior.

Após organização em parceria e reflexão sobre a sessão anterior, estudámos e analisámos as questões / dúvidas colocadas pelos alunos e decidimos elaborar um *Power Point* onde estas estivessem todas concentradas para ser expostas e apresentadas aos alunos e debatidas em grande grupo, ou seja, de uma forma coletiva. Assim sendo, separámos as questões e respetivas respostas pelos grupos temáticos apresentados na ficha e nesta sessão apresentámo-las ao grupo.

Para tal foi necessário preparar todo o hardware e software necessário para a visualização do power point e os alunos seguindo a nossa orientação sentaram-se em semi círculo. Foi-lhes explicado que durante a visualização poderiam ser colocadas novas dúvidas e que este serviria unicamente de apoio a possíveis intervenções e estabelecimento de diálogos proporcionados por todos na turma. O diálogo deveria surgir como fonte esclarecedora para todos e o *Power Point* funcionaria como meio / estratégia de promoção da discussão das questões que os próprios alunos colocaram a título individual na anterior sessão.

Em parceria e previamente, os professores tinham decidido que as dúvidas seriam debatidas uma a uma com uma ligeira abordagem ao seu conteúdo até ficarem mais esclarecidas, já que um dos objetivos da atividade foi também o de planificar e orientar as sessões seguintes indo de encontro aos interesses e motivações dos alunos.

No geral, os alunos reagiram bem, com algumas risadas pelo meio devido às questões apresentadas e principalmente pela forma. O “T.” mostrou-se atento e concentrado, esboçava sorrisos embora não estivesse muito participativo ao nível do diálogo, mas escutava atentamente os colegas e os professores assim como fazia a leitura do *Power Point*.

Foram fornecidos nesta sessão uns textos de apoio acerca de algumas questões acerca da sexualidade para os alunos poderem explorar em casa.

4.2.2.12. SEMANA DE 16 DE MAIO A 20 DE MAIO

Atividade de grupo

Ano de escolaridade: 8º ano

Número de alunos: 9

Sessão orientada por: Professor titular da turma e investigadora

TABELA 14 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 11

<p>Área: Educação para a Saúde. Afetos, Sentimentos e Emoções. Educação Sexual. Subáreas: Conhecimento e valorização do corpo- Imagem Corporal</p>	<p>Calendarização Data: 16 de maio Hora: 16H -17H</p>
<p>Objetivos gerais: -Adquirir conhecimentos relativos ao corpo humano. -Reagir à sexualidade de modo socialmente aceitável. -Respeitar o sexo feminino e masculino.</p>	
<p>Objetivos específicos: -Perceber quais são as principais diferenças entre a adolescência e a infância; -Reconhecer as mudanças e as alterações corporais; -Reconhecer as mudanças físicas, psicológicas e emocionais entre a infância e a adolescência. -Identificar características associadas ao género masculino e feminino.</p>	
<p>Atividade: “<i>Quem sou agora</i>” Observações:</p>	
<p>Estratégias: -Utilizar fichas de apoio. -Trabalhar em grupos, -Organizar o tempo de trabalho de acordo com as sessões; -Fomentar o apoio aos grupos; -Desenvolver estratégias de aprendizagem horizontal.</p>	
<p>Recursos humanos e materiais: Professor Titular da turma, Professora de Educação Especial, alunos / grupo / turma. Papel. Lápis ou caneta. Fichas.</p>	

Descrição / Realização da Atividade:

1. Distribuir as fichas (apêndice 35) aos alunos, atribuindo as com imagens do género feminino às raparigas e do género masculino aos rapazes.
2. Solicitar aos alunos que observem as imagens e reflitam sobre as transformações que ocorrem no corpo na passagem da infância para a adolescência.
3. Cada aluno deve descrever quais as principais características físicas, emocionais e psicológicas da criança e do adolescente.
4. Depois de todos terem concluído pedir aos alunos que formem pequenos grupos e discutam as principais características e diferenças entre os rapazes e as raparigas.
5. Selecionar um porta-voz e apresentar as conclusões a toda a turma.

Avaliação / Reflexão da atividade:

Decidimos realizar esta atividade para que os alunos percecionassem melhor as principais alterações e diferenças entre a infância e a adolescência assim como pudessem reconhecer as principais mudanças e alterações corporais produzidas no ser humano no decorrer da vida.

Como verificámos na sessão anterior algumas das dúvidas dos alunos incidiam no porquê das alterações que se produzem no corpo do adolescente principalmente o aparecimento do acne, portanto optámos por distribuir as fichas (apêndice 35) aos alunos, atribuindo as com imagens do género feminino às raparigas e do género masculino aos rapazes. Solicitámos aos alunos que observassem as imagens e refletissem sobre as principais transformações que ocorrem no corpo na passagem da infância para a adolescência. Cada aluno deveria descrever quais as características físicas, emocionais, comportamentais da criança e do adolescente. Depois de terem concluído pediu-se aos alunos que formassem pequenos grupos e discutissem as principais características e diferenças entre rapazes e raparigas na infância e fundamentalmente na adolescência.

No final do debate intra grupo e após eleição de um porta-voz, este deveria apresentar as conclusões a toda a turma e todos os alunos deveriam fazer uma leitura das suas fichas de trabalho para a turma. Todos os alunos deram início a concretização do seu trabalho e o “T.” revelou-se motivado e com à-vontade perante a atividade iniciando a sua escrita sem dificuldades de maior.

Realizou a ficha independentemente, sem ajuda e com sucesso nas respostas dadas. Na figura da criança escreveu de imediato “ o menino é pequeno e brinca e joga á bola”. No entanto, chegada a parte do adolescente notámos alguma renitência inicial mas rapidamente após intervenção dos professores e dos colegas o “T.” escreveu “o rapaz é grande, tem barba e gosta das raparigas”.

Obviamente que esta questão foi amplamente debatida durante o debate coletivo e rapidamente o “T.” verificou que também as crianças do sexo masculino em pequenas gostam do sexo oposto, unicamente o que muda na adolescência é a forma de gostar.

4.2.2.13. SEMANA DE 23 DE MAIO A 27 DE MAIO

Atividade de grupo

Ano de escolaridade: 8º ano

Número de alunos: 9

Sessão orientada por: Professor titular da turma e investigadora

TABELA 15 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 12

Área: Educação para a Saúde. Afetos, Sentimentos e Emoções. Educação Sexual. Subáreas: Figura Corporal e Mudanças Pubertárias.	Calendarização Data: 23 de maio Hora: 16H -17H
Objetivos gerais: -Adquirir conhecimentos relativos à adolescência. - Contribuir para o desenvolvimento da área da sexualidade que aborda a adolescência e as principais características desta etapa da vida do ser humano.	
Objetivos específicos: - Discutir o conceito de adolescência; - Reconhecer as mudanças físicas, psicológicas e emocionais entre a infância, a adolescência e a idade adulta; -Debater sobre o que é a adolescência e o que é ser um adolescente; -Perceber as mudanças que ocorrem na adolescência;	
Atividade: “O que é a adolescência?” e “Eu sou um adolescente” Observações:	
Estratégias: -Trabalhar em grupo, -Trabalhar centros de interesse dos alunos; fornecendo-lhes para tal diferentes propostas. -Organizar o tempo de trabalho de acordo com as sessões; -Fomentar o apoio aos grupos; -Desenvolver estratégias de aprendizagem horizontal; -Planificar diferentes atividades para trabalhar o mesmo conteúdo.	
Recursos humanos e materiais: Professor Titular da turma, Professora de Educação Especial, alunos / grupo / turma. Papel. Lápis ou caneta. Fichas. Poema. Computador. Textos informativos.	

Descrição / Realização da Atividade:

1. Distribuir por todos os alunos o poema em apêndice 35.
2. Depois de todos lerem o poema, iniciar uma discussão sobre o conceito de adolescência nele descrito.
3. Perceber se os alunos concordam ou não com a visão descrita, e acrescentar outras características dos adolescentes.
4. Debater com os alunos a visão que os adultos têm sobre a adolescência. Perceber quais os aspetos mais e menos positivos.
5. Depois da discussão em grande grupo deverá ser construído por toda a turma um cartaz, ou uma apresentação em suporte digital, com o tema “O que é a adolescência?” que reúna as conclusões de todos os trabalhos desenvolvidos.

Avaliação / Reflexão da atividade:

Abraçando a temática da adolescência discutida na sessão anterior, esta atividade foi desenvolvida com vista a aprofundar um pouco a questão desta fase em que se encontram os alunos e que tantas dúvidas lhes coloca., visto que todos eles se encontram nesta etapa da vida e todos vão de encontro às mesmas preocupações.

A atividade consistiu em dividir a turma em pequenos grupos (três pares e um trio) e solicitar a cada grupo que discuta e desenvolva alguns tópicos sobre os temas sugeridos na ficha nº3 (apêndice 35).

Propusemos a realização de um pequeno texto que abordasse a relação do adolescente com as diferentes áreas da sua vida como: os grupos de amigos, as mudanças no corpo, os pais, o namoro, a escola, os tempos livres e ele próprio. De seguida e após a realização dos textos passou-se para a discussão em grande grupo com a moderação dos professores, solicitando aos porta-vozes eleitos de cada grupo para que apresentasse as conclusões e se necessário acrescentasse as opiniões dos restantes elementos da turma.

Depois da discussão em grupo, dever-se-ia construir para toda a turma um cartaz ou uma apresentação em suporte digital, com o tema “O que é a adolescência?” e que reunisse as conclusões de todos os trabalhos desenvolvidos.

Para a elaboração dos textos foram fornecidos também aos alunos, um poema de apoio sobre a adolescência do autor Luiz Angelo Vilela Tannus e um conjunto de textos informativos sobre as diversas fases da vida.

A turma organizou-se rapidamente e o “T.” associou-se a outros dois elementos constituindo desta forma um trio por vontade própria e também dos outros elementos. Nesta atividade os professores adotaram uma atitude de vigilância apenas, pois enquanto orientadores da atividade não foram solicitados em nenhum momento.

Notámos a existência de pequenos debates/discussões dentro dos grupos e enquanto um dos elementos escrevia os outros ajudavam na elaboração do texto.

Desta forma foram produzidos os textos em conjunto e a atividade decorreu tranquilamente.O “T.” esteve envolvido e concentrado mas ouviu mais do que emitiu opiniões.Notámos a dificuldade de expressão do “T.” nesta atividade e verificámos que isto decorre quando não se sente tão á vontade com o tema e não pela presença dos seus colegas ou porque eles não permitam que participe.

O “T.” inibiu-se e retraiu-se no que diz respeito a expressão de opinião num tema que não se sente tão à vontade.

4.2.2.14. SEMANA DE 30 DE MAIO A 3 DE JUNHO

Atividade de grupo

Ano de escolaridade: 8º ano

Número de alunos: 9º ano

Sessão orientada por: Professor titular da turma e investigadora

TABELA 16 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 13

Área: Educação para a Saúde. Afetos, Sentimentos e Emoções. Educação Sexual. Subáreas: Figura Corporal e Mudanças Pubertárias.	Calendarização Data: 30 de maio Hora: 16H -17H
Objetivos gerais: -Adquirir conhecimentos relativos à adolescência. - Contribuir para o desenvolvimento da área da sexualidade que aborda a adolescência e as principais características desta etapa da vida do ser humano.	
Objetivos específicos: - Organizar os conteúdos relacionados com o tema e apresentá-los à turma; - Debater sobre os desafios de ser adolescente no século XXI.	
Atividade: <i>Construção de um Power Point com os textos sobre a adolescência elaborados pelos grupos na sessão anterior.</i> Observações:	
Estratégias: -Trabalhar em grupos; -Organizar o tempo de trabalho de acordo com as sessões; -Fomentar o apoio aos grupos; -Desenvolver estratégias de aprendizagem horizontal; -Dar prioridade a métodos que favoreçam a experiência direta; -Planificar diferentes atividades para trabalhar o mesmo conteúdo.	
Recursos humanos e materiais: Professor Titular da turma, Professora de Educação Especial, alunos / grupo / turma. Papel. Lápis ou caneta. Ficha. Computador. Programa Power Point.	

Descrição / Realização da Atividade:

1. Os alunos deverão organizar-se nos mesmos grupos formados na aula anterior.
2. Cada grupo elegerá o porta-voz que irá escrever no computador o pequeno texto realizado em grupo.
3. Posteriormente o porta-voz realizará a leitura do mesmo e promove-se o debate em torno do mesmo.
4. Isto acontece sucessivamente até todos os grupos terem tido a oportunidade de apresentar o seu trabalho perante a turma.
5. No final de todas as apresentações será votado o trabalho mais completo.

Avaliação / Reflexão da atividade:

Mediante os textos (apêndice 35) elaborados na sessão anterior e a escolha de um porta-voz por cada grupo, nesta sessão, demos por concluída a atividade iniciada na sessão anterior e a qual não conseguimos terminar.

Os alunos entraram na sala e colocaram-se de imediato por grupos pois já sabiam o que iria acontecer durante esta aula. Cada aluno / grupo de trabalho já tinha eleito o porta-voz que iria escrever no computador o pequeno texto elaborado coletivamente. Os porta-vozes dirigiram-se para o computador presente na sala para desta forma escrever posteriormente o porta-voz realizou a leitura do mesmo em voz alta e escreveu-o no *Power Point*. À medida que escrevia deu-se início ao debate entre a toda a turma que estava sentada por grupos mas em semicírculo e voltada para a tela de projeção.

Tínhamos decidido que os textos eram expostos para todos e à medida que apareciam se debateriam sucessivamente até todos os grupos terem tido oportunidade de apresentar o seu trabalho perante a turma e no final de todas as apresentações seria votado o trabalho mais completo. Mas por sugestão dos alunos, assim não se processou pois eles consideraram que todos os textos deveriam ser escritos e que os representantes se posicionariam em frente à restante turma e só no final se realizava o debate. Foi desta forma que aconteceu e depois de todos exporem os seus textos coletivos iniciou-se a discussão sobre os mesmos.

O “T.” não foi eleito porta-voz do seu grupo, até porque na escolha gerou-se alguma confusão e nem todos queriam ser eles a expor os trabalhos à turma. Depois de uma reorganização e dos nossos estímulos para acalmar os ânimos, o debate decorreu tranquilo com todos os alunos a expor a sua opinião sobre os trabalhos e foram focados os tópicos referentes ao que é ser adolescente mas inclusivamente novos tópicos foram introduzidos pelos grupos e nas suas opiniões.

O “T.” realçou o fato de um “adolescente gostar de namorar” e que o “adolescente andava na escola” revelando assim o que para si é ser adolescente.

4.2.2.15. SEMANA DE 6 DE JUNHO A 10 DE JUNHO

Atividade de grupo

Ano de escolaridade: 8º ano

Número de alunos: 9

Sessão orientada por: Professor titular da turma e investigadora

TABELA 17 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 14

Área: Educação para a Saúde. Afetos, Sentimentos e Emoções. Educação Sexual. Subáreas: Sentimentos, pensamentos, gostos e decisões. Autoestima.	Calendarização Data: 6 de junho Hora: 16H -17H
Objetivos gerais: -Adquirir conhecimentos relativos ao corpo humano. -Adquirir conhecimentos relativos às emoções e aos sentimentos. -Promover uma autoestima positiva. -Desenvolver nos alunos atitudes positivas e, com o tempo, comportamentos responsáveis.	
Objetivos específicos: - Perceber que todas as pessoas são diferentes, incluindo fisicamente; -Reconhecer que todos os corpos são diferentes; - Promover a boa imagem do corpo; -Reconhecer alguns fatores que influenciam a perceção da imagem corporal; -Aumentar a autoestima; -Compreender a importância dos sentimentos na nossa sexualidade; -Desenvolver a consciência positiva do seu corpo e do corpo dos demais.	
Atividade: “As tuas qualidades únicas!” Observações:	
Estratégias: -Trabalhar individualmente e depois em grupo; -Relatos de situações vividas; -Organizar o tempo de trabalho de acordo com as sessões.	
Recursos humanos e materiais: Professor Titular da turma, Professora de Educação Especial, alunos / grupo / turma. Papel. Lápis ou caneta. Ficha.	

Descrição / Realização da Atividade:

1. Distribuir a Ficha Nº6 (apêndice 35) a todos os alunos e pedir que a preencham;
2. Depois de terem preenchido a ficha, pedir para todos a partilharem com os colegas as suas respostas;
3. Pedir a cada um dos alunos que selecione uma das coisas em que é mesmo bom e convidá-los a escrever no Tabela a sua melhor característica;
4. Debater com os alunos as diferenças e semelhanças entre todos. Explicar que o facto de todos termos um conjunto de qualidades únicas, nos valoriza enquanto seres humanos. Assim, cada um de nós cresce, desenvolve-se e amadurece a diferentes velocidades.

Avaliação / Reflexão da atividade:

A atividade realizada nesta sessão baseou-se novamente nas questões / dúvidas apresentadas pelos alunos no início do período.

As tuas qualidades únicas apresentaram como principais objetivos de trabalho aos alunos: perceber que todas as pessoas são diferentes, promover uma boa imagem do corpo, reconhecer que todos os corpos são diferentes, promover uma boa imagem do corpo, reconhecer alguns fatores que influenciam a percepção da imagem corporal, aumentar a autoestima, compreender a importância dos sentimentos na nossa sexualidade e desenvolver a consciência positiva do seu corpo e do corpo dos demais.

A atividade consistiu em distribuir a ficha nº 6 (apêndice 35) a todos os alunos e pediu-se que a preenchessem. Depois de a terem preenchido reorganizaram o espaço e sentaram-se em grande círculo para partilharem com os colegas as respostas dadas individualmente. Pediu-se a cada um dos alunos que seleccionasse uma das coisas em que é mesmo bom e foram convidados a escrever no quadro a sua melhor característica pessoal.

Seguidamente iniciou-se um debate com os alunos acerca das diferenças e semelhanças entre todos e procedeu-se à explicação que o facto de todos termos um conjunto de qualidades únicas nos valoriza enquanto seres humanos, assim cada um cresce, desenvolve-se e amadurece a diferentes velocidades

Nesta atividade surgiram algumas dúvidas nos alunos nomeadamente no que se refere às três características que não podemos alterar em nós mesmo que quiséssemos.

No caso do “T.” foi necessário prestar-lhe mais apoio individual no momento da realização da ficha e onde notámos maiores dificuldades foi no parâmetro atrás referido em que o “T.” e também na questão acabou por dizer “simpático mas mais falador”, bem como nas características que podemos alterar em nós...estudando ou praticando.

Relativamente as características em que sou mesmo bom, o “T.” “surpreendentemente” descreveu quatro características sendo elas: escrever bem, ler bem ser simpático e ser boa pessoa, o que para nós se tornou surpreendente pois notámos uma evolução na sua autoestima e confiança pessoal perante o grupo.

4.2.2.16. SEMANA DE 13 DE JUNHO A 17 DE JUNHO

Atividade de grupo

Ano de escolaridade: 8º ano

Número de alunos: 9

Sessão orientada por: Professor titular da turma e investigadora

TABELA 18 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 15

Área: Educação para a Saúde. Afetos, Sentimentos e Emoções. Educação Sexual. Subáreas: Sentimentos, pensamentos, gostos e decisões. Autoestima.	Calendarização Data: 13 de junho Hora: 16H -17H
Objetivos gerais: -Adquirir conhecimentos relativos ao corpo humano. -Adquirir conhecimentosrelativos às emoções e aos sentimentos. -Promover uma autoestima positiva. -Desenvolver nos alunos atitudes positivas e, com o tempo, comportamentos responsáveis.	
Objetivos específicos: - Perceber que todas as pessoas são diferentes, incluindo fisicamente; -Reconhecer que todos os corpos são diferentes; - Promover a boa imagem do corpo; -Reconhecer alguns fatores que influenciam a perceção da imagem corporal; -Aumentar a autoestima; -Compreender a importância dos sentimentos na nossa sexualidade; -Desenvolver a consciência positiva do seu corpo e do corpo dos demais.	
Atividade: <i>Continuação e conclusão da atividade iniciada na sessão anterior.</i> <i>“As tuas qualidades únicas!”</i>	
Observações:	
Estratégias: -Trabalhar individualmente e depois em grupo; -Relatos de situações vividas; -Organizar o tempo de trabalho de acordo com as sessões.	
Recursos humanos e materiais: Professor Titular da turma, Professora de Educação Especial, alunos / grupo / turma. Papel. Lápis ou caneta. Ficha.	

Descrição / Realização da Atividade:

1. Distribuir a Ficha N°6 (apêndice 35) a todos os alunos e pedir que a preencham;
2. Depois de terem preenchido a ficha, pedir para todos a partilharem com os colegas as suas respostas;
3. Pedir a cada um dos alunos que selecione uma das coisas em que é mesmo bom e convidá-los a escrever na tabela a sua melhor característica;
4. Debater com os alunos as diferenças e semelhanças entre todos. Explicar que o facto de todos termos um conjunto de qualidades únicas, nos valoriza enquanto seres humanos. Assim, cada um de nós cresce, desenvolve-se e amadurece a diferentes velocidades.

Avaliação / Reflexão da atividade:

Derivado á falta de tempo na sessão anterior em que os alunos unicamente preencheram a ficha a nível individual, houve necessidade de prolongar a atividade para uma nova sessão. Uma vez que todos tinham já concluído a realização da ficha, foi a vez de se sentarem em grande círculo e dar início à partilha de respostas com os seus colegas.

A partilha inicial decorreu com alguma agitação, pois o término do ano letivo está bastante presente, assim como a realização de testes, notas e avaliações a todas as disciplinas. Foi necessário uma intervenção da nossa parte para acalmar os ânimos e colocar termo a conversas que não interessavam para o desenvolvimento da sessão. Depois de estarem mais tranquilos os alunos organizaram-se retiraram as fichas e sentaram-se em grande grupo.

Procedeu-se então ao início da discussão e os alunos optaram por primeiramente descrever as características que melhor os definiam segundo si próprios. Perante alguns risos e comentários dos restantes elementos, cada um foi falando sobre si e descrevendo as características que melhor os caracterizam a nível físico, emocional e em diferentes contextos das suas vidas. Quando chegou a vez do “T.” apresentar o seu trabalho, mostrou-se sorridente e com segurança perante o grupo. Foi explicando as suas características ao seu ritmo e com a pouca fluidez verbal que o caracteriza.

Os professores, bem como os alunos focaram e concordaram com o fato de o “T.” dizer que tinha de ser mais falador com os outros e de se sentir mais à vontade. Alguns dos colegas acrescentaram ainda o fato de o “T.” ter dito que era boa pessoa mas necessitava interagir mais com o grupo embora já estivesse mais próximo dos colegas na hora dos intervalos.

4.2.2.17. SEMANA DE 20 DE JUNHO A 24 DE JUNHO

Atividade individual e coletiva

Ano de escolaridade: 8º ano

Número de alunos: 9

Sessão orientada por: Professor titular da turma e investigadora

TABELA 19 - PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 16

Área: Educação para a Saúde. Afetos, Sentimentos e Emoções. Educação Sexual.	Calendarização Data: 20 de junho Hora: 16H -17H
Objetivos gerais: -Analisar o grau de sucesso do método de trabalho a pares e de grupo. -Elaborar e / ou adaptar instrumentos de avaliação válidos para todos os alunos.	
Objetivos específicos: -Avaliar as atividades desenvolvidas em parceria – Ao nível da atuação da Equipa Docente. -Avaliar os comportamentos e atitudes dos alunos - Ao nível da atuação da Equipa Docente. -Percecionar o grau de motivação dos alunos nas diferentes sessões - Ao nível da atuação da Equipa Docente. -Perceber e refletir sobre atitudes e comportamentos - Ao nível da atuação dos alunos no grupo / turma. -Refletir criticamente sobre as atividades desenvolvidas nas sessões - Ao nível da atuação dos alunos no grupo / turma. -Averiguar as aprendizagens adquiridas pelos alunos.	
Atividade: <i>Aplicação das grelhas de avaliação por parte dos alunos das atividades apresentadas e desenvolvidas em parceria pelos professores.</i> (Final do 3º Período)	
Observações:	
Estratégias: -Elaborar e / ou adaptar instrumentos de avaliação válidos para todos os alunos	
Recursos humanos e materiais: Professor Titular da turma, Professora de Educação Especial, alunos / grupo / turma. -Grelha de avaliação das atividades apresentadas e desenvolvidas em parceria. -Grelha de autoavaliação do aluno. -Ficha de avaliação temática. -Caneta.	

Descrição / Realização da Atividade:

1. Distribuir por todos os alunos as fichas de avaliação (apêndices 29,31 e 33) conforme acordado coletivamente.
2. Com tranquilidade preencher as grelhas de avaliação.
3. Recolher as fichas para posterior análise.
4. Ouvir as opiniões, sugestões do alunos acerca das atividades realizadas durante as sessões.
5. Dialogar acerca das sessões a realizadas.
6. Despedidas e votos de boas férias.

Avaliação / Reflexão da atividade:

Chegados novamente ao final de mais um período do ano letivo e conforme tinha sido combinado entre professores e alunos / turma, esta sessão foi dedicada a uma avaliação formal por parte dos alunos.

Recorremos novamente às grelhas de avaliação por nós elaboradas enquanto instrumentos que nos permitem analisar o grau de satisfação dos alunos perante as atividades e nestas tivemos o cuidado de proceder à alteração para a qual os alunos nos chamaram a atenção na anterior ficha, acrescentando o “talvez” às respostas de “sim” e “não”. Acrescentámos ainda uma pequena ficha de avaliação temática acerca dos conteúdos / temas desenvolvidos durante este período para melhor percebermos a aquisição de competências e as aprendizagens realizadas. Esta ficha de avaliação consistiu em dez perguntas de respostas de escolha múltipla, ou seja, das três opções dadas, os alunos teriam de colocar a resposta na qual consideravam mais correta.

Apesar de temas como a homossexualidade e a masturbação não ter sido abordados de uma maneira mais formal e direta, estes assuntos apareceram espontaneamente em algumas sessões devido á curiosidade e ao à vontade dos alunos com os professores, bem como aos diálogos vários que se proporcionaram nos debates, o que nos levou a considerá-los nesta avaliação. Estes assuntos apareceram de forma natural e tentámos nas sessões esclarecê-los, bem como, minimizar as dúvidas relativas aos mesmos.

Os alunos preencheram desta forma as grelhas, mas no que diz respeito ao “T.” foi necessário estar do seu lado para melhor explicação da ficha temática e fazê-lo pensar um pouco já que se mostrou impulsivo querendo responder rapidamente e nem sempre da forma mais correta às perguntas apresentadas.

4.3. – AVALIAÇÃO GLOBAL

Para a avaliação do trabalho desenvolvido, fez-se uma avaliação intermédia, no final do 2º período e uma avaliação global no final do 3º período. Para operacionalizar esses momentos de avaliação foram criadas grelhas de avaliação (apêndices 29,31 e 33) que nos permitissem verificar as aquisições realizadas pelos alunos e que nos fizessem refletir sobre a implementação das nossas práticas na turma. As grelhas de avaliação foram concebidas em parceria com o professor titular e tinham como principal objetivo avaliar atitudes e comportamentos de todos os alunos. A sua análise foi efetuada através de gráficos (apêndices 30,32 e 34). Os momentos de avaliação foram definidos pelos alunos conjuntamente com o professor da disciplina e com a investigadora e foram implementados na última aula de cada período.

No 3º período foram ainda aplicados testes sociométricos (apêndices 22 a 27) para avaliar a interação da turma assim como, uma entrevista feita ao professor (apêndice 19) e uma reunião com a encarregada de educação do “T.” (apêndice 28), para avaliação global do projeto.

4.3.1. – A NÍVEL DO GRUPO E DO ALUNO

Desde o início da intervenção que ficou agendado, em parceria com os alunos da turma, um momento de avaliação a meio e no final, quer para as atividades desenvolvidas, no que à aprendizagem diz respeito, quer para uma reflexão de cariz individual que proporcionasse aos professores o *feedback* mais concreto do trabalho implementado

4.3.1.1. A INTERVENÇÃO: ANÁLISE DAS GRELHAS DE AVALIAÇÃO.

- 2º PERÍODO

O objetivo desta avaliação intermédia foi identificar os pontos fortes e os pontos fracos relativamente às temáticas trabalhadas e ao desempenho dos alunos, configuradas em grelhas de avaliação das atividades e fichas de autoavaliação. Assim identificou-se e definiu-se o conjunto de tarefas que se esperava que os alunos realizassem no final do período de trabalho.

A autoavaliação do aluno consiste numa forma de concretização da avaliação formativa, na qual, sob influência do cognitivismo e do construtivismo na avaliação, é o aluno que passa a ser responsável quer pelo processo de avaliação, quer pela sua própria aprendizagem, numa perspetiva de construção de aprendizagens relevantes e significativas

para ele. Ao abordar-se a autoavaliação, não estamos a referir-nos a uma avaliação feita pontualmente pelo aluno sobre resultados que obtém, mas àquela avaliação que é feita pelo próprio aluno durante a realização da sua aprendizagem, por forma a ajudá-lo a aprender e a ter sucesso escolar.

Qualquer programa de avaliação obriga, a que os alunos sejam estimulados a participar no processo de avaliação que afere a qualidade dos seus desempenhos, aprendendo a auto – avaliar o que realizam e a monitorizar os seus progressos, as suas dificuldades, os seus comportamentos. Aliás, este tipo de avaliação só tem interesse no caso de possibilitar o fornecimento de informação aos alunos e constituir um pretexto para que estes possam reconhecer os seus desempenhos e retirar daí as devidas ilações.

Com base nos gráficos resultantes da análise dos dados recolhidos (apêndice 30, no que reporta à análise do 2º período) na auto-avaliação 8 em 9 alunos referiram ser assíduos e pontuais, 6 em 9 alunos nomearam estar sempre atentos nas aulas e 3 referiram às vezes estar atentos. Quanto à realização das tarefas propostas os 9 alunos inquiridos consideraram estar sempre disponíveis e 7 em 9 alunos manifestaram intervir sempre oportunamente. Neste item 2 alunos em 9 referiram que às vezes as intervenções não são oportunas.

No que respeita à expressão de opiniões 6 alunos referiram sempre exprimir as suas opiniões e 3 referiram exprimir a sua opinião às vezes. Quanto à capacidade de ultrapassar dificuldades 6 alunos utilizam sempre estratégias para resolver as dificuldades em detrimento de 3 alunos que só às vezes consegue resolver as dificuldades.

Ao nível da cooperação 8 alunos referiram trabalhara sempre em equipa e dos 9 alunos inquiridos 1 referiu só às vezes fazê-lo e ao nível da aceitação de opiniões 8 alunos consideraram aceitar sempre as opiniões dos outros, 1 aluno mencionou às vezes aceitar opiniões divergentes.

No que concerne ao item “presto ajuda aos colegas” 6 alunos disseram sempre e 3 alunos disseram às vezes e relativamente à capacidade de expressão 6 alunos consideraram sempre expressar-se de forma clara e 3 alunos às vezes.

Quanto à utilização de vocabulário específico da disciplina, 6 alunos consideraram utilizar sempre esse vocabulário e 3 às vezes. Relativamente à recolha de informação / observação 5 alunos mencionaram utilizar sempre esta técnica, 3 alunos às vezes e 1 aluno raramente.

Na seleção de informação 3 em 9 alunos referiram utilizar sempre essa estratégia e 6 referiram às vezes,na organização / tratamento da informação 5 alunos disseram que a

utilizavam sempre e 4 alunos referiram às vezes. Na produção de informação 5 alunos nomearam sempre e 4 alunos às vezes. Na memorização / reprodução da informação 5 alunos disseram sempre e 4 às vezes e na identificação da informação também 5 alunos disseram sempre e quatro às vezes.

Relativamente á formulação de hipóteses explicativas, 5 alunos mencionaram que o faziam sempre e 4 alunos às vezes.

Dos 9 alunos inquiridos, 7 alunos referiram modificar sempre os seus comportamentos e 2 alunos disseram que o faziam às vezes. Quer na turma, na escola ou em outros contextos 6 alunos evidenciaram sempre a capacidade de ajuda aos outros e 3 alunos às vezes. Um aluno referiu manifestar sempre a sua opinião em detrimento de 8 alunos que dizem fazê-lo só às vezes. Quanto á capacidade de escuta dos outros, 8 alunos dizem estar sempre disponíveis a ouvir os colegas em detrimento de 1 aluno que diz só fazê-lo às vezes, 6 alunos referiram só às vezes apresentarem soluções para resolução de problemas e 3 alunos disseram ter sempre soluções para os problemas.

Por outro lado, 8 alunos disseram sempre cooperar no trabalho e 1 aluno mencionou às vezes, quanto à manifestação de interesse pelas atividades desenvolvidas, 7 alunos disseram estar sempre interessados e 2 alunos mencionaram às vezes. Ao nível da cooperação com a escola 7 alunos estão sempre disponíveis para participar nas atividades e 2 alunos às vezes e no que respeita à capacidade de auto avaliação 6 alunos manifestaram sempre essa capacidade e 3 alunos referiram às vezes.

No que concerne ao relacionamento com os outros, 8 alunos consideraram relacionar-se sempre com os outros e 1 aluno às vezes e na adesão e intervenção nas atividades na sala de aula 7 alunos evidenciaram estar sempre disponíveis para aderir e intervir, 2 alunos nomearam aderir e intervir às vezes.

Quanto à proposta de novas atividades 6 alunos disseram efetuar propostas às vezes, 6 alunos sempre e 1 aluno raramente. Dos alunos inquiridos 8 referiram conhecerem-se sempre a si próprios e 1 às vezes e no desenvolvimento da auto-estima 7 alunos disseram fazê-lo sempre e 2 alunos às vezes.

Na identificação dos direitos, 7 alunos consideraram conhecer sempre os seus direitos e 2 alunos nomearam às vezes, no respeitante aos deveres, 7 alunos referiram cumprir sempre os seus deveres e 2 alunos às vezes.

Todos os 9 alunos reconhecem sempre os valores da família, e os 9 alunos também valorizam sempre a igual dignidade do homem e da mulher.

Ao nível da solidariedade, 7 alunos disseram assumir sempre gestos solidários e 2 alunos referiram às vezes, no respeito a culturas e religiões diferentes, por outro lado, 7 alunos mencionaram respeitar sempre e 2 alunos responderam às vezes.

Ainda na temática da tolerância e do respeito, 8 alunos referiram sempre respeitar / acatar decisões do coletivo e 1 aluno referiu fazê-lo às vezes. Por fim, 6 alunos referiram refletir sempre sobre situações e problemas e 3 alunos às vezes, e 6 alunos disseram também refletir sobre si próprios sempre em detrimento de 3 que responderam às vezes.

Da análise efetuada à grelha de avaliação das atividades (apêndice 32) desenvolvidas podemos recolher os seguintes dados:

- Os 9 alunos consideraram as atividades interessantes (gráfico 45);
- Os 9 alunos referiram que as atividades promoviam a interação e a comunicação entre os colegas e os professores (gráfico 46);
- Os 9 alunos consideraram que as atividades levaram os alunos a colaborar e cooperar com os colegas (gráfico 47);
- Os 9 alunos consideraram que o ensino em equipa ministrado pelos dois professores foi positivo (gráfico 48);
- Os 9 alunos consideraram que mediante a dinamização das atividades aprenderam algo de novo (gráfico 49);
- Os 9 alunos referiram que se consideraram apoiados pelos professores (gráfico 50);
- Os 9 alunos consideraram que as atividades promoviam um clima de bem estar entre toda a turma (gráfico 51);
- Os 9 alunos referiram que as atividades ajudaram á partilha de experiências (gráfico 52);
- Os 9 alunos consideraram que as atividades foram dinâmicas e levaram os alunos a participar (gráfico 53).

- 3º PERÍODO.

A avaliação tem como propósito não apenas verificar e registar o desempenho escolar, mas também contemplar a formação integral do aluno, bem como a evolução e a melhoria contínua da aprendizagem em curso. A avaliação enfoca o processo de ensino e aprendizagem, considerando as potencialidades do aluno e sua efetiva capacidade de progresso (como estava e onde chegou). Ao valorizar as conquistas pessoais do aluno, a avaliação constitui-se em meio de desenvolvimento da auto-estima. (gráfico 54 a 63)

No que diz respeito às avaliações, estas foram efetuadas com base na análise e reflexão das atividades desenvolvidas no segundo período letivo, para se proceder a ajustes sempre que possível.

Desta forma, a avaliação teve como propósito não apenas verificar e registar o desempenho escolar, mas também contemplar a formação integral dos alunos, bem como a evolução e a melhoria contínua da aprendizagem em curso.

Com base nos gráficos resultantes da análise dos dados recolhidos (apêndice 30, no que reporta à análise do 3º período) na auto-avaliação 7 em 9 alunos referiram ser assíduos e pontuais, 8 em 9 alunos nomearam estar sempre atentos nas aulas e 1 referiu às vezes estar atento.

Quanto à realização das tarefas propostas os 9 alunos inquiridos consideraram estar sempre disponíveis e 6 em 9 alunos manifestaram intervir sempre oportunamente. Neste item 3 alunos em 9 referiram que às vezes as intervenções não são oportunas. No que respeita à expressão de opiniões 3 alunos referiram sempre exprimir as suas opiniões e 6 referiram exprimir a sua opinião às vezes.

Quanto à capacidade de ultrapassar dificuldades 7 alunos utilizam sempre estratégias para resolver as dificuldades em detrimento de 2 alunos que só às vezes conseguem resolver as dificuldades. Ao nível da cooperação 7 alunos trabalham sempre em equipa e dos 9 alunos inquiridos 2 referiram só às vezes fazê-lo e ao nível da aceitação de opiniões 8 alunos consideraram aceitar sempre as opiniões dos outros, 1 aluno mencionou às vezes aceitar opiniões divergentes.

No que concerne ao item presto ajuda aos colegas 9 alunos disseram sempre e relativamente à capacidade de expressão 4 alunos consideraram sempre expressar-se de forma clara e 5 alunos às vezes.

Quanto à utilização de vocabulário específico da disciplina, 4 alunos consideraram utilizar sempre esse vocabulário e 5 às vezes. Relativamente à recolha de informação / observação 6 alunos mencionaram utilizar sempre esta técnica e 3 alunos às vezes. Na seleção de informação 5 em 9 alunos referiram utilizar sempre essa estratégia e 4 referiram às vezes, na organização / tratamento da informação 7 alunos disseram que a utilizavam sempre e 2 alunos referiram às vezes. Na produção de informação 8 alunos nomearam sempre e 1 aluno mencionou raramente.

Na memorização / reprodução da informação 5 alunos disseram sempre e 4 às vezes e na identificação da informação também 6 alunos disseram sempre e 3 às vezes.

Relativamente á formulação de hipóteses explicativas, 5 alunos mencionaram que o faziam sempre e 4 alunos às vezes. Dos 9 alunos inquiridos, 7 alunos referiram modificar

sempre os seus comportamentos e 2 alunos disseram que o faziam às vezes. Quer na turma, na escola ou em outros contextos 5 alunos evidenciaram sempre a capacidade de ajuda aos outros e 4 alunos às vezes.

Três alunos referiram manifestar sempre a sua opinião em detrimento de 6 alunos que dizem fazê-lo só às vezes. Quanto à capacidade de escuta dos outros, 6 alunos dizem estar sempre disponíveis a ouvir os colegas em detrimento de 3 alunos que diz só fazê-lo às vezes, 3 alunos referiram só às vezes apresentarem soluções para resolução de problemas e 6 alunos disseram ter sempre soluções para os problemas.

Sete alunos disseram sempre cooperar no trabalho e 2 alunos mencionaram às vezes, quanto à manifestação de interesse pelas atividades desenvolvidas, 6 alunos disseram estar sempre interessados e 3 alunos mencionaram às vezes. Ao nível da cooperação com a escola 7 alunos estão sempre disponíveis para participar nas atividades e 2 alunos às vezes e no que respeita à capacidade de auto avaliação 9 alunos manifestaram sempre essa capacidade.

No que concerne ao relacionamento com os outros 7 alunos consideraram relacionar-se sempre com os outros e 2 alunos às vezes e na adesão e intervenção nas atividades na sala de aula 7 alunos evidenciaram estar sempre disponíveis para aderir e intervir, 2 alunos nomearam aderir e intervir às vezes.

Quanto à proposta de novas atividades 3 alunos disseram efetuar propostas às vezes, 5 alunos sempre e 1 aluno raramente. Dos alunos inquiridos 9 referiram conhecerem-se sempre a si próprios. No desenvolvimento da auto-estima 8 alunos disseram fazê-lo sempre e 1 aluno às vezes.

Na identificação dos direitos, 7 alunos consideraram conhecer sempre os seus direitos e 2 alunos nomearam às vezes, no respeitante aos deveres, 9 alunos referiram cumprir sempre os seus deveres. Todos os 9 alunos reconhecem sempre os valores da família, e 8 alunos também valorizam sempre a igual dignidade do homem e da mulher e 1 aluno às vezes.

Ao nível da solidariedade, 8 alunos disseram assumir sempre gestos solidários e 1 aluno referiu às vezes, no respeito a culturas e religiões diferentes 9 alunos mencionaram respeitar sempre. Ainda na temática da tolerância e do respeito, 8 alunos referiram sempre respeitar / acatar decisões do coletivo e 1 aluno referiu fazê-lo às vezes. Por fim, 6 alunos referiram refletir sempre sobre situações e problemas e 3 alunos às vezes, e 8 alunos disseram também refletir sobre si próprios sempre em detrimento de 1 aluno que respondeu às vezes.

No 3º período foi devido à sugestão dos 9 alunos inquiridos foi aplicada uma alteração na grelha de avaliação das atividades desenvolvidas com a introdução do item “talvez” nas opções de resposta.

Da análise efetuada à grelha de avaliação das atividades desenvolvidas (apêndice 32) podemos recolher os seguintes dados relativos ao 3º período letivo:

- 8 alunos consideraram as atividades interessantes e 1 às vezes (gráfico 45);
- 7 alunos referiram que as atividades promoviam a interação e a comunicação entre os colegas e os professores e 2 alunos responderam às vezes (gráfico 46);
- 6 alunos consideraram que as atividades levaram os alunos a colaborar e cooperar com os colegas e 3 alunos responderam às vezes (gráfico 47);
- Os 9 alunos consideraram que o ensino em equipa ministrado pelos dois professores foi positivo (gráfico 48);
- 8 alunos consideraram que mediante a dinamização das atividades aprenderam algo de novo e 1 aluno respondeu às vezes (gráfico 49);
- 7 alunos referiram que se consideraram apoiados pelos professores e 2 às vezes (gráfico 50);
- 8 alunos consideraram que as atividades promoviam um clima de bem estar entre toda a turma e 1 aluno respondeu às vezes (gráfico 51);
- 8 alunos referiram que as atividades ajudaram à partilha de experiências enquanto 1 aluno não respondeu (gráfico 52);
- 8 alunos consideraram que as atividades foram dinâmicas e levaram os alunos a participar e 1 aluno respondeu às vezes (gráfico 53).

ANÁLISE COMPARATIVA DAS GRELHAS DE AVALIAÇÃO - 2º E 3º PERÍODO.

Comparativamente entre o 2º e 3º período a pontualidade e assiduidade dos alunos sofreu uma ligeira quebra no último período letivo e nas respostas dadas verificámos que diminuiu de 8 alunos para 7 sempre pontuais, e passámos de um aluno para dois que responderam ser às vezes pontuais e assíduos (gráfico 4).

Quanto à atenção houve um aumento significativo de 6 para 8 alunos atentos durante as aulas. (gráfico 5). Todos os alunos (9) em ambos os períodos letivos realizaram sempre as tarefas propostas (gráfico 6) e quanto às intervenções oportunas em contexto de sala de aula, nem sempre os alunos consideraram as suas intervenções as mais adequadas

verificando-se uma diminuição de 7 para 6 alunos no sempre e um aumento de os alunos a responder às vezes de 2 para 3 alunos (gráfico 7).

No respeitante à expressão das suas opiniões, não assistimos a evoluções significativas do 2º para o 3º período e verificámos que 6 alunos que no segundo período responderam sempre no terceiro período e só 3 alunos disseram sempre expressar as suas opiniões e na resposta às vezes 3 alunos no 2º período e 3 alunos no 3º período (gráfico 8), mas em contrapartida assistimos a um desenvolvimento quanto aos alunos que tentaram ultrapassar as dificuldades, designadamente de 6 alunos que reponderam sempre no 2º período verificámos um aumento para 7 alunos no 3º período (gráfico 9).

Quanto à cooperação nos trabalhos de grupo, no terceiro período verificámos que de 8 alunos que reponderam sempre diminuiu para 7 alunos no 3º período. (grafico 10) e que 8 alunos consideraram aceitar sempre as opiniões dos outros tanto no 2º como 3º período. (gráfico 11).

Os alunos tornaram-se mais cooperantes e solidários para com os colegas e assistimos a uma evolução de 6 para 9 alunos (a totalidade dos inquiridos no 3º período) que tentaram sempre prestar ajuda aos colegas (gráfico 12).

No terceiro período alguns alunos ficaram mais inseguros quanto à sua forma de expressão verbal verificando-se uma diminuição de 6 alunos para 4 alunos no 3º período na resposta sempre e um aumento de 3 para 5 alunos na resposta às vezes no 3º período (gráfico 13). Quanto à utilização de vocabulário específico da disciplina as opiniões divergem e verificou-se um recuo de 6 para 4 alunos na resposta sempre no terceiro período e ao aumento de 3 alunos para 5 na resposta às vezes no 3º período (gráfico 14).

Ao nível da recolha de informação houve um aumento de 5 para 6 alunos que referiram sempre efetuar a observação no 3º período. Tanto no 2º como no 3º período referiram recolher/ observar às vezes 3 alunos e no 3º período desaparece o aluno que referiu utilizar raramente a recolha da informação (gráfico15).

Assistimos a uma evolução significativa quanto à capacidade de seleção de informação do 2º para o 3º período designadamente de 3 alunos que responderam sempre evoluímos para 5 alunos; dos 6 alunos que responderam às vezes evoluímos para 4 alunos, na organização e tratamento da informação a análise comparativa remete-nos para os seguintes resultados: de 5 alunos passamos para 7 que referem organizar e tratar sempre a informação e de 4 alunos que referiram às vezes passamos para 2 no 3º período. (gráficos 16,17 e 18).

Quanto á produção de informação assistimos à evolução de 5 para 8 alunos que referiram sempre 1 aluno que afirmou produzir informação raramente. (gráfico 19)

Os resultados obtidos tanto no 2º como no 3º período são idênticos relativamente à capacidade de memorização / produção de informação, 5 alunos responderam sempre e 4 às vezes em ambos os períodos letivos (gráfico 19). Verificámos uma evolução ao nível do número de alunos, de 5 para 6 alunos que referiram sempre identificar a informação e do número de alunos que referiram às vezes identificar a informação de 4 para 3 alunos (gráfico 20).

De forma uniforme são os mesmos 5 alunos que consideram efetuar sempre hipóteses explicativas no 2º e no 3º período e os mesmos 4 alunos que referiram formular às vezes hipóteses explicativas (gráfico 21). Quanto à modificação de comportamentos, 7 dos alunos inquiridos afirmou que tentaram efetuar sempre mudanças no seu comportamento quer no 2º e no 3º período bem como, foram os mesmos 2 alunos que responderam às vezes os tentaram modificar (gráfico 22).

No que concerne à capacidade de ajudar os outros, nem sempre todos estiveram disponíveis a fazê-lo notando-se uma regressão do 2º para o 3º período quando por exemplo em 6 alunos que estavam sempre disponíveis passámos para 5 no 3º período e nos que responderam às vezes de 3 no 2º período aumentámos para 4 alunos no 3º período (gráfico 23).

No respeitante à expressão de opiniões (gráfico 24) houve um aumento de 3 alunos que afirmam manifestar sempre a sua opinião e 6 alunos referiram manifestar às vezes as suas opiniões. Do 2º para o 3º período houve uma diminuição de 8 para 6 alunos que escutam sempre a opinião dos colegas e houve um aumento do número de alunos que referiram às vezes de 1 para 3 alunos no 3º período (gráfico 25).

Assistimos a uma evolução bastante significativa entre o segundo e o terceiro período no que respeita à apresentação e resolução de problemas designadamente de 3 alunos que responderam sempre no 2º período aumentámos para 6 alunos que responderam sempre no 3º período e na resposta às vezes houve uma diminuição de 6 para 3 alunos no terceiro período (gráfico 26).

Quanto à cooperação no trabalho dos 8 alunos que responderam sempre no 2º período passámos para 7 alunos no 3º período e de 1 aluno que respondeu às vezes no 2º período passamos para 2 alunos a dar esta resposta no 3º período (gráfico 27).

Ao nível do interesse pelas atividades dos 7 alunos que manifestaram ter sempre interesse no 2º período passámos para 6 no 3º período e dos 2 alunos que referiram às vezes ter interesse pelas atividades passámos para 3 no 3º período (gráfico 28).

Em ambos os períodos letivos 7 alunos consideraram que estão sempre disponíveis para cooperar com a escola e 2 alunos às vezes consideraram que também estavam disponíveis (gráfico 29).

Assistimos a uma evolução na capacidade de auto-avaliação dos alunos, com a passagem de 6 para 9 alunos que referiram efetuar sempre a sua autoavaliação no 3º período (gráfico 30)

No relacionamento com os outros verificámos uma diminuição dos alunos que referiram sempre relacionar-se com os outros, de 8 passámos para 7 alunos e na resposta às vezes houve um aumento de 1 aluno para 2 (gráfico 31).

Os resultados obtidos quanto à adesão e intervenção nas atividades na sala de aula são semelhantes no 2º e 3º período: 7 alunos responderam sempre e 2 alunos responderam às vezes (gráfico 32).

Quanto a proporem atividades passámos de 2 alunos para 5 que responderam sempre no 3º período e sugeriram novas atividades e de 6 alunos que responderam às vezes no 2º período evoluímos para 3 alunos no 3º período e manteve-se 1 aluno em ambos os períodos letivos que referiu novamente propor novas atividades (gráfico 33).

Todos os alunos (9 inquiridos) no terceiro período referiram que se conhecem a si próprios, enquanto no 2º período 8 alunos responderam que se conhecem e 1 aluno respondeu às vezes (gráfico 34). Assistimos a uma maior progressão no desenvolvimento da autoestima no 3º período pois passamos de 7 para 8 alunos que responderam sempre e uma diminuição de 2 para 1 aluno que responderam às vezes no 3º período (gráfico 35). Em ambos os períodos letivos 7 alunos reconhecem sempre os seus direitos e 2 alunos às vezes (gráfico 36).

Relativamente ao cumprimento dos deveres 7 alunos consideraram que cumpriram sempre os seus deveres e 2 alunos consideraram cumpri-los às vezes no 2º período. No 3º período os 9 alunos inquiridos consideraram cumprir sempre os seus deveres (gráfico 37).

Em ambos os períodos letivos a totalidade dos alunos inquiridos (9) reconheceu sempre os valores da família (gráfico 38).

No 2º período os 9 alunos referiram valorizar sempre a igual dignidade do homem e da mulher. No 3º período assistimos a uma diminuição em que passamos para 8 alunos que referiram sempre valorizar a igual dignidade entre o homem e a mulher e um aluno que admitiu efetuar-lo às vezes (gráfico 39).

Assistimos a uma evolução do 2º para 3º período do número de alunos que referiu assumir sempre gestos de solidariedade de 7 para 8 alunos e a uma diminuição de 2 para um aluno que respondeu às vezes (gráfico 40).

Quanto ao respeito por culturas e religiões diferentes houve uma evolução de 7 para 9 alunos (totalidade) que no 3º período referiu respeitar sempre modos de estar diferentes (gráfico 41).

Em ambos os períodos letivos 8 alunos referiram respeitar sempre as decisões do coletivo e um aluno referiu às vezes (gráfico 42). Também nos dois períodos 6 alunos referiram refletir sempre sobre situações e problemas e 3 alunos responderam às vezes (gráfico 43).

Por fim, assistimos a uma evolução significativa do número de alunos que referiu refletir sempre sobre si próprio, do 2º para o 3º período houve um aumento de 6 para 8 alunos e uma diminuição de 3 para 1 aluno que respondeu às vezes (gráfico 44).

Fazendo uma análise conjunta de todos os dados recolhidos através da auto-avaliação dos alunos relativamente às atitudes evidenciadas ao longo de toda a intervenção pedagógica, podemos referir que na sua maioria os alunos foram melhorando as suas atitudes, evidenciando maior responsabilidade e cooperação. Por outro lado os recuos evidenciados não se registaram ao nível negativo da consideração dos itens por parte dos alunos e consideramos que as avaliações realizadas no final do ano letivo acentuaram as dúvidas reflexivas quanto ao seu desempenho, o que consideramos como uma forma positiva de reflexão individual (capacidade de pensar e desenvolvimento de raciocínio) mais intenso que não foi perceptível ao longo do 2º período.

Da análise efetuada à grelha de avaliação das atividades desenvolvidas (apêndice 32) e efetuando o estudo comparativo verificámos o seguinte:

- Houve um decréscimo de 9 para 8 alunos que consideraram que consideraram as atividades interessantes, 1 aluno no 3º período considerou que as atividades foram interessantes às vezes (gráfico 45);
- Assistimos a uma diminuição de 9 para 7 alunos no 3º período que consideraram que as atividades promoveram a interação e a comunicação entre todos, 2 alunos escolheram às vezes no 3º período (gráfico 46);
- Dos 9 alunos que consideraram que as atividades levaram os alunos a colaborar e cooperar com os colegas no 2º período, passámos para 6 alunos no 3º período, 3 alunos referiram que às vezes as atividades levaram à cooperação (gráfico 47);
- Por unanimidade em ambos os períodos letivos, os 9 alunos consideraram que o ensino em equipa ministrado pelos dois professores foi positivo (gráfico 48);

- Assistimos a uma diminuição de 9 alunos para 8 alunos no 3º período que consideraram que mediante a dinamização das atividades aprenderam algo de novo, 1 aluno respondeu às vezes (gráfico 49);
- Verificámos uma diminuição de 9 para 7 alunos no 3º período que referiram que se consideraram apoiados pelos professores, 2 alunos responderam às vezes (gráfico 50);
- Constatámos uma diminuição de 9 para 8 alunos no 3º período que consideraram que as atividades promoviam um clima de bem estar entre toda a turma e 1 aluno referiu às vezes (gráfico 51);
- Verificámos uma diminuição de 9 para 8 alunos no 3º período que referiram que as atividades ajudaram á partilha de experiências. Um aluno não respondeu (gráfico 52);
- Aferimos uma diminuição de 9 para 8 alunos que consideraram que as atividades foram dinâmicas e levaram os alunos a participar, 1 aluno respondeu às vezes (gráfico 53).

No terceiro período, devido à inclusão do item “às vezes”, na grelha de avaliação das atividades implementadas a pedido dos próprios alunos inquiridos, assistimos a algumas diferenças nos resultados, no entanto é importante referir que os resultados continuaram positivos e que as alterações registadas situam-se no âmbito do “sempre” e do “talvez” não se registando nenhuma resposta negativa por parte dos alunos.

No âmbito da intervenção efetuada foi implementada uma grelha de avaliação temática sobre a sexualidade no 3º período com 10 afirmações sobre o tema com 3 opções de resposta só estando uma completamente correta.

Os resultados obtidos evidenciam-nos o seguinte:

Questão 1 - As principais diferenças entre as raparigas na infância e na adolescência:

- 78% dos alunos respondeu aumento das mamas, alargamento da anca e crescimento dos pêlos púbicos (resposta correta);
- 22% dos alunos respondeu aparecimento da menstruação; crescimento dos pêlos púbicos e produção de testosterona;
- 0% dos alunos, ou seja, nenhum aluno respondeu alargamento da anca, crescimento de pêlos púbicos e diminuição do volume das coxas.

Questão 2 – Sexo é:

- 67% dos alunos respondeu uma característica que diferencia homens e mulheres (resposta correta);
- 33% dos alunos respondeu sinónimo de relação sexual;
- 0% dos alunos ou seja nenhum aluno respondeu o mesmo que sexualidade.

Questão 3 – A minha auto-estima corporal depende de:

- 89% dos alunos respondeu manter o meu corpo bem cuidado e por isso me sentir bem com ele (resposta correta);
- 11% dos alunos respondeu os outros me elogiarem;
- 0% dos alunos ou seja nenhum aluno respondeu ser magro e alto.

Questão 4 – O ideal de beleza:

- 89% dos alunos respondeu depende de cada pessoa (resposta correta);
- 11% dos alunos respondeu é definido pela sociedade;
- 0% dos alunos ou seja nenhum aluno respondeu implica uma silhueta magra.

Questão 5 – A homossexualidade é:

- 67% dos alunos respondeu um tipo de orientação sexual (resposta correta);
- 33% dos alunos respondeu uma opção;
- 0% dos alunos ou seja nenhum aluno respondeu uma perturbação mental.

Questão 6 – A adolescência é uma altura da vida que:

- 78% dos alunos respondeu ocorrem mudanças e transformações biológicas e corporais (resposta correta);
- 11% dos alunos respondeu passamos a poder comportar-nos como adultos;
- 11% dos alunos respondeu os rapazes e as raparigas devem começar a namorar.

Questão 7 – As pessoas têm:

- 78% dos alunos respondeu características únicas que as valorizam enquanto seres humanos (resposta correta);
- 22% dos alunos respondeu características que por não se poderem mudar lhes podem estragar a vida;

- 0% dos alunos ou seja nenhum aluno respondeu características que se desenvolvem ao mesmo tempo tornando-as iguais.

Questão 8 – Para um homem ser atraente:

- 67% dos alunos respondeu contribuem vários fatores físicos, psicológicos emocionais e sociais (resposta correta);
- 33% dos alunos respondeu tem de ter um corpo musculado e ser muito bom em desporto;
- 0% dos alunos ou seja nenhum aluno respondeu tem de ser líder do seu grupo.

Questão 9 – O desejo:

- 100% dos alunos responderam é a primeira fase da resposta sexual humana (resposta correta);
- 0% dos alunos ou seja nenhum aluno respondeu é uma sensação apenas experimentada por mulheres;
- 0% dos alunos ou seja nenhum aluno respondeu é uma sensação apenas experimentada por homens.

Questão 10 – A masturbação é:

- 89% dos alunos respondeu um comportamento sexual de auto-estimulação que ajuda a conhecer o próprio corpo (resposta correta);
- 11% dos alunos respondeu um comportamento sexual que devemos evitar;
- 0% dos alunos ou seja nenhum aluno respondeu um comportamento sexual prejudicial à saúde sexual do adolescente.

Podemos concluir, que os objetivos propostos relativamente à implementação do projeto na área da sexualidade e com a aplicação da ficha temática de conhecimentos específicos no 3º período foram atingidos e que os alunos evidenciaram conhecimentos e novas competências nesta mesma área.

Como se pode verificar nos gráficos 54 a 63 a maioria dos alunos, incluindo o “T” adquiriu os conhecimentos pretendidos, no terceiro período.

Com a intervenção efetuada, pretendemos abranger vários aspetos e na sua totalidade verificámos sucesso:

- ✓ na intervenção em parceria em contexto de sala de aula;
- ✓ na intervenção que enfocou as competências e as necessidades reais dos alunos mediante as expectativas do grupo / turma e da família, envolvendo ativamente também a família neste processo;
- ✓ nos objetivos acessíveis aos alunos;
- ✓ no aumento da capacidade de participação social na vida da turma e da escola;
- ✓ no desenvolvimento da capacidade de pensar e desenvolver raciocínio;
- ✓ no desenvolvimento da comunicação e expressão verbal;
- ✓ no suplemento de treino funcional, emocional e de conhecimentos específicos numa área que a vida na escola, por si só, ainda não lhe proporciona;
- ✓ na intervenção ao nível da transição dos alunos para a vida ativa.

4.3.1.2 – A INTERAÇÃO DOS ALUNOS: ANÁLISE DOS TESTES SOCIOMÉTRICOS

Através da análise de informação constante nas matrizes sociométricas (apêndices 22 a 27) elaboradas a partir da aplicação do teste sociométrico no final da intervenção, ou seja, no 3º período letivo e seguindo os índices de posição sociométrica definidos por Northway e Weld (1957) já definidos anteriormente, verificou-se o seguinte:

1º A nível das escolhas.

a) Estrutura do grupo.

Existe um aluno posicionado muito acima da probabilidade de escolha, um rapaz (o A6) e uma rapariga (A9). Um aluno está na média da probabilidade de escolhas (A2) que se trata de uma rapariga. Seis alunos estão abaixo da probabilidade de escolha são eles: A1, A3, A4, A5, A7 e A8. Não temos nenhuma situação de muito abaixo da probabilidade de escolha por nenhum aluno.

b) Relações heterossexuais.

Das 76 escolhas realizadas no total, 12 escolhas são das raparigas e recaem sobre os rapazes e 64 escolhas são dos rapazes e recaem sobre os rapazes. As escolhas heterossexuais são feitas por três rapazes (A4, A6 e A1) e por duas raparigas (A8 e A9). O número de escolhas heterossexuais tanto femininas como masculinas manifesta-se nos três critérios (três escolhas femininas e três escolhas masculinas).

c) Número de escolhas.

Relativamente ao número de escolhas, das três raparigas, a aluna A8 distribui as suas escolhas por sete indivíduos (A6, A9, A7, A5, A4, A2, e A1); uma rapariga (A9) distribui

as suas escolhas por cinco indivíduos (A2, A3, A8, A1 e A4) e a última rapariga (A2) distribui as suas escolhas por 4 indivíduos (A9, A8, A3 e A4). Dos seis rapazes, um rapaz A3 distribui as suas escolhas por três colegas (A4, A5 e A6); um rapaz A1/ “T.” distribui as suas escolhas por seis indivíduos (A2, A3, A4, A6, A9 e A8); O rapaz (A4) escolhe A3, A5, A6, A2, A6 e A9. O rapaz A5 escolhe o A3, A6, A7, A4, O aluno A6 distribui as suas escolhas pelos colegas A3, A4, A5, A2 e A7 e por último o aluno A7 escolhe A3, A5, A6.

d)Reciprocidades.

No que concerne às escolhas recíprocas em cada critério observa-se o seguinte: no primeiro critério (trabalho de grupo) registam-se três escolhas recíprocas sendo que uma é feminina (A9 e A2) e duas são masculinas (A3 e A6); (A7 e A5).

Ainda no primeiro critério verificam-se ainda três escolhas parcialmente recíprocas entre o aluno A9 e A8 do sexo feminino, o aluno A2 e A8 também do sexo feminino e o aluno A6 e A5 do sexo masculino.

No segundo critério (realização de trabalho de grupo), observam-se três escolhas recíprocas, sendo que uma é feminina (A9 e A2) uma masculina (A3 e A6) e uma heterossexual entre (A2 – feminino e A4 - masculino).Existem ainda duas escolhas parcialmente recíprocas entre o aluno A3 e o A5 e os alunos A6 e A7 todos do sexo masculino.

No terceiro critério (jogar nos intervalos) observam-se duas escolhas recíprocas sendo que uma é feminina (A9 e A2) e uma masculina entre o A3 e o A6.

Neste mesmo critério verifica-se ainda escolhas parcialmente recíprocas, uma heterossexual A2 e A4 outra entre A3 e A4 e ainda uma outra entre A3 e A5. As escolhas totalmente recíprocas verificam-se nas raparigas e em todos os critérios entre A9 e A2.

2º A nível das rejeições.

a) Estrutura do grupo.

Existe um aluno A2 do sexo feminino e um aluno A5 do sexo masculino que estão muito acima da probabilidade de rejeição pelos colegas sendo selecionados entre 8 as 10 escolhas na rejeição. De considerar que o aluno A8 encontra-se abaixo da média da probabilidade de ser rejeitado.

Os alunos A1, A3, A4, A6, A7 e A9 estão muito abaixo da probabilidade de virem a ser rejeitados pelos colegas.

b)Relações heterossexuais.

As 9 rejeições manifestadas pelas três raparigas (A2, A8 e A9) recaem todas sobre rapazes. Das 17 rejeições manifestadas pelos 6 rapazes, onze recaem sobre raparigas e seis sobre os rapazes.

c)Número de escolhas.

Relativamente ao número de escolhas das três raparigas (A2, A8, A9) estas rejeitaram três indivíduos (A5, A1 e A6). Dos três indivíduos rejeitados um foi rejeitado uma única vez pela aluna A8 no critério trabalho de grupo (A1), os outros indivíduos A5 e A6 foram rejeitados várias vezes em todos os critérios. O aluno A5 obteve o maior número de rejeições. Os seis rapazes no grupo, um rapaz (A3) rejeitou um indivíduo do sexo feminino em dois critérios designadamente a A2 (na partilha da carteira e jogar nos intervalos) quando no primeiro período nunca rejeitou nenhum colega.

O aluno A4 rejeitou os colegas A8, A5 e A9 e o aluno A1 rejeitou os indivíduos A5 e o A7.

Por outro lado o aluno A5, rejeitou o A2 e o A8 portanto dois indivíduos do sexo feminino. A6 rejeitou o A2 e o A8 também do sexo feminino. Por sua vez o A7 rejeitou os colegas A2 e A9 também do sexo feminino em todos os critérios.

Importa salientar a existência de uma forte rejeição de uma rapariga a A2 no primeiro e no terceiro critério (partilhar a carteira e jogar nos intervalos) e do rapaz A5 no primeiro e segundo critério (partilha de carteira e trabalhar em grupo).

d)Reciprocidades.

Verifica-se uma rejeição recíproca no primeiro critério “partilha de carteira” entre o aluno A9 (feminino) e o aluno A5 (masculino). No segundo critério “trabalho de grupo” também se observa uma rejeição recíproca entre o aluno A9 (feminino) e o A7 (masculino). No terceiro critério “jogar nos intervalos” observaram-se duas rejeições recíprocas, designadamente entre o aluno A2 (feminino) e o A5 (masculino) e entre o A8 feminino e o A6 masculino. Com o intuito de tornar mais visíveis as modificações na interação dos alunos, elaborámos quadros resumo, que nos permitem comparar resultados do primeiro teste sociométrico, aplicado no início do projeto e o segundo teste, aplicado no término do mesmo.

Da análise da tabela abaixo indicada, destacamos alguns aspetos que consideramos importante referir nomeadamente no que diz respeito à interação do grupo realçando-se que o grupo interage entre si embora se denotem as preferências e as rejeições e através da aplicação da sociometria percebe-se que o sexo feminino escolhe-se entre si, rejeitando o sexo masculino e o mesmo acontece com o sexo masculino (apêndices 22 a 27).

Nos rapazes a preferência por elementos do mesmo sexo é, também significativa, elegendo os rapazes da suas preferências e rejeitando na sua maioria, as raparigas isto no que diz respeito à sociometria aplicada no 1º período. Já no 2º período essa tendência diminui e as escolhas repartiram-se de forma mais heterogénea, ou seja, as raparigas envolveram-se e interagiram mais com os rapazes e vice-versa. Consideramos importante referir, nomeadamente ao nível da estrutura do grupo que se denotam menos alunos quer

no nível de posição sociométrica mais elevado, quer no nível mais baixo; o trabalho de grupo assim como o critério de jogar nos intervalos passou a ser o critério com mais escolhas heterossexuais por parte das raparigas e também dos rapazes na segunda sociometria enquanto na primeira se destacava o critério de partilha de carteira. Relativamente às rejeições, a tabela 21 ilustra que o critério relativo ao trabalho de grupo é o critério com menor número de rejeições heterossexuais.

Verificamos também que as reciprocidades das rejeições aumentaram e as escolhas de cada aluno foram mais dispersas, o que se poderá interpretar como sendo resultado do fato de ter havido mais interações entre os alunos da turma.

TABELA 20 – RESULTADOS DOS TESTES SOCIOMÉTRICOS - ESCOLHAS

Resumo dos resultados dos testes sociométricos - Escolhas							
		Inicial			Final		
		Masculino	Feminino	Masculino e Feminino	Masculino	Feminino	Masculino e Feminino
ESTRUTURA DO GRUPO	Muito acima				A6	A9	
	Acima						
	Média	A5,A6,A9	A2			A2	
	Abaixo	A3, A4, A7	A8		A1,A3,A4,A5,A7	A8	
	Muito abaixo	A1					
RELAÇÕES HEREOSEXUAIS	Escolhas de Masculino	44%	23%		95,3%	4,9%	
	Escolhas de Feminino	33%	67%		15,7%	84,2%	
	Critério com maior número	2ºTrabalho de grupo	1º Partilha de carteira		2º Trabalho de grupo 3º Jogar nos intervalos	2º Trabalho de grupo e 3º 3ºJogar nos intervalos	
	Critério com menor número	1º Partilha de carteira	3º Jogar nos intervalos		1º Partilhar a carteira	1º Partilhar a carteira	
NÚMERO DE ESCOLHAS	6		A8				
	5	A1, A6					
	4	A4, A5, A7	A2		A5,A8		
	3	A3	A9		A1, A3,A4,A6,A7,A9	A1,	
	2				A2,	A2,A4,A8,A9	
	1					A6,	
RECIPROCIDADES	1º Critério	A5 – A7 A6 – A7 A6 – A5	A2 – A9	A2 – A4	A3-A6 A7-A5	A9-A2	
	2º Critério	A7-A5 A6-A7 A6-A5	A2- A9	A2-A4	A3-A6	A9-A2	A2-A4
	3º Critério	A6-A5 A6-A7	A2-A9	A2-A4	A3-A6	A9-A2	
	Critérios distintos	A5-A7 A6-A5		A2-A4			
	Totalmente recíprocas		A2-A9		A3-A6	A9-A2	

TABELA 21 – RESULTADO DOS TESTES SOCIOMÉTRICOS - REJEIÇÕES

Resumo dos resultados dos testes sociométricos - Rejeições							
		Inicial			Final		
		Masculino	Feminino	Masculino e feminino	Masculino	Feminino	Masculino e feminino
ESTRUTURA DO	Muito acima				A5	A2	
	Acima	A4, A6	A8				
	Média	A5					
	Abaixo	A1, A3, A7	A2, A9			A8	
	Muito abaixo				A1,A3,A4,A6,A7	A9	
RELAÇÕES HEREOSEXUAIS	Rejeições de Masculino	46,1%	53,8%		35,2%	64,7%	
	Rejeições de Feminino	100%	0%		100%	0%	
	Critério com maior número	2º Trabalho de grupo	3º Jogar nos intervalos		2º Trabalho de grupo	1º Partilha de carteira	
	Critério com menor número	1º Partilha de carteira	2º Trabalho de grupo		1º Partilha de carteira	2º Trabalho de grupo	
NÚMERO DE REJEIÇÕES	6						
	5						
	4						
	3	A5			A4	A8	
	2	A1,A4,A7	A8,A9		A1,A5,A6,A7		
	1	A6	A2,		A3	A2,A9	
	0	A3	A3				
RECIPROCIDADES	1º Critério			A2-A5			A9-A5
	2º Critério			A9-A5			A9-A7
	3º Critério			A9-A5			A2-A5 A8-A6
	Critérios distintos			A9-A5 A2-A5			A9-A5 A9-A7 A2-A5 A8-A6
	Totalmente reciprocas						

A INTERAÇÃO DO ALUNO “T.”

A aplicação final de um teste sociométrico (no fim do 3º período) permitiu-nos caracterizar a interação do “T.” no grupo:

1º A nível das escolhas:

O aluno A1/ “T.” realizou nove escolhas sendo estas distribuídas por 6 indivíduos, três do sexo feminino (A2, A8 e A9) e três do sexo masculino (A3,A4, A6,). Relativamente ao primeiro critério “partilha de carteira” a sua primeira escolha foi para o aluno A6 (rapaz) alterando a sua escolha de um individuo do sexo feminino no primeiro período para um individuo do sexo masculino no terceiro período. A segunda escolha incidiu sobre o aluno A3 e a terceira sobre o aluno A4 ambos do sexo masculino. Tal como no primeiro período a segunda escolha manteve-se com o mesmo colega (A3) alterando-se a terceira escolha sobre o aluno A6 no primeiro período para o aluno A4 no terceiro período. No segundo critério “trabalho de grupo” a primeira escolha foi o aluno A2 (rapariga), a segunda escolha sobre o aluno A3 e a terceira escolha recai sobre o aluno A6, ambos do sexo masculino. Nesta situação do trabalho de grupo não se verificaram alterações e manteve-se a posição do aluno respetivamente às suas opções.

No terceiro critério “jogar nos intervalos” a primeira escolha foi para o aluno A9, a segunda escolha foi para o aluno A8 e a terceira para o aluno A2 todas do sexo feminino e neste critério foram visíveis alterações nas opções relativamente ao género.

Assim verifica-se que no critério partilha de carteira o A1/ “T” escolheu como primeira opção o aluno A6 do sexo masculino, no critério “trabalho de grupo” a primeira opção foi para a aluna A2 e no que concerne ao terceiro critério “estar / jogar nos intervalos” a opção recai sobre a aluna A9 do sexo feminino.

No que respeita às escolhas obtidas o aluno A1/”T.” foi escolhido por dois colegas a A8 e a A9 (raparigas) como terceira opção para jogar/estar nos intervalos, o que demonstra uma evolução nas escolhas efetuadas pelos colegas.

2º A nível das rejeições

O aluno A1/”T.” efetuou três rejeições sobre dois colegas designadamente sobre o colega A5 e o A7, ambos rapazes. A rejeição sobre o aluno A5 foi em dois critérios “trabalho de grupo” e “partilha de carteira” e sobre o a A7 no critério “jogar nos intervalos”. Relativamente à rejeição obtida, esta adveio de um colega do sexo feminino (A8) no que diz respeito à realização de trabalho de grupo. Verifica-se que o aluno A8 mantém a sua posição de rejeição para a realização de trabalhos de grupo com o aluno A1/”T.”, no entanto este mesmo aluno escolhe o A1 para estar nos intervalos.

4.3.1.3 – AS ALTERAÇÕES VERIFICADAS NA DINÂMICA DA TURMA: ANÁLISE DA ENTREVISTA AO PROFESSOR.

Da análise efetuada á entrevista final (apêndice 19) realizada ao professor titular de turma, podemos verificar que segundo as respostas dadas pelo mesmo no que concerne ao trabalho de parceria, este considera que: “- trabalhar em parceria com um professor com formação em ensino especial permitiu planificar atividades em que o aluno com NEE pudesse participar mais ativamente nas questões que estavam a ser debatidas pela turma no âmbito da Formação Cívica”. Por outro lado o professor referiu ainda que “o fato de estar presente um professor de ensino especial na aula, prestando-lhe apoio na interpretação e realização dos exercícios propostos, permitiu que o ritmo da aula fosse melhor”. No que diz respeito às principais alterações verificadas na dinâmica da turma e mais concretamente no que se refere a atividades desenvolvidas e estratégias implementadas o professor na mesma entrevista (apêndice 20) diz que “as atividades planificadas refletiram-se em aprendizagens efetivas para toda a turma e que a planificação das atividades em conjunto levou “ realizar atividades diversificadas: jogos, trabalho de grupo, debate, que contribuíram para aumentar a interação social dos alunos” sobretudo segundo as palavras do professor” ao nível da comunicação (expressão de opiniões, dúvidas e sentimentos) ” e que “ dependendo da atividade organizávamos a sala de modo a criar um bom ambiente de trabalho”.

Na categoria da avaliação contínua efetuada na turma o professor nesta entrevista menciona que “no final de cada aula, informalmente, conversávamos sobre a mesma, sobre o feedback dos alunos à atividade, o comportamento dos alunos, etc... assim como, da atividades que iríamos realizar na semana seguinte e que a intervenção serviu para que “os alunos tivessem um comportamento adequado à sala de aula”, considerando ainda que “as atividades desenvolvidas favoreceram a cooperação, compreensão e respeito entre os alunos e contribuíram para aumentar a interação social dos alunos”

Já no respeitante às principais alterações verificadas não só na turma como no “T.” o professor expõe que este “demonstrou respeito pelo trabalho e pelos outros, exprimiu sem receio os seus desejos e os sentimentos, participou nos processos de decisão, desenvolveu auto-disciplina, tomou consciência das suas necessidades e interesses e aprendeu a monitorizar as suas aprendizagens”.

4.3.2. A NÍVEL DA FAMÍLIA

Dia 30 de junho de 2011 – Final do 3º Período

-Reunião com:

A avó – Encarregada de Educação do “T.”;

O professor titular da turma

A investigadora

Objetivos: Avaliação do projeto; sugestões / recomendações de continuidade do trabalho desenvolvido.

Esta reunião teve como objetivo avaliar a implementação das estratégias e os resultados obtidos. Nesta reunião, debatemos acerca das repercussões das atividades na vida do “T.” e da família. Foi-nos explicado pela avó que o jovem estava a demonstrar outra postura relativamente a situações de “namoros”, por exemplo, demonstrando mais conhecimentos no que concerne a esta área. Fez referência ao trabalho desenvolvido em parceria: “estou a gostar muito deste trabalho e já noto melhorias no meu “T.” pelo menos parece mais calmo nesses assuntos dos namoros” e “vejo que o “T.” está diferente nestes assuntos de namoros”, até porque “ele diz-me que vai arranjar uma namorada mas que só pode namorar com uma rapariga que também queira namorar com ele” (apêndice 28).

Nesta reunião a avó mencionou ainda o fato de o “T.” lhe ter dito em casa “que para ter bebés é preciso um rapaz e uma rapariga” referindo ainda que “até me falou doutras coisas que eu não percebo muito bem”.

Por outro lado todos os envolvidos no processo consideraram que os momentos de intervenção tinham sido oportunos e que revelavam objetivos atingidos, não obstante o tempo de intervenção nesta área ter sido um pouco escasso e os recursos materiais disponíveis nesta área ainda reduzidos. De salientar também, a dificuldade da avó já com uma certa idade em abordar determinados temas, “canalizando” tudo o que diz respeito a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens para a escola. Outra das suas preocupações futuras para o neto será quando o aluno terminar o nono ano e tiver que aprender uma profissão que o oriente na vida ativa em sociedade. Esse processo está a decorrer com o desenvolvimento do P.I.T, elaborado pelas professoras de educação especial do aluno, como ajudante de cozinha. A avó proferiu que ficava “ muito contente por terem feito este trabalho mas eu também quero muito é que o meu “T.” tenha uma profissão e seja alguém na vida, afinal eu não vou cá estar para sempre” (apêndice 28).

Em jeito de conclusão podemos dizer que o trabalho com a família teve duas vertentes fundamentais. A primeira disse respeito ao apoio social prestado sempre que são detetadas necessidades a este nível. Fez-se um acompanhamento próximo da situação social da família, tendo uma função de informação, mobilização de recursos e articulação com outros serviços. Outra das vertentes do trabalho realizado com a família foi ajudar os familiares a encontrar a melhor forma de lidar com o problema do “T” e a ultrapassar as situações de ansiedade e angústia provocadas pela situação real que eram os défices de participação e interação assim como os conhecimentos acerca da vida social, afetiva e emocional e sexual.

Tivemos como principal prioridade da intervenção o estabelecimento de uma parceria com a família e o contato sempre próximo com a mesma, mas ao longo da intervenção fomos verificando que a implementação efetiva de uma intervenção mais consistente não seria possível, visto a encarregada de educação delegar certas aprendizagens unicamente para a escola. Não obstante, tivemos sempre em conta as principais preocupações da família no desenvolvimento do “T.” e através das reuniões realizadas promovemos a participação mais ativa no desenvolvimento do trabalho do aluno na escola e quais as repercussões existentes do mesmo em casa.

O envolvimento da família é determinante para o sucesso das aprendizagens pois ninguém conhece melhor, nem se preocupa mais com o seu bem-estar do que os familiares e também são, os mais afetados pela perturbação da criança ou jovem com necessidades educativas especiais. A família passa demasiado tempo com as crianças e jovens e encontram-se numa posição que lhes permite estruturar situações de aprendizagem nas atividades de vida diária. Os pais e ou outros familiares podem ainda utilizar o “tempo disponível” dos seus filhos / educandos para aumentar o tempo de ensino, desenvolvendo as competências sociais e de autonomia. À medida que a criança e ou jovem adquirem competências, torna-se importante que deliberadamente se aumente a variabilidade de aprendizagens e de ações, de modo a facilitar a generalização a todas as pessoas e contextos do envolvimento natural da criança ou jovem.

O apoio aos familiares incluiu da nossa parte, orientação, quer para fortalecer as competências e os conhecimentos existentes, quer para promover a aquisição de novas aptidões necessárias para auxiliar o jovem e aumentar as oportunidades de aprendizagem. O apoio e os recursos da família/comunidade incluem os recursos intrafamiliares, e os recursos informais e formais da comunidade e da família que os familiares necessitam de forma a terem tempo e energia para se envolverem nas atividades de educação.

Segundo Hammer e Turner (1996, cit. por Turner, 2000) o processo de ajustamento dos pais ou outros familiares encarregues de uma criança ou jovem com necessidades educativas é afetado por fatores como o estatuto socioeconómico, a disponibilidade e o uso dos sistemas de apoio, a estabilidade entre o casal, a constelação da família, a saúde psicológica dos pais ou família, as crenças religiosas e culturais, a natureza e visibilidade do problema e as estratégias dos membros da família para lidar com ele.

Verificámos no nosso projeto que também neste caso, a família do “T.” oriunda de uma classe social média baixa e com pouca escolarização se tornou um pequeno obstáculo ao desenvolvimento de uma prática efetiva de assimilação de novos conteúdos e promoção de novas competências no aluno em contexto familiar.

Os autores supra citados defendem também que os pais / encarregados de educação sentem necessidades pessoais, necessidades da família e necessidades de carreira ou ocupacionais. Se houver uma prioridade contínua a qualquer uma delas, poderá levar a um impato negativo. Ao longo do tempo, cada uma tem prioridade sobre a outra, tendo de haver um delicado balanço. Para os pais de crianças com necessidades educativas especiais, estas necessidades desenvolvimentais dizem respeito aos cuidados com a criança ou jovem, resultando num aumento de responsabilidades financeiras, sobrecarga para o prestador de cuidados, de restrições no estilo de vida familiar e nas oportunidades de carreira, que por sua vez são condições que podem levar a um aumento de stress e do funcionamento psicológico. Sendo crucial que estas famílias tenham apoios e recursos especiais, oportunidade para ter um dia livre para haver um balanço entre as necessidades da criança e as suas próprias necessidades.

A satisfação de necessidades não deve ser vista só do ponto de vista dos pais e familiares para as crianças e jovens mas também a satisfação das suas próprias necessidades e na forma como se abordam essas mesmas dificuldades.

A inclusão dos alunos passa também pela inclusão da família e não podemos nunca descurar a verdadeira importância de aliar esforços para delinear as melhores estratégias de educação para uma criança ou jovem aluno.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

De acordo com os princípios da teoria sócio construtivista de Vygostky (2003) as aprendizagens cognitivas produzem-se através das atividades sociais em que cada indivíduo participa. Essa aprendizagem resulta, em grande medida, do desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal e da capacidade que o par mais capaz tem de interferir nessa zona. Assim, um dos principais requisitos é criar sistemas de interação social que proporcionem zonas de desenvolvimento proximal, considerando como condições necessárias para tal, que a pessoa que ensina tenha capacidade de resolver independentemente o problema proposto e que se estabeleça uma tarefa partilhada que favoreça a participação do aluno. A Aprendizagem Cooperativa, em grupos de alunos heterogéneos, pode proporcionar assim, uma excelente oportunidade para ativar a zona de construção do conhecimento.

O nosso estudo, apoiado nas teorias piagetianas e na teoria sócio cultural de Vygostky e nos princípios da Aprendizagem Cooperativa, proporcionou aos alunos um conjunto de aprendizagens cognitivas e atitudinais concretizadas em grupos de aprendizagem heterogéneos com o objetivo de obter simultaneamente sucesso na aprendizagem da educação cívica e desenvolver competências atitudinais.

Atendendo aos objetivos do nosso estudo e ao quadro teórico de referência em que nos baseámos, procuraremos agora referir as principais conclusões dos resultados.

1- Desenvolvimento das competências atitudinais

A análise dos dados recolhidos através da autoavaliação feita pelos alunos em cada atividade e da avaliação feita por nós permite-nos retirar as seguintes conclusões:

- a) ao longo da intervenção pedagógica verificou-se uma progressão no desempenho atitudinal da maioria dos alunos, incluindo o aluno “T.”, este fato tornou-se perceptível quando comparámos os dados recolhidos nas diferentes atividades implementadas na sala de aula;
- b) cada grupo de trabalho cooperativo, ao longo da intervenção pedagógica manifestou uma evolução nas aprendizagens atitudinais que pretendíamos desenvolver: *responsabilidade, cooperação e autonomia*, contudo os alunos revelam maiores dificuldades a nível da *autonomia*;
- c) a heterogeneidade dos grupos tornou-se um elemento facilitador da aprendizagem uma vez que, no final da intervenção, cada grupo apresentava mais competências nas áreas;

- d) os alunos mostram-se satisfeitos com a experiência cooperativa em grupos heterogéneos para realizar as tarefas propostas;
- e) os alunos consideraram que esta nova estratégia lhes serviu para aprender a trabalhar em grupo e a responsabilizar-se dentro do grupo, sendo muito positivo o esforço que desenvolveram para que o grupo funcionasse;
- f) no grupo de trabalho cooperativo há espaço para a empatia, para a consciência crítica, partilha das próprias limitações e inseguranças;
- g) a aprendizagem cooperativa na sala de aula não foi um fator limitante para o cumprimento do programa, antes pelo contrário, permitiu um ensino que tentou atender aos alunos com maiores dificuldades; acompanhar os mais avançados e avaliar a todos de forma contínua e personalizada.

2- Desenvolvimento das competências cognitivas

No domínio cognitivo os alunos foram avaliados através da realização de uma ficha de controlo de aprendizagem realizada ao longo da intervenção pedagógica. Através da análise dos dados recolhidos podemos concluir:

- a) Todos os alunos subiram quantitativamente os resultados obtidos no final do 3º período quando comparados com os resultados decorrentes da primeira parte da intervenção pedagógica (no final do 2º período);
- b) Os alunos que revelaram maiores dificuldades, e por isso, com resultados mais baixos foram aqueles que obtiveram uma maior subida nos resultados quantitativos após a intervenção pedagógica;
- c) A análise comparativa no final do ano letivo, dos resultados obtidos na disciplina de educação cívica revela progressões no desenvolvimento dos alunos e nos níveis de motivação e participação, o que pode ser um indicador do sucesso da implementação desta estratégia na sala de aula.

O cruzamento dos dados relativos ao desempenho atitudinal e cognitivo dos alunos conduz-nos a outras conclusões que são coerentes com as anteriores:

- A aposta no desenvolvimento das competências atitudinais na sala de aula não constituiu obstáculo ao desenvolvimento cognitivo, uma vez que a classificação académica dos alunos melhorou;
- Em todos os alunos, mas em especial nos alunos com aproveitamento escolar mais baixo incluindo o aluno com microcefalia, fizeram-se algumas aprendizagens que não se deram em situações de aprendizagem tradicional, como foi referido pelo

professor: “porque é que vocês não perguntaram isso na aula de Ciências Naturais?”;

- A aprendizagem dos alunos foi sendo construída mediante um processo de relação dentro do grupo em que cada elemento funciona com o par mais capaz. Deste modo, as potencialidades do aluno são transformadas em situações que ativam neles esquemas processuais cognitivos e comportamentais que permitem ao aluno obter níveis mais elevados de rendimento (Vygostky,2003).
- Os dados mostram também como a Aprendizagem Cooperativa é uma boa estratégia para implementar na sala de aula, para alterar o meio fechado de regras autoritárias e dogmáticas de um ensino tradicional que progressivamente vai levando a quotas elevadas de insucesso dos alunos, apatia e desmotivação.

Do trabalho realizado, podemos concluir que uma atitude reflexiva, uma postura de partilha de saberes, experiências e materiais pedagógicos, constituem uma mais-valia no desenvolvimento profissional do professor e na sua eficácia como elemento chave na formação e educação dos alunos, de forma a promover uma educação inclusiva.

Consideramos que a aceitação do outro com as suas características únicas se torna um potencial “veículo” de aprendizagens diversificadas e que pode fazer a diferença, melhorando comportamentos e aprendizagens num grupo, centrando toda a dinâmica de sala de aula, e fazendo da heterogeneidade, uma “riqueza” na aprendizagem, efetivando a essência e o verdadeiro significado de “Era uma vez na era da inclusão...”.

ASPETOS MENOS POSITIVOS/LIMITATIVOS

Realçamos o fato de o aluno com microcefalia ter apoio excessivo e uma vasta equipa disciplinar que de certa forma o infantilizam nas suas atitudes e comportamentos, bem como, diminui o seu potencial e as suas capacidades. Anotamos portanto que o aluno podia ter um apoio mais reduzido a nível dos técnicos que o acompanham e que não necessita de tanto tempo despendido na Unidade de Apoio à Multideficiência. O fato de o aluno ter o tempo todo ocupado com terapias e apoios individuais não preconiza todas as práticas que defendemos ao longo deste projeto e as quais consideramos essenciais para um desenvolvimento integral e harmonioso de todo e qualquer aluno independentemente das suas necessidades educativas.

O aluno podia estar incluído noutras áreas curriculares e o fato de a escola ter constituído uma turma com vários alunos “mais fracos” pode constituir por si só um entrave ao desenvolvimento e às aprendizagens dos alunos. Por outro lado a existência de uma

cultura escolar rígida com regras tradicionalmente implementadas e a resistência à mudança por parte de docentes, funcionários e até mesmo das famílias, dificultou o processo de investigação-ação em determinadas situações.

O tempo curto de intervenção, o fato do projeto se ter desenvolvido em regime de voluntariado por parte da investigadora, assim como não pertencer aos quadros da escola, foram três dos obstáculos que mais limitaram o desenvolvimento deste projeto.

De qualquer forma o projeto tornou-se útil pela forma como foi conduzido pois a equipa não estava “totalmente desperta” para as necessidades do aluno na área afetiva e de desenvolvimento sexual tão essencial para a realização pessoal de todos os seres humanos.

RECOMENDAÇÕES/PISTAS PARA FUTURAS ATUAÇÕES

O desenvolvimento deste trabalho de projeto leva a considerar algumas sugestões para outras investigações, que aqui se apresentam e que, em nossa opinião poderiam contribuir, em certa medida, para o enriquecimento do conhecimento. Destacam-se as seguintes:

- a) um estudo alargado que envolva todas as turmas do mesmo ano de escolaridade;
- b) um estudo em que todo o conselho de turma estivesse envolvido na implementação desta nova estratégia de atuação ao nível da docência (implementação de verdadeiras aprendizagens cooperativas).

Considera-se também de extrema importância que os professores discutam com os seus pares, não só os currículos que vão lecionar, mas também a análise conjunta de novas estratégias de ensino que permitam desenvolver, nos alunos, para além das competências cognitivas, competências atitudinais que os complementem e preparem para a vida ativa em todas as áreas de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Porto Editora.
- Aguado, D. (2000). *A Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula - Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Falmer.
- Ainscow, M. (1999). *Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada*. Brasília: Unesco.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais*. Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica/ uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Albarello, L. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Trajectos.
- Apae, A. d. (2007). *Livro das síndromes*. Sete Lagoas: Esperança.
- American, P. A. (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora Mac Graw Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar (7ª edição)*: McGraw-Hill Interamericana de Espana, S.A.U.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Beltrão., & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editora Presença.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burgess, R. (1997). *Métodos de pesquisa de terreno III: o uso de documentos pessoais*. Oeiras: Celta.

- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais - considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira. (2009). *Revista psicologia educacional e cultura, XIII 2*, 355-379.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Puf.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Duffy, B. (1997). Análise de dados documentais. In J. Bell, *Como realizar um projecto de investigação* (pp. 101-115). Lisboa: Gradiva.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: INIC.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. -4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Freile, C. (1998). *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Serviço Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Freinet, C. (1969). *Para uma escola do povo*. Santa Maria de Lamas.Lisboa. Editorial Presença.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Teorias Guias Práticos Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Gomes, M. H. (6 de Janeiro de 2006). *O Despacho n.º 50/2005 e a Diferenciação pedagógica*. Lisboa.Editorial Presença.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Joaniquet, P. (2004). *Tutoría entre iguales. El aprendizaje cooperativo, una competencia básica*. Argentina: Paidós.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Editor Ramos.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo.
- Luria, A., Leontiev, A., & Vigotsky.L. (1991). *Psicologia e pedagogia - Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mir, C., Casteleiro, J., Castelló, I., Garcia, M., Jorba, A., & Lecinena, M. (1998). *Cooperar en la escuela:La responsabilidad de educar para a democracia*. Barcelona: Biblioteca de aula.

- Morato, P. (2010). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. *Conferência proferida no III Seminário de Educação Inclusiva* (pp. 1-8). Lisboa: Não publicado.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula - Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Northway, M., & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão Docente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e as Histórias da sua vida*. In A Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2007). *Caminhos para a inclusão - Um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Palangana, I., Galuch, M., & Sforzi, M. (2002). Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Peñas, G. (2003). *Revista de pediatria Hospital Infantil Universitario Niño Jesús*, Nº IV, 587-600. Madrid.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada - Das intenções à ação*. Porto Alegre Brasil : I Artes Médicas Sul.
- Psychiatric, A. A. (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. DSM-IV-TR*. Porto Alegre: Artmed.
- Pujolás, M. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educación obligatoria*. Archodona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rief, S., & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva - Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença - Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. d. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Ruqoy, D. (1997). *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador*. Lisboa: Gradiva.

- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologias.
- Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de Indicadores de Educação Inclusiva. A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, M. C. (1994). Aprendizagem cooperativa: Resolução de problemas em contexto de auto-regulação. *Revista da Educação*, Vol IV, 31-41.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão - Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos -Instituto Piaget.
- Santos, C., & Silva, C. (2003). *Formação cívica: Um guia prático de aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Silva, M. (2004). Reflectir para (re) construir práticas. *Revista Lusófona de Educação Nº4*, 51-60.
- Silva, M. (2008). Educando o cidadão global: Globalização, educação e modelos de governação Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Silva, A. L., Duarte, A. M., Sá, I., & Simão, A. M. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade - Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. (1995). *Differentiating Instruction for Advanced Learners in the Mixed-Ability Middle School Classroom*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.
- Turner, P. (2000). *The developmental nature of parent child relationships-The impact of disabilities*. Texas: Pro.Ed.
- Unesco. (1994). *Declaração de salamanca*. Lisboa: IIE.
- Vieira, F., & Pereira, M. (1996). *Uma Perspectiva de organização curricular para a deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vigotsky, L. (1985). *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Visser, J. (1993). *Differentiation: Making it work*. Tamworth: Nasen.

Vygotsky, L. (2003). *Pensamento e linguagem re-edição*. S. Paulo: Martins Fontes Editora.

Yániz, C., & Villardon, L. (2003). *Efeitos da aprendizagem cooperativa nos estilos de Aprendizagem*. Barcelona.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-lei 174/77 de 2 de maio.

Decreto-lei 84/78 de 2 de maio.

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

Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto.

Despacho 105/97 de 1 de julho.

Despacho conjunto nº107/97 de 1 de julho.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro.

Decreto-lei 6/2001 de 21 de janeiro.

Decreto-lei 209/2002 de 17 de outubro.

Despacho nº50/2005 de 9 de novembro.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

Declaração de Retificação n.º 10/2008 - Retifica o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, do Ministério da Educação.

Lei n.º 21/2008 de 12 de maio .

Despacho n.º 3064/2008, de 7 de fevereiro.

Conselho Nacional de Educação. (1999). *Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: C.N.E.

Conselho Nacional de Educação. (1999). *Uma educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: C. N. E.

Declaração de Salamanca. (1994).

Ministério da Educação.(2010). *Transição para a vida adulta - Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PLANIFICAÇÃO DA RECOLHA DE DADOS

OBJECTIVOS	ACTIVIDADES	CALENDARIZAÇÃO	OBSERVAÇÕES / AVALIAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informações sobre o perfil do entrevistado. - Recolher o máximo de informações possíveis sobre o “T”. - Recolher dados sobre o trabalho desenvolvido pelo Director de turma . - Recolher dados acerca da relação estabelecida com a escola, o “T.” e com a sua família. - Recolher dados sobre os métodos de diferenciação pedagógica utilizados pelos professores. 	<p>Entrevista ao Diretor de Turma</p>	<p>Novembro 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar os comportamentos verbais
<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informações sobre o “T.” -Recolher dados sobre o trabalho desenvolvido pela Professora de educação Especial. - Recolher dados acerca do envolvimento familiar no processo educativo do “T.” - Saber quais as suas expectativas acerca do desenvolvimento e aprendizagem do “T.” - Saber a sua opinião acerca do trabalho desenvolvido pelos professores, bem como das avaliações de diagnóstico - O que pensa sobre o processo de inclusão do “T.” 	<p>Entrevista à Professora de Educação Especial</p>	<p>Novembro 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar os comportamentos verbais
<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados sobre os comportamentos do “T.” na sala de aula. - Avaliar a autonomia do “T.” - Recolher mais informações sobre as interacções sociais estabelecidas pelo jovem em estudo. - Analisar as interacções sociais existentes no grupo 	<p>Observação Naturalista</p>	<p>Dezembro 2010 Das 16h às 16h 30m</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar os comportamentos verbais e não verbais do “T.”, dos colegas e do professor.
<ul style="list-style-type: none"> - Reflectir sobre o trabalho desenvolvido com o grupo em que o “T.” está inserido. - Reflectir sobre o desenvolvimento/ aprendizagem do “T.” -Avaliar as escolhas e rejeições do grupo / turma. 	<p>Teste Sociométrico</p>	<p>Dezembro 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar e analisar as preferências e as rejeições de todas as crianças do grupo, na sala de aula e no recreio
<ul style="list-style-type: none"> - Organizar toda a informação recolhida acerca do “T.” - Reflectir sobre todo o processo de inclusão do aluno e elaborar a planificação a longo prazo. 	<p>Reflexão/ Organização dos dados recolhidos Planificação da intervenção</p>	<p>Dezembro de 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar os dados e proceder ao enquadramento teórico e metodológico

APÊNDICE 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR E DIRETOR DE TURMA DO ALUNO

OBJECTIVOS GERAIS:

- Recolher informações sobre o perfil do entrevistado.
- Recolher informações sobre o “T.”.
- Recolher dados sobre o trabalho desenvolvido pelo Director de Turma / Professor com o aluno.
- Recolher dados acerca da relação estabelecida com a escola, o “T.” e com a sua família.
- Recolher dados sobre os métodos / estratégias utilizados pelo Director de Turma enquanto também professor do aluno.

GUIÃO DA ENTREVISTA

Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos para as perguntas	Formulário de perguntas
A Perfil do entrevistado	- Caracterizar o entrevistado em termos pessoais, académicos e profissionais	-Dados pessoais -Formação académica -Formação profissional -Formação ao nível da intervenção com crianças com características de microcefalia.	1-Durante a sua experiência profissional já alguma vez trabalhou com alguma turma que incluisse um aluno com características do “ T.” (Portador de Microcefalia)? 2-Já participou em acções de formação na área de Educação Especial? 3-Sente necessidade de algum apoio / formação no sentido de melhorar a sua intervenção educativa junto do seu aluno portador de Necessidades Educativas Especiais? Qual?
B Perfil do aluno	-Caraterizar o perfil do aluno	-Dados pessoais -Contexto familiar -Percurso escolar -Interação com os colegas -Competências escolares -Expectativas relativas ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno	4-No que diz respeito ao desenvolvimento / aprendizagem do aluno quais são as suas expectativas?
C Estratégias e recursos utilizados	-Caraterizar a dinâmica de sala de aula	-Os meios e os métodos de ensino e comunicação utilizados -Planificação para o aluno -Estratégias de diferenciação pedagógica inclusiva. -Materiais específicos utilizados	5- Acha que há necessidade de modificação ou adaptação do conteúdo do currículo para melhorar o desempenho educacional do aluno? 6-Na sua prática diária recorre a estratégias de diferenciação pedagógica? Quais? 7--Que recursos materiais utiliza na sua prática?
D Relação escola / família / escola	-Caraterizar a relação escola / família do aluno -Implicar a professora numa dinâmica escola / família do aluno	-Contatos entre a família do aluno e a escola -Iniciativas da escola para com a família do aluno	8-Quais as expectativas que a família apresenta em relação ao aluno? 9-Considera importante o envolvimento da família no desenvolvimento / aprendizagem do aluno? 10-A família do aluno toma a iniciativa de contactar consigo para conversar sobre o desenvolvimento / aprendizagem do aluno?

APÊNDICE 3 - PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO DIRETOR DE TURMA DO ALUNO

Data: Novembro de 2010

Aluno: “T.”

Entrevistadora: E.

Diretor de Turma : D.T.

E - 1.Durante a sua experiência profissional já alguma vez trabalhou com alguma turma que incluísse uma criança com as características do “T.” (Portador de Microcefalia)?

D.T – Não.

E - 2.Já participou em ações de formação na área da Educação Especial?

Frequentei apenas uma – Linguagem gestual portuguesa – com a duração de 25 horas, no Centro de Formação da Associação de Escolas da Beira Interior no ano de 2004.

E - 3.Sente necessidade de algum apoio / formação no sentido de melhorar a sua intervenção educativa junto do seu aluno portador de Necessidades Educativas Especiais? Qual?

D. T - Tenho algumas dificuldades em trabalhar com miúdos com as N. E. E. do “T”.

Considero que é importante existir um professor de Educação Especial que conheça bem as características do aluno e que este preste apoio aos docentes desde logo na planificação, na seleção dos conteúdos mais adequados ao aluno, assim como dando soluções e estratégias de como leccionar esses conteúdos, tendo em conta as Necessidades Educativas Especiais desse aluno.

Também considero que este tipo de alunos devia ter apoio individualizado em contexto de sala de aula.

E - 4.No que diz respeito ao desenvolvimento / aprendizagem do aluno, quais as suas expectativas?

D.T - Ainda não conheço muito bem o aluno, uma vez que estou há pouco tempo com ele.

No momento estou ao nível da Formação Cívica a trabalhar no sentido de promover a socialização e integração do aluno na turma.

E - 5.Considera que há necessidade de modificação ou adaptação do conteúdo do currículo para melhorar o desempenho educacional do aluno?

D.T. - No caso da Formação Cívica, disciplina que lecciono ao “T.”, não considero necessário nenhuma adaptação curricular. Noutras disciplinas como a Língua Portuguesa e Matemática é necessário a realização das referidas adaptações curriculares.

E - 6.Na sua prática diária recorre a estratégias de diferenciação pedagógica? Quais?

D.T. - Tento adequar a linguagem e auxiliar na realização de fichas.

E - 7. Que recursos materiais e humanos utiliza na sua prática?

D.T. - Tabela; Fichas de trabalho; Tabela interactiva; Filmes; Apresentações em power point...

E - 8. Quais as expectativas que a família apresenta em relação ao aluno?

D.T. - Estou pela primeira vez este ano como professor e diretor de turma do “T.”, pelo que só ainda contatei com a Encarregada de Educação do aluno três vezes. Pareceu-me consciente das dificuldades e limitações do seu educando. Penso que espera que o T. seja autónomo, capaz de realizar as pequenas tarefas do dia-a-dia sozinho, como andar de transportes públicos, ir às compras, etc...

E - 9. Considera importante o envolvimento da família no desenvolvimento / aprendizagem do aluno?

D.T. - Considero bastante importante o envolvimento da família no desenvolvimento do aluno auxiliando na realização de tarefas escolares, no treino de certas competências como a leitura e incentivando o aluno ao estudo.

Assim como, preparando o aluno para a vida do quotidiano, fazendo com que o T. participe na realização das tarefas domésticas (arrumar o quarto, preparar uma refeição, etc...).

E - 10. A família do aluno, toma a iniciativa de contactar consigo para conversar sobre o desenvolvimento / aprendizagem do aluno?

D.T. - Ainda não foi o caso, contudo, neste curto período como Diretor de Turma do “T.”, sempre que foi convocada a avó compareceu na escola e participou ativamente na reunião.

Penso que a avó do “T.” é bastante interessada, procura inteirar-se da situação escolar e evolução do seu educando.

APÊNDICE 4 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO DIRETOR DE TURMA DO ALUNO

Categories	Sub-categorias	Indicadores
Perfil do entrevistado	Experiência Profissional	- 14 anos
	Ações de formação na área da Educação Especial	- Frequentei apenas uma – Linguagem gestual portuguesa – com a duração de 25 horas, no Centro de Formação da Associação de Escolas da Beira Interior no ano de 2004.
	Experiência com crianças com NEE	- Não.
	Dificuldades apresentadas e possíveis soluções para trabalhar com alunos com N.E.E.s	- Tenho algumas dificuldades em trabalhar com miúdos com as N. E. E. do “T”. -Considero que é importante existir um professor de Educação Especial que conheça bem as características do aluno e que este preste apoio aos docentes desde logo na planificação, na selecção dos conteúdos mais adequados ao aluno, assim como dando soluções e estratégias de como leccionar esses conteúdos, tendo em conta as Necessidades Educativas Especiais desse aluno. -Também considero que este tipo de alunos devia ter apoio individualizado em contexto de sala de aula.
	Expetativas futuras	- Ainda não conheço muito bem o aluno, uma vez que estou há pouco tempo com ele. -No momento estou ao nível da Formação Cívica a trabalhar no sentido de promover a socialização e integração do aluno na turma.
Estratégias e recursos utilizados	Planificação para a turma / para o aluno	- No caso da Formação Cívica, disciplina que lecciono ao “T.”, não considero necessário nenhuma adaptação curricular. -Noutras disciplinas como a Língua Portuguesa e Matemática é necessário a realização das referidas adaptações curriculares.
	Estratégias de diferenciação pedagógica inclusiva	- Tento adequar a linguagem e auxiliar na realização de fichas.
	Atividades e materiais específicos utilizados	- quadro; fichas de trabalho; quadro interativo; filmes; apresentações em power point
Relação família / escola	Expetativas da família	- Estou pela primeira vez este ano como professor e diretor de turma do “T.”, pelo que só ainda contatei com a Encarregada de Educação do aluno três vezes. -Pareceu-me consciente das dificuldades e limitações do seu educando. -Penso que espera que o “T.” seja autónomo, capaz de realizar as pequenas tarefas do dia-a-dia sozinho, como andar de transportes públicos, ir às compras, etc...
	Contatos entre a família do aluno e a escola	- Considero bastante importante o envolvimento da família no desenvolvimento do aluno auxiliando na realização de tarefas escolares, no treino de certas competências como a leitura e incentivando o aluno ao estudo. - Assim como, preparando o aluno para a vida do quotidiano, fazendo com que o T. participe na realização das tarefas domésticas (arrumar o quarto, preparar uma refeição, etc...).
	Envolvimento da família no processo educativo	- Ainda não foi o caso, contudo, neste curto período como Diretor de Turma do “T.”, sempre que foi convocada a avó compareceu na escola e participou activamente na reunião. -Penso que a avó do “T.” é bastante interessada, procura inteirar-se da situação escolar e evolução do seu educando.

APÊNDICE 5 - GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ALUNO

OBJECTIVOS GERAIS:

- Recolher informações sobre o perfil do entrevistado.
- Recolher informações sobre o aluno em contexto escolar.
- Saber o que pensa sobre o processo de inclusão do aluno.
- Recolher dados sobre o trabalho desenvolvido pela Professora de Educação Especial com o aluno.
- Recolher dados acerca da relação estabelecida com a escola, o aluno e com a sua família.
- Recolher dados acerca do envolvimento familiar no processo educativo do aluno.
- Saber quais as suas expectativas acerca do desenvolvimento e aprendizagem do aluno.
- Saber a sua opinião acerca do trabalho desenvolvido pelos técnicos, equipa docente e comunidade escolar.

GUIÃO DA ENTREVISTA

Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos para as perguntas	Formulário de perguntas
A Perfil do entrevistado	- Caracterizar o entrevistado em termos pessoais, académicos e profissionais	-Dados pessoais -Formação académica -Formação profissional -Formação ao nível da intervenção com crianças / alunos com N.E.E.	
B Perfil do aluno	-Caraterizar o perfil do aluno / caraterizar a atuação da Professora de Educação Especial no processo de inclusão do aluno	-Conhecimento geral e específico do aluno -Percurso escolar ao nível da inclusão	-1.Há quanto tempo conhece e trabalha com o “T”? -2.Participou ativamente no processo de inclusão do aluno? Fale-me um pouco desta situação.
C Desenvolvimento e aprendizagem do “T.”	-Caraterizar a dinâmica da escola no processo de inclusão do aluno -Salientar as possíveis dificuldades expostas neste processo --Implicar a professora numa dinâmica escola / família do aluno -Atuar ao nível de uma maior participação por parte do aluno nas diversas atividades	-Os meios e os métodos de ensino e comunicação utilizados com todos os docentes -Elaboração de planificações para o aluno -Estratégias desenvolvidas para maior participação do aluno e alargamento da sua cultura inclusiva.	-3.Encontrou dificuldade ou falta de apoio dos outros docentes durante o processo de inclusão do aluno? Porquê? -4.Tendo em conta que o aluno tem um P.E.I, um C.E.I e um P.I.T, qual considera ser a intervenção mais pertinente (no momento) no sentido de alargar a cultura inclusiva (atuação ao nível da família, da comunidade, da turma)? -5.Se convidarem o aluno para participar nas atividades realizadas na escola, ele participa sem receio de qualquer actividade? -6.Quais as expetativas em relação ao desenvolvimento / aprendizagem futuro do aluno?
D Estratégias, métodos, materiais e outros recursos de actuação com o aluno		-Percepção da situação actual do aluno ao nível do seu percurso escolar -Implementação de novas práticas pedagógicas -Materiais específicos utilizados	-7.Porque o “T.” ficou novamente retido no 8º ano, visto já acompanhar e estar incluído na sua turma anterior desde o 5º Ano? -8.O que acha que ainda pode ser feito para que o aluno se sinta mais incluído nesta nova turma? -9.Acha que haveria possibilidade do aluno frequentar mais uma área curricular, desde que tivesse o devido apoio? -10.Na sua opinião quais os recursos materiais que mais ajudam o aluno a desenvolver as suas competências de forma a obter uma pedagogia de sucesso?

APÊNDICE 6 - Protocolo da entrevista à Professora de Educação Especial do aluno

Data: Novembro de 2010

Aluno: “T.”

Entrevistadora: E.

Professora de Educação Especial: P.E.E.

E. - 1.Há quanto tempo conhece e trabalha com o T.?

P.E.E. - Conheço o aluno há 5 anos. Trabalho com ele há 4.

2.Participou activamente no processo de inclusão do aluno? Fale-me um pouco desta situação.

O primeiro ano do aluno nesta escola, ingressando no 5^o ano, foi acompanhado por um outro professor, não tendo participado na sua inclusão de uma forma ativa.

E. - 3. Encontrou dificuldade ou falta de apoio dos outros docentes durante todo o processo de inclusão do aluno? Porquê?

P.E.E. - No 2^o ano de permanência na escola, foi-me pedido que acompanhasse o aluno e passasse a ser a “professora de ensino especial” o que implicou ter de conhecer o aluno de outra forma, as suas expectativas e as da família, os profissionais de saúde / técnicos que o têm acompanhado. Entendo que como professores “especiais”, o aluno tem de se conhecer de uma forma holística para que se possa fazer um trabalho responsável, equilibrado, sério. Para isso contribui a encarregada de educação, que tem sido uma valiosa parceira neste processo, bem como os outros docentes e órgãos de gestão, que, de certa forma, também têm o seu papel na educação e formação do aluno. Neste contexto, penso não ter encontrado constrangimentos à inclusão do aluno.

E. - 4.Tendo em conta que o aluno tem um P.E. I, um C.E.I e um P.I.T qual considera ser a intervenção mais pertinente (no momento) no sentido de alargar a cultura inclusiva (atuação ao nível da família, da comunidade, da turma)?

P.E.E. - Neste momento, penso que está a ser feito o que é possível atendendo ao conhecimento que tenho do aluno, às suas capacidades, e às respostas que a escola tem para o aluno, sem descurar as expectativas da família.

E. - 5.Se convidarem o aluno para participar nas atividades realizadas na escola, ele participa sem receio de qualquer actividade?

P.E.E. - Participa, mas com algum receio dado tratar-se de um aluno com alguma dificuldade de interação social. É um aluno que sempre revelou alguma timidez e dificuldade em se expôr perante situações em que não sinta o apoio do adulto que o acompanha.

E. - 6.Quais as expectativas em relação ao desenvolvimento / aprendizagem futuro do aluno?

P.E.E. - É um aluno com limitações muito acentuadas ao nível cognitivo, em particular, o que acarreta que não possa haver expectativas muito altas, O objetivo será o de preparar o aluno para que ganhe a autonomia, possa ter um desenvolvimento equilibrado, uma profissão (dentro das suas capacidades) e, acima de tudo, possa ser uma pessoa feliz.

E. - 7. Porque o T. ficou novamente retido no 8º Ano visto já acompanhar e estar incluído na sua turma anterior desde o 5º Ano?

P.E.E. - A turma em que estava inserido desde o 5º ano foi orientada para um percurso profissional para o qual o aluno não tinha competências. Ao ter de ser incluído numa turma “nova” e tendo em conta que houve aprendizagens mal solidificadas, tendo em conta as dificuldades de retenção da informação que o aluno apresenta, entendeu-se – Equipa Multidisciplinar – que o acompanha, que poderia ser um ganho, permanecer no mesmo ano de escolaridade e poder, assim, sistematizar conteúdos dados. Simultaneamente tentar-se-á que o aluno ganhe também em novas experiências que lhe sejam proporcionadas e interação social.

E. - 8. O que acha que ainda pode ser feito para que o aluno se sinta mais incluído nesta nova turma?

P.E.E. - Conseguir criar, por parte de todos os docentes, um clima de empatia, de interação entre todos os alunos, de forma a que sintam que este adolescente faz parte da turma e que o vejam como tal. Entendo que há ainda trabalho que é imperioso fazer para que o aluno se sinta integrado / incluído na turma, ou seja, se sinta parte dela.

E. - 9. Acha que haveria a possibilidade do aluno frequentar mais uma área curricular, desde que tivesse o devido apoio?

P.E.E. - O plano curricular do aluno tem sido detalhadamente pensado tendo em conta as suas características e a oferta da escola que considero ser bastante diversificada.

E quando se têm perspectivado algumas atividades importantes para o desenvolvimento do aluno mesmo fora da escola, a escola tem ido ao seu encontro. Neste momento, qualquer uma outra atividade teria de ser devidamente pensada em termos de benefícios que a mesma traria para o aluno, sendo que o “tempo curricular” do aluno está completo.

E. - 10. Na sua opinião quais os recursos materiais e humanos que mais ajudam o aluno a desenvolver as suas competências de forma a obter uma pedagogia de sucesso?

P.E.E. - Não podemos pensar em recursos materiais e humanos de uma forma individual. É todo o trabalho de uma equipa, articulada entre si, que contribui para que se possa ver crescer o aluno de uma forma equilibrada e tornar-se um cidadão ativo e tão autónomo quanto possível. Toda esta vasta equipa multidisciplinar tenta proporcionar-lhe as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhe uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e tenta prepará-lo para a vida adulta.

APÊNDICE 7- ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ALUNO

Categories	Sub-categorias	Indicadores
Perfil do entrevistado	Experiência Profissional	Ensino regular – 19 anos Educação Especial – 7 anos
	Ações de formação na área da Educação Especial	Especialização em problemáticas de risco- Ensino Especial 2 ano Especialização em Educação Especial – Dominio Cognitivo e Motor – 1 ano
	Experiência com crianças com NEE	7 anos
Perfil do aluno	Conhecimento do aluno	Conheço o aluno há 5 anos e trabalho com ele há 4 anos. É um aluno que sempre revelou alguma timidez e dificuldade em se expor perante situações em que não sinta o apoio do adulto que o acompanha. É um aluno com limitações muito acentuadas ao nível cognitivo. Ao ter de ser incluído numa turma nova e tendo em conta que houve aprendizagens mal solidificadas, tendo em conta as dificuldades de retenção de informação que o aluno apresenta entendeu-se ateavés da equipa multidisciplinar que o acompanha que podia ser um ganho, permanecer no mesmo ano de escolaridade. -sistematizando conteúdos dados
	Participação no processo de inclusão	O primeiro ano nesta escola, ingressando no quinto ano, foi acompanhado por outro professor, não tendo participado na sua inclusão de forma ativa.
	Envolvimento da escola, dos docentes e da família no processo de inclusão	-A encarregada de educação tem sido uma valiosa parceira neste processo, bem como, os outros docentes e órgão de gestão, que, de certa forma, também tem o seu papel na educação e formação do aluno. Neste contexto, penso não ter encontrado constrangimentos à inclusão do aluno. O plano curricular do aluno tem sido detalhadamente pensado tendo em conta as suas características individuais e oferta da escola que considero ser bastante diversificada Quando se têm perpetivado algumas atividades importante para o desenvolvimento do aluno, mesmo fora da escola, a escola tem ido ao seu encontro.
	Expetativas futuras	Neste momento, penso que está a ser feito o que é possível atendendo ao conhecimento que tenho do aluno, às suas capacidades, e às respostas que a escola tem para o aluno, sem descurar as expetativas da família. É um aluno com limitações muito

Superando lacunas inerentes a um diagnóstico de Microcefalia no 3ºCiclo do Ensino Básico

		acentuadas ao nível cognitivo, em particular, o que acarreta que não possa haver expectativas muito altas Tornar-se um cidadão ativo, tão autónomo quanto possível Tentar que o aluno ganhe também em novas experiências que lhe sejam proporcionadas e interação social.
Estratégias e recursos utilizados	Participação do aluno nas diversas atividades escolares	Participa, mas com algum receio dado tratar-se de um aluno com alguma dificuldade de interação social.
	Estratégias de atuação com o aluno	O objetivo será o de preparar o aluno para que ganhe a autonomia possível, possa ter um desenvolvimento equilibrado (dentro das suas capacidades) e, acima de tudo possa ser uma pessoa feliz.
	Atividades, estratégias e materiais específicos utilizados para promover o processo de inclusão na “nova turma”	Conseguir criar, por parte de todos os docentes um clima de empatia, de interação entre todos os alunos, de forma a que sintam que este adolescente faz parte da turma e que o vejam como tal Entendo, que há ainda trabalho que é imperioso fazer para que o aluno se sinta integrado na turma, ou seja, se sinta parte dela. Não podemos pensar em recursos materiais e humanos de uma forma individual. É todo o trabalho de uma equipa articulada entre si, que contribui para que possa ver crescer o aluno de uma forma equilibrada. Toda esta vasta equipa multidisciplinar tenta proporcionar-lhe as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhe uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e que tenta prepará-lo para a vida adulta.

APÊNDICE 8 - CÓDIGO ATRIBUÍDO AOS ALUNOS DA TURMA PARA OBSERVAÇÃO NATURALISTA E SOCIOMETRIA

Nome do Aluno	Código atribuído
D. D.	A2
D.S.	A3
F. B.	A4
J.P B.	A5
M. T.	A6
R. C.	A7
T. D.	A8
V. M.	A9
T. G.	A1

APÊNDICE 9 – OBSERVAÇÃO NATURALISTA

Objectivos:

-Recolher dados sobre os comportamentos do “T”. na sala de aula.

-Avaliar a autonomia do “T”.

Hora: Das 16h às 16h30m

**GUIA DE OBSERVAÇÃO DE ELEMENTOS CONSTITUINTES DA ACÇÃO PEDAGÓGICA EM
SEGMENTOS DE AULAS**

ASPECTOS A OBSERVAR	ASPECTOS OBSERVADOS
ESPAÇO	Mesas para 2 alunos distribuídas por 4 filas voltadas para o quadro e uma secretária do professor à frente das mesas do lado esquerdo.
INTERVENIENTES	9 Alunos:6 rapazes e 3 raparigas. 1 Professor. 1 Observador.
ÁREA TEMÁTICA	Formação Cívica.
CONTEÚDOS ABORDADOS	Formação Cívica.
ATIVIDADES DO PROFESSOR	Realização de um jogo de grupo: “Espelho meu”.
ESTRATÉGIAS DE ENSINO / APRENDIZAGEM	Trabalho de grupo, iniciado pelo professor enquanto mediador do jogo e continuado pelos alunos. Colocação dos alunos em círculo para efectuar o diálogo.
ATIVIDADES DOS ALUNOS	Realizar uma tarefa dirigida ao companheiro do lado. Dizer 2 características físicas do companheiro do lado. Descrever a cor dos olhos do companheiro do lado. Descrever algo que cada um goste mais de si individualmente. Descrever características psicológicas do companheiro do lado. Descrever características personalísticas de si próprio.
TAREFAS ESPECÍFICAS DOS ALUNOS	Conseguir dialogar e interagir entre os pares. Apresentar características físicas, psicológicas que descrevam os pares e a si próprios. Refletir sobre a dificuldade de falar de si próprio e dos outros.
RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS	Todos os alunos, o professor, mesas e cadeiras dispostas para trabalho de grupo. (quatro mesas juntas no centro da sala de aula.)

APÊNDICE 10 – PROTOCOLO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA

Local: Sala de aula

Duração: 30 minutos

Observador: Não participante

<p>P: Professor da Turma</p> <p>O: Observador</p> <p>A1: Aluno Observado – “ T.”</p> <p>A2 a A8 : Colegas da turma</p>
--

HORA	DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES E COMPORTAMENTOS	NOTAS COMPLEMENTARES E INFERÊNCIAS
16H	Os alunos começam a entrar na sala individualmente ou em pares e dizem “Boa tarde P.” Alguns alunos cumprimentam o P. com um aperto de mão. Alguns alunos cumprimentam o O. Após o cumprimento pousam mochilas e sentam-se.	Estão todos com o sorriso e mostram-se animados. Observam discretamente o O.
16H05M	A2 e A9 sentam-se na mesma mesa e conversam entre si. O P. pergunta o número da lição e diz “Vamos escrever o sumário.” A1 entra na sala e senta-se sozinho numa mesa perto da porta. O P. dita o sumário. “Jogo Espelho Meu.” Entra na sala o atrasado e o P. diz “Tens de chegar a horas” O aluno responde “Atrasei-me porque ...” O P. fala com os alunos acerca do atraso relativo à aula de História. Os alunos reclamam quase que em simultâneo. O diz “O atraso foi por causa dos treinos de futsal e depois não temos tempo para almoçar.” A1 sorri no seu lugar.”	Estão todos os alunos muito agitados. A1 apresenta-se tranquilo e olha de soslaio para o O. Foi imperceptível a fala de A5. Todos os alunos riem, inclusivé A1.
16H10M	A2 levanta-se para colocar um papel no lixo, quando regressa aponta para ver e sorri. A2 senta-se. A1 manuseia as páginas do caderno. O P. continua a dialogar com os alunos acerca do atraso na aula de História e pede aos alunos para estar mais atentos ao tempo. P. pede justificações de faltas a A9. A9 “Desculpe mas eu vou trazer para a próxima aula.”	A1 mantém-se inquieto remexendo no caderno e olhando de soslaio para o O.
16H15M	P. diz “Vamos então começar o jogo do Espelho meu.” P. diz vamos fazer um círculo e juntar algumas mesas aqui no meio. Vários alunos levantam-se em simultâneo. Começam a juntar as mesas e a colocar as cadeiras á volta. A1 continua sentado observando os colegas. A7 também continua sentado no lugar. A1 levanta-se e senta-se junto dos seus colegas no círculo.	A1 parece perdido na actividade e no que se pretende realizar. O P. pede a A1 para se juntar aos colegas. O P. mostra bastante à vontade com o grupo / turma.
16H20	P. explica a tarefa que consiste em “Olhar para o companheiro do lado e desempenhar certa tarefa.” P. diz “Por exemplo vão olhar para o colega do lado e dizer- Olá e mais alguma coisa...” P. “Vamos lá A5 começa tu, tens de te virar para o A4 e dizer alguma coisa.” A5 “Olá A4, sei lá...” P. “Vamos! Po exemplo, Olá estás muito giro ou muito gira.” A2 – “Brutal.” A5 “Olá mano” e dá lhe uma palmada.” P. “Podem dar uma festa ou assim agora dessa forma não...” A4 para A6 “Olá amigo.” A6 para A3 “Olá, tás bom?” A3 para A7 “Olá amigo.” A7 para A1 “Olá T.” A1 para A2 –“Hummm.” A9- “Vá, diz lá...” P. “Vamos deixar A1 pensar, não há pressa...” P. “Vamos A1 é só dizer um olá e mais qualquer coisa a A2.” A1 –“Hãaa...”	Todos os alunos riem. O P. também se ri. Existe alguma renitência para o A5 iniciar a actividade. Existe boa disposição A1 sorri embora que tímido perante o grupo e o P. Alguns alunos agitam-se e mostram-se impacientes pelos colegas não falarem logo. A1 hesita antes de falar. Envergonhado baixa a cabeça e esconde a face entre as mãos.

Superando lacunas inerentes a um diagnóstico de Microcefalia no 3ºCiclo do Ensino Básico

	<p>P. “Vá lá A1 diz olá A2 e olha para A2.” A1 –“Olá A2”. P. “Muito bem A1, continua A2” A2 para A9 “ Olá, estás muito gira A2.” P. “Continua.” A9 para A8 “Olá, estás muito calada.”</p>	
<p>16H25</p>	<p>P. “Muito bem, agora vão dizer 2 características físicas que gostam da pessoa que está ao vosso lado e começa A8” A5, A4 e A6 falam baixo entre si. A4 bate palmas. A2 fala baixo com A9. P. “Então A8? Não te lembras de nada? Diz por exemplo se gostas do cabelo de A9 ou outra coisa.” A9 “do meu cabelo?” e sorri. P. “Sim, A8 diz uma coisa que gostas em termos físicos, ainda á pouco dizias que estava muito gira... O que achas para ser gira?”Achas a A9 feia? A8 “Não.” P.”Então se não diz o contrário. Interessa é dizer alguma coisa.” A8 para A9 “És gira”. A9 para A2 “Tens os olhos bonitos.” A2 para A1 “ O A1 é grande e alto e usa óculos.”Quando diz isto toca-lhe suavemente na mão. P. “Achas essas caraterísticas físicas positiva no A1?”dirigindo-se a A2. A2 “Sim.” P. “Agora és tu A1.” A1 “Sou alto e uso óculos.” P. “”Não A1, tu é que tens de dizer 2 coisas que gostes no A7. A1 baixa a cabeça. A7 olha para A1. Todos se direccionam visualmente para A1. A1 “Hummm...” P. “Não é bem isso A1, agora tens de dizer 2 coisas que gostes no A7, pensa bem e podes olhar para ele...Por exemplo a maneira como se veste ou assim” A1 “Ele é grande e tem óculos.” P. “Muito bem! Ainda por cima tem uns óculos engraçados e modernos não é A1? ” A6 “E bigode...” P. “Pois também tem bigode, achas isso positivo nele A6?” A6 “Sim.” A2 troca de olhares com A9. P. “Isto é cómico, já estão todos a rir mas vamos continuar.” P. “A7 é a tua vez.” A7 para A3 “ O A3 é alto e magro.” A3 para A6 “Também é alto e magro.” A6 para A4 “Tu és alto e magro” A4 para A5 “a mesma coisa professor alto e magro” P. “Pronto são caraterísticas...” P. “Agora vão descrever a cor dos olhos do colega que está ao vosso lado. Começas tu A5.” A5 para A4 “Castanhos” A4 para A6 “Castanhos” A6 para A3 “Castanhos” A3 para A7 “Castanhos” A7 para A1 “O A 1 tem os olhos castanhos” A1 baixa a cabeça. P. “Podes olhar nos olhos da A2, A1. Nós podemos olhar nos olhos das meninas sem problema.” A1 sorri e olha nos olhos de A2. A1 para A2“Castanhos” A2 para A9 “Castanhos” A9 para A8 “Castanhos” P. “Muito bem, agora o jogo diz para cada um de voçês falar de si próprio e do que gostam mais em voçês.” P. “Então A8? Diz algua coisa sobe ti.” A8 “Gosto de ser magra e pequenina.”</p>	<p>Riem muito em conjunto. A1 também sorri ainda que de forma introvertida.</p> <p>P. mostra-se paciente com A1 e tenta exemplificar o pretendido da atividade explicando novamente.</p> <p>Todos sorriem e se agitam nos seus lugares.</p> <p>A Atividade decorreu de forma rápida e dinâmica sem grandes pausas ou interrupções.</p> <p>Os alunos observam diretamente os olhos do companheiro do lado.</p> <p>P. gesticula expressivamente enquanto fala. Alguns comentários em tom de voz baixo entre A5, A4, A6.</p> <p>-Os alunos sorriem, por vezes dão gargalhadas, agitam-se nos seus lugares. -Falam entre si não sendo audível o que dizem. -A1 mostra-se reservado nos seus comportamentos e mantém uma postura um pouco distante do resto do</p>

Superando lacunas inerentes a um diagnóstico de Microcefalia no 3ºCiclo do Ensino Básico

	<p>P. “Gostas de ser magra e pequenina?” A8- “Sim” A9 –“Gosto dos olhos e do cabelo.” A2- “Posso dizer bochechas e olhos?” P. “Cada um sabe de si. Claro.” P. “Agora é o A1.” A1 pensa bastante e cloca as mãos á frente da face. A1 “Gosto dos olhos da A2.” P. “Não A1. Agora é para falar de ti...” A1 pensa e coloca a cabeça baixa. P “Vamos deixar o T pensar um bocadinho e já voltamos...” A7 “Sou baixo e magro” A3 “Sou alto e só musculos.” A6 “ Gosto do meu cabelo e altura.” A4 “Gosto da minha altura e dos meus biceps” A6 “Olha ele a puxar o casaco para parecer mais musculos...” A5 “Gosto da minha altura, dos meus biceps e dos meus abdominais.” P “Muito bem, sabem bem o que mais gostam em vocês.” A6 “P. falta o A1.” A3 “Pois é falta o A1 P.” P: “Vamos lá A1 á pouco tinhas dito que gostavas dos olhos...” A1 baixa a cabeça. P “” Achas-te bonito ou feio?” A1 “Sou bonito.” P “E mais A1?” A1 baixa a cabeça. P “Achas que tens um sorriso bonito?” A1 “Sim tenho.” P. “Muito bem.Eu também acho que tens um sorriso bonito.”</p>	<p>grupo.</p>
<p>16H30</p>	<p>P. “Vamos então às caraterísticas psicológicas acerca do companheiro do lado. Podes começar A5.” A5 para A4 “Inteligente e...distruido” A4 para A6 “Também. Inteligente e um bocadinho cabeça no ar.” A6 para A3 “Cabeça no ar e um pouco compreensivo” P. “Pouco compreensivo? Ou um bocadinho compreensivo?” A6 “Compreensivo, bom companheiro, sim.” A3 para A7 – “Um tipo fixe e cabeça de vento...” P.”Tipo fixe como assim?” A3 “Sei lá.” A7para A1- “ O A1 é esforçado...” P “E mais?” A7”Sei lá...” A1 para A2 “É simpática...Hummm...” P “E mais A1?Diz coisas que gostes na tua colega...” A1 “Hummm...” P “Pronto diz lá A2” A2 para A9 “É despassarada e esperta” A9 para A8 “Acho que A8 é desinibida e um bocadinho envergonhada...” P”Como assim A9?” A9 “Sim eu acho sei lá” P “Se calhar desinibida com os amigos e envergonhada com os desconhecidos é isso A8?” A8 “Sim um bocadinho.”</p>	<p>A1 agita-se na sua cadeira, parece incomodado com o que dizem os companheiros de grupo. Por vezes parece totalmente alheio á dinâmica de grupo.</p>

APÊNDICE 11 – GRELHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA

Situação: Na sala de aula entre as 16 horas e as 16 horas e 30 minutos, em grupo os alunos participaram num jogo dinâmico de relacionamento e interações entre todos. O Professor sentou-se em círculo juntamente com os alunos.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Comportamentos observados	Inferências
Perfil de atuação do professor	Comportamentos com a turma / grupo.	-O professor cumprimenta os alunos conforme vão chegando com um “Boa tarde” individual. -O professor retribui os apertos de mão individuais. -Sorri com frequência e direciona-se para os alunos que vão falando.	
	Comportamentos com o T.	-Dirige-se a A1 solicitando a sua presença no círculo para actividade de grupo. -Durante a actividade dirige-se a A1 umas vezes de forma mais paciente e de outras mais impaciente.	
Perfil de atuação dos colegas	Comportamentos do grupo	-Entram na sala e vão se sentando de forma aliatória. -Sentam-se individualmente ou a pares. -Tiram os cadernos das mochilas e colocam as mochilas em mesas do lado ou da frente se não estiverem ocupadas. -Abrem os cadernos, escrevem o sumário .	Apresentam-se agitados e faladores entre si.
	Comportamentos com o T.	- A7 para A1 “Olá T”. - A9- “Vá, diz lá...” - A2 para A1 “ O A1 é grande e alto e usa óculos.”Quando diz isto toca-lhe suavemente na mão. - A2 para A1 “ O A1 é grande e alto e usa óculos.”Quando diz isto toca-lhe suavemente na mão. - A7 olha para A1. - A7 para A1 “O A1 tem os olhos castanhos” - A6 “P. falta o A1.” -A7para A1- “ O A1 é esforçado”.	Ignoram a presença de A1. Não se dirigem a A1 Não existe qualquer tipo de interação antes de iniciada a atividade proposta pelo professor
	Comportamentos com o Professor.	-Os alunos vão entrando na sala de aula individualmente ou em pares dizendo “Boa tarde professor.” -Alguns alunos cumprimentam o professor com um aperto de mão. -Quando o professor pergunta o porquê do atraso na aula de história A5 responde. -Os alunos apresentam-se agitados e dialogam como professor. -Sorriem por diversas vezes ao longo da aula para o professor. -Revelam á vontade comunicativa e expressiva com o professor.	

Perfil de atuação do T.	Comportamentos individuais do T.	<ul style="list-style-type: none"> - Entra na sala sozinho. A1 entra na sala e senta-se sozinho numa mesa perto da porta. -Senta-se na cadeira e numa mesa mais perto da porta e mais afastada do grupo / turma. -Tira os cadernos da mochila e começa a manuseá-los sem lhes atribuir grande importância (parece distraído/ ausente) -Vira-se e olha de soslaio para o observador. -Abre o estojo, tira uma caneta e escreve o sumário. -Volta a manusear as folhas do caderno. -Levanta-se só ao fim de os colegas disporem as mesas para actividade de grupo. -Dirige-se para as mesas centrais dispostas em círculo e senta-se na cadeira que está mais perto de si. -Durante a actividade sorri com frequências mas mostra-se impaciente. -Quando o professor ou os colegas lhe dirigem a palavra, A1 apresenta-se cabisbaixo, inibido e envergonhado, colocando as mãos á frente da face ou baixando os olhos 	parece não se sentir á vontade nesta actividade.
	Comportamentos do T. com o professor.	<ul style="list-style-type: none"> -O A1 entra na sala de aula e diz “Boa tarde professor.” -Quando o professor inicia a aula escrevendo o número da lição e ditando o sumário, o A1. cumpre e não responde a questões colocadas pelo professor. -Sorri como resposta ao professor. -Baixa a face ou o olhar quando o professor se dirige a A1 	A1 não parece concentrado
	Comportamentos do T. com o grupo.	<ul style="list-style-type: none"> -Ri-se para os colegas de forma tímida. -Reage aos colegas baixando aos olhos e escondendo a face entre as mãos. 	

APÊNDICE 12 – TABELA DE TABULAÇÃO SOCIOMÉTRICA QUESTÃO I – 1º PERÍODO

Questão I: Escolhe três colegas com quem gostarias de partilhar a carteira.

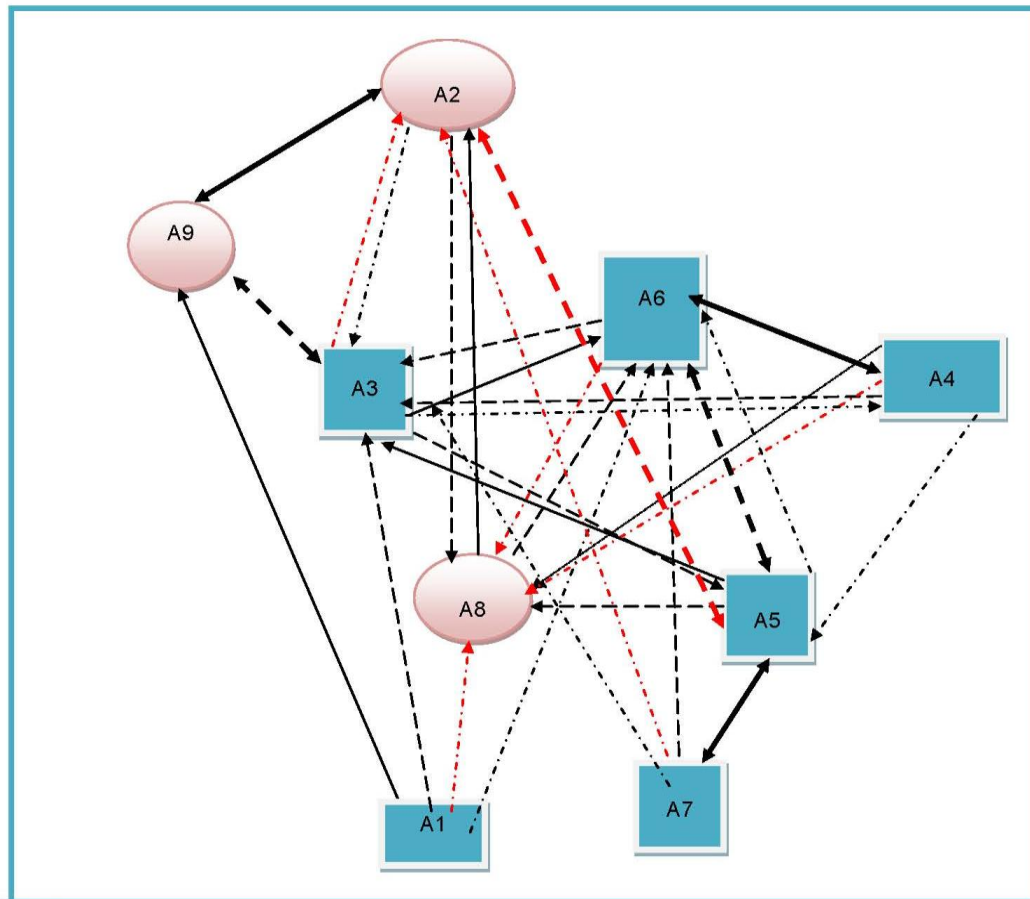
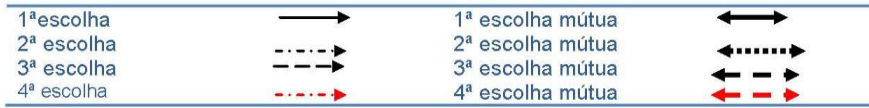
Quem escolhe \ Quem é escolhido	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A1
A2		2		4*			3	1	
A3			3	2	1				
A4	3	2			1		4*		
A5			2		3	1		4*	
A6		2	1	3			4*		
A7	4*	3		1	2				
A8	1	4*			3			2	
A9	1		3	4*			2		
A1		2			3			1	
1ª Escolha	2	0	1	1	2	1	0	2	0
2ª Escolha	0	3	1	1	1	0	1	1	0
3ª Escolha	1	1	2	1	3	0	1	0	0
4ª Escolha	1	1	0	2	0	0	2	1	0
Total	4	6	3	5	6	1	4	4	0

4* Quem não escolheriam

APÊNDICE 13 - SOCIOGRAMA QUESTÃO I - 1º PERÍODO

SOCIOGRAMA REPRESENTANDO AS TRÊS ESCOLHAS DOS NOVE ALUNOS

Legenda:



APÊNDICE 14- TABELA DE TABULAÇÃO SOCIOMÉTRICA QUESTÃO II – 1º PERÍODO

Questão II: Escolhe três colegas com quem gostarias de realizar um trabalho de grupo.

Quem Escolhe \ Quem é Escolhido	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A1
A2			2	4*			3	1	
A3			3	2	1				
A4	2			4*	3			1	
A5			2		3	1	4*		
A6	1		2			3	4*		
A7		2		1	3			4*	
A8			3	1		2			4*
A9	1		3	4*			2		
A1	1	2		4*	3				
1ª Escolha	3	0	0	2	1	1	0	2	0
2ª Escolha	1	2	3	1	0	1	0	0	0
3ª Escolha	0	0	3	0	4	1	1	0	0
4ª Escolha	0	0	0	4	0	0	2	1	1
Total	4	2	6	7	5	3	3	3	1

4* Quem não escolheriam

APÊNDICE 16 - TABELA DE TABULAÇÃO SOCIOMÉTRICA QUESTÃO III – 1º PERÍODO

Questão III: Escolhe três colegas com quem gostarias de jogar nos intervalos das aulas.

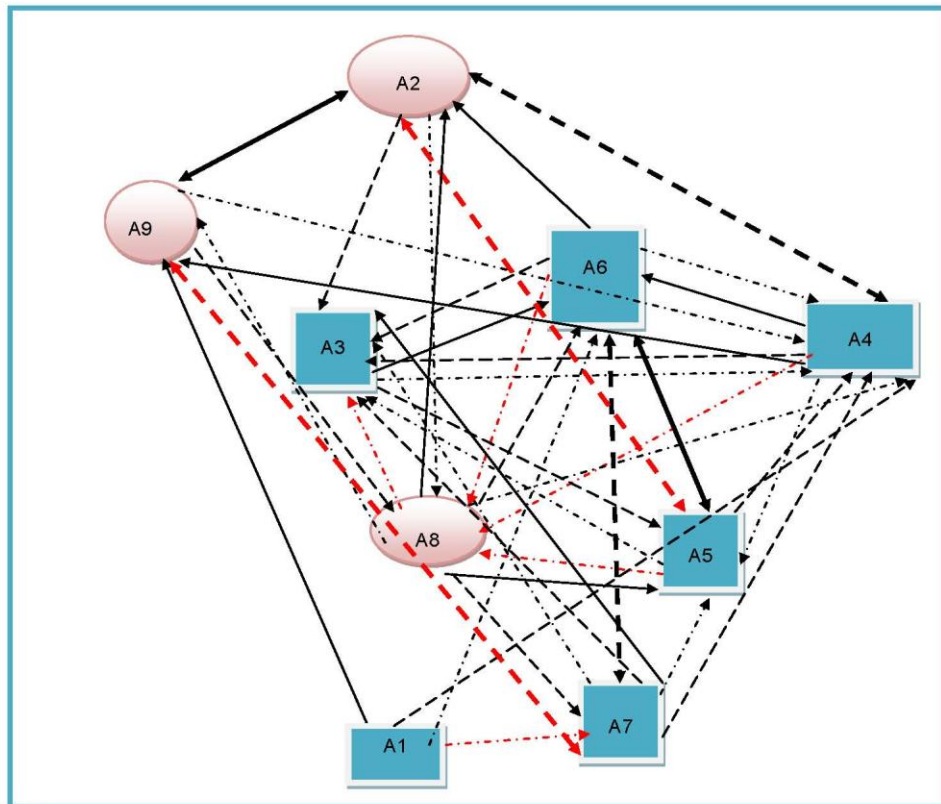
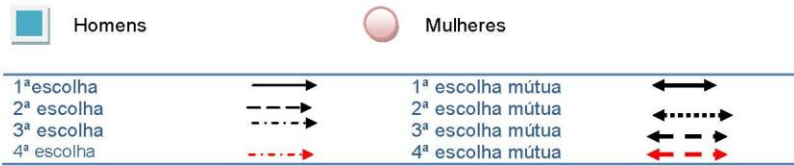
Quem é Escolhido \ Quem Escolhe	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A1
A2		2		4*			3	1	
A3			3	2	1				
A4		2		3	1		4*		
A5	4*	3	2		1				
A6		2	3	1			4*		
A7		1	2	3				4*	
A8	1	4*			2			3	
A9	1		3			4*	2		
A1			2		3	4*		1	
1ª Escolha	2	1	0	1	3	0	0	1	0
2ª Escolha	0	3	3	1	1	0	1	0	0
3ª Escolha	0	1	3	2	0	0	1	1	0
4ª Escolha	1	1	0	1	0	1	2	1	0
Total	3	6	6	5	4	1	4	3	0

4* Quem não escolheriam

APÊNDICE 17- SOCIOGRAMA QUESTÃO III - 1º PERÍODO

SOCIOGRAMA REPRESENTANDO AS TRÊS ESCOLHAS DOS NOVE ALUNOS

Legenda:



APÊNDICE 18 - GUIÃO DE ENTREVISTA FINAL AO DIRETOR DE TURMA

OBJETIVOS GERAIS: - Recolher dados sobre as alterações que se fizeram durante a implementação do projeto, no grupo e no aluno.

Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos para as perguntas	Formulário de perguntas
A Estratégias metodologias e recursos utilizados	-Caraterizar a dinâmica de sala de aula	- Trabalho em parceria -Os meios e os métodos de ensino e comunicação utilizados - Planificações -Estratégias de diferenciação pedagógica inclusiva. -Materiais específicos utilizados	1- O trabalho de parceria otimizou a dinâmica da turma? 2- As atividades planificadas refletiram-se em aprendizagens efetivas? 3- O planeamento com antecedência de atividades e estruturas apoiaram a interação social dos alunos? 4- O tempo para refletir sobre a prática em sala de aula ajudou a melhorar o trabalho e a intensificar o desenvolvimento integral de todos os alunos da turma? 5- Considera que os professores no ensino em equipa respondem de maneira igual a todos os alunos? Criámos em parceria um clima na sala de aula onde cada aluno: A - Demonstrou respeito pelo trabalho e pelos outros? B -Expressou sem receio os seus sentimentos? C- Participou nos processos de decisão? D- Desenvolveu autodisciplina? E- Teve consciência das suas necessidades e interesses? F- Aprendeu a monitorizar as suas aprendizagens? 6- Programámos atividades variadas, que exigiam capacidades diversas e constituíram um desafio a essas mesmas capacidades? 7- Organizámos as atividades nas quais a maioria dos alunos possa ter tido sucesso a maior parte das vezes, sem deixar de providenciar uma reflexão das dificuldades que o levou a progredir? 8- Organizámos a sala de aula de maneira a criar uma atmosfera propícia a um bom clima? 9-Reforçámos os comportamentos adequados com a frequência apropriada?

Data: julho de 2011

Entrevistadora: E.

Diretor de Turma : D.T.

E. - O trabalho de parceria otimizou a dinâmica da turma?

D.T. - Considero que sim. Trabalhar em parceria com um professor com formação em ensino especial permitiu planificar atividades em que o aluno com NEE pudesse participar mais ativamente nas questões que estavam a ser debatidas pela turma no âmbito da Formação Cívica. O fato de estar presente um professor de ensino especial na aula, prestando-lhe apoio na interpretação e realização dos exercícios propostos, permitiu que o ritmo da aula fosse melhor.

E. - As atividades planificadas refletiram-se em aprendizagens efetivas?

D.T. - Considero que sim, que as aprendizagens planificadas se refletiram em aprendizagens efetivas para toda a turma.

E. - O planeamento com antecedência de atividades e estruturas apoiaram a interação social dos alunos?

D.T. - Procuramos realizar atividades diversificadas: jogos, trabalho de grupo, debates, que contribuíram para aumentar a interação social dos alunos.

E. - O tempo para refletir sobre a prática em sala de aula ajudou a melhorar o trabalho e a intensificar o desenvolvimento integral de todos os alunos da turma?

D.T. - No final de cada aula, informalmente, conversávamos sobre a mesma, sobre o feedback dos alunos à atividade, o comportamento dos alunos, etc... assim como, da atividades que iríamos realizar na semana seguinte.

E. - Considera que os professores no ensino em equipa respondem de maneira igual a todos os alunos?

D.T. - Considero que sim. Contudo, em situações de trabalho a pares por exemplo, como realização de uma ficha de trabalho, a professora do ensino especial dava apoio aos alunos onde se incluía o “T.” constituindo uma ajuda preciosa no trabalho de grupo.

E. - Criámos em parceria um clima na sala de aula onde cada aluno:

E. - Demonstrou respeito pelo trabalho e pelos outros?

D.T. - Sim.

E. - Expressou sem receio os seus sentimentos?

D.T. - Sim.

E. - Participou nos processos de decisão?

D.T. - Sim.

E. - Desenvolveu autodisciplina?

D.T. - Sim.

E. - Tomou consciência das suas necessidades e interesses?

D.T. - Talvez.

E. - Aprendeu a monitorizar as suas aprendizagens?

D.T. - Talvez.

E. - Programámos actividades variadas, que exigiam capacidades diversas e constituíram um desafio a essas mesmas capacidades?

D.T. - Considero que sim, sobre tudo ao nível da comunicação (expressão de opiniões, dúvidas e sentimentos).

E. - Organizámos as actividades nas quais a maioria dos alunos possa ter tido sucesso a maior parte das vezes, sem deixar de providenciar uma reflexão das dificuldades que o levou a progredir?

D.T. - Sim

E. - Organizámos a sala de aula de maneira a criar uma atmosfera propícia a um bom clima?

D.T. - Dependendo da actividade organizávamos a sala de modo a criar um bom ambiente de trabalho.

E. - Reforçámos os comportamentos adequados com a frequência apropriada?

D.T. - Sempre procurámos que os alunos tivessem um comportamento adequado à sala de aula. Considero que as actividades desenvolvidas favoreceram a cooperação, compreensão e respeito entre os alunos.

APÊNDICE 19 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO DIRETOR DE TURMA – FINAL ANO

Categorias	Sub-categorias	Indicadores
Alterações verificadas na dinâmica da turma	Trabalho em parceria	-Trabalhar em parceria com um professor com formação em ensino especial permitiu planificar atividades em que o aluno com NEE pudesse participar mais ativamente nas questões que estavam a ser debatidas pela turma no âmbito da Formação Cívica.
	Atividades e estratégias utilizadas	<p>-O fato de estar presente um professor de ensino especial na aula, prestando-lhe apoio na interpretação e realização dos exercícios propostos, permitiu que o ritmo da aula fosse melhor.</p> <p>-As atividades planificadas refletiram-se em aprendizagens efetivas para toda a turma.</p> <p>-Procuramos realizar atividades diversificadas: jogos, trabalho de grupo, debate, que contribuíram para aumentar a interação social dos alunos.</p> <p>-Considero que sim, sobre tudo ao nível da comunicação (expressão de opiniões, dúvidas e sentimentos).</p> <p>-Dependendo da actividade organizávamos a sala de modo a criar um bom ambiente de trabalho.</p>
Alterações verificadas na turma	Avaliação continua	-No final de cada aula, informalmente, conversávamos sobre a mesma, sobre o feedback dos alunos à actividade, o comportamento dos alunos, etc... assim como, da atividades que iríamos realizar na semana seguinte.
	Alterações verificadas no “T”	<p>-Sempre procurámos que os alunos tivessem um comportamento adequado à sala de aula. Considero que as atividades desenvolvidas favoreceram a cooperação, compreensão e respeito entre os alunos.</p> <p>(...) que contribuíram para aumentar a interação social dos alunos.</p> <p>- Sim [Demonstrou respeito pelo trabalho e pelos outros].</p> <p>- Sim [Expressiu sem receio os seus sentimentos].</p> <p>- Sim (Participou nos processos de decisão).</p> <p>- Sim (Desenvolveu autodisciplina).</p> <p>- Talvez (Tomou consciência das suas necessidades e interesses).</p> <p>-Talvez (Aprendeu a monitorizar as suas aprendizagens).</p>

APÊNDICE 20 - DADOS RETIRADOS DA ENTREVISTA FINAL ELABORADA AO PROFESSOR TITULAR DA TURMA

GRÁFICO 1 - CLIMA NA SALA DE AULA.

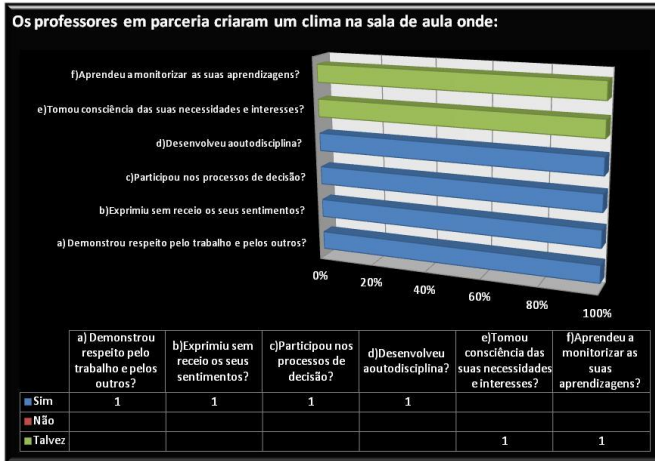


GRÁFICO 2- PLANIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA AULA.

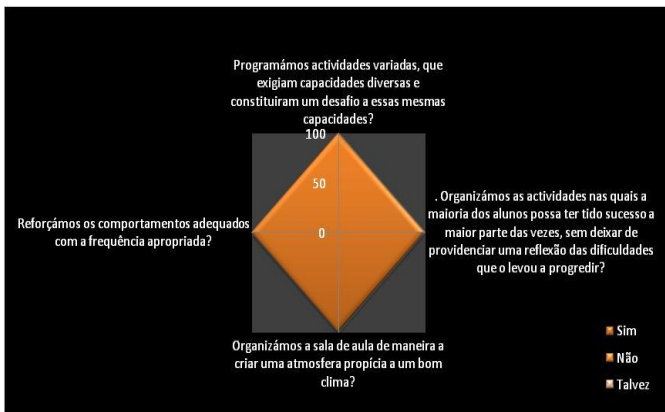
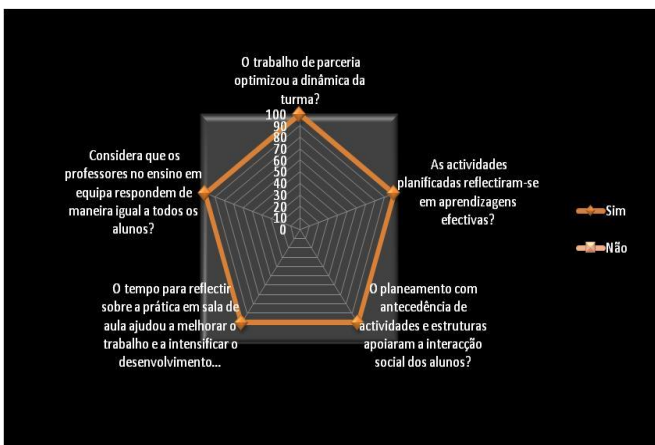


GRÁFICO 3 – PLANEAMENTO E GESTÃO DE ATIVIDADES.



APÊNDICE 21 - TABELA TABULAÇÃO SOCIOMÉTRICA 3º PERÍODO

Questão I: Escolhe três colegas com quem gostarias de partilhar a carteira.

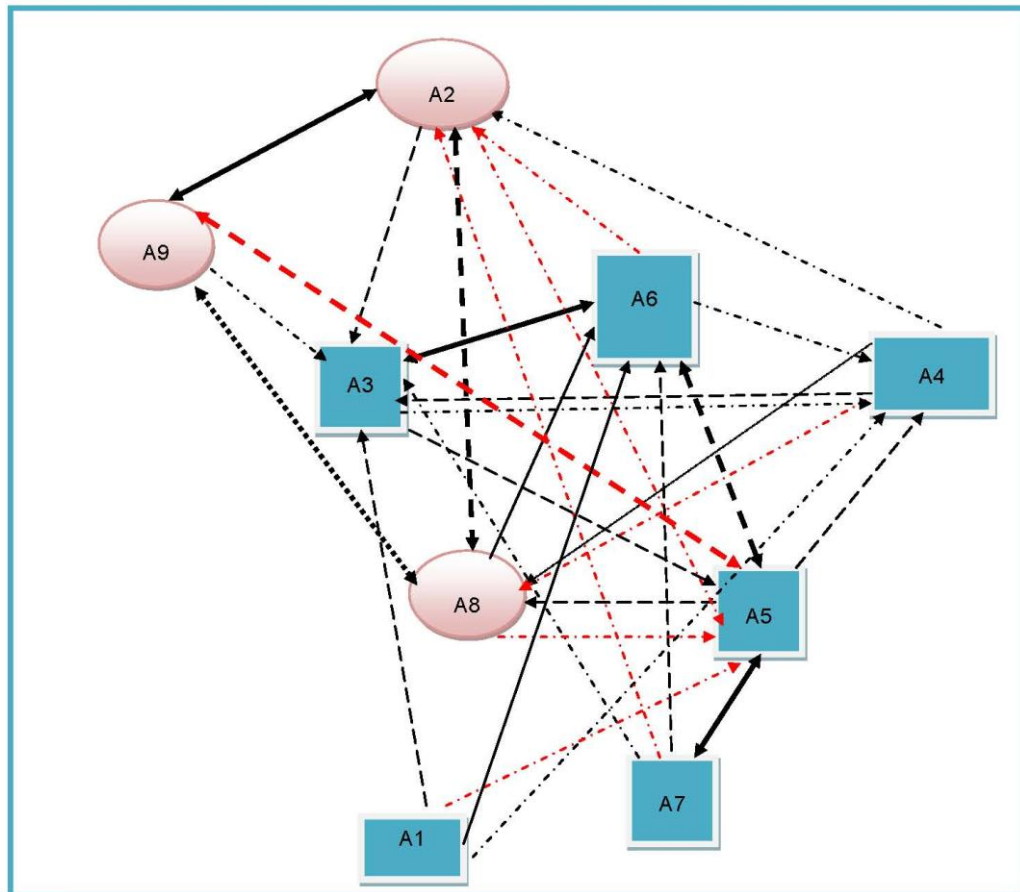
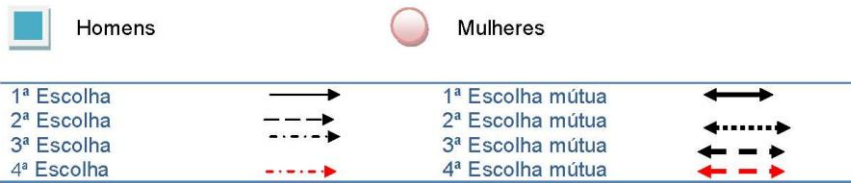
Quem Escolhe \ Quem é Escolhido	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A1
A2		3		4*			2	1	
A3	4*		3	2	1				
A4		2		3	1		4*		
A5	4*	1			3	2			
A6	4*	1	3	2					
A7	4*	3		1	2				
A8	3			4*	1			2	
A9	1	3		4*			2		
A1		2	3	4*	1				
1ª Escolha	1	2	0	1	4	0	0	1	0
2ª Escolha	0	1	0	1	1	0	2	1	0
3ª Escolha	1	2	3	1	1	1	0	0	0
4ª Escolha	4	0	0	3	0	0	1		0
Total	6	5	3	6	6	1	3	2	0

4* Quem não escolheriam

APÊNDICE 22 - SOCIOGRAMA QUESTÃO I - 3º PERÍODO

SOCIOGRAMA REPRESENTANDO AS TRÊS ESCOLHAS DOS NOVE ALUNOS

Legenda:



APÊNDICE 23 - TABELA TABULAÇÃO SOCIOMÉTRICA 3º PERÍODO

Questão II: Escolhe três colegas com quem gostarias de realizar um trabalho de grupo.

Quem escolhe \ Quem é escolhido	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A1
A2			2	4*			3	1	
A3			3	2	1				
A4	2			4*	3			1	
A5			2		3	1	4*		
A6	1		2			3	4*		
A7		2		1	3			4*	
A8			3	1		2			4*
A9	1		3	4*			2		
A1	1	2		4*	3				
1ª Escolha	3	0	0	2	1	1	0	2	0
2ª Escolha	1	2	3 ^o	1	0	1	0	0	0
3ª Escolha	0	0	3	0	4	1	1	0	0
4ª Escolha	0	0	0	4	0	0	2	1	1
Total	4	2	6	7	5	3	3	3	1

4* Quem não escolheriam

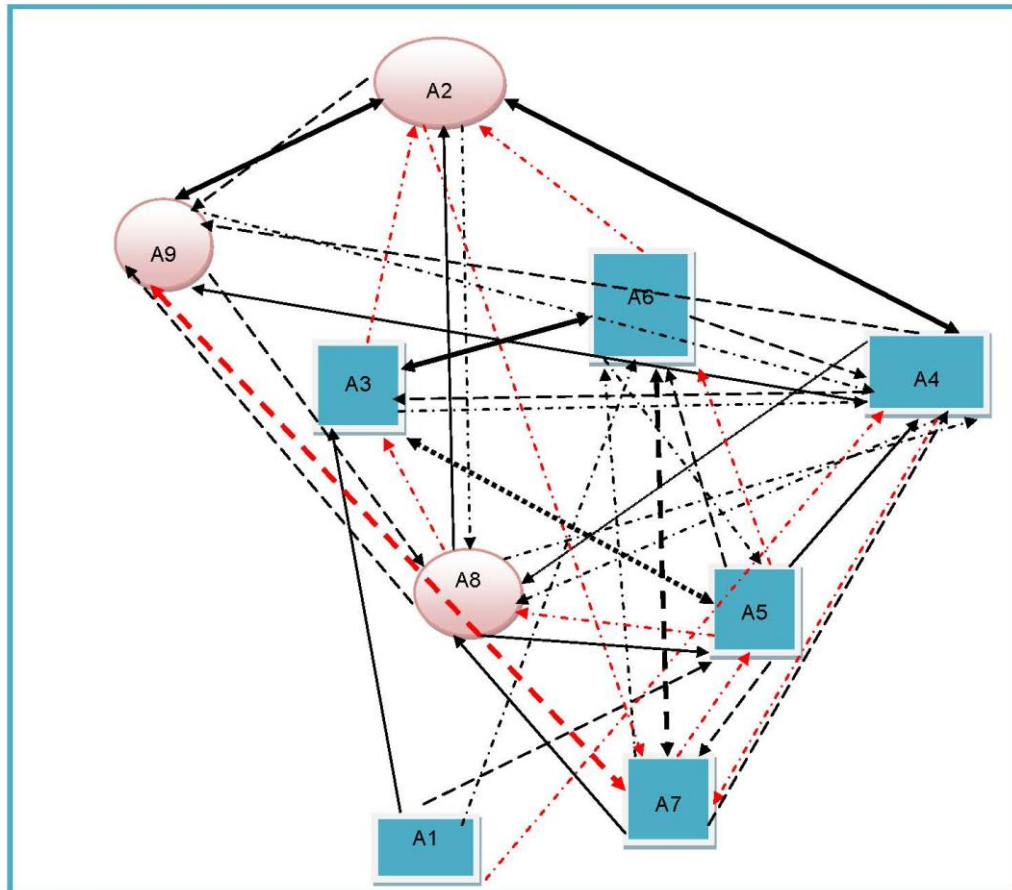
APÊNDICE 24 - SOCIOGRAMA QUESTÃO II - 3º PERÍODO

SOCIOGRAMA REPRESENTANDO AS TRÊS ESCOLHAS DOS NOVE ALUNOS

Legenda:

 Homens  Mulheres

1ª Escolha		1ª Escolha mútua	
2ª Escolha		2ª Escolha mútua	
3ª Escolha		3ª Escolha mútua	
4ª Escolha		4ª Escolha mútua	



APÊNDICE 25 - TABELA TABULAÇÃO SOCIOMÉTRICA QUESTÃO III- 3º PERÍODO

Questão III: Escolhe três colegas com quem gostarias de jogar nos intervalos das aulas.

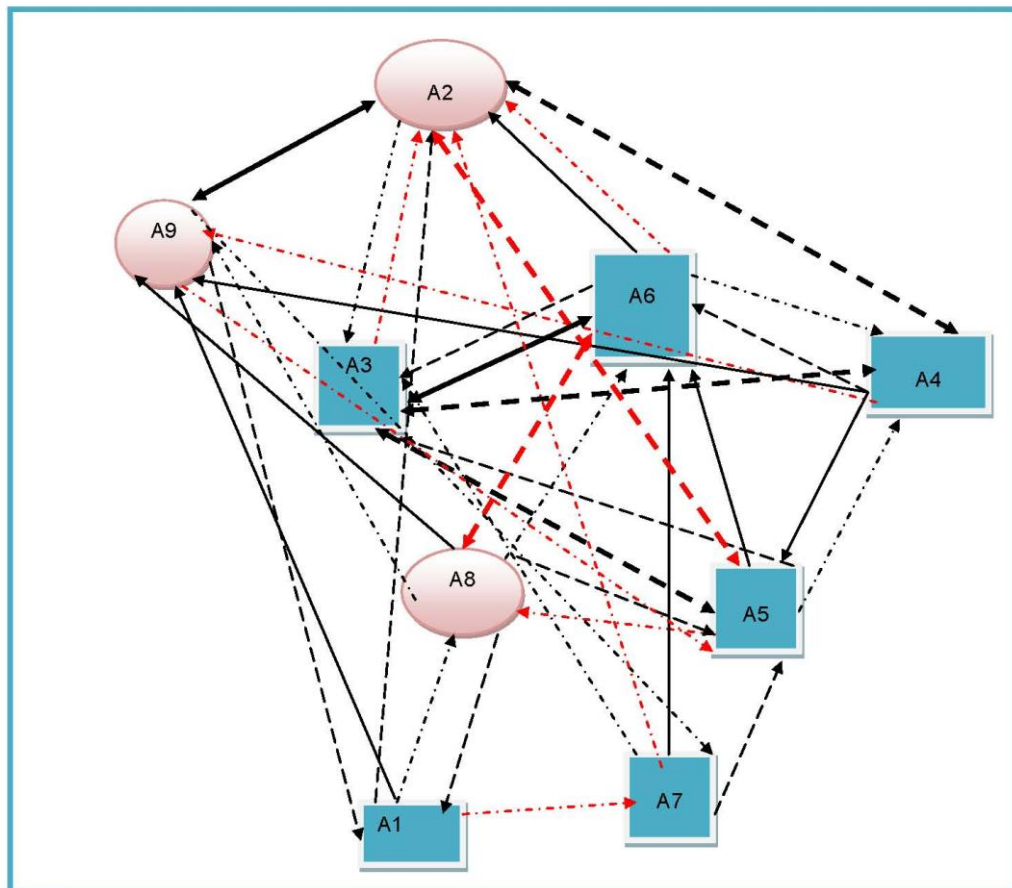
Quem escolhe \ Quem é escolhido	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A1
A2		3		4*			2	1	
A3	4*		3	2	1				
A4		3		1	2			4*	
A5	4*	2	3		1				
A6	4*	1	3	2					
A7	4*	3		2	1				
A8				2	4*			1	3
A9	1			4*			2		3
A1	3					4*	2	1	
1ª Escolha	1	1	0	1	3	0	0	3	0
2ª Escolha	0	1	0	4	1	0	3	0	0
3ª Escolha	0	3	3	0	0	0	0	0	2
4ª Escolha	4	0	0	2	1	1	0	1	0
Total	5	5	3	7	5	1	3	4	2

4* Quem não escolheriam

APÊNDICE 26 - SOCIOGRAMA QUESTÃO III - 3º PERÍODO

SOCIOGRAMA REPRESENTANDO AS TRÊS ESCOLHAS DOS NOVE ALUNOS

Legenda:



APÊNDICE 27 – ROTEIRO DAS REUNIÕES COM A ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO

Dia 14 de fevereiro de 2011

-Reunião com:

A avó – Encarregada de Educação do “T.”;

O professor titular da turma;

A investigadora.

-Objetivos:

Apresentação / Explicação do Projeto e consequente plano de ação à família.

Planificação da intervenção.

A encarregada de educação / avó disse que:

-“ o “T.” está a ter muito interesse por raparigas”;

-a abordagem algo “inconveniente” às mulheres que o rodeiam;

-“ele (o “T.”) é meiguinho mas agarra-se às vezes demais às mulheres e eu fico envergonhada”.

- “acho que ele não percebe como se namora e nascem os bebés e assim”,

-“já tem desejos de namorar”;

-“gosta muito de ver as mulheres e as raparigas das novelas nas revistas e na televisão”;

-“ o meu “T.” não percebe nada dessas coisas de namoros e sexo e não sou que lhe vou explicar;

- “eu (avó) não sei como explicar-lhe essas coisas dos namoros e das vidas dos homens e das mulheres”;

-“deve ser a escola a explicar essas coisas porque eu sou uma mulher das antigas e não estou para isso”;

-eu não sei falar dessas coisas, não tenho conhecimentos e não sei como se dizem as coisas”.

Dia 08 de abril de 2011 – Final do 2º Período

-Reunião com:

A avó – Encarregada de Educação do “T.”;

O professor titular da turma

A investigadora

-Objetivos:

Balanco intermédio da implementação do projeto.-Controle de objetivos.

Sugestões de estratégias a delinear para o contexto familiar.

A encarregada de educação / avó disse que:

-“o meu “T.” anda animado com as aulas e parece-me que está a gostar do que ouve”;

-“ele chega a casa e vai-me contando o que se passou na aula com a professora nova”;

- “eu rio-me com o que ele diz e digo-lhe que sim a certas coisas, mas também lhe digo meu filho a avó não percebe muito disso”;
- “não sei muito bem de como falar esses assuntos com o “T.”
- “no que puder ajudar os senhores professores têm a minha ajuda”;
- “ eu vejo com ele algumas revistas e livros e algumas coisas vou dizendo à minha maneira mas depois digo que é na escola que ele vai aprender melhor essas coisas”;
- “ estou a gostar muito deste trabalho e já noto melhorias no meu “T.” pelo menos parece mais calmo nesses assuntos dos namoros”;

Dia 30 de junho de 2011 – Final do 3º Período

-Reunião com:

A avó – Encarregada de Educação do “T.”;

O professor titular da turma

A investigadora

-Objetivos:

Avaliação do Projeto; sugestões / Recomendações de continuidade do trabalho desenvolvido

- “ vejo que o “T.” está diferente nestes assuntos de namoros”;
- “ele diz-me que vai arranjar uma namorada mas que só pode namorar com uma rapariga que também queira namorar com ele”
- “já me disse que para ter bebés é preciso um rapaz e uma rapariga”;
- “até me falou doutras coisas que eu não percebo muito bem”;
- “fico muito contente por terem feito este trabalho mas eu também quero muito é que o meu “T.” tenha uma profissão e seja alguém na vida, afinal eu não vou cá estar para sempre”.

APÊNDICE 28 - AUTO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

*Grelha de Auto – Avaliação do Aluno 2º e 3º Período**Disciplina- Formação Cívica*

Nome _____ N.º ____ Turma ____ Ano ____

Indicadores	Nível de Verificação		
	Sempre	Às vezes	Raramente
Sou pontual e assíduo.			
Estou atento.			
Realizo as tarefas propostas.			
Intervenho oportunamente.			
Exprimo opiniões.			
Tento ultrapassar as dificuldades.			
Coopero nos trabalhos em equipa.			
Aceito as opiniões dos outros.			
Presto ajuda aos colegas.			
Exprimo-me de forma clara.			
Utilizo o vocabulário específico da disciplina.			
Recolho informação / Observo.			
Seleciono informação.			
Organizo informação/ trato informação.			
Produzo informação.			
Memorizo/ reproduzo informação.			
Identifico informação.			
Relaciono informação.			
Formulo hipóteses explicativas.			
Modifico alguns dos meus comportamentos.			
Ajudo os outros (na turma, na escola, em outros contextos).			
Dou opiniões.			

Superando lacunas inerentes a um diagnóstico de Microcefalia no 3ºCiclo do Ensino Básico

Escuto as opiniões dos colegas.			
Apresento sugestões para resolver o (s) problema (s).			
Aceito as decisões da maioria.			
Coopero no trabalho.			
Manifesto interesse pelas actividades propostas.			
Coopero com a escola e estou disponível para participar nas suas actividades.			
Manifesto capacidade de auto-avaliação.			
Relaciono-me com os outros.			
Adiro e intervenho nas actividades de sala de aula.			
Proponho novas actividades.			
Conheço-me a mim próprio.			
Desenvolvo a auto-estima.			
Reconheço os meus direitos.			
Cumpro os meus deveres.			
Reconheço os valores da família.			
Valorizo a igual dignidade do homem e da mulher.			
Assumo gestos de solidariedade.			
Respeito culturas e religiões diferentes.			
Respeito diferentes opiniões, costumes, comportamentos			
Aceito/acato as decisões do colectivo / grupo turma.			
Reflecto sobre situações e problemas (questiono, explico, argumento).			
Reflecto sobre mim próprio (trabalho, comportamento, sentimentos).			

Irina Reis

APÊNDICE 29 – ANÁLISE DA AUTO-AVALIAÇÃO NO 2º E 3º PERÍODO LETIVO – GRÁFICOS COMPARATIVOS

GRÁFICO 4 - AUTO-AVALIAÇÃO - PONTUALIDADE E ASSIDUIDADE.

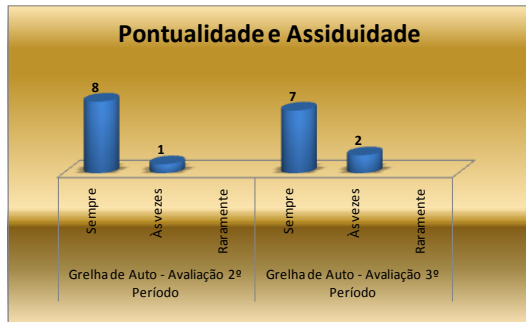


GRÁFICO 5 - AUTO-AVALIAÇÃO – ATENÇÃO



GRÁFICO 6 – AUTO-AVALIAÇÃO – REALIZAÇÃO DE TAREFAS



GRÁFICO 7 – AUTO-AVALIAÇÃO – INTERVENÇÕES OPORTUNAS.



GRÁFICO 8 – AUTO-AVALIAÇÃO – EXPRESSÃO DE OPINIÕES.



GRÁFICO 9 – AUTO-AVALIAÇÃO – SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES.

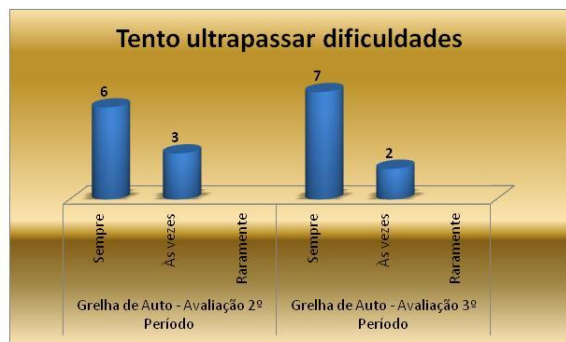


GRÁFICO 10 – AUTO-AVALIAÇÃO – COOPERAÇÃO.



GRÁFICO 11 – AUTO-AVALIAÇÃO – ACEITAÇÃO DE OPINIÕES DIFERENTES.



GRÁFICO 12 – AUTO-AVALIAÇÃO – CAPACIDADE DE AJUDA.



GRÁFICO 13 – AUTO-AVALIAÇÃO – CAPACIDADE DE EXPRESSÃO.



GRÁFICO 14 – AUTO-AVALIAÇÃO – UTILIZAÇÃO DE VOCABULÁRIO ESPECÍFICO.



GRÁFICO 15 – AUTO-AVALIAÇÃO – RECOLHA DE INFORMAÇÃO.



GRÁFICO 16 – AUTO – AVALIAÇÃO – SELEÇÃO DE INFORMAÇÃO.



GRÁFICO 17 – AUTO-AVALIAÇÃO – ORGANIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO.



GRÁFICO 18 – AUTO-AVALIAÇÃO – PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO.



GRÁFICO 19 – AUTO – AVALIAÇÃO – MEMORIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO.



GRÁFICO 20 – AUTO-AVALIAÇÃO - IDENTIFICAÇÃO DA INFORMAÇÃO.

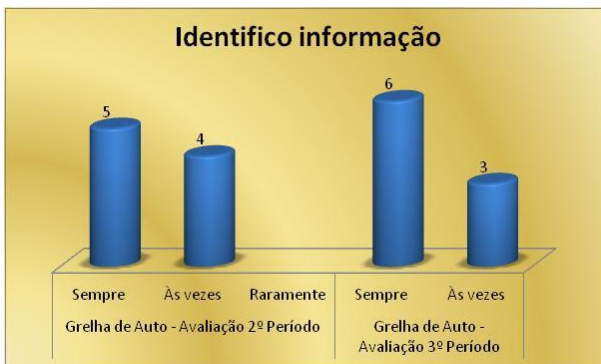


GRÁFICO 21 – AUTO-AVALIAÇÃO - FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES.

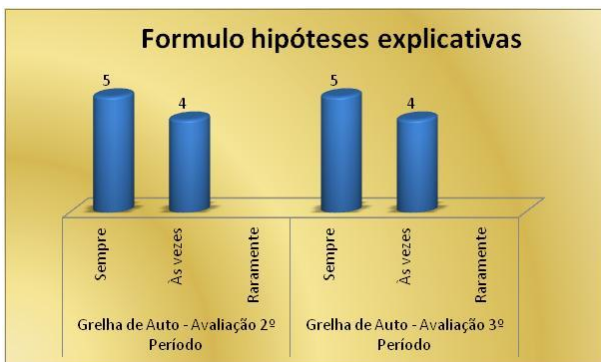


GRÁFICO 22 – AUTO-AVALIAÇÃO – ALTERAÇÃO DE COMPORTAMENTOS.



GRÁFICO 23 – AUTO-AVALIAÇÃO - CAPACIDADE DE ENTRE-AJUDA.



GRÁFICO 24 – AUTO-AVALIAÇÃO - EXPRESSÃO DE OPINIÕES.

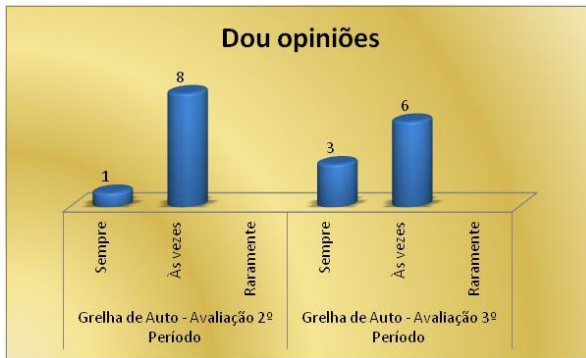


GRÁFICO 25 – AUTO-AVALIAÇÃO - CAPACIDADE DE OUVIR.



GRÁFICO 26 – AUTO-AVALIAÇÃO - APRESENTAÇÃO DE SOLUÇÕES.



GRÁFICO 27 – AUTO-AVALIAÇÃO - COOPERAÇÃO.



GRÁFICO 28 - AUTO-AVALIAÇÃO - INTERESSE PELAS ATIVIDADES.



GRÁFICO 29 – AUTO – AVALIAÇÃO – PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES ESCOLARES.



GRÁFICO 30 – AUTO – AVALIAÇÃO – CAPACIDADE DE AUTO – AVALIAÇÃO.



GRÁFICO 31 – AUTO-AVALIAÇÃO - RELACIONAMENTO.



GRÁFICO 32 – AUTO – AVALIAÇÃO - ADESÃO E INTERVENÇÃO NAS ATIVIDADES.



GRÁFICO 33 – AUTO-AVALIAÇÃO - PROPOSTAS DE ATIVIDADES.



GRÁFICO 34 - AUTO-AVALIAÇÃO - AUTO-CONHECIMENTO.



GRÁFICO 35 – AUTO-AVALIAÇÃO - AUTO-ESTIMA.



GRÁFICO 36 - AUTO-AVALIAÇÃO- CONHECIMENTO DOS DIREITOS.



GRÁFICO 37 – AUTO-AVALIAÇÃO - CUMPRIMENTO DOS DEVERES.

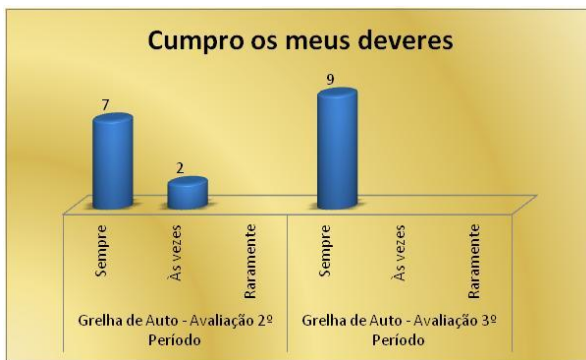


GRÁFICO 38 – AUTO – AVALIAÇÃO – CONHECIMENTO DOS VALORES FAMILIARES.



GRÁFICO 39 – AUTO-AVALIAÇÃO - IGUALDADE ENTRE GÉNEROS.



GRÁFICO 40 – AUTO-AVALIAÇÃO - SOLIDARIEDADE.



GRÁFICO 41 – AUTO-AVALIAÇÃO - TOLERÂNCIA.



GRÁFICO 42 – AUTO-AVALIAÇÃO - ACEITAÇÃO DE DECISÕES DA MAIORIA.

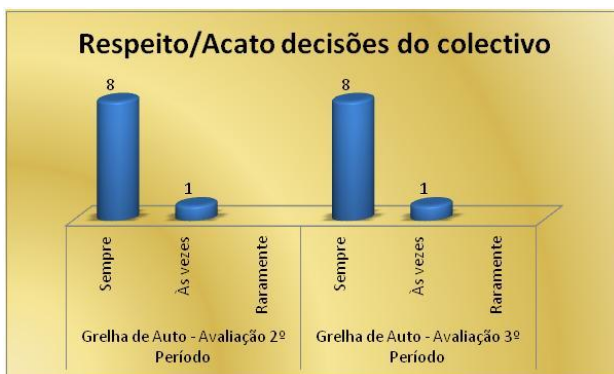


GRÁFICO 43 – AUTO-AVALIAÇÃO - CAPACIDADE DE REFLEXÃO.



GRÁFICO 44 – AUTO-AVALIAÇÃO - CAPACIDADE DE INTROSPECÇÃO.



APÊNDICE 30- AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 2º PERÍODO LETIVO

*Grelha de Avaliação das Actividades apresentadas e desenvolvidas no
2º Período.*

Disciplina- Formação Cívica

Nome _____ N.º ____ Turma ____ Ano ____

Indicadores	SIM	NÃO
As actividades são interessantes.		
As actividades promovem a interacção e a comunicação entre todos (colegas e professores).		
As actividades levam-me a colaborar / cooperar com os meus colegas.		
Com estas actividades aprendo algo novo.		
O ensino em equipa de dois professores é positivo.		
As actividades desenvolvidas são motivantes e fazem-me reflectir nalgumas situações.		
Nas actividades sinto-me apoiado pelos professores.		
Estas actividades promovem um clima de bem-estar entre toda a turma.		
As actividades ajudam na partilha de experiências.		
As actividades são dinâmicas e levam-me a participar.		

Sugere, se assim o entenderes, novas actividades ou temas que gostasses de ver trabalhados na aula.

Irina Reis

APÊNDICE 31 - ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM PARCERIA NO 2º E 3º PERÍODO LETIVO – GRÁFICOS COMPARATIVOS

GRÁFICO 45 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – INTERESSE.



GRÁFICO 46 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO.



GRÁFICO 47 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO.



GRÁFICO 48 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – ENSINO EM PARCERIA.



GRÁFICO 49 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS - DINÂMICA.



GRÁFICO 50 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – APOIO DOS PROFESSORES.



GRÁFICO 51 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – CLIMA DA SALA DE AULA.



GRÁFICO 52 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS.



GRÁFICO 53 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS – PARTICIPAÇÃO.



Ficha de avaliação temática

Nome: _____ **Turma:** ____

Data: Junho 2011

Coloca uma cruz (x) na resposta correcta:

1. As principais diferenças entre as raparigas na infância e a adolescência são:

- Aumento das mamas, alargamento da anca e crescimento de pêlos púbicos
- Aparecimento da menstruação, crescimento de pêlos púbicos e produção de testosterona
- Alargamento da anca, crescimento de pêlos púbicos e diminuição do volume das coxas

2. Sexo é:

- Uma característica que diferencia homens e mulheres
- Sinónimo de relação sexual
- O mesmo que sexualidade

3. A minha auto-estima corporal depende de:

- Eu ser magro(a) e alto(a)
- Os outros me elogiarem
- Eu manter o meu corpo cuidado e por isso me sentir bem com ele

4. O ideal de beleza:

- Depende de cada pessoa
- É definido pela sociedade
- Implica uma silhueta magra

5. A homossexualidade é:

- Uma perturbação mental
- Um tipo de orientação sexual
- Uma opção

6. A adolescência é uma altura da vida em que:

- Os rapazes e as raparigas devem começar a namorar
- Passamos a poder comportarmo-nos como adultos
- Ocorrem mudanças e transformações biológicas e corporais

7. As pessoas têm:

- Características únicas que as valorizam enquanto seres humanos
- Características que por não se poderem mudar lhes podem estragar a vida
- Características que se desenvolvem ao mesmo tempo, tornando-as iguais

8. Para um homem ser atraente:

- Tem de ter um corpo musculado e ser muito bom em desporto
- Tem de ser o líder do seu grupo
- Contribuem vários factores físicos, psicológicos, emocionais e sociais

9. O desejo:

- É uma sensação apenas experimentada por homens
- É a primeira fase da resposta sexual humana
- É uma sensação apenas experimentada por mulheres

10. A masturbação é:

- Um comportamento sexual prejudicial à saúde sexual do adolescente
- Um comportamento sexual de auto-estimulação que ajuda a conhecer o próprio corpo
- Um comportamento sexual que devemos evitar

APÊNDICE 33 - ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DA FICHA TEMÁTICA APLICADA AO GRUPO / TURMA NO FINAL DO 3º PERÍODO LETIVO – GRÁFICOS

GRÁFICO 54 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA – DIFERENÇAS PUBERTÁRIAS NAS RAPARIGAS.

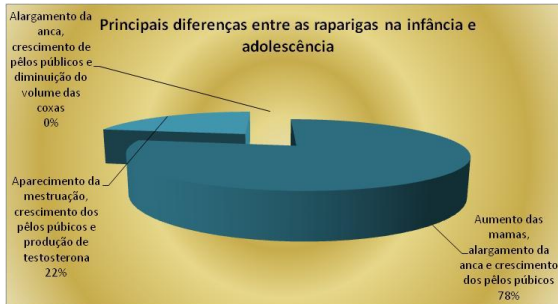


GRÁFICO 55 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA – DEFINIÇÃO DE SEXO.

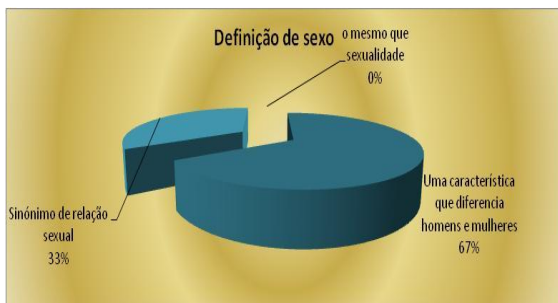


GRÁFICO 56 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA - AUTO ESTIMA.



GRÁFICO 57 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA – IDEAL DE BELEZA.



GRÁFICO 58 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA - DEFINIÇÃO DE HOMOSSEXUALIDADE.



GRÁFICO 59 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA – DEFINIÇÃO DE ADOLESCÊNCIA.



GRÁFICO 60 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA – CARATERÍSTICAS INDIVIDUAIS.



GRÁFICO 61 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA – CONCEITO DE BELEZA NOS HOMENS.



GRÁFICO 62 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA - DEFINIÇÃO DE DESEJO.



GRÁFICO 63 – AVALIAÇÃO TEMÁTICA - DEFINIÇÃO DE MASTURBAÇÃO.



APÊNDICE 34 - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS

ATIVIDADE: “A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO ROSTO”



Bocheça muito
achatada

Suspensão

nariz muito pequeno

Mulher

ATIVIDADE: “A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO ROSTO”



Desenho do “T” com o grupo.

ATIVIDADE: “EU SOU ALGUÉM”

- 1- eu sou muito contente.
- 2- eu sou muito simpático.
- 3- eu sou muito triste
- 4- eu sou orgulhoso
- 5- eu sou muito alegre
- 6- eu sou muito intrometido
- 7- eu sou muito zangado
- 8- eu sou muito calado.
- 9- eu sou muito assustado
- 10- eu sou muito covado.

na vida isto	contente. simpático triste orgulhoso alegre zangado calado assustado e covado.	eu jogo à bola
-----------------	--	----------------

Trabalho do “T.” com o grupo.

ATIVIDADE: “EU SOU ALGUÉM”

- teimosa
- Ciumenta
- Insegura
- tímida
- Amiga Dos Meus amigos
- Alegre
- ~~serena~~ Pontual
- Empenhada
- Sincera
- ~~serena~~ Organizada
- Solidária


Facilitadores	Barreiras
<ul style="list-style-type: none">• Amiga dos meus amigos• Alegre• Pontual• Empenhada• Sincera• Organizada• Solidária	<ul style="list-style-type: none">• teimosa• Ciumenta• Insegura• tímida

ATIVIDADE: “COISAS E LOISAS”

Coisas e Loisas

Ficha nº 1

Coisas que gostava de saber sobre...



O Corpo em Transformação

- Visualização de todas as partes do corpo
- Importância de uma auto-estima positiva

Figura Corporal

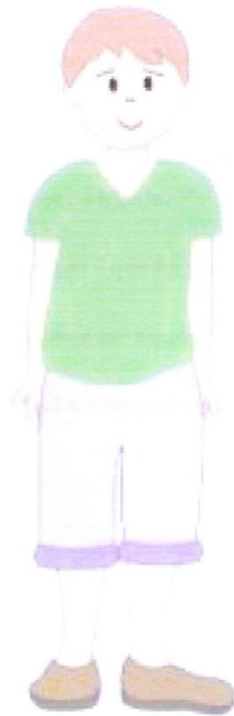
- Alterações e mudanças do corpo
- Mudanças da figura/imagens no corpo

Compreensão da Fisiologia da Resposta Sexual Humana

- Conhecimento das fases da resposta sexual
- Resposta Sexual: masculina e feminina

ATIVIDADE: “COISAS E LOISAS”

??
??
DÚVIDAS, QUESTÕES OU SUGESTÕES...



ALUNOS – GRUPO / TURMA 8ºB

O Corpo em Transformação

- Valorização de todas as partes do corpo
- Importância de uma Auto-Estima positiva

- ◆ “O que quer dizer Auto-Estima”;
- ◆ “Porque as miúdas se acham feias?”;
- ◆ “No que ajuda termos a auto estima positiva?”;
- ◆ “Porque devemos ter uma auto-estima?”;
- ◆ “O que é bipolar?”;
- ◆ “Porque é que há pessoas que se acham feias e bonitas?”;
- ◆ “O que é ser bipolar? (estar bem disposto e logo a seguir estar mal disposto?)”;
- ◆ “Qual é a resposta para o acontecimento de gravidezes naturais de gémeos?”;

Irina Reis – “Era uma vez... na era da inclusão”

Superando lacunas inerentes a um diagnóstico de Microcefalia no 3ºCiclo do Ensino Básico

Dúvidas, questões debatidas em grande grupo.

Figura Corporal

-Alterações e mudanças do corpo
-Mudanças da figura / imagem corporal

- ◆”Porque é que as alterações físicas ocorrem na adolescência?”;
- ◆”Para evitar a gravidez – Para além do preservativo (feminino e masculino) e pílula, quais os outros métodos?”;
- ◆”Porque aparece o acne?”;
- ◆”Porque é que nós mudamos fisicamente?”;
- ◆”Porque é que nesta idade aparece o acne?”;
- ◆ “Porque é que têm de aparecer borbulhas na cara?”;
- ◆”Porque é que aparece o acne?”;
- ◆”Porque é que em algumas raparigas o period aparece mais cedo do que a outras?”;

Compreensão da Fisiologia da Resposta Sexual Humana

- Conhecimento das fases da resposta sexual
- Resposta sexual masculina e feminina

- ◆ “Queria abordar mais profundamente a reprodução...”;
- ◆ “Porque é que às mulheres crescem os seios e aos homens não?”;
- ◆ “Quando um rapaz quer ter relações sexuais porque é que as raparigas “fogem?”;
- ◆ “Porque é que aparecem os pêlos?”;
- ◆ “Porque é que duas pessoas do mesmo sexo gostam uma da outra?”;
- ◆ “Porque é que os rapazes têm um desenvolvimento mais lento do que as raparigas?”;
- ◆ “Porque é que as miúdas ligam tanto à primeira vez?”
- ◆ “É normal termos relações sexuais muito novos?”

Irina Reis – “Era uma vez... na era da inclusão”

Superando lacunas inerentes a um diagnóstico de Microcefalia no 3ºCiclo do Ensino Básico

ATIVIDADE: “QUEM SOU AGORA”

Quem sou agora?

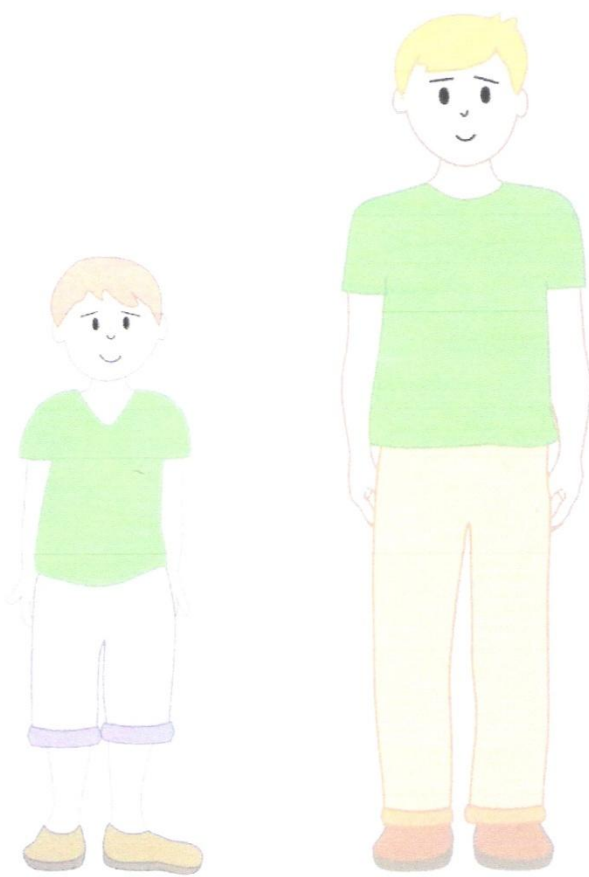
Ficha nº 2.1



Below the illustrations are two sets of horizontal lines for writing.

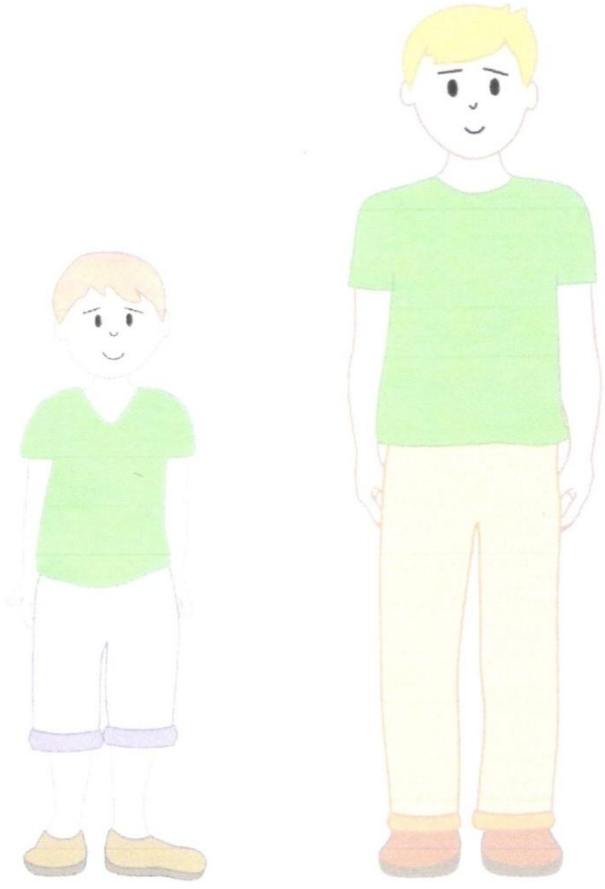
Quem sou agora?

Ficha nº 2.2



Quem sou agora?

Ficha nº 2.2

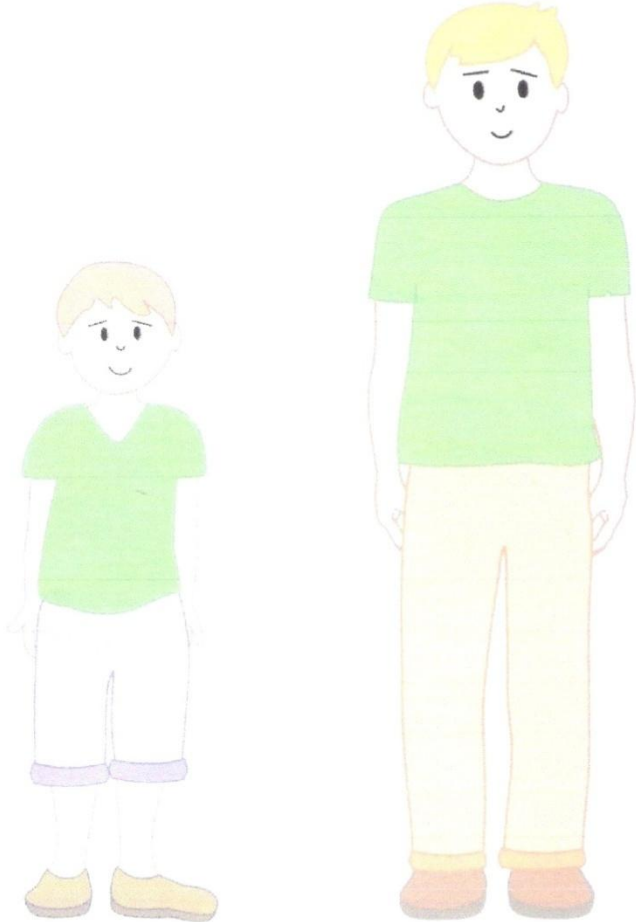


*Não tem pelos
Voz mais fina
Tem um penis mais pequeno
Brinca*

*Tem pelos
Voz mais grave
tem um penis maior
Brinca menos*

Quem sou agora?

Ficha nº 2.2



*o menino é
pequeno e brinca
e joga a bola.*

*o rapaz é grande
e tem cabelo
e gosta das raparigas.*

TRABALHO REALIZADO PELO “T”.

Irina Reis – “Era uma vez... na era da inclusão”

Superando lacunas inerentes a um diagnóstico de Microcefalia no 3ºCiclo do Ensino Básico

Irina Reis – “Era uma vez... na era da inclusão”

Superando lacunas inerentes a um diagnóstico de Microcefalia no 3ºCiclo do Ensino Básico

ATIVIDADE: “O QUE É A ADOLESCÊNCIA?” E “EU SOU UM ADOLESCENTE”.

O que é a Adolescência?

Ficha nº 3



O **adolescente** e....

...o grupos de amigos

...as mudanças no corpo

...os pais

...o namoro

...a escola

...os tempos livres

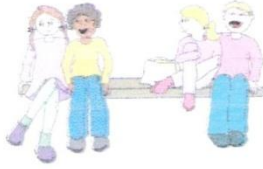
...ele próprio

ATIVIDADE: “O QUE É A ADOLESCÊNCIA?” E “EU SOU UM ADOLESCENTE”.

Sou um Adolescente

Ficha nº 4

ADOLESCÊNCIA



“No coração habitam sonhos e promessas
De um futuro incerto, ainda em gestação;
Razão da juventude sentir tanta pressa,
São as idéias, em constante ebulição.

Nem sempre esperam, como manda o figurino.
Algumas vezes, pecam por ansiedade;
Nos argumentos, são ferrenhos paladinos,
De idéias novas, embasadas em verdade.

Olhos brilhantes, aguçados, curiosos,
Quando apreciam o discurso dos adultos;
Ficam irônicos, e, não raro, belicosos,
Se lhes tentarem imputar valor inculto.

No dia a dia, na escola e nos encontros
Buscam respostas para a mente indagadora;
Se fantasiam e se preciso, ficam prontos,
Para a batalha, de argumentos, vencedora.

Inconformados com descaso e injustiça,
Se manifestam de forma exuberante;
São ponderados ao exporem uma premissa,
Embora, às vezes, façam disso uma constante.

Com seus complexos, desnudos de voz ativa,
Nem sempre encontram hora certa para agir,
Mas nessa idade, excessos são permitidos;
Já que o bom-senso acaba por intervir.

Corações puros, com pequenos arranhões,
Labutam sempre por justiça e liberdade,
A chama viva de mil sonhos e ilusões;
Nos dão exemplo de vida e civilidade.

Todos nós temos um parente ou amigo,
A retratar menos ou mais essas virtudes;
Viver sem eles representa um castigo,
Aos que, da vida, já perderam a juventude.”

(Luiz Angelo Vilela Tannus)

ATIVIDADE: “O QUE É A ADOLESCÊNCIA?” E “EU SOU UM ADOLESCENTE”.

O adolescente e o seu grupo de amigos falam muito sobre as mudanças no corpo.
Os adolescentes na escola, nos seus tempos livres falam de namoros e dos próprios.
Cada um dos adolescentes acham que é muito difícil falar com os pais sobre os seus namoros e sobre o que se passa com eles próprios.

A adolescência é quando as conversas com os amigos são sobre as raparigas.
É a mudança de estatura (peito/muito). Nas mulheres o aumento dos seios, e o alargamento das ancas. Nos homens o aumento do fêmur e o aparecimento de barba, os pais querem saber quem são as namoradas. Começam a aparecer. Os seus tempos livres são a namorar. Ele papava pensa muitas coisas.

Na adolescência o grupo de amigos começa a aumentar, começamos a ter mais amigos, começamos a sair à noite, a ir ao café...

O nosso corpo começa a sofrer alterações, aparecimento do Aene, Naice massa muscular, alargamento das ancas...

Os pais começam a confiar mais em nós e a dar-nos conselhos.

O namoro começa a ser sério, começamos a interessar-nos realmente por um membro do sexo oposto, etc.

A escola começa a ser mais interessante (algumas disciplinas).

Nos tempos livres começamos a querer estar mais com os amigos...

~~Os pais começam a confiar mais em nós e a dar-nos conselhos.~~
~~O namoro começa a ser sério, começamos a interessar-nos realmente por um membro do sexo oposto, etc.~~
~~A escola começa a ser mais interessante (algumas disciplinas).~~
~~Nos tempos livres começamos a querer estar mais com os amigos...~~
Nós gostamos de ser quem somos e apesar dos nossos defeitos, todos somos felizes.

A relação do adolescente e o grupo de amigos é muito importante porque é aí que se socializa, tendo conversas sobre opiniões e partilha de experiências.

As mudanças no corpo que acompanham os adolescentes são algo a que nos temos de adaptar e aceitar o nosso corpo tal como é. Os pais têm um papel crucial pois com eles podemos também conversar sobre as nossas dúvidas, não é só com os amigos. ~~A~~ Escola e mãe é só um local onde podemos aprender mas também um local para nos socializarmos.

Trabalho de trios e pares.

ATIVIDADE: “AS TUAS QUALIDADES ÚNICAS!”

As tuas qualidades únicas

Ficha nº 6

Descreve:

Três características que tornam as pessoas diferentes umas das outras...	Três características que podemos alterar em nós...
...tais como peso, gostos:	...estudando ou praticando:
Três características que não podemos alterar em nós, mesmo que quiséssemos...	Três características que se alteram ao longo do tempo...
...tais como cor dos olhos:	...quando crescemos:
Três características só dos rapazes e/ou só das raparigas...	Três coisas em que sou mesmo bom.....

ARS NORTE, S.P. | Departamento de Saúde Pública | PRESSE | Cadeiro PRESSE 3º Ciclo

ATIVIDADE: “AS TUAS QUALIDADES ÚNICAS!”

As tuas qualidades únicas Ficha nº 6

1. Descreve:

Cinco características que tornam as pessoas diferentes umas das outras...	Três características que podemos alterar em nós...
...tais como peso, gostos: O feitiço, as qualidades, a altura, a cor do cabelo e tipos de músicas favoritas.	...estudando ou praticando: Estar mais atento, Ser melhor aluno e Ter mais habilidades.
Três características que não podemos alterar em nós, mesmo que quiséssemos...	Três características que se alteram ao longo do tempo...
...tais como cor dos olhos: A nossa altura, o nosso cabelo e o nosso nariz.	...quando crescemos: A voz, Aparências de pelos e a nossa personalidade.
Três características só dos rapazes e/ou só das raparigas...	Três coisas em que sou mesmo bom.....
Crescimento do pénis Mudança de voz Aumento da massa muscular	Fazer desporto, trabalhar com o computador e ajudar as pessoas.

ATIVIDADE: “AS TUAS QUALIDADES ÚNICAS!”

As tuas qualidades únicas		Ficha nº 6
L. Descreve:		
Cinco características que tomam as pessoas diferentes umas das outras...	Três características que podemos alterar em nós...	
...tais como peso, gostos: umas pessoas usam óculos umas pessoas são loiras outros morenos, umas pessoas são altas	...estudando ou praticando: simpatias mais baladas outros são loiros.	
Três características que não podemos alterar em nós, mesmo que quiséssemos...	Três características que se alteram ao longo do tempo...	
...tais como cor dos olhos: a cara altura	...quando crescemos: maior altura a loira ficamos mais brancos.	
Três características só dos rapazes e/ou só das raparigas...	Três coisas em que sou mesmo bom.....	
alimento dos rapazes prezados para ter bebeis.	Eu cravo bem eu leio bem. eu sou simpático. sou bom pessoa.	

APÊNDICE 35 – AUTORIZAÇÕES SOLICITADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO



Exmo Senhor Director

do Agrupamento de Escolas Entre Ribeiras – Escola Básica 2º e 3º Ciclos do Paúl

Dr. António F. Silva

Eu, Irina Silva Cunha Reis, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª que me dê autorização para a realização de um projecto no âmbito da Investigação-Acção na Unidade de Multideficiência, deste Agrupamento.

Este projecto / estudo servirá de base à minha tese de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

A escolha desta turma prende-se com o facto de estar nela matriculado um aluno, com Necessidades Educativas Especiais e a sua inclusão na turma estar a decorrer de uma forma muito positiva.

Comprometo-me, desde já, a facultar todos os dados recolhidos neste estudo, ao Director de Turma, Professora de Educação Especial que apoia o aluno e também à Escola de forma a enriquecer o Projecto Curricular de Turma.

Muito grata pela atenção que possa dispensar a este meu pedido.

Com os melhores cumprimentos,

Paul, Novembro de 2010

(Irina Silva Cunha Reis)



Exmo(a) Encarregada(o) de Educação:

Eu, Irina Silva Cunha Reis, venho por este meio solicitar a V. Exa., autorização para que realize um projecto de Investigação-Ação no âmbito da minha tese de Mestrado em Educação Especial junto dos alunos.

Este projecto visa também contribuir para o enriquecimento do Projecto Educativo da Escola e para o maior apoio / intervenção individualizada dos alunos de forma a promover aprendizagens significativas e progressões no seu desenvolvimento pessoal no contexto educativo onde se inserem.

Atenciosamente,

Paúl, de Novembro de 2010

(Irina silva Cunha Reis)



Eu, _____
Encarregado(a) de Educação do aluno(a) _____
do...

autorizo

não autorizo

que o meu/minha educando(a) participe neste projecto.

___/___/___

O(A) Encarregado(a) de Educação



Exmo(a) Encarregado(a) de Educação:

Eu, Irina Silva Cunha Reis, venho por este meio solicitar a V. Exa., autorização para que realize um projecto de Investigação-Acção no âmbito da minha tese de Mestrado em Educação Especial junto do aluno.

Este projecto visa também contribuir para o enriquecimento do Projecto Educativo da Escola e para o maior apoio / intervenção individualizada do aluno de forma a promover aprendizagens significativas e progressões no seu desenvolvimento pessoal no contexto educativo onde se insere.

Atenciosamente,

Unhais da Serra, Dezembro de 2010

(Irina Silva Cunha Reis)

✕ _____

Eu, _____
_Encarregado(a) de Educação do
aluno(a) _____

autorizo

não autorizo

que o meu/minha educando(a) participe neste projecto.

10/12/2010

O(A) Encarregado(a) de Educação



Exma Senhora Encarregada de Educação
do aluno T

Eu, Irina Silva Cunha Reis, venho por este meio comprometer-me perante V. Ex.ª e restante família, que, apesar da autorização dada à minha pessoa para a realização de um projecto no âmbito da Investigação-Acção com o aluno, me comprometo a não ceder / divulgar imagens em formato de fotografia ou vídeo, bem como qualquer outro tipo de informação que possa de alguma forma expôr o aluno ou a família.

Responsabilizo-me a colocar todos os dados do aluno e família em total anonimato, de forma a não prejudicar a família, assim como, a preservar a privacidade de todos os membros da família.

Comprometo-me, desde já, a facultar todos os dados recolhidos neste estudo a V. Ex.ª enquanto Encarregada de Educação e a apresentar resultados práticos do trabalho efectuado.

Muito grata pela atenção que possa dispensar.

Com os melhores cumprimentos.

Unhais da Serra, Dezembro de 2010

(Irina Silva Cunha Reis)



(Encarregada de Educação do aluno)

Irina Reis – “Era uma vez... na era da inclusão”

Superando lacunas inerentes a um diagnóstico de Microcefalia no 3ºCiclo do Ensino Básico

ANEXOS

ANEXO 1 – PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (P.E.I.)

 
Agrupamento de Escolas de Entre Ribeiras - Paul
Programa Educativo Individual
Ano Lectivo 2010 /2011
Estabelecimento de Ensino: Escola EB 2/3 do Paul
Identificação do Aluno
Nome: T Data de Nascimento: 18/07/1994
Filiação:
Morada:
Telefone / Telemóvel:
Nível de Educação ou Ensino: <input type="checkbox"/> Pré-Escolar <input type="checkbox"/> 1ºCEB <input type="checkbox"/> 2ºCEB <input checked="" type="checkbox"/> 3ºCEB
Ano de Escolaridade: 8º Turma:
Docente Responsável pelo grupo / turma:
Docente de Educação Especial:



1. História Escolar e Pessoal

1.1. Resumo da História Escolar

(Aspectos relevantes da história escolar, designadamente, se beneficiou de apoio no âmbito da IP; data da primeira matrícula (no pré-escolar ou 1º CEB); retenções a que foi sujeito; se foi anteriormente aplicado um PEI, quando e quais os resultados da avaliação; se beneficiou, ou beneficia de outros apoios fora do âmbito da educação especial; outros)

O aluno teve uma ama desde os 2 anos até à entrada no 1º Ciclo ...

Ao longo do seu percurso escolar teve 2 retenções, uma no 2º ano e outra no 4º. A avó refere que o aluno manifestou muitas dificuldades em se adaptar à escola primária, devido ao facto de o professor “falar alto”, o que causava no T... choro e pânico. Porém, realça-se que poderia ter interferido também nesta inadaptação o facto de o aluno estar habituado a ficar sozinho com a ama e ter iniciado tardiamente a socialização com os pares.

Iniciou as suas aprendizagens quando entrou para o 1º Ciclo com o acompanhamento da professora de Apoio Educativo.

O T... frequentou o 5º, 6º, 7º e 8º anos inserido numa Turma de Percursos Curriculares Alternativos, tendo-se integrado bem no grupo/ turma e na escola em geral.

No ano lectivo 2007/2008 o aluno beneficiou da medida i) do Dec.-Lei nº 319/91, com currículo alternativo, tendo-lhe sido feito um Programa Educativo.

De acordo com o Dec-lei nº3/2008, foi elaborado o Currículo Específico Individual e o Plano Individual de Transição.

1.2 Outros Antecedentes Relevantes

(Referir, de forma sucinta, outros aspectos relevantes, designadamente, dados do contexto socioeconómico, do agregado familiar, clínicos, outros)

O aluno foi abandonado pela mãe tendo ficado ao cuidado dos avós maternos. Actualmente continua a viver com os avós e um tio de 28 anos. O aluno tem pouco contacto com a mãe e segundo a avó materna “ela nem quer saber do filho”.

O ambiente familiar manifesta estabilidade emocional e o nível sócio económico são considerados médio baixo, porém ajustados às necessidades básicas do aluno.

O T... é acompanhado no Centro Hospitalar Cova da Beira em consultas de Pedopsiquiatria e ultimamente em consultas de Pedoneurologia. Também tem sido acompanhado em Terapia da fala e Terapia Ocupacional na mesma Instituição.

Contudo, e uma vez que a escola tem dado resposta em termos de Terapia da Fala pelo facto de se contar com este recurso na UAM, o aluno deixou de frequentar as sessões no hospital.

A avó tem sido uma pessoa extremamente preocupada no acompanhamento do T... quer em termos das necessidades do neto sob o ponto de vista hospitalar, quer em termos escolares.



2. Perfil de Funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

2.1. Actividade e participação, Funções do corpo e Factores ambientais

(Síntese baseada na informação constante no relatório de avaliação técnico-pedagógico, explicitando os principais indicadores de funcionalidade. Identificar os factores do ambiente físico, social e atitudinal que influenciam de forma positiva (facilitadores) ou negativa (barreiras) o desempenho do aluno)

1. Funções do Corpo

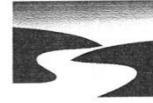
De acordo com a avaliação por referência à CIF-CJ, o T apresenta défice cognitivo acentuado, comprometendo de forma grave as funções intelectuais (b117) do grupo funções mentais globais. Apresenta uma grave dificuldade na manutenção de atenção (b1400), divisão da atenção (b1402), memória a longo prazo (b1441) e recuperação da memória (b1442) do grupo das funções mentais específicas - com impacto na aquisição de aprendizagens assim como no desempenho de tarefas, na comunicação verbal e escrita, na mobilidade e nos auto-cuidados. Estas dificuldades devem-se essencialmente ao comprometimento das funções do corpo e a alguns factores contextuais como sejam os produtos e tecnologias (ausência de equipamentos adequados às necessidades do aluno). Denota dificuldades no ritmo e precisão de execução de tarefas assim como nas funções mentais de linguagem (b167).

2. Actividade e Participação

O T apresenta dificuldades completas ao nível da discussão (d355) e da escrita de mensagens (d345); dificuldades graves ao nível do desenvolvimento da linguagem (d134), aquisição de conceitos (d137), adquirir conceitos básicos (d1370), adquirir competências para escrever palavras e frases (d1452), aprender a calcular (d150), adquirir competências (d155), concentrar a atenção (d160), pensar (d163), resolver problemas (d175), levar a cabo uma tarefa única (d210), gerir a rotina diária (d2301), falar (d330), conversação (d350), actividades de motricidade fina da mão (d440), cuidar de partes do corpo (d520), higiene pessoal relacionada com as excreções (d530); dificuldades moderadas ao nível do aprender a ler (d140), utilização da mão e do braço (d445), utilização do pé (d446), lavar-se (d510), vestir-se (d540).

3. Factores ambientais

Trata-se de um jovem dependente do adulto. Como facilitadores encontram-se o *apoio e relacionamentos* da família próxima (e310), dos amigos (e320), conhecidos, colegas, vizinhos (e325), pessoas em posição de autoridade (e330) e outros profissionais (e360). Operam ainda como facilitador, *as atitudes individuais* dos membros da família próxima (e410), dos amigos (e420), conhecidos, pares, colegas e outros membros da comunidade (e425) assim como profissionais de saúde (e450).

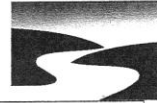


3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

3.1. Medidas educativas a implementar – artº16

<input type="checkbox"/> a) Apoio pedagógico personalizado	<input checked="" type="checkbox"/> a) Reforço das estratégias utilizadas na turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades <input checked="" type="checkbox"/> b) Estimulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem <input checked="" type="checkbox"/> c) Antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma <input checked="" type="checkbox"/> d) Reforço e desenvolvimento de competências específicas
Descrição dos conteúdos, objectivos gerais e específicos a atingir, estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar nas diferentes disciplinas. (Em anexo)	

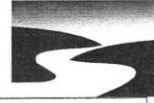
<input type="checkbox"/> b) Adequações curriculares individuais Não podem pôr em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e têm que ter como padrão o currículo comum. O docente de Educação Especial é responsável pelo desenvolvimento da área específica.	<input type="checkbox"/> Áreas curriculares específicas <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Leitura e escrita em Braille <input type="checkbox"/> Orientação e mobilidade <input type="checkbox"/> Treino de visão <input type="checkbox"/> Actividade motora adaptada <input type="checkbox"/> Outra (s) _____ <input type="checkbox"/> Introdução de objectivos e conteúdos intermédios <input type="checkbox"/> Dispensa das actividade que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, (só quando o recurso a tecnologias de apoio não se revele suficiente para colmatar as Necessidades educativas resultantes da incapacidade).
Explicitar todas as alterações efectuadas em cada uma das áreas de conteúdo (Pré-escolar), áreas curriculares (1ºCEB) ou das disciplinas (2º e 3º CEB e Secundário). Introdução de objectivos nas áreas curriculares específicas	



<p><input type="checkbox"/> c) Adequações no processo de matrícula</p> <p>À semelhança dos anos lectivos anteriores, o aluno deve ser integrado numa turma reduzida.</p>	<p><input type="checkbox"/> Matrícula e frequência de Escola fora da área de residência</p> <p><input type="checkbox"/> Escola de referência - Alunos surdos</p> <p><input type="checkbox"/> Escola de referência - Alunos cegos ou com baixa visão</p> <p><input type="checkbox"/> Escola com unidade de ensino estruturado</p> <p><input type="checkbox"/> Escola com unidade especializada de apoio a alunos com multideficiência</p> <p><input type="checkbox"/> Adiamento da matrícula no 1º ano do Ensino Básico</p> <p><input type="checkbox"/> Matrícula por disciplinas (no 2º/3º Ciclos e Sec.)</p>
--	---

<p><input type="checkbox"/> d) Adequações no processo de Avaliação</p> <p><i>Alunos com Currículos Específicos Individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo PEI</i></p>	<p><input type="checkbox"/> Tipo de prova</p> <p><input type="checkbox"/> Instrumentos de avaliação e/ou certificação</p> <p><input type="checkbox"/> Forma e meios de comunicação</p> <p><input type="checkbox"/> Periodicidade</p> <p><input type="checkbox"/> Duração</p> <p><input type="checkbox"/> Local de execução</p> <p><input type="checkbox"/> Outra</p>
<p>O aluno tem Currículo Específico Individual e Plano Individual de Transição fazendo parte do seu Programa Educativo. A avaliação do aluno assenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - na assiduidade/pontualidade - na autonomia - na responsabilidade - no interesse/empenho revelado ao longo do ano, - na evolução da sua aprendizagem, - na aquisição de competências específicas referentes a cada disciplina/área apresentadas. 	

<p><input type="checkbox"/> e) Currículo específico individual (ANEXAR)</p> <p><i>Substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino. Pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na substituição, eliminação e/ou introdução de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade do aluno.</i></p> <p><i>Este currículo inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social, dá prioridade a actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.</i></p>
<p>Em anexo juntamente com o horário do aluno.</p>



<p><input type="checkbox"/> f) Tecnologias de Apoio</p> <p><i>Dispositivos facilitadores para melhorar a funcionalidade e reduzir a incapacidade do aluno e permitir um melhor desempenho na actividade e participação na aprendizagem, na vida profissional e social.</i></p> <p>Podem ser utilizadas em diferentes áreas: <i>cuidados pessoais e de higiene; mobilidade; adaptações para mobiliário e espaço físico; comunicação; informação e sinalização e recreação.</i></p>	<p><input type="checkbox"/> Ajudas técnicas:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> Software específico:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Software educativo: fundamentalmente, para sistematizar conteúdos e permitir um melhor desempenho</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> Outros:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	---

Outras informações

Indicar outras informações relevantes (ex: se o aluno vai beneficiar de algum tipo de terapia)

À semelhança dos anos anteriores, o aluno será acompanhado na Unidade de Multideficiência (em particular em actividades ligadas à Fisioterapia, Terapia da Fala e Psicomotricidade).

4. Plano Individual de Transição

Destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar para o exercício de uma actividade profissional ou ocupacional visando uma adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

Inicia-se três anos antes de terminar a escolaridade obrigatória

<p><input type="checkbox"/> PIT Em anexo</p> <p><i>Deve incluir:</i></p> <p>a) <i>Dados recolhidos para o processo de transição (situação do aluno, motivação interesses, capacidades, expectativas da família);</i></p> <p>b) <i>Finalidades do plano (competências sociais, ocupacionais e profissionais)</i></p> <p>c) <i>Explicitar: -Metas a atingir e respectivas datas; acções específicas a desenvolver; Identificação dos intervenientes (funções e responsabilidades); objectivos, conteúdos, estratégias e recursos das áreas a desenvolver (académica, vocacional e pessoal) e respectivos níveis de articulação; protocolos estabelecidos com instituições e empresas; critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação.</i></p>

ME Ministério da Educação

PEI Elaborado por:

Profissionais:

Assinatura

Enc. de Educação _____

Director de Turma _____

Prof. Educação Especial _____

Prof. Unidade Multidisciplinar _____

Prof. Unidade Multidisciplinar _____

Psicóloga Escolar _____

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

Nome: _____

Assinatura _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data:

15/07/08

Assinatura: _____

Homologado pelo Conselho Executivo:

Data:

12/07/08

Assinatura: _____

Concordo com as medidas educativas definidas.

Data:

3/11/08

Assinatura: _____

O Encarregado de Educação,



Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: _____ Assinatura: _____

Homologado pelo Director:

Data: _____ Assinatura: _____

Concordo com as medidas educativas definidas.

O Encarregado de Educação,

Data: 9/09/2010 Assinatura: _____

ANEXO 2 – CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL (C.E.I)

Ministério da
Educação

Direcção Regional do Centro
Centro de Área Educativa de Castelo Branco

Agrupamento de Escolas de Entre Ribeiras – Paul - 160740

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Paul – Código 345337



Currículo Específico Individual

Nome: T

Data de nascimento: 18 /07/1994

Morada:

Código Postal:

8 ° Ano Turma

Ano Lectivo 2010/2011

BREVE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO/SITUAÇÃO ESCOLAR:

O T frequentou, até ao ano lectivo transacto, uma turma de Percursos Curriculares Alternativos desde o 5º ano, criada ao abrigo do Desp. Normativo nº1/2006, de 6 de Janeiro.

Trata-se de um jovem bastante dependente do adulto. Dando particular atenção a esta situação, o presente documento assenta numa perspectiva curricular funcional, e tem por objectivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno, aspectos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida.

Tendo em conta a análise da situação do aluno feita pelos profissionais de educação, de saúde e encarregada de educação que o acompanham e devidamente registada no Relatório Individual do Aluno (de acordo com o previsto no Artº 13º do Dec.-Lei nº3/2008) foi considerado ser benéfico para o aluno a repetição do ano escolar.

Assim, e dando continuidade ao que se desenvolveu no ano lectivo anterior, entendeu-se orientar o aluno, em particular, para situações de aprendizagem do dia-a-dia, sendo as mesmas operacionalizadas na escola, uma vez que o T pela sua imaturidade e falta de autonomia, ainda não poderá beneficiar de uma área sócio-profissional a ser desenvolvida fora do espaço escolar, numa perspectiva de o preparar mais especificamente para a vida pós-escolar.

Além de frequentar várias disciplinas em conjunto com a **turma**, que deverá ser **reduzida**, permitindo-lhe estar integrado num ambiente mais normalizante e desenvolver actividades comuns, o Tiago tem acompanhamento específico na Unidade de Apoio a Alunos Multideficientes (UAM) onde beneficiará também de sessões de Terapia da Fala, Fisioterapia e Psicomotricidade. Tem, ainda, apoio personalizado com a Professora de Educação Especial.

O nível de funcionalidade do aluno é determinante para a elaboração do presente currículo, sendo que as modificações apresentadas correspondem às necessidades mais específicas do T

ÁREA: Língua Portuguesa

COMPETÊNCIAS GERAIS

- Expressar-se oralmente.
- Ler frases simples.
- Escrever pequenas frases.
- Desenvolver a capacidade de retenção e informação oral.
- Utilizar a escrita para comunicar.
- Adquirir noções gramaticais simples.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1º P			2º P			3ºP		
	I	PA	TA	I	PA	TA	I	PA	TA
- Formular recados									
- Relatar acontecimentos vividos									
- Ouvir histórias e recontá-las									
- Descrever imagens e gravuras									
- Identificar as consoantes minúsculas									
- Identificar as consoantes maiúsculas									
- Visualizar palavras do dia-a-dia									
- Dividir as palavras em sílabas									
- Bater o ritmo das palavras (sílabas)									
- Relatar acontecimentos									

ESTRATÉGIAS GLOBAIS E RECURSOS:

- Proporcionar situações de apoio personalizado;
- Valorizar o espírito de iniciativa, criatividade e responsabilidade;
- Recompensar pelos progressos efectuados, através de estímulos verbais e positivos;
- Dar uma maior valorização à sua participação na sala de aula, solicitando a sua participação oral;
- Aumentar gradualmente o ritmo do aluno na execução das tarefas escolares;
- Estimular a participação nas actividades menos apreciadas;
- Diferenciar com maior frequência métodos de ensino;
- Utilizar materiais específicos e tecnologias que o ajudem a superar as dificuldades;
- Desenvolver a autonomia e o interesse pelas actividades escolares, nomeadamente, escrita/leitura, cálculo mental e raciocínio;
- Adaptar materiais às necessidades.

Todos os parâmetros desenvolvidos neste Currículo Específico Individual têm como objectivo o sucesso académico, sócio emocional e pessoal do aluno e será do conhecimento de todos os intervenientes directos com o aluno e foram anteriormente discutidos com a Encarregada de Educação, com vista a uma articulação nas tarefas a realizar.

Processos e critérios de avaliação:

- O aluno será avaliado segundo processos e critérios especiais de acordo com o o Dec Lei nº 3/2008. Todas as formas de avaliação formativa serão adequadas às suas aprendizagens.
- Ter-se-á em conta a forma de expressão do aluno, valorizando a sua participação.
- A avaliação terá carácter contínuo. No final de cada período, o Conselho de Turma e Equipa Pedagógica farão a avaliação das aquisições efectuadas pelo aluno.

ÁREA: Matemática – Ano Lectivo 2010/2011

(Aluno integrado numa turma do 8º ano, com currículo adaptado às suas aprendizagens e necessidades educativas especiais)

COMPETÊNCIAS GERAIS

- Assimilar e usar os conceitos básicos de quantidade e número.
- Estabelecer relações entre os números.
- Efectuar operações matemáticas com ou sem transporte.
- Adquirir noções de tamanho, forma, espaço, e peso.
- Fazer medições, comparar valores de grandezas (comprimentos e massas).
- Adquirir noções de volumes e capacidades.
- Operar com dinheiro em situações práticas.
- Adquirir noções de tempo.
- Estimular a interpretação e resolução de situações problemáticas em contextos reais.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1ºP			2ºP			3ºP		
	I	PA	TA	I	PA	TA	I	PA	TA
- Associar o número à quantidade									
- Utilizar os conceitos: há tantos como..., há mais que..., há menos que...									
- Reconhecer em situações problemáticas e em esquemas os conceitos de lateralidade: direita / esquerda									
- Ler e escrever números até 100 – extensão se possível até ao milhar									
- Escrever e ler os números ordinais até 20 – extensão se possível até ao centésimo número									
- Identificar a dezena, a dúzia, o cento e o milhar									

ÁREA: Educação Física

COMPETÊNCIAS GERAIS

Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.
 Conhecer e interpretar factores de saúde e risco associados à prática das actividades físicas e aplicar regras de higiene e de segurança.
 Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano.
 Participar activamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo: -
 Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1º P			2º P			3ºP		
	I	PA	TA	I	PA	TA	I	PA	TA
- Cooperar com os companheiros para o alcance do objectivo do andebol, realizando com oportunidade e correcção as acções técnicas elementares									
- Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais									
- Realizar e analisar, no Atletismo, saltos, lançamentos, corridas e marcha, cumprindo correctamente as exigências elementares									
- Realizar com oportunidade e correcção as acções técnico-táticas elementares dos jogos de raquetas, garantindo a iniciativa e ofensividade em participações «individuais»									
- Cooperar com os companheiros para o alcance do objectivo dos Futsal, realizando com oportunidade e correcção as acções técnicas elementares.									
- Cooperar com os companheiros para o alcance do objectivo dos Voleibol , realizando com oportunidade e correcção as acções técnico-táticas básico.									
- Compor, realizar e analisar, da Ginástica, as destrezas básicas no solo, em esquemas individuais.									
- Cooperar com os companheiros para o alcance do objectivo dos Basquetebol, realizando com oportunidade e correcção as acções técnico-táticas básico.									

Legenda: I – Iniciado PA – Parcialmente atingido TA – Totalmente atingido

ÁREA: Educação Visual

COMPETÊNCIAS GERAIS

- Reconhecer, através da experimentação plástica a arte como expressão do sentimento e do conhecimento.
- Compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com o sistema simbólico a que pertencem.
- Compreender as relações do homem com o espaço.
- Perceber os mecanismos perceptivos da luz/cor.
- Entender o desenho como meio para a representação expressiva.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1º P			2º P			3ºP		
	I	PA	TA	I	PA	TA	I	PA	TA
-Identificar e desenhar as formas.									
-Desenhar <i>desenho gráfico livre</i> .									
-Saber usar régua e esquadro									
- Saber os tipos de materiais que existem.									
-									

Legenda: I – Iniciado PA – Parcialmente atingido TA – Totalmente atingido

ÁREA: Educação Tecnológica

COMPETÊNCIAS GERAIS

- Conhecer regras de segurança.
- Conhecer alguns materiais.
- Utilizar instrumentos de medição.
- Colaborar em projectos.
- Trabalhar em equipa.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1º P			2º P			3ºP		
	I	PA	TA	I	PA	TA	I	PA	TA
- Conhecer algumas regras de segurança.									
- Conhecer alguns materiais.									
- Utilizar alguns instrumentos de medição, principalmente os de comprimento (régua...)									
- Utilizar algumas ferramentas mais simples.									
- Colaborar em projectos de grupo.									
- Trabalhar em equipa.									
- Efectuar pequenas tarefas quando solicitado.									
- Colaborar na parte escrita dos projectos na utilização do computador.									
-									

Legenda: I – Iniciado PA – Parcialmente atingido TA – Totalmente atingido

ÁREA: Tecnologias de Informação e Comunicação

COMPETÊNCIAS GERAIS

- Utilizar o computador correctamente (Hardware e Software).
- Organizar a informação num suporte digital.
- Criar um documento de texto (simples).
- Utilizar o correio electrónico para comunicar.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1º P			2º P			3ºP		
	I	PA	TA	I	PA	TA	I	PA	TA
- Ligar e desligar correctamente um computador;									
- Criar uma pasta;									
- Guardar e abrir um documento;									
- Criar, editar e formatar (formatações elementares) um documento utilizando o processador de texto Microsoft Word;									
- Pesquisar informação na Internet, nomeadamente imagens;									
- Utilizar uma conta de correio electrónico como meio de comunicação;									
-									
-									
-									

Legenda: I – Iniciado PA – Parcialmente atingido TA – Totalmente atingido

ÁREA: Educação Musical

COMPETÊNCIAS GERAIS

- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros.
- Desenvolver o pensamento criativo, analítico e crítico face à qualidade musical do meio que o rodeia.
- Manifestar preferências musicais.
- Desenvolver a memória auditiva.
- Identificar conceitos musicais

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1º P			2º P			3ºP		
	I	PA	TA	I	PA	TA	I	PA	TA
- Identificar auditivamente sons de instrumentos									
- Identificar sons agudos, médios e graves									
- Identificar instrumentos de cada época abordada na organização histórica.									
- Identificar a pulsação de uma música.									
- Identificar mudança de andamento.									
- Identificar diferentes estilos/géneros musicais.									
- Identificar na pauta as notas musicais.									
- Escrever na pauta as notas musicais.									
-									

ÁREA: Formação Cívica

COMPETÊNCIAS GERAIS

- Desenvolver competências sociais;
- Melhorar o relacionamento interpessoal e o espírito de grupo;
- Melhorar a capacidade de comunicação oral.
- Desenvolver a capacidade de reflexão sobre a escola/turma.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1º P			2º P			3ºP		
	I	PA	TA	I	PA	TA	I	PA	TA
- Apresentar a sua opinião oralmente, para a turma, sobre os temas propostos.									
- Apresentar a sua opinião, por escrito, sobre os temas propostos.									
- Participar nos debates/reflexões sobre questões da turma.									
- Em trabalho de pares, expressar a sua opinião.									
-									

Legenda: I – Iniciado PA – Parcialmente atingido TA – Totalmente atingido

ÁREA: Estudo Acompanhado

COMPETÊNCIAS GERAIS

- Melhorar a capacidade de comunicação oral e escrita;
- Aperfeiçoar a expressão escrita;
- Desenvolver o relacionamento interpessoal e o espírito de grupo;

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1º P			2º P			3ºP		
	I	PA	TA	I	PA	TA	I	PA	TA
- Ler pequenos textos, em voz alta, para a turma.									
- Construir/escrever frases simples.									
- Copiar pequenos textos.									
- Escrever frases ditadas.									
- Responder a questões oralmente.									
- Responder a questões por escrito.									
- Expressar a sua opinião oralmente para a turma.									
- Expor as suas ideias em trabalho de pares.									
-									

Legenda: I – Iniciado PA – Parcialmente atingido TA – Totalmente atingido

ÁREA: Área de Projecto

COMPETÊNCIAS GERAIS

- Desenvolver competências sociais;
- Melhorar o relacionamento interpessoal e o espírito de grupo;
- Melhorar a capacidade de comunicação oral.
-

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1º P			2º P			3ºP		
	I	PA	TA	I	PA	TA	I	PA	TA
- Cooperar em grupo na realização de tarefas									
- Utilizar um aplicativo de criação de apresentações para criar apresentações de capacidade multimédia									
-									
-									
-									
-									
-									
-									
-									

Legenda: I – Iniciado PA – Parcialmente atingido TA – Totalmente atingido

ÁREA: Educação Moral e Religiosa

COMPETÊNCIAS GERAIS

- Usar adequadamente linguagens das diversas áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1º P			2º P			3ºP		
	I	PA	TA	I	PA	TA	I	PA	TA
-Reconhecer à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana									
- Questionar-se sobre o sentido da realidade									
- Organizar um universo de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã									
- Relacionar-se com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade, assumindo a alteridade e diversidade como factor de enriquecimento mútuo									
-									
-									

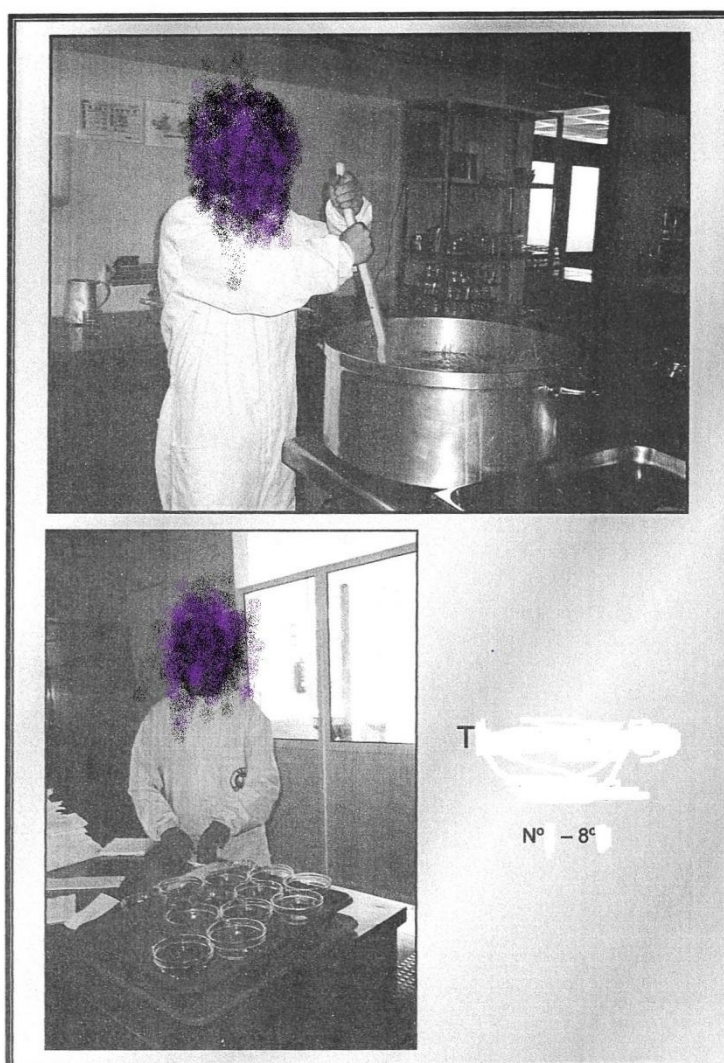
Legenda: I – Iniciado PA – Parcialmente atingido TA – Totalmente atingido

ANEXO 3 – PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO (P.I.T.)

ESCOLA EB 2/3 DO PAUL

Ano lectivo de 2010/2011

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO (PIT)



*“O Enquadramento de Salamanca para a Acção (Unesco, 1994) refere que os jovens com NEE precisam de ser apoiados para fazerem uma **Transição** eficaz da escola para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta”*

“...é um processo de orientação social que implica mudanças de estatuto e de papel (de aluno para formando, de formando para trabalhador e da dependência para a independência) e que é central para a integração na sociedade... A Transição requer uma mudança no relacionamento, nas rotinas e na auto-imagem. Para garantir uma Transição mais suave da escola para o trabalho, os jovens com NEE necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade...”

Objectivos: - Estimular a construção de crescente autonomia

- Pedir as informações de que necessita
- Solicitar ajuda
- Comunicar com outras pessoas ligadas à profissão
- Proporcionar a aprendizagem de vocabulário ligado à profissão
- Identificar materiais/equipamentos específicos da profissão
- Reconhecer regras de higiene e segurança no trabalho
- Saber trabalhar com algum equipamento
- Proporcionar situações de trabalho, em meio familiar.

POSTO DE TRABALHO (COZINHA DA ESCOLA)	1ºP			2ºP			3ºP		
	I	PA	TA	I	PA	TA	I	PA	TA
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS									
- É assíduo e pontual									
- Pede as informações de que necessita									
- Solicita ajuda									
- Comunica com as outras pessoas ligadas à profissão									
- Conhece vocabulário ligado à profissão									
- Identifica materiais/equipamentos específicos									
- Manuseia objectos em situações concretas									
- Sabe trabalhar com algum equipamento									
- Reconhece a sua utilidade									
- Revela habilidade na consecução de tarefas propostas:									
● lavar legumes									
● ralar cenoura									
● abrir os packs dos iogurtes									
● dobrar os guardanapos e colocá-los nos saquinhos									
● levar o lixo ao ecoponto									
● levar mercadoria para a despensa									
● atender o telefone e chamar a pessoa indicada									
- Arruma no seu local materiais utilizados									
- Proceder à limpeza do espaço sempre que necessário									
- Reconhece regras de higiene e segurança no trabalho									
- Operacionaliza situações de trabalho em meio familiar.									

Elaborado por:

Director de Turma _____

Prof. de Educação Especial _____

Tutora/Responsável pela cozinha: _____

Enc. de Educação _____

O Aluno _____

Data, 29/09/2010

ANEXO 4 – TESTE SOCIOMÉTRICO

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? -----

Indica outro colega -----

E ainda outro -----

E quem não escolherias? -----

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? -

Indica outro colega -----

E ainda outro -----

E quem não escolherias? -----

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? -----

Indica outro colega -----

E ainda outro -----

E quem não escolherias? -----

Nome: ----- N.º ----- T. -----

Fonte: Adaptado de Northway e Weld (1957, p. 17-18)