

**FILOMENA BARROS**

**AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS NAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO  
CURRICULAR**



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

OUTUBRO DE 2014

**FILOMENA BARROS**

**AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS NAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO  
CURRICULAR**



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

**DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ESPECIAL**

**TRABALHO REALIZADO SOB A ORIENTAÇÃO DE:**

**PROFESSORA DOUTORA DANIELA NASCIMENTO**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**OUTUBRO DE 2014**

## **AGRADECIMENTOS**

A tarefa de escrever um agradecimento é sempre ingrata pois sente-se que se corre o risco de cometer algumas omissões. Como tal, quero deixar aqui expresso o meu reconhecimento a todos aqueles (e foram muitos) que, mais de perto, e de uma forma ou de outra, tornaram possível este trabalho.

Agradeço à Professora Doutora Daniela Nascimento, pelo modo como me orientou na elaboração deste trabalho e pela disponibilidade e incentivo.

Aos meus amigos Eugénia, José Carlos e Júlia pelo apoio, tempo, amizade, partilha e encorajamento.

À Sara porque foi uma excelente companheira de viagem, sempre encorajadora e amiga.

Ao meu pai pelo incentivo e força para que fosse sempre mais além.

Por último, mas longe de ser menos importante, ao Orlando por ter permanecido ao meu lado, pela paciência e compreensão disponibilizada.

## RESUMO

O presente projeto de investigação, realizado na área da Educação Especial, no domínio cognitivo e motor, pretende estudar o modo como as crianças com deficiência no domínio cognitivo/motor são recebidas nas Atividades de Enriquecimento Curricular. Assumimos, então, como objetivos da nossa investigação: saber se os docentes das AEC têm formação específica em Educação Especial; aferir se os conteúdos das AEC são adequados às necessidades dos alunos com deficiência mental/motora; verificar se os recursos físicos/materiais didáticos estão adaptados a esses alunos; depreender se existe partilha de informação entre os docentes (professor Titular de Turma e professor das AEC) e entre estes e os Encarregados de Educação, com vista a estabelecer as medidas educativas essenciais para promover a participação ativa dos alunos com deficiência mental/motora; perceber se as condições de frequência nas AEC estão descritas nos Programas Educativos Individuais, de acordo com o que está previsto no despacho n.º 8683/2011. Para tal, a questão que definimos para guiar o nosso estudo foi: “Qual o grau de adequação das Atividades de Enriquecimento Curricular às necessidades das crianças com Necessidades Educativas Especiais no domínio da deficiência cognitiva/motora?”. Como ferramenta de recolha de dados utilizamos o inquérito por questionário, que foi aplicado a professores Titulares de Turma e professores das Atividades de Enriquecimento Curricular de um agrupamento de escolas do concelho de Valongo. Os resultados obtidos confirmam uma parte das hipóteses, podendo concluir-se que, apesar do carácter facultativo e gratuito das AEC, as escolas ainda têm um caminho árduo a percorrer de forma a possibilitar que as crianças com NEE possam usufruir em pleno das AEC, nomeadamente na adequação dos recursos materiais, didáticos e especificidade das atividades. Apesar de ser evidente a preocupação em estabelecer uma articulação entre os vários membros da comunidade educativa, o papel dos encarregados de educação é ainda muito reduzido.

Palavras-chave: Atividades de Enriquecimento Curricular; Necessidades Educativas Especiais.

## **ABSTRACT**

This research project, in the area of research on Special Education, intends to study how children with Special Educational Needs are received in the Curriculum Enrichment Activities. We assume as goals of our investigation: assess if the teachers of the AEC have specific training in Special Education; assess if the contents of the AEC are suitable to the needs of students with mental/motor disabilities; check if the physical/learning resource materials are suitable for children with cognitive/motor deficit; infer if there is sharing of information among teachers (the Class teacher and the AEC teacher) and between these and the family, to establish the essential educational measures in order to promote the active participation of students with mental/motor disabilities; notice if the conditions of the AEC are often described in the Individual Education Programs, in accordance with what is provided in Order No. 8683/201. To this end, we define the question to guide our study as “What is the degree in which Curriculum Enrichment Activities attend to the needs of children with Special Educational Needs in the field of cognitive/motordisabilities? ". As data collection tools we used the questionnaire survey, which was administered to Class teachers and Curriculum Enrichment Activities teachers, in a group of schools in Valongo. The results confirm some of the hypotheses and we may conclude that, despite the voluntary and free character of the AEC, the schools still have much to do in order to enable children with SEN to fully enjoy the AEC, including the adequacy of materials, instructional resources and specific activities. Despite the notorious concern for establishing a link between the different members of the educational community, the role of parents is still very reduced.

Keywords: Curriculum Enrichment Activities and Special Educational Needs

# ÍNDICE

Introdução .....	1
<b>I. Enquadramento teórico</b> .....	<b>3</b>
1. O percurso da Educação Especial – da segregação à inclusão .....	4
a) Uma escola para todos – o percurso da inclusão .....	4
b) O percurso da Educação Especial em Portugal .....	9
2. A Deficiência Mental.....	13
3. A Deficiência Motora .....	16
4. O contexto escolar e as Atividades de Enriquecimento Curricular .....	19
a) Enquadramento normativo/legal das AEC.....	19
b) As crianças com NEE nas AEC .....	23
c) A formação dos docentes do ensino regular e das AEC .....	26
5. O contexto familiar e as crianças com NEE .....	28
a) O papel da família no desenvolvimento e no percurso escolar da criança com NEE.....	28
<b>II. Enquadramento prático</b> .....	<b>33</b>
6. Metodologia.....	34
7. Descrição e análise dos dados .....	39
a) Caracterização da amostra .....	39
b) Intervenção dos docentes das AEC com alunos com deficiência cognitiva/motora .....	44
c) Articulação entre professores TT, professores das AEC e encarregados de educação.....	48
8. Síntese dos resultados .....	54
9. Estudo comparativo com um agrupamento de escolas do distrito do Porto.....	60
10. Conclusão .....	67
Bibliografia .....	70

webgrafia .....	74
legislação .....	75

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Idade e sexo dos professores TT .....	40
Tabela 2 – Anos de docência dos professores TT .....	40
Tabela 3 - Alunos com NEE nas AEC.....	41
Tabela 4 - Justificação para a não frequência das AEC.....	41
Tabela 5 - Idade e sexo dos professores das AEC .....	41
Tabela 6 - Anos de docência dos professores das AEC.....	41
Tabela 7 - Descrição das disciplinas de formação inicial em EE .....	42
Tabela 8 - Área de formação especializada dos professores das AEC .....	43
Tabela 9 - Conhecimento sobre a legislação no âmbito da EE.....	43
Tabela 10 - Grau de dificuldade/facilidade na intervenção com alunos com NEE.....	45
Tabela 11 - Disponibilidade de materiais didáticos.....	45
Tabela 12- Justificação para a não disponibilidade dos materiais didáticos .....	46
Tabela 13 - Adequação dos recursos físicos .....	46
Tabela 14 - Justificação para a não adequação dos recursos físicos .....	46
Tabela 15 - Justificação para a adequação dos recursos físicos .....	46
Tabela 16 - Planificação das atividades.....	47
Tabela 17 -- Adequação das atividades .....	47
Tabela 18 - Justificações para a adequação das atividades.....	47
Tabela 19 - Justificações para a não adequação das atividades.....	47
Tabela 20 - Partilha de informações sobre alunos com NEE .....	48
Tabela 21 - Articulação entre professores TT e professores das AEC .....	49
Tabela 22 - Frequência das reuniões .....	50
Tabela 23- Partilha de informações com os encarregados de educação .....	50
Tabela 24 - Envolvência dos encarregados de educação.....	51

Tabela 25 - Descrição das AEC nos PEI .....	52
Tabela 26 - Justificações para a não descrição das AEC nos PEI – professores TT .....	53
Tabela 27 - Justificação para a não descrição das AEC nos PEI – professores AEC .....	53
Tabela 28 - Elaboração do PEI .....	53
Tabela 29 - Cooperação entre professores TT e professores das AEC.....	56
Tabela 30 - Articulação com os encarregados de educação .....	58

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Habilitações académicas dos professores TT.....	40
Gráfico 2 - Habilitações académicas dos professores das AEC .....	42
Gráfico 3 - Conhecimento da legislação no âmbito da EE.....	43
Gráfico 4 - Tipo de materiais didáticos disponíveis .....	45
Gráfico 5- Articulação entre professores TT e professores das AEC.....	49
Gráfico 6 – Frequência das reuniões .....	50
Gráfico 7 - Partilha de informações com os encarregados de educação.....	51
Gráfico 8- Envolvência dos encarregados de educação .....	52
Gráfico 9 – Descrição das AEC nos PEI dos alunos com NEE.....	52

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 – Da Educação Especial à Educação Inclusiva.....	9
Quadro 2- Graus da Deficiência Mental.....	14

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**AEC** Atividades de Enriquecimento Curricular

**DL** Decreto-Lei

**EB** Espinha Bífida

**EE** Educação Especial

**LBSE** Lei de Bases do Sistema Educativo

**NEE** Necessidades Educativas Especiais

**OMS** Organização Mundial de Saúde

**ONU** Organização das Nações Unidas

**PC** Paralisia Cerebral

**PE** Projeto Educativo

**PEI** Programa Educativo Individual

**PIT** Plano Individual de Transição

**TT** Titulares de Turma

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

# INTRODUÇÃO

As alterações ocorridas na sociedade durante as últimas décadas, em geral, e no sistema educativo, em particular, implicaram também mudanças na educação escolar e na forma de receber as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no seio da Escola. Hoje, ao alcance de todos, pretende-se que a Escola não seja apenas um veículo de transmissão de conhecimentos e saberes, mas que contribua para o enriquecimento cultural, cívico e artístico do aluno, bem como para a sua realização pessoal e formação integral. No entanto, todas as alterações que ocorrem na sociedade têm um impacto profundo nas famílias, ao nível profissional, económico e na sua própria organização. Como tal, atualmente a Escola surge como um suporte essencial no apoio às famílias. Neste sentido, a Escola deve complementar a sua componente letiva com atividades de enriquecimento do currículo orientadas para a formação e realização pessoal dos alunos, e para proporcionar o referido apoio às famílias no sentido em que permite que as crianças permaneçam mais tempo na Escola mas com o seu tempo ocupado em atividades, embora de carácter lúdico, que estejam orientadas para a sua formação e realização pessoal. É com este propósito que surge o projeto das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Se para uma criança saudável as AEC têm alguma importância, para uma criança com NEE maior será a sua importância uma vez que, apesar do seu atraso no desenvolvimento cognitivo e/ou motor, também necessita de atividades lúdicas no seu dia a dia. Para além disso as AEC podem ser encaradas como uma ferramenta de inclusão fomentando a tolerância e estabelecendo vínculos positivos entre todos os intervenientes.

Deste modo, achamos que um estudo realizado dentro desta temática seria deveras enriquecedor e, por isso, tínhamos com principal objetivo depreender a realidade dos alunos com perturbações do foro cognitivo/motor que frequentam as AEC do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Assim, o nosso estudo foi estruturado de acordo com a questão de partida: “*Qual o grau de adequação das Atividades de Enriquecimento Curricular às necessidades das crianças com Necessidades Educativas Especiais no domínio da deficiência cognitiva/motora?*”

Uma vez formulada a questão de partida e determinado o objetivo geral deste estudo, o caminho percorrido foi com o intuito de saber se os docentes das AEC têm

formação específica em Educação Especial; aferir se os conteúdos das AEC são adequados às necessidades dos alunos com deficiência mental/motora; verificar se os recursos físicos/materiais didáticos estão adaptados às crianças com déficit cognitivo/motor; depreender se existe partilha de informação entre os docentes (professor Titular de Turma e professor das AEC) e entre estes e os encarregados de educação, com vista a estabelecer as medidas educativas essenciais para promover a participação ativa dos alunos com deficiência mental/motora e perceber se as condições de frequência nas AEC estão descritas nos Programas Educativos Individuais, de acordo com o que está previsto no despacho n.º 8683/2011.

O projeto estrutura-se em duas partes distintas, embora complementares, o enquadramento teórico das temáticas abordadas e o estudo empírico realizado. A primeira parte é constituída por cinco capítulos, no primeiro dos quais fazemos uma breve abordagem ao percurso da Educação Especial. Nos segundo e terceiro capítulos debruçamo-nos sobre as problemáticas da Deficiência Mental e Motora, respetivamente. Dentro do quarto capítulo fazemos uma contextualização das AEC e da sua frequência pelas crianças com NEE. No quinto capítulo abordamos, de forma breve, o papel e importância do contexto familiar como meio de socialização e de desenvolvimento das crianças com NEE.

Na segunda parte do nosso trabalho, apresentamos todo o processo da metodologia de investigação e a descrição e análise dos resultados obtidos. No primeiro capítulo descrevemos a metodologia de investigação utilizada e a estrutura do instrumento de recolha de informação selecionado - o inquérito por questionário. No segundo capítulo fazemos a apresentação e interpretação dos dados obtidos. Com o terceiro capítulo apresentamos uma síntese dos resultados e as conclusões que os mesmos permitiram aferir. Surge ainda um último capítulo que apresenta as conclusões provenientes da comparação dos resultados obtidos neste estudo com os resultados obtidos num outro estudo semelhante.

Finalmente apresentamos a conclusão do trabalho, onde apontamos algumas direções de intervenção para profissionais de educação que trabalham com estas crianças e suas famílias.

## **I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# **1. O PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO**

## **a) UMA ESCOLA PARA TODOS – O PERCURSO DA INCLUSÃO**

*“ (...) a inclusão de pessoas portadoras de deficiência é hoje um desafio permanente, e dos mais complexos, da nossa organização social. Principalmente porque o conceito não é estático, está em permanente oscilação.”(Franco, 2011, p. 157)*

A educação é um direito fundamental à própria existência, que remonta aos tempos mais longínquos. Contudo, a História demonstra-nos que, para alguns, nem sempre foi assim.

A atitude de segregação das pessoas com deficiência foi mantida e explorada ao longo dos tempos por aqueles que, por receio ou por ignorância, se socorriam de argumentos fantasiados e mitificados para justificar o seu comportamento face à diferença. Já no século XX, e sensivelmente até à década de 60, a educação dos indivíduos com deficiência manteve-se quase que estritamente dependente da sua colocação em instituições especiais. É por essa altura que começa a assistir-se à emergência de um modelo educacional de referência, em oposição ao modelo clínico até então vigente, que veio abrir perspectivas para uma intervenção educacional mais centrada no sujeito e nas suas capacidades.

Esta nova maneira de pensar, aliada às mudanças sociais e políticas, conduziu a novas conceções da função da escola e da sua própria natureza. Portugal, consciente destas mudanças e a par do que se ia fazendo pelo mundo, iniciou a reforma na direção e gestão das escolas. Esta reforma, inserida numa reforma de âmbito mais vasto que é a reforma educativa, tem subjacente o princípio da democraticidade, participação e autonomia através de uma gestão participada, com estruturas flexíveis que facilitem e atendam a todos e a cada um, de acordo com as suas necessidades.

Assim, a Escola deve ter uma filosofia assente em valores e convicções acerca do que é mais importante ensinar aos alunos, de acordo com as suas capacidades e necessidades, sendo ao mesmo tempo indispensável o trabalho do professor na orientação

das aprendizagens. Só desta forma se criam condições para que as crianças se sintam felizes e tenham uma melhor qualidade de vida.

Ao longo da História da Humanidade, a sociedade assumiu diferentes atitudes para com as pessoas com deficiência, as quais se foram alterando por influência de fatores políticos, sociais, económicos, culturais, filosóficos, científicos e humanitários, que marcaram o percurso da nossa sociedade até à atualidade.

De acordo com Bautista (1997, p. 21) a evolução da Educação Especial (EE) pode ser, de modo muito sucinto, dividida em três épocas distintas. "Uma primeira, que poderemos considerar como a pré-história da Educação Especial; uma segunda, aquela em que a Educação Especial é entendida como o cuidado com a assistência e (...) com a educação prestada (...) em ambientes separados da educação regular; uma última etapa (...) com tendências que nos levam a supor uma nova abordagem do conceito e da prática de educação especial".

Assim, ao longo dos tempos, a sociedade encarou os deficientes de diferentes formas, com repercussões no modo de acompanhar e de intervir na e com a deficiência. Na Época Clássica, eram abandonados nas florestas atenienses ou aniquilados nos desfiladeiros espartanos; na Idade Média, considerados possuídos pelo demónio, eram perseguidos, segregados e até executados. Já nos séculos XVII e XVIII, eram tratados como loucos e internados em orfanatos, manicómios, prisões e outro tipo de instituições estatais. No entanto, todas estas fases têm um ponto em comum, a criação de um mundo artificial para o deficiente, longe da família e da sua comunidade natural, onde usufruíam de apoios de carácter assistencial.

O final do século XVIII e início do século XIX são marcados pelo período de institucionalização especializada das pessoas com deficiência, marcando assim o início da EE. Nesta fase a sociedade toma consciência de que é necessário prestar apoio a estas pessoas e, para tal, foram criadas instituições, muitas vezes afastadas das povoações, especializadas para cegos, surdos e, mais tarde, para deficientes mentais. Contudo, eram instituições de cariz assistencial, onde os deficientes eram afastados das famílias e permaneciam segregados e discriminados.

O século XX foi marcado por grandes desenvolvimentos teóricos, em muitos campos diretamente relacionados com a educação e com os cuidados gerais prestados às pessoas com deficiência. A 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial (1939-1945), a Declaração Universal dos

Direitos Humanos (1948), a Proclamação Universal dos Direitos das Crianças (1959) e a obrigatoriedade da frequência da escolaridade mínima trouxeram novos ideais e alteraram mentalidades políticas e sociais. É nesta fase que as “escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função das etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais (...). Estes centros especiais e especializados, separados dos regulares, com os seus programas próprios, técnicas e especialistas, constituíram um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral.” (Bautista , 1997, p. 24)

No entanto, nos fins dos anos sessenta, a segregação das crianças deficientes, até aí “inabalável”, começa a ceder face aos fortes movimentos sociais, políticos, educacionais e legislativos que põem em causa o sistema tradicional de Educação Especial, considerado como discriminatório. Muitos pais começam a reagir, preferindo uma colocação académica nas classes regulares onde as crianças tenham possibilidade de se relacionar socialmente com outras crianças. No seguimento deste descontentamento começa a surgir alguma legislação contemplando a educação das crianças com deficiência, especialmente nos países nórdicos. A Dinamarca foi o primeiro país a incluir na sua legislação o conceito de normalização que Bautista (1997, cit. por Bank-Mikkelsen, 1997) define como “a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (p. 24). A partir deste momento este conceito estende-se por toda a Europa e assiste-se a uma mudança das práticas educativas com o objetivo de “integrar os deficientes no mesmo ambiente escolar e laboral dos outros indivíduos” (idem, p. 25).

Seguindo este movimento de integração Silva (2009) afirma que “a integração escolar decorreu da aplicação do princípio de “normalização” e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular” (p. 139).

Um grande passo para o enraizamento do conceito de integração ocorreu nos E.U.A., a partir de 1975, após a aprovação, pelo Congresso, da PublicLaw 94-142 (“The Education for All Handicapped Children Act”). Segundo Correia (1991, cit. por Silva, 2009, p.139), “esta lei defendia a educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer racialmente, a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível, a elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos

professores, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola, a formação de professores e outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos”.

No entanto, Correia (1999) refere que “esta lei federal vai obrigar a que os sistemas educativos de todos os Estados melhorem substancialmente os seus serviços de educação especial, criando estruturas sólidas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças portadoras de deficiência” (p.21). Assim, os efeitos da referida lei foram, tal como refere Turnbull &Turnbull (1986; cit. por Correia, 1999), de longo alcance uma vez que “já não é necessário que o aluno se adapte à escola, agora é a escola que tem de se adaptar ao aluno” (p.25).

Três anos mais tarde é publicado o Warnock Report, que permitiu dar mais um passo importante na fundamentação da integração com a introdução do conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). O mesmo define que “um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas”. (Brennan, 1990, cit.por Silva, 2009,p. 140).

Com a publicação dos referidos documentos foi fundamentado o princípio de que todas as crianças com deficiência devem receber uma educação no “*meio o menos restritivo possível*” a fim de lhes garantir o máximo de normalização e uma participação ativa na sociedade, valorizando a intervenção da Escola. Assim, o “processo de integração no sistema regular de ensino teve como objetivo “normalizar” o indivíduo, a nível físico, funcional e social, pressupondo a proximidade física, a interação, a assimilação e a aceitação” (Silva, 2009, p. 141).

No entanto, tendo em conta os estudos realizados sobre o desenvolvimento humano, este processo de integração apenas respondia a uma parte dos direitos proclamados, uma vez que a sociedade era ainda pouco participativa.

“Os modelos ecológico-sistémicos e transacionais vieram revelar que o desenvolvimento humano só se entende e evolui de forma contextualizada, o que sustenta a fundamentação do modelo inclusivo de educação, na medida em que as crianças

aprendem, sobretudo quando se atua sobre o meio ambiente para que encontrem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores (Bairrão, 2004, cit. por Silva, 2009, p. 143).

Os referidos modelos trouxeram uma nova perspetiva sobre o papel da sociedade, que tem a responsabilidade de criar as modificações e adaptações necessárias para que se possa acolher no seu seio todos os excluídos por fatores físicos, económicos, culturais, étnicos, políticos ou outros.

Nesta altura, as decisões e medidas tomadas pelas várias organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, abriram caminho para se dar início ao período da Inclusão. De facto, a Declaração de Salamanca, de 1994, defende que

“a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”(1994, p. 6).

Esta mudança traz novas exigências. Torna-se necessário fazer mudanças na Escola, nas áreas curriculares, na organização escolar, nos métodos de ensino, na formação dos profissionais e no envolvimento dos pais/encarregados de educação.

Os defensores da Inclusão consideram fundamental que as crianças com NEE estejam incluídas em classes regulares. Contudo, afirmam que o modelo de Educação Inclusiva tem que ser bem pensado, organizado e planificado. Essa organização pretende que a Escola seja para todos e que desenvolva a justiça e a igualdade social.

A Escola Inclusiva deve, portanto, permitir a inserção de crianças com NEE nas classes regulares, recebendo todas as ajudas educativas adequadas e necessárias para cada aluno.

Em suma, o quadro seguinte explana as mudanças necessárias para que a Inclusão se torne uma realidade, pois “uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia L. , 2003, p. 32).

<b>Da Integração Escolar/Educação Especial</b>	<b>A Inclusão Escolar/Educação Inclusiva</b>
Da homogeneidade	À diversidade
Da normalização	Ao direito a diferença
Do isolamento	À cooperação
Da aventura solitária	À responsabilidade coletiva
Da diferença como problema	À diferença como um desafio
Da indiferença à diferença	À valorização da diversidade
Do currículo único	Ao currículo flexível
Do indivíduo	Ao contexto
Da seleção dos melhores	Ao sucesso para todos
Dos alunos com NEE	A todos os alunos
Da entrada na escola, sob condição transportando os apoios disponibilizados	A fazer parte da escola que gera e disponibiliza as condições e os recursos necessários
Do programa específico para o aluno	Às estratégias para a classe
Do défice	Ao potencial
Da Educação Especial para os alunos especiais	À educação de sucesso para todos
De um adulto "colado", "guarda"	A todos os adultos presentes na escola/sala de aula para ensinarem e apoiarem as aprendizagens de todos os alunos
Do professor consumidor, aplicador	Ao professor criativo, experimentador e reflexivo

**Quadro 1 – Da Educação Especial à Educação Inclusiva**

(Fonte: Sanches, I; Teodoro, A., 2006, p. 79)

## **b) O PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL**

Portugal, embora a um ritmo diferente, acompanhou as alterações ideológicas e políticas internacionais no que diz respeito à inclusão das crianças com NEE nas escolas regulares.

À semelhança do percurso dos outros países europeus, Portugal iniciou o atendimento às crianças com deficiência na segunda metade do século XIX, com a criação de estabelecimentos para surdos e cegos.

No século XX ocorreram algumas experiências pontuais mas, até à década de 70, as crianças com deficiência eram excluídas da escola regular, “a maioria (...) tinha como recurso educativo a classe especial, a escola especial ou a IPSS” (Correia L. , 2008, p. 14).

Em 1986 a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo fez surgir transformações significativas na forma com se percecionava a Educação Integrada, definindo como principal objetivo “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” (art.º 7).

Desde então seguiu-se um caminho legislativo marcado pela publicação de um conjunto de diplomas e normativos que introduziam alterações importantes à EE. Porém, a publicação do Decreto-lei n.º 319/91 veio dar um grande impulso à Inclusão, afirmada pelos documentos internacionais publicados. A par do Relatório Warnock, este decreto introduziu o conceito de NEE baseado em critérios pedagógicos, atribuiu à escola regular a responsabilidade pela educação de todas as crianças e, aos pais, um papel mais participativo na orientação escolar dos seus filhos. Este documento proporcionou também às escolas o suporte legal que possibilitava definir um conjunto de medidas a aplicar aos alunos com NEE, que permitiam a “individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individualizados (PEI) e de Programas Educativos (PE) com o objetivo de responder às necessidades educativas desses alunos” (Correia L. , 2008, p. 14).

Estava aberto, desta forma, o caminho efetivo para a Inclusão em que, segundo Correia (2008), a “educação especial passa de um lugar a um “serviço” que possibilita às crianças com NEE o direito de frequentar as escolas regulares, com acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades” (p. 16).

Atualmente encontra-se em vigor o Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, que define como principais objetivos:

*1 — O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré - escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.*

*2 — A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das*

*crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas (art. 1º Decreto-lei 3/2008).*

Com este novo decreto-lei,

*os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo. Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas. Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME (art. 3º Decreto-lei 3/2008).*

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. As medidas educativas deste decreto-lei (3/2008) são:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

Apesar de este ser o documento que regula a atual legislação relativa à EE, tem sido alvo de duras críticas por parte de vários autores, que argumentam contra as imprecisões e contradições presentes no referido Decreto-lei. No entanto, é importante realçar alguns dos aspetos positivos que o diploma trouxe à EE. O primeiro aspeto prende-se com a obrigatoriedade de elaborar um PEI para os alunos com NEE. Um segundo aspeto relaciona-se com a obrigação de planificar a transição dos alunos para a vida ativa através do Plano Individual de Transição (PIT) que deve ser complementar ao PEI. A criação de departamentos de EE nos agrupamentos e o alargamento da EE ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo são também aspetos positivos trazidos pelo referido diploma.

Contudo, segundo Correia (2008), o Decreto-Lei 3/2008 apresenta algumas imprecisões que não respeitam as necessidades e interesses dos alunos com NEE “por não

precisar um processo de atendimento eficaz para estes alunos, por considerar a educação especial como um sistema paralelo ao ensino regular, por recorrer a uma classificação (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, vulgo CIF) ” (p.70). O mesmo autor refere ainda que, ao limitar o atendimento de EE “às necessidades educativas especiais dos alunos surdos, cegos, com autismo e com multideficiência” (p.73), está a excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes ao nível dos problemas intelectuais e das dificuldades de aprendizagem específicas.

Este diploma está envolto em polémica pelo facto de apresentar todas as incoerências referidas e por não ter tido em conta a opinião de especialistas na matéria, nem os próprios responsáveis pela sua elaboração terem promovido debate e discussão pública sobre o tema.

No entanto, o movimento da Educação Inclusiva está, na atualidade, a ganhar terreno como um movimento que desafia e recusa as conceções políticas e culturais e as práticas educativas que promovam qualquer tipo de exclusão ou segregação. Hoje verificamos que muitos países e organizações internacionais têm em comum o propósito de reconhecer o direito dos alunos com NEE a uma educação comum, de qualidade e equitativa para todos.

Face à crescente diversidade na nossa comunidade, a escola inclusiva apresenta-se como um modelo inevitável. Apesar de haver um longo caminho a percorrer é necessário repensar a formação dos professores, adequar práticas educativas, envolver toda a comunidade educativa e a comunidade envolvente para que se crie um verdadeiro ambiente inclusivo que dê resposta a todos os seus membros, independentemente das suas características ou limitações.

## 2. A DEFICIÊNCIA MENTAL

A deficiência mental é considerada uma necessidade educativa especial (NEE) de caráter permanente. Como tal, as crianças com esta problemática estão ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Apesar de existirem inúmeras definições para o conceito deficiência, a mais consensual é a definição apresentada pela Associação Americana de Deficiência Mental (1992):

*“Deficiência mental refere-se a limitações no funcionamento actual. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com limitações em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo: comunicação, independência pessoal, vida em casa, comportamento social, utilização dos recursos da comunidade, tomada de decisões, cuidados de saúde e de segurança, aprendizagens escolares (funcionais), ocupação dos tempos livres, trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes da idade dos dezoito anos.”*

Segundo uma perspectiva pedagógica, o deficiente mental é aquele que tem uma maior dificuldade em acompanhar o processo regular de aprendizagem e, por isso, necessita de apoios especiais. Cabe então à Escola e aos professores a função de “fazer uma descrição detalhada de todas as dificuldades e de todas as possibilidades que estes alunos apresentam, do que sabem e não sabem fazer e do seu modo particular de se relacionar com tudo e todos os que o rodeiam” (Bautista, 1997, p. 211).

Apesar de existirem diversas formas de determinar o grau de deficiência mental, o mais comum e mais utilizado continua a ser a medida do Quociente de Inteligência (QI). Atendendo ao QI, a Associação Americana para a Deficiência Mental e a Organização Mundial de Saúde dividem a deficiência mental em cinco graus, conforme indica o quadro seguinte.

<b>Deficiência mental</b>	<b>QI</b>
<b>Limite ou borderline</b>	68-85
<b>Ligeira</b>	52-68
<b>Média</b>	36-51
<b>Severa</b>	20-35
<b>Profunda</b>	Inferior a 20

Quadro 2- Graus da Deficiência Mental

A etiologia da deficiência mental é muito diversificada, no entanto podemos realçar alguns fatores como:

- Fatores genéticos;
- Fatores pré-natais tais como: infeções, perturbações da tiróide, diabetes, intoxicações e radiações;
- Fatores peri-natais como prematuridade, parto pélvico prolongado ou traumatismo de parto;
- Fatores pós-natais como infeções, convulsões, anoxia ou traumatismos.

Tendo em conta o conjunto de fatores elencados, as crianças com deficiência mental podem apresentar sintomatologias muito diversas. Assim, as características diferenciais mais significativas no desenvolvimento de uma criança com deficiência mental são, de acordo com (Bautista, 1997):

- “Características Físicas: falta de equilíbrio; dificuldades de locomoção; dificuldades de manipulação.
- Características Pessoais: ansiedade; falta de autocontrolo; tendência para evitar situações de fracasso mais do que para procurar o êxito; possível existência de perturbações de personalidade; fraco controlo interior.
- Características Sociais: atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e atividade sexual” (p. 217).

Deste modo, considerando que "os indivíduos que apresentam deficiência mental desenvolverão de forma diferente as suas competências académicas, sociais e vocacionais, dependendo o grau dessa diferença do facto de a deficiência ser ligeira, moderada, severa ou profunda" (Nielsen, 1999, p. 50), a sua educação não pode ser feita

sem um ensino individualizado, centrado nas necessidades de cada um. Os currículos devem ser adaptados às necessidades dos alunos e, por isso, as escolas devem oferecer oportunidades curriculares que se adaptem aos alunos com diferentes interesses e capacidades.

O trabalho do dia-a-dia com alunos com deficiência mental deverá ter como objetivo primordial o desenvolvimento, ou seja, trata-se de ajudar cada aluno, de forma sistemática, a desenvolver ao máximo as suas capacidades, aptidões e qualidades pessoais e de o ensinar a adaptar-se às exigências da sociedade em que ele vive.

Assim, a integração destas crianças deve partir de um estudo das suas características e necessidades, com o intuito de se elaborar um plano de intervenção adequado e proporcionar os recursos pessoais e materiais precisos para o processo educativo. Das informações recolhidas é necessário determinar o que favorece ou dificulta o processo de ensino/aprendizagem e, em colaboração com a família, determinar a ajuda pedagógica necessária e ajustada à intervenção educativa, respeitando a individualidade do aluno.

Com efeito, não é possível dar resposta à complexidade e diversidade das necessidades específicas destes alunos sem que as escolas sejam dotadas com os recursos, os meios materiais e didáticos, os professores e auxiliares de ação educativa, a organização escolar e a adaptação e diversificação do currículo que as diferentes situações concretas determinem ou aconselhem. Estas respostas só serão possíveis, e a verdadeira Inclusão só será atingida, havendo um esforço concertado que inclua uma planificação e programação eficazes para a criança com deficiência mental. Uma preparação adequada do professor do ensino regular e de todos os agentes envolvidos, um conjunto de práticas e serviços de apoio necessários e, por fim, um clima de bom entendimento e de cooperação entre a Escola, a Família e a Comunidade.

### 3. A DEFICIÊNCIA MOTORA

A deficiência motora é uma disfunção física que pode ter um caráter congênito ou adquirido. Para Rodrigues (2002), a deficiência motora pode ser considerada como uma perda de capacidades, afetando a postura e/ou o movimento da pessoa, fruto de uma lesão congênita ou adquirida nas estruturas reguladoras e efetoras do movimento no sistema nervoso.

Também a OMS (2009) define a deficiência motora como a perda de capacidades que afetam diretamente a postura e/ou o movimento podendo ser de caráter congênito ou adquirido.

Por sua vez, o Ministério da Educação refere que a deficiência no domínio motor se situa ao nível das funções do corpo e é aquela que se evidencia em:

“crianças e jovens, com ou sem problemas associados que apresentem limitações ao nível das funções corporais: das articulações e estrutura óssea (mobilidade das articulações e estabilidade das suas funções); muscular (força muscular e resistência muscular); do movimento (reflexos motores, reacções motoras involuntárias, controlo do movimento voluntário, movimentos involuntários, padrão de marcha e sensações relacionadas com os músculos e do seu movimento)” (Ministério da Educação, 2005, p. 14).

As causas da deficiência motora são múltiplas, e poderão ter diversas origens, nomeadamente:

- Pré-Gestacional, quando devida a fatores genéticos e hereditários;
- Congénita, ou seja, presente desde o nascimento. Neste caso, pode ser: pré-natal (aquelas que ocorrem no útero materno da fecundação ao nascimento), perinatal (aquelas que atingem o bebé durante ou imediatamente após o parto);
- Adquirida através de doenças ou acidentes, como traumatismos cranianos, amputações traumáticas, lesões vertebro- medulares.

Apesar de a deficiência motora apresentar uma etiologia e manifestações clínicas muito variadas, podemos referir dois grandes grupos: a paralisia cerebral (PC) e a espinha bífida (EB), por serem as mais frequentes e por causarem maiores repercussões ao nível escolar.

A PC caracteriza-se pela incapacidade de controlar e coordenar a função motora. O tipo de alteração do movimento depende da localização da lesão e a gravidade das alterações depende da sua extensão. Considerando que as PC se podem caracterizar por distúrbios motores complexos e diversificados e que podem surgir por causas diversas, Gil Muñoz *et al.* (1997, p. 294) entendem que as perturbações da PC adquiridas antes do nascimento são devidas “a infecções intra-uterinas, a intoxicações, a exposição a radiações e a toxemias”. No momento do parto são adquiridas pela “hipoxia ou anoxia, a prematuridade associada à hemorragia intraventricular, os traumatismos mecânicos de parto e a placenta prévia”. Depois do parto, existem causas responsáveis como “a incompatibilidade sanguínea, causadora de icterícia no recém-nascido; a encefalite e a meningite, problemas metabólicos, traumatismos crânio-encefálicos e a ingestão de substâncias tóxicas”

Geralmente a PC não afecta o desenvolvimento cognitivo a menos que existam distúrbios associados à deficiência mental ou outros. As anomalias ou atrasos observados são uma consequência da deficiência motora, que altera as possíveis experiências da criança, tanto em relação ao mundo físico como social e pode afetar o seu sentido de auto-eficácia, consequentemente, a sua motivação e disposição para a aprendizagem.

Desta forma, é necessário identificar a etiologia, a localização e a origem da problemática, de forma a eliminar possíveis entraves ou barreiras materiais e organizacionais que possam ser impeditivas da normalização na vida escolar, a fim de possibilitarmos a aquisição das capacidades funcionais destes alunos, necessárias a uma vida adulta independente, mesmo sendo «diferente».

A Espinha Bífida (EB), caracterizada por uma malformação da coluna vertebral, com inchaço cístico ao redor da espinha, sendo mais frequente na região lombar, pode, no entanto, aparecer a nível cervical ou dorsal. A partir do local onde ocorre a lesão, pode ocorrer paralisia, perda de sensibilidade nos membros inferiores e incontinência de fezes e urina. Nielsen (1999, p. 89) define a EB como uma “malformação congénita em que parte de uma ou mais vértebras não se desenvolve por completo deixando parte da espinhal medula exposta”, afectando “recém-nascidos e resulta numa condição de deficiência permanente”.

No entanto, a sua etiologia é ainda desconhecida, podendo estar envolvidos no seu aparecimento fatores genéticos ou fatores ambientais que determinam a malformação no embrião.

No caso das crianças com deficiência motora, a “educação não pode constituir mais uma barreira que lhe impossibilite a aquisição de conhecimentos ou o seu pleno desenvolvimento cognitivo” (Bautista , 1997, p. 271).

Atualmente, as barreiras arquitetônicas que constituem um limite à liberdade de movimentos são um grande problema para os alunos deficientes que frequentam o ensino básico. Quando um aluno com deficiência é recebido no ambiente de aprendizagem, com barreiras físicas que impedem o simples acesso à sala de aula com autonomia, está instaurado um poderoso fator de exclusão social.

Ao analisarmos as características físicas de uma escola à luz de uma filosofia inclusiva debruçamo-nos prioritariamente sobre as acessibilidades: à entrada na escola (para não falarmos no percurso até à escola); ao edifício escola; à sala de aula, ao seu mobiliário e ao material didático. É preciso dotar as escolas de infra-estruturas que sejam coerentes com os princípios de Inclusão e espelhem o respeito por estes alunos, através do cuidado com as instalações e equipamentos, tornando-os aptos a recebê-los, sem restrições, num ambiente atento às diferenças.

Os ambientes educativos com conforto físico, funcional, flexível e adaptável favorecem uma educação ao nível pedagógico, social e pessoal, e centram-se no reconhecimento, identificação e ajustamento do espaço escolar às necessidades de todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência motora, de forma a facilitar a sua inclusão. Estes ajustamentos exigem mudanças e englobam todos os agentes educativos e comunitários ao nível nacional, regional e local, com vista a adaptar instalações e equipamentos escolares, na eliminação das barreiras arquitetônicas que são entraves ao desenvolvimento integral da pessoa humana.

## **4. O CONTEXTO ESCOLAR E AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR**

### **a) ENQUADRAMENTO NORMATIVO/LEGAL DAS AEC**

Na sociedade atual, em que são grandes as transformações em setores como o mercado laboral, as ciências ou as artes, e com o desenvolvimento dos meios de comunicação e de informação, a Escola teve necessidade de se transformar para dar resposta aos desafios atuais da sociedade.

As famílias, no contexto da sociedade atual, têm um estilo de vida quer profissional como económico que implica a necessidade de manter os seus filhos na escola após o tempo letivo determinado. Assim, a Escola encontra-se perante o desafio de dar resposta às referidas necessidades das famílias. Como resposta a esse desafio, surgiu a necessidade de alargar a sua oferta educativa de forma a ocupar as crianças por mais horas, procurando simultaneamente promover a sua formação pessoal e integral. Para tal, como é preconizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e pela Reorganização Curricular do Ensino Básico, a Escola deve complementar a sua componente letiva com atividades de enriquecimento do currículo orientadas para a formação e realização pessoal dos alunos.

No entanto, as atividades devem ter um carácter facultativo e ser de cariz lúdico e cultural, abarcando domínios diferentes como o desportivo, artístico, científico e tecnológico.

Neste sentido, a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico surge como um primeiro passo em direcção à construção de respostas diversificadas perante as necessidades das famílias e dos alunos. O sucesso desse programa impôs-se como uma medida efetiva para a implementação do programa “Escola a Tempo Inteiro”. Perante este cenário surge, em 2006, o Despacho n.º 12591 que estabelece que as escolas do pré-escolar e do 1.º ciclo se mantenham “obrigatoriamente, abertas pelo menos até às 17 horas e 30 minutos e no mínimo oito horas diárias, com vista à oferta de atividades de animação e apoio às famílias, bem como de enriquecimento curricular ou outras atividades extra-curriculares, de frequência facultativa por parte das crianças e alunos interessados.”

Segundo Abrantes *et al* (2009), a implementação deste programa “constitui por ventura a maior alteração produzida desde os anos 70, na organização das escolas de 1.º ciclo, definida ao nível da administração central e generalizada a todos os estabelecimentos públicos do país” (p. 7).

Este Despacho vem formalizar alguns aspetos que permitiram a concretização efetiva do programa e precisar as orientações necessárias para a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Fornece indicações claras sobre os papéis dos agrupamentos de escolas e dos municípios que, em articulação, deverão ser os responsáveis pela planificação das atividades e apoios a proporcionar às famílias.

O documento apresenta ainda um conjunto de orientações pertinentes tais como:

- o facto de as AEC serem “selecionadas de acordo com os objetivos definidos no projeto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respetivo plano anual de atividades”(art. n.º8);
- a obrigatoriedade de incluírem o Apoio ao Estudo e o Ensino do Inglês para os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade (art. n.º10);
- o estabelecimento da envolvência dos professores Titulares de Turma (PTT), na planificação das AEC (art. n.º19);
- a responsabilidade dos PTT de “zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das atividades (...) de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico (art.º n.º31);
- a supervisão dos PTT deve incidir sobre os seguintes aspetos: “ programação das atividades; acompanhamento das atividades através de reuniões com os respetivos dinamizadores; avaliação da sua realização; realização das atividades de apoio ao estudo e reuniões com os encarregados de educação” (art. n.º 32).

Em 2008, tendo em conta o sucesso do programa nos dois anos anteriores, é redigido o Despacho n.º 14460/2008, em substituição dos despachos anteriores, para revogar as medidas de implementação das AEC e que alarga o ensino do Inglês a todos os anos letivos do 1.º ciclo e reforça a partilha de responsabilidades com as autarquias locais, intensificando as suas competências nestes níveis de ensino.

No entanto, toda a legislação redigida sobre a implementação das AEC nas nossas escolas é totalmente omissa no que concerne às crianças com NEE. Não foi feita nenhuma referência às condições de acesso às AEC ou às medidas a considerar para se promover a inclusão destas crianças na “Escola a Tempo Inteiro”.

Só em 2011, com o Despacho n.º 8683/2011 se faz, pela primeira vez, referência às crianças com NEE, afirmando que “as condições de frequência das atividades de enriquecimento curricular pelos alunos com necessidades educativas especiais devem constar do seu Programa Educativo Individual.” (art.n.º20). Contudo, o disposto no artigo é muito vago, não dispondo de informação no que respeita à disponibilização de recursos humanos e materiais que garantam a frequências dos alunos com NEE nas AEC.

No sentido de acompanhar o programa das AEC, a legislação previu a criação de uma Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), constituída pela Diretora Geral da DGIDC, pelos Diretores Regionais de Educação e por representantes da Associação Nacional de Municípios Portugueses, da Confederação Nacional das Associações de Pais, da Associação Portuguesa de Professores de Inglês, Associação Portuguesa de Educação Musical, do Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física e da Sociedade Portuguesa de Educação Física. A avaliação do programa é feita através da realização de visitas de acompanhamento, complementadas com vários instrumentos de recolha de dados, que depois são analisados e compilados nos relatórios emitidos pela DGIDC.

Através da análise dos vários relatórios publicados, podemos concluir que o programa tem vindo a melhorar gradualmente aspetos da organização das AEC ao nível da gestão de horários, de recursos (humanos e físicos), da divulgação das orientações programáticas, do recrutamento e habilitações académicas dos técnicos das AEC, entre outros. O último relatório emitido, referente ao ano letivo de 2010/2011, apresenta um conjunto de conclusões elencadas de seguida:

- as orientações programáticas foram divulgadas junto dos PTT e dos Técnicos das AEC, o que constituiu uma mais-valia para o trabalho desenvolvido;
- “o espaço utilizado no âmbito das AEC é, maioritariamente, considerado adequado sendo as maiores carências registadas na Atividade Física e Desportiva (p. 6). No entanto, é salientado o fato de ser pouco significativa a utilização de outros espaços dos agrupamentos;
- a concretização das atividades na sala de aula pode levar a uma “curriculização” das mesmas, podendo gerar alguns comportamentos de desmotivação dos alunos ou até de indisciplina;
- No que diz respeito às habilitações dos técnicos das AEC, a licenciatura é a habilitação mais referida. Contudo, o relatório aponta algumas dificuldades no

recrutamento dos referidos técnicos por motivos que se prendem com os tipos de ofertas como horas reduzidas, com a baixa remuneração e com a precariedade dos contratos;

- Os alunos têm-se demonstrado entusiasmados, o que se reflete num aumento da frequência das AEC, e as suas preferências recaem sobre as atividades de caráter mais lúdico e/ou interativo;
- “a integração dos alunos com NEE é salvaguardada em 44% dos agrupamentos através de apoios específicos”(p. 7). No entanto, os apoios necessários para a referida integração são ainda insuficientes;
- Relativamente à articulação entre os vários intervenientes, o relatório refere que quer a articulação entre os PTT e os técnicos das AEC, bem como a articulação a um nível vertical (participação entre os diferentes departamentos do agrupamento) é uma prática já instituída.

Além das conclusões referidas, o relatório apresenta um conjunto de recomendações a ter em conta relativamente à organização e implementação do programa nos anos futuros. Deste modo, o relatório recomenda que se reforce as orientações para uma maior adequação das atividades ao contexto local de cada agrupamento, assim como orientações para que se intensifique o caráter lúdico das mesmas. Também realça a necessidade de incluir os pais e encarregados de educação no processo de organização e implementação das atividades.

No que diz respeito às crianças com NEE, o relatório defende que é necessário “garantir o desenvolvimento e adequação de mecanismos de apoio que possibilitem uma melhor integração” (p. 9) daquelas nas AEC.

No conjunto dos estudos analisados, é fácil compreender que o programa das AEC, apesar de ter algumas lacunas na sua operacionalização, tem duas vertentes principais, como refere Santos (2001): “A primeira, com um cariz marcadamente social, procura assegurar que os alunos e as suas famílias possam ter acesso a um serviço que preenche os tempos livres para lá das atividades escolares. A segunda, preferencialmente educativa, pretende criar a oportunidade para a frequência de atividades até aqui dispendiosas e inacessíveis a grande parte dos alunos” (p. 61).

No entanto, apesar do sucesso da iniciativa, os investigadores mencionam algumas preocupações que devem ser consideradas. Oliveira (2008) considera que é necessário

que aspetos como “a comunicação e articulação entre os professores das AEC e os professores Titulares de Turma; as metodologias utilizadas pelos professores das AEC nas suas aulas; os recursos materiais disponíveis e necessários para as AEC; as necessidades de formação dos professores das AEC” (p. 11) sejam alvo de preocupação por parte dos professores, pais e encarregados de educação e entidades responsáveis pela dinamização do programa.

## **b) AS CRIANÇAS COM NEE NAS AEC**

Apesar do seu significado: “descanso, folga, ócio”, os tempos de lazer são definidos por Dumazedier (1976, citado por Estribio, 2010) como “um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda, para desenvolver a sua informação ou formação desinteressada, a sua participação social voluntaria ou a sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações familiares e sociais” (p. 46).

As atividades lúdicas constituem-se como um direito inerente à criança, a par com outros direitos de extrema importância proclamados pela Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), tal como comprova o artigo n.º 7 “ a criança deve ter todas as oportunidades para se entregar a jogos e atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação”.

No entanto, as atividades realizadas durante esse período de lazer não são, do ponto de vista formativo, indissociáveis ao desenvolvimento do ser humano.

As atividades lúdicas, cujo objetivo é o entretenimento e a brincadeira, são um instrumento que nos permite entender como a criança se relaciona com o mundo que a rodeia, promover o convívio, ocupar os tempos livres, criar oportunidades de interação com os outros e até transmitir novos conhecimentos das artes e outros saberes. Assim, as atividades lúdicas proporcionam à criança experiências promotoras do seu desenvolvimento motor, sensorial, cognitivo, afetivo e cultural.

Se procurarmos fundamentar a importância dos jogos e das atividades lúdicas à luz das teorias do desenvolvimento, podemos perceber que “as concepções construtivistas de Piaget vêm de encontro às ideias de desenvolvimento e aprendizagem, enquanto as

teorias de Vygostsky são relevantes para a compreensão da importância do contexto sociocultural e das interações sociais” (Mafra , 2008, p. 5).

Apesar das divergências entre as teorias apresentadas, ambos concordam que as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento da criança pois, na brincadeira e nos jogos, a criança experimenta vários sentimentos, recria o seu cotidiano, estabelece interações com os outros, aprende a lidar com o mundo e desenvolve as suas habilidades.

Se para uma criança saudável o jogo adquire alguma importância, para uma criança com NEE maior será a sua importância uma vez que, apesar do seu atraso no desenvolvimento cognitivo e/ou motor, “também necessita de atividades lúdicas no seu dia a dia. Talvez até mais do que outras crianças, por necessitar de muito mais estímulos para desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais” (Mafra , 2008, p. 15). Assim, o recurso às atividades lúdicas permite o desenvolvimento de capacidades e comportamentos de uma forma informal desprovida de caráter terapêutico ou de um exercício. Para além disso, as atividades lúdicas podem ser encaradas como uma ferramenta de inclusão fomentando a tolerância e estabelecendo vínculos positivos entre todos os intervenientes, pois o brincar ajuda as crianças com NEE a desenvolver-se ao nível cognitivo, social e afetivo e a comunicar com os que a rodeiam.

Como tal, é fundamental que as crianças tenham espaço, tempo, material, orientação e segurança necessária para que a atividade lúdica aconteça, e que essa seja adequada às necessidades, competências e nível de desenvolvimento da criança.

Partindo da perceção de que as atividades lúdicas são imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças e tendo em conta que as mesmas têm vindo a perder tempo e espaço para brincar, a Escola figura-se como um importante lugar onde elas podem usufruir de tempos de lazer e brincadeira.

Assim é possível estabelecer uma relação causal entre o surgimento das AEC e a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento das crianças. As AEC, ao abrigo do programa “Escola a Tempo Inteiro”, surgem como a resposta ao desafio de proporcionar às crianças uma ocupação dos seus tempos livres. Mas Salgado (2007, cit. por Estribio, 2010) defende que as AEC devem ser “realizadas em perspectiva lúdica e não como mais horas de aulas com uma pedagogia próxima de brincar, actividade em que a criança aprende imensas coisas que tem por base a teoria de lazer: descansar, divertir e desenvolver” (p. 48).

No entanto, quando nos reportamos às crianças com NEE, as atividades lúdicas não devem ser desprovidas de um caráter pedagógico e educativo pois, quando organizadas e planejadas cuidadosamente, são um instrumento valioso para ultrapassar ou minimizar as limitações apresentadas pelas referidas crianças.

Assim, a frequência das AEC por parte das crianças com NEE pode ser benéfico para a sua inclusão na comunidade educativa e permite potenciar o seu desenvolvimento disfrutando de momentos de caráter lúdico. No entanto, também nas AEC não podem ser descurados os apoios e adaptações necessárias para que as crianças, ultrapassando as suas incapacidades, possam participar plenamente nas atividades.

É fundamental que os profissionais que interagem com estas crianças se organizem no sentido de orientar e organizar as atividades adequadas às necessidades dos alunos com deficiência cognitiva/motora. Aqui, o professor assume um papel importante de dinamizador que planifica cuidadosamente as atividades e que medeia as “brincadeiras” entre todos os alunos.

O atendimento a alunos com NEE, quer no ensino regular como nas AEC, só pode ter bons resultados se foram acauteladas as devidas modificações e adaptações necessárias à participação e desenvolvimento dos mesmos pois, como refere Correia (2008),

“as respostas educativas que venham a ser decididas e implementadas deverão sempre partir do currículo comum da escola regular e das necessidades educativas específicas dos alunos, realizando-se em seguida os ajustamentos e/ou as adaptações e lançando mão dos recursos e dos serviços que se revelem necessários” (p. 108)

Cabe assim ao grupo docente a responsabilidade de flexibilizar os currículos e de efetuar adaptações curriculares que promovam a progressão dos alunos dentro da diversidade que é a Escola. No que concerne às AEC, é de extrema importância que se estabeleça uma articulação entre os docentes envolvidos, para que se possa realizar e introduzir adaptações ou modificações curriculares, desenvolvendo estratégias diferenciadas que respondam às necessidades dos alunos com NEE e que facilitem a sua participação nas AEC. No entanto, as estratégias e metodologias escolhidas devem ser diferentes das aplicadas em contexto de sala de aula e não devem descurar o caráter lúdico das atividades.

No contexto das AEC, para além das importantes adaptações curriculares, importa fundamentalmente ter em conta as adaptações necessárias no que diz respeito aos

materiais didáticos e aos recursos físicos disponibilizados pela escola. Deste modo as adaptações referidas, no que diz respeito aos materiais didáticos, podem implicar a adequação ou o investimento em materiais didáticos e equipamentos adequados.

Relativamente aos recursos físicos, referimo-nos à necessidade de eliminar barreiras arquitectónicas e de proporcionar aos alunos os recursos necessários para a realização das atividades sem causar limitações aos alunos com deficiência cognitiva/motora.

De forma a proporcionar a participação plena nas AEC dos alunos com défice cognitivo/motor, Oliveira (2009) defende que é também necessário proporcionar-lhes um apoio suplementar que “deveria estar em conformidade com o apoio concedido em horário lectivo” (p. 14), uma vez que os professores das AEC apresentam alguma dificuldade em trabalhar com grupos que incluem estas crianças.

Desta forma, para que as crianças com NEE possam disfrutar em pleno das AEC ultrapassando as suas limitações, é extremamente importante que a escola recorra a todos os meios e procedimentos ao seu alcance para fomentar a inclusão destas crianças nas AEC e promover a sua participação ativa na comunidade educativa.

### **c) A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO REGULAR E DAS AEC**

No que se refere à educação, a filosofia adjacente ao movimento da Inclusão implica a realização de uma reforma educacional de âmbito muito alargado. Para responder às mudanças sociais, os agentes educativos assumem um papel extremamente importante, e a sua formação é a base para que se opere toda a inovação e mudança de qualquer sistema educativo. Assim sendo, preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades exige a implementação de um modelo de formação consistente com a filosofia da Educação Inclusiva. Neste processo de mudança, o professor surge como um elemento chave nas suas múltiplas funções de ensinar, de formar, de investigar, de gerir e administrar e construir conhecimento com os alunos.

Os alunos com NEE incluídos numa turma inclusiva estão a cargo do professor do ensino regular, e é sua função proporcionar-lhes todos os apoios de que necessitem para

que permaneçam na sua sala e se tornem participantes ativos. No entanto, os professores enfrentam muitas dificuldades sobre como colocar em prática a educação de alunos com NEE relativamente à organização da sala de aula, às formas de propiciar o seu desenvolvimento e de colmatar as suas limitações. Para tal, é necessário contar com professores competentes e motivados e, tal como refere Costa (1981; cit por Mesquita e Rodrigues, 1994), “para que isto seja possível é necessário que a formação de professores não assente somente em cursos de especialização mas também nos cursos de formação inicial, de forma a apetrechá-los com o conjunto de competências necessárias para desempenhar este papel na sua prática diária” (p. 56).

Assim, e de acordo com Hegarty (2001), é necessário apostar em alterar a formação inicial dos docentes porque “todos os professores necessitam de algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes” (p.81).

A propósito da formação dos professores, Costa (2006) refere que a formação inicial dos professores deve incidir sobre conhecimentos e competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de Inclusão e qualidade, recorrendo “a uma componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de Educação Inclusiva” (p. 29).

A formação contínua dos professores, por vezes realizada no próprio local em que o profissional exerce as suas funções ou em instituições de ensino superior, também assume muita importância, pois poderá preparar o professor para compreender as necessidades dos alunos, utilizar os serviços de apoio que tem ao seu dispor e promover uma comunicação efetiva e o envolvimento dos encarregados de educação.

Deste modo, tão importante como a formação inicial e contínua dos professores também é fundamental que se disponibilize tempo para que os professores se entreajudem e explorem aspetos e características das suas práticas pedagógicas num clima de articulação, cooperativo e reflexivo da pedagogia praticada nas suas salas de aula e, de modo mais geral, nas suas escolas.

## **5. O CONTEXTO FAMILIAR E AS CRIANÇAS COM NEE**

### **a) O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO E NO PERCURSO ESCOLAR DA CRIANÇA COM NEE**

O homem, enquanto ser social, faz parte de uma comunidade com a qual estabelece determinadas interações com o meio desde a sua nascença. A essas interações podemos chamar socialização e têm como um dos principais agentes a família. O núcleo familiar é o elo de ligação entre o indivíduo e o meio a que pertence.

Para Gameiro (1992, cit. por Costa, 2004) “a família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo do indivíduo (...). A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e a complexidade desta estrutura” (p. 74).

Cada família tem características específicas que a tornam única, tais como a composição do agregado familiar, as características dos elementos que a compõem, o seu contexto económico e cultural e o meio geográfico em que está inserida.

No entanto, apesar de apresentarem características diferentes, cabe às famílias desempenharem o mesmo papel na sociedade a que pertencem. A família tem como funções primordiais o desenvolvimento e a proteção dos seus membros, a sua socialização e a transmissão de determinados valores. Para além disso, e tal como Flores (1994) indica, a família tem o papel de proporcionar à criança, além dos cuidados básicos e primários, aquilo de que mais necessita que é um ambiente de afeto e segurança.

É através da família que a criança desenvolve a sua identidade, segurança emocional e formação de valores. É no seio familiar que ela experimenta a primeira adaptação à vida social, que ensaia diversos papéis e adquire regras e hábitos que permitem a sua integração na sociedade.

Para melhor se perceber a dinâmica e o funcionamento da família, foi apresentado o modelo da ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, (1979, cit. Correia, 1999), segundo o qual “as experiências individuais constituem subsistemas que se encontram inseridos noutros sistemas, que também se inserem em sistemas mais gerais (...) como um conjunto de estruturas (...) cada uma inserida na seguinte, tal e qual um conjunto de bonecas russas” (p. 146). De acordo com este modelo, a “criança é

considerada um sujeito ativo no processo do seu próprio desenvolvimento, existindo uma influência mútua na interação com o meio” (p. 146). Entretanto, ao seu redor, o meio abarca todas as interações existentes entre os vários sistemas quer os mais próximos como os mais distantes. Segundo este modelo, o meio envolvente está organizado por níveis denominados sistemas ecológicos, progressivamente mais abrangentes: o microsistema (casa, escola), o mesossistema (interações com outros elementos da família/amigos), o exossistema (empregos dos pais/médicos/outras instituições) e o macrosistema (conjuntos de valores, crenças, cultura económica, política e legislativa de uma determinada comunidade). Este modelo permite compreender melhor o desenvolvimento da criança através das interações que ela estabelece com os diversos contextos em que está inserida, e realça a importância do contexto familiar no qual a criança está inserida.

O nascimento de uma criança com NEE tem um impacto profundo na família, que terá de encarar inúmeros desafios e situações difíceis, as quais as “outras” famílias nunca terão que enfrentar. Turnbull&Turnbull (1986, cit por Correia, 1999) afirmam que “o aparecimento de uma criança com NEE no seio de uma família vai afetar as suas funções económicas, domésticas e de saúde, recreativas, de socialização, de afeto, identificação e educacionais” (p.152). Estas dificuldades acrescidas provocam uma ansiedade e uma frustração na família que poderão ter consequências ao nível da dinâmica familiar e das interações que se estabelecem entre os seus elementos e entre esta e a comunidade a que pertence.

No entanto, apesar das dificuldades, é essencial que as famílias assumam uma atitude de aceitação, para que, adaptando-se à situação, possam proporcionar todas as oportunidades de estimulação para o desenvolvimento e crescimento da criança com NEE. A família como primeiro agente de educação e socialização deve assumir a responsabilidade de, nos primeiros anos de vida, estimular a criança e criar as condições para que ela se desenvolva, explorando todas as suas potencialidades para que se torne numa pessoa autónoma, independente e incluída na sociedade a que pertence.

Contudo, a família não deve isolar-se na tentativa de educar a criança com NEE. É essencial que procure apoio em profissionais, tais como médicos, psicólogos ou educadores/professores, que poderão oferecer o apoio necessário à família. Assim, desde que é dado um diagnóstico até à idade adulta, há diferentes profissionais que colaboram e interagem com a família, mas os elementos mais constantes são naturalmente os educadores/professores.

Partindo do pressuposto que tanto a Escola como a família são sistemas, podemos afirmar que ambas têm um papel preponderante no desenvolvimento das crianças com NEE e devem estabelecer uma relação entre si, partilhando responsabilidades e estabelecendo uma relação de colaboração.

No que diz respeito ao envolvimento familiar na dimensão escolar dos seus educandos, a nível do enquadramento legal, o Decreto-lei n.º 319/91 refletiu os pressupostos defendidos pela Lei Americana, nomeadamente no que diz respeito ao envolvimento ativo das famílias, continuando estes princípios a serem decretados pelo atual diploma, o Decreto-lei n.º 3/2008. Assim, o referido decreto afirma que “os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente (...) em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo”(art. 3.º).

De acordo com o que está legislado, entende-se que os pais têm direito a:

- “- ser ouvidos, dando informações acerca do seu filho;
- ver consideradas as suas opiniões e decisões sobre a educação dos seus filhos;
- dialogar com os intervenientes no processo educativo no sentido de criar uma relação de entendimento mútuo sobre a situação escolar dos seus filhos;
- manifestar as suas opiniões e o seu sentir em relação à avaliação;
- colaborar na elaboração do Programa Educativo Individualizado (PEI);
- ser participantes ativos na execução das atividades” (Correia L. , 2008, p. 158).

Atualmente, apesar do que está preconizado na legislação, a relação família/escola ainda não é a ideal uma vez que, “por um lado, estão os pais com as suas frustrações e a responsabilidade acrescida de educar um filho com NEE e, por outro, está o professor, quase sem formação nesta área, com a responsabilidade de melhorar os seus conhecimentos e práticas para poder vir a atender com eficácia a criança com NEE” (Correia L. , 2008, p. 155). Para tornar possível uma experiência educativa de sucesso e compensadora, é essencial que os pais se envolvam e sejam participativos no percurso escolar dos seus filhos com NEE.

A Escola deve tomar todas as medidas para que se estabeleça uma relação saudável e que tenha em consideração que os pais são elementos indispensáveis no momento de planificar, executar e avaliar os programas de intervenção da criança com

NEE. De acordo com Marques (1988, cit por Colôa, 1996), para fomentar uma participação contínua e ativa da família no percurso escolar da criança com NEE, é necessário ter em conta os seguintes princípios:

- “- clima aberto e amistoso, em que é facilitado, sem serem forçados, tanto ao nível físico e psicológico, o encontro entre pais e professores;*
- existência de comunicação frequente e bilateral, de modo a que a informação seja variada e circule nos dois sentidos;*
- interação dos pais enquanto parceiros do processo educativo, de modo a que estes se impliquem ativa e positivamente na dinâmica da escola (vivenciando os seus problemas e as suas alegrias);*
- existência por parte dos órgãos de gestão e administração de uma verdadeira consciencialização das práticas de envolvimento parental. Criando e ativando os recursos possíveis para uma boa colaboração” (p. 57).*

O envolvimento da família no percurso escolar da criança com NEE traz benefícios para o desenvolvimento e aproveitamento escolar da criança, para os pais, para os professores e profissionais envolvidos no processo, para a Escola e para a plena inclusão da criança numa sociedade que se intitula igualitária e inclusiva.

No contexto de apoio às famílias, as AEC assumem uma componente de apoio importante, pois são uma resposta às necessidades dos pais em deixar os filhos o maior tempo possível num ambiente seguro e com atividades que propiciem o seu desenvolvimento global com outros saberes e fazeres. Para as famílias das crianças com NEE, as AEC trazem a estas a oportunidade de se integrarem em novas vivências, de viverem momentos de exploração de novos conhecimentos e se relacionarem com os seus pares de uma forma natural e informal.

Também nas AEC é de extrema importância o envolvimento da família, especialmente no caso das crianças com NEE. Apesar de o programa se basear nas necessidades familiares, a legislação é muito vaga no que respeita a participação da família.

De acordo com o despacho n.º 8683/2011 a inscrição das crianças nas AEC é facultativa, embora alertando os pais/encarregados de educação para a necessidade do cumprimento da assiduidade na frequência das mesmas. O referido despacho menciona

ainda que é da responsabilidade do professor Titular de Turma a organização de reuniões com os encarregados de educação para a transmissão de informações pertinentes.

No entanto, a legislação é omissa no que diz respeito ao apoio a disponibilizar às famílias com crianças com NEE.

O relatório de avaliação da CAP no ano de 2010/2011, refere que os “pais/encarregados de educação estão mais informados e participativos mas ainda estão pouco envolvidos no processo” (p. 8). Para fomentar um maior envolvimento dos pais o relatório recomenda que se implique “os pais e encarregados de educação no processo de organização das atividades nomeadamente na definição dos períodos de funcionamento, utilizando canais diretos de comunicação” (p.9).

De acordo com os dados recolhidos nas visitas de acompanhamento realizadas pela CAP,

“os agrupamentos tem uma maior preocupação em envolver os pais/encarregados de educação no processo, nomeadamente através da realização, no início do ano lectivo, de reuniões para a apresentação dos técnicos das AEC. Embora importante, este envolvimento não abrange ainda áreas fundamentais como seja a escolha das atividades a oferecer ou dos horários de implementação das mesmas. A participação dos pais/encarregados de educação é ainda muito ténue” (p. 39).

Apesar de um envolvimento reduzido por parte das famílias, estas valorizam as AEC quer pela disponibilização das diversas áreas de aquisição de conhecimentos para os filhos, quer pela resposta às suas necessidades familiares.

## **II. ENQUADRAMENTO PRÁTICO**

## 6. METODOLOGIA

Neste capítulo, após uma reflexão sobre as AEC e a sua adequação por forma a incluir as crianças com NEE, apresentamos as razões que nos levaram a realizar este estudo assim como as estratégias metodológicas utilizadas para a sua concretização.

Considerando que qualquer investigação pretende fazer uma leitura da realidade que pretendemos conhecer, é de extrema importância que se estruture o caminho a seguir e se tome as opções metodológicas necessárias para se atingir os objetivos propostos, utilizando para tal técnicas e meios apropriados.

Desta forma, a opção metodológica que tomámos foi a utilização do método quantitativo com recurso ao questionário.

O referido método permite recorrer a instrumentos de recolha de dados estruturados para análise de informação objetiva e em condições controladas. A utilização de uma metodologia quantitativa permite-nos apresentar resultados do estudo através de procedimentos estatísticos. Tal como Freixo (2009) refere, o método quantitativo relaciona-se com a matemática, com os números, o que permite uma “precisão; uma maior objetividade; a comparação e a reprodução; a generalização para situações semelhantes; a inferência” (p. 144) . Este tipo de método, segundo o autor, tem como objetivos “contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos”, “generalizar os resultados, de prever e de controlar os acontecimentos” (p. 145).

Como foi referido em capítulos anteriores, as AEC surgiram como forma da Escola dar resposta à necessidade de alargar a sua oferta educativa de forma a ocupar as crianças por períodos de tempo mais longos, mas com o claro objetivo de promover a sua formação pessoal e integral e de apoiar as famílias que, por razões económicas e profissionais, têm de manter os seus filhos na escola. No entanto, o nosso estudo torna-se bastante pertinente por dois motivos. O primeiro porque se trata de uma área de estudo pouco explorada no sentido de perceber como se inserem as crianças com NEE nas AEC. O segundo motivo prende-se com o facto de toda a legislação redigida sobre a implementação das AEC nas nossas escolas ser omissa ou pouco clara no que concerne às crianças com NEE.

Como tal, determinámos que o estudo teria como grande objetivo *depreender a realidade dos alunos com perturbações do foro cognitivo/motor que frequentam as AEC do 1.º ciclo do Ensino Básico.*

De acordo com Quivy&Campenhout (1998, p. 44), a investigação deve ter início na formulação de uma questão de partida que permite ao investigador “expressir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor”. Contudo, a elaboração da mesma deve obedecer às qualidades de clareza, exequibilidade e de pertinência.

Assim, e tendo em conta a temática, este estudo pretende dar resposta à questão: *“Qual o grau de adequação das Atividades de Enriquecimento Curricular às necessidades das crianças com Necessidades Educativas Especiais no domínio da deficiência cognitiva/motora?”*

Uma vez formulada a questão de partida e determinado o objetivo geral deste estudo, pudemos enunciar ainda um conjunto de objetivos específicos que enumeramos:

- saber se os docentes das AEC têm formação específica em Educação Especial;
- aferir se os conteúdos das AEC são adequados às necessidades dos alunos com deficiência mental/motora;
- verificar se os recursos físicos/materiais didáticos estão adaptados às crianças com défice cognitivo/motor;
- depreender se existe partilha de informação entre os docentes (professor Titular de Turma e professor das AEC) e entre estes e os encarregados de educação, com vista a estabelecer as medidas educativas essenciais para promover a participação ativa dos alunos com deficiência mental/motora;
- perceber se as condições de frequência nas AEC estão descritas nos Programas Educativos Individuais, de acordo com o que está previsto no despacho n.º 8683/2011.

Para dar significado e orientação à investigação importa construir hipóteses que fundamentem a realização da mesma. Assim, segundo Quivy&Campenhout (1998, p. 150), “a hipótese é uma proposição que prevê uma relação entre dois termos (...) é portanto uma proposição provisória, uma suposição que deve ser verificada” quando confrontada, mais tarde, com os dados recolhidos e devidamente analisados.

Deste modo, elencamos as hipóteses definidas para responder aos objetivos que nos propusemos alcançar:

Hipótese 1: Os profissionais das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) têm formação específica para intervir e responder às necessidades das crianças com problemas no domínio cognitivo/motor.

Hipótese 2: Os recursos físicos (espaço) não são adaptados às características dos alunos com deficiência mental/motora.

Hipótese 3: Os materiais didáticos, os conteúdos abordados e as atividades delineadas no contexto das AEC não são ajustados aos alunos com perturbações do foro cognitivo e motor.

Hipótese 4: Os docentes (professor Titular de Turma e professor das AEC) e encarregados de educação não partilham informação por forma a definir as medidas educativas necessárias para promover a participação ativa e o desenvolvimento das crianças com deficiência no domínio cognitivo/motor nas AEC.

Tendo em conta o teor da investigação, e porque temos o objetivo de analisar com mais detalhe as características e a organização da comunidade educativa relativamente à inclusão das crianças com NEE e a sua participação nas AEC, necessitamos de recorrer a um método que nos permitisse quantificar uma multiplicidade de dados e daí retirar algumas conclusões. Deste modo, optámos por elaborar um inquérito por questionário de “administração direta” (Quivy & Campenhout, 1998, p. 188) por ser o próprio inquirido a preencher o mesmo. Tal como Ghiglione e Matalon (1997, p. 14) afirmam, trata-se de uma técnica fácil de aplicar, e com a vantagem de ser “praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala” e permite escolher os inquiridos.

Partindo da perceção de que as crianças têm vindo a perder tempo e espaço para brincar, a Escola afigura-se como um importante lugar onde elas podem usufruir de tempos de lazer e brincadeira.

Como tal, é necessário que a Escola comece a valorizar a importância daquilo que se aprende e acontece fora da sala de aula e nas atividades extra curriculares e de ocupação dos tempos livres dos seus alunos. Cabe à Escola abarcar essa preocupação, uma vez que, tal como afirma Requixa (1979, citado por Estribio, 2010), esta “é entendida como um grande veículo para o desenvolvimento, e o lazer, um excelente e suave instrumento para

impulsionar o indivíduo a desenvolver-se, aperfeiçoar-se, e ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades” (p. 45).

Assim sendo, os questionários foram elaborados para a recolha de dados sobre a forma como a Escola e o seu corpo docente agilizaram os seus procedimentos para proporcionar o acesso às AEC por parte das crianças com NEE, bem como a sua adequação às necessidades das mesmas.

Para tal, foram elaborados dois questionários que se destinavam aos professores Titulares de Turma (TT) e aos professores das AEC.

Os questionários, constituídos por questões fechadas, semi-abertas e de escolha múltipla, foram elaborados de modo a testar as hipóteses definidas anteriormente.

O questionário para os professores TT encontra-se dividido em três partes distintas. Numa primeira parte, as questões destinavam-se a recolher os dados biográficos dos inquiridos. A segunda parte, constituída por seis questões, tinha com objetivo caracterizar o contexto escolar em que se encontram os inquiridos, nomeadamente o ano letivo lecionado, o número de alunos por turma e o número de alunos com NEE presentes nas turmas.

Finalmente, a terceira parte, que inclui três questões, pretende recolher informações relativamente à forma como se estabelece a articulação entre os docentes (TT e AEC) e entre estes e os encarregados de educação.

O questionário distribuído aos docentes das AEC está estruturado em quatro partes. O início é composto por cinco questões com o intuito de recolher os dados biográficos dos docentes. A segunda parte, com três questões, refere-se ao seu percurso formativo e profissional, sobretudo no que concerne à sua formação e experiência na intervenção com crianças com NEE. No que diz respeito à terceira parte, constituída por seis questões, procuramos perceber qual o grau de dificuldade/facilidade que os referidos docentes sentem no trabalho desenvolvido com os alunos com problemas cognitivo/motor durante a sua atividade letiva. Por fim, a quarta parte do questionário, composta por três questões cumpre o objetivo de indagar como se articulam os docentes (TT e AEC) e encarregados de educação, relativamente à partilha de informações acerca dos alunos com NEE.

De acordo com a orientação do estudo, seleccionámos para a aplicação dos questionários um agrupamento de escolas do concelho de Valongo, distrito do Porto, que

não identificámos por forma a respeitar o acordo de confidencialidade estabelecido com o agrupamento.

Para proceder à investigação no agrupamento selecionado para o efeito, mostrámos a nossa intenção através de uma carta de apresentação ao diretor do agrupamento, apresentando os objetivos do estudo e solicitando a autorização para aplicação dos questionários aos docentes do agrupamento. Uma vez aceite o nosso pedido e cedida a autorização, foram distribuídos os inquéritos.

Posteriormente à análise dos resultados obtidos, procedemos a um estudo comparativo com os dados recolhidos num outro agrupamento de escolas do concelho do Porto, em que utilizamos a mesma ferramenta de recolha de dados com o intuito de sustentar o real funcionamento das AEC e confirmar de uma forma mais fidedigna se efectivamente estas atividades estão adequadas às necessidades dos alunos com NEE, especificamente com deficiências no domínio cognitivo e/ou motor.

## **7. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Após a receção dos questionários, procedemos à codificação de todos os itens e à construção de uma base de dados com recurso ao programa SPSS (Statistical Package for the Social Science), que nos permitiu a realização dos cálculos estatísticos para, posteriormente, realizarmos a análise dos dados recolhidos.

### **a) CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

O agrupamento em questão situa-se no concelho de Valongo e é composto por nove escolas: uma escola E.B. 2/3 (sede do agrupamento), sete escolas II/1.º ciclo e um jardim-de-infância.

Com a leitura dos documentos orientadores do agrupamento foi possível perceber que as AEC disponibilizadas pelo mesmo são: Apoio ao Estudo, Atividade Física e Desportiva, Inglês, Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão Plástica.

A população educativa é constituída por 196 docentes, dos quais 49 são professores do 1.º ciclo e 24 lecionam as AEC. Relativamente aos alunos, estes são 2168 alunos, de entre os quais 1016 frequentam o 1.º ciclo. No grupo de alunos que frequenta o 1.º ciclo estão incluídas 19 crianças com NEE ao nível cognitivo/motor.

Deste modo, dos 49 questionários distribuídos aos docentes TT apenas 36 foram entregues e, relativamente aos docentes das AEC, dos 24 entregues somente 22 foram devolvidos devidamente preenchidos.

Os questionários que não foram devolvidos não foram preenchidos por várias razões, nomeadamente a ausência por atestado médico, professores sem componente letiva e outros.

Dos docentes TT inquiridos, 32 são do género feminino e a maioria (20) com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos. Os restantes 4 docentes são do género masculino com idades entre os 30 e os 50 anos (Tabela 2).

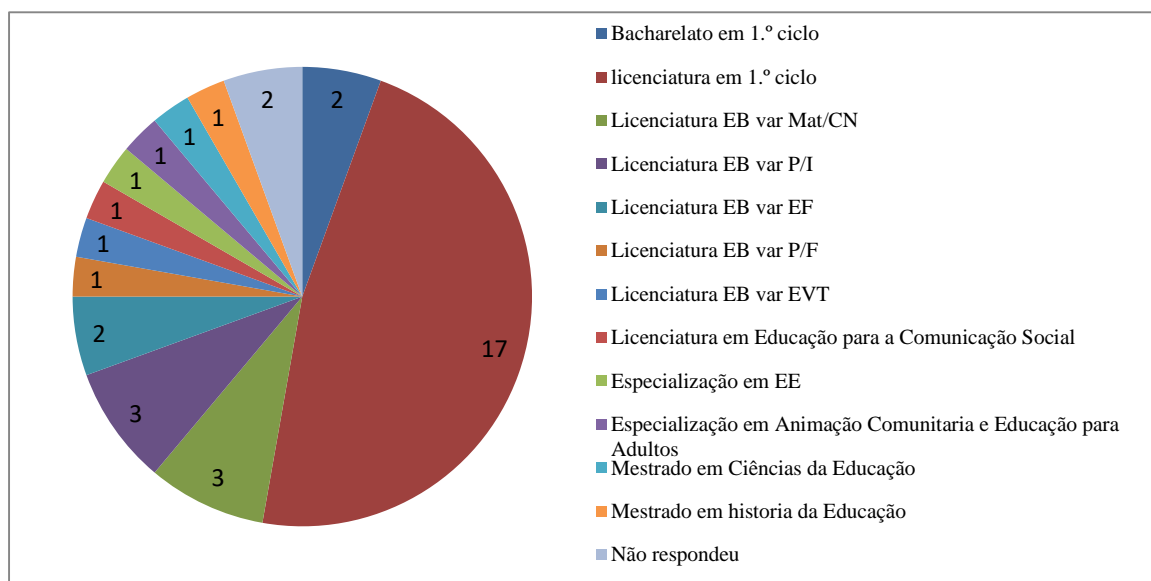
Trata-se de um grupo com alguma experiência lectiva, uma vez que 32 docentes contam com mais de 11 anos de docência (Tabela 1). As suas habilitações académicas são na maioria (17) uma licenciatura em 1.º ciclo. No entanto, realçamos que existem 2 docentes com Especialização em Educação Especial, como podemos observar no Gráfico 1, seguidamente apresentado.

Idade	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
30 a 39	1	20	21
40 a 49	2	9	11
50 ou mais	1	3	4
Total	4	32	36

**Tabela 2 – Idade e sexo dos professores TT**

Anos de docência	F	%
5 a 10 anos	4	11,1
11 ou mais	32	88,9
Total	36	100

**Tabela 1 – Anos de docência dos professores TT**



**Gráfico 1 - Habilitações académicas dos professores TT**

No referido agrupamento, 29 dos docentes lecionam em turmas com mais de 21 alunos, enquanto os sobrantes 7 lecionam em turma com 16 a 20 alunos. No conjunto de todos os alunos há um grupo de 19 crianças com deficiências ao nível cognitivo/motor. Destas, apenas 14 frequentam as AEC (Tabela 3). Os docentes TT justificam o facto de os restantes 5 alunos não participarem nas AEC com a falta de recetividade por parte dos encarregados de educação, com a inadequação das AEC às perturbações dos seus educandos ou com a falta/inadequação dos recursos materiais e físicos (Tabela 4).

Frequência nas AEC	F	%
Sim	14	73,7
Não	5	26,3
Total	19	100

**Tabela 3 - Alunos com NEE nas AEC**

Justificação para a não frequência nas AEC	F	%
Espaço físico não adequado	1	20
Falta de recursos didáticos	1	20
Falta de recetividade dos Encarregados de Educação	2	40
Inadequação das AEC às perturbações dos alunos	1	20
Total	5	100

**Tabela 4 - Justificação para a não frequência das AEC**

No que diz respeito aos professores das AEC, foram inquiridos 22 docentes, 19 de sexo feminino e 3 do sexo masculino. A maioria (15) encontra-se na faixa etária dos 30 aos 39 anos e possui entre cinco a dez anos de docência (Tabela 5 e Tabela 6).

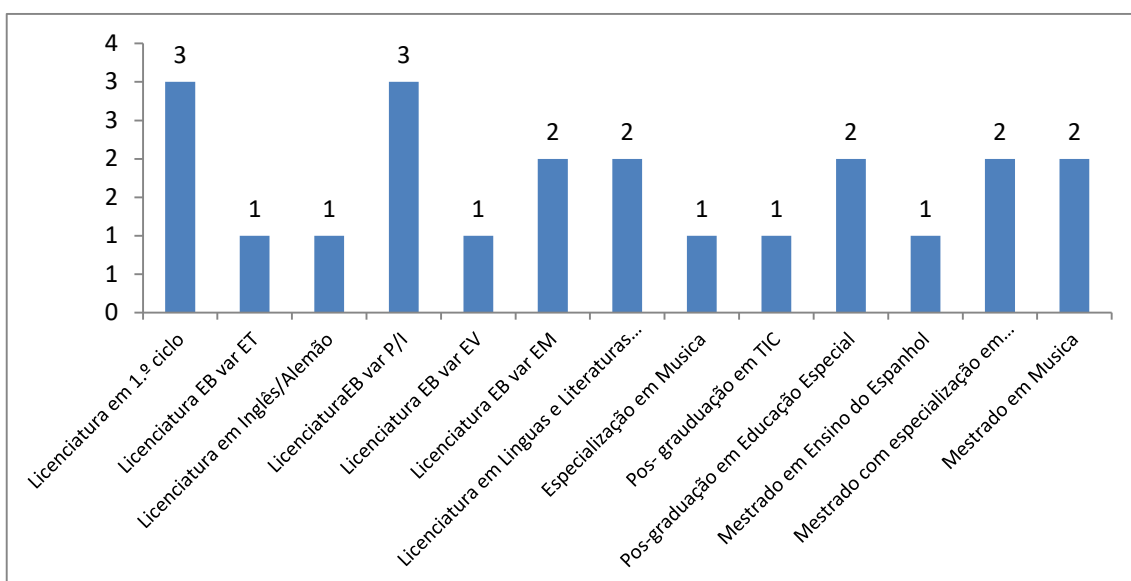
Idade	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
21 a 29	0	4	4
30 a 39	3	12	15
40 a 49	0	2	2
50 ou mais	0	1	1
Total	3	19	22

**Tabela 5 - Idade e sexo dos professores das AEC**

Anos de docência	F	%
Menos de 5	6	27,3
5 a 10	11	50,0
11 ou mais	5	22,7
Total	22	100

**Tabela 6 - Anos de docência dos professores das AEC**

Os inquiridos apresentam como formação de base licenciaturas nas várias variantes do Ensino Básico, nomeadamente em Educação Tecnológica, Português/Inglês, Educação Musical, Inglês/Alemão, entre outros. Importa realçar que 2 dos docentes realizaram uma pós-graduação em EE (Gráfico 2).



**Gráfico 2 - Habilitações académicas dos professores das AEC**

No entanto, quando questionados sobre a existência de disciplinas relacionadas com as NEE durante a sua formação inicial, apenas 12 docentes afirmaram que frequentaram disciplinas como NEE, Educação Especial – conceitos e práticas, Educação Especial-intervenção socioeducativa, Escola Inclusiva – pedagogia diferenciada e Modelos e práticas de avaliação e intervenção em EE (Tabela 7). No que diz respeito à formação especializada na área da EE, dos 22 inquiridos apenas 2 têm pós-graduação no domínio cognitivo/motor (Tabela 8).

Descrição das disciplinas na formação inicial	F
Necessidades Educativas Especiais	7
Educação Especial - conceitos e práticas	1
Educação Especial - intervenção Socioeducativa	1
Escola Inclusiva - pedagogia diferenciada	2
Modelos e práticas de avaliação e intervenção em EE	1
Total	12

**Tabela 7 - Descrição das disciplinas de formação inicial em EE**

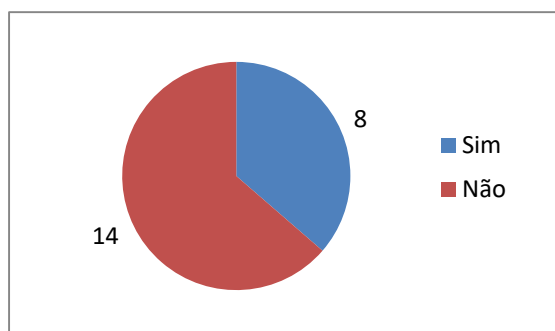
Área de formação especializada	Formação especializada em Educação Especial	
	Sim	Não
	F	F
Formação contínua	0	0
Especialização	0	0
Pós-graduação no domínio Cognitivo/Motor	2	0
Mestrado	0	0
Doutoramento	0	0

**Tabela 8 - Área de formação especializada dos professores das AEC**

No que concerne ao conhecimento sobre a legislação vigente no âmbito da EE, apenas 8 docentes afirmaram ter conhecimento da referida legislação nomeadamente o Decreto-lei n.º 3/2008 como podemos observar na tabela 9 e gráfico 3 seguidamente apresentados.

Conhecimento da legislação sobre EE	F	%
Sim	8	36,4
Não	14	63,6
Total	22	100

**Tabela 9 - Conhecimento sobre a legislação no âmbito da EE**



**Gráfico 3 - Conhecimento da legislação no âmbito da EE**

## **b) INTERVENÇÃO DOS DOCENTES DAS AEC COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA COGNITIVA/MOTORA**

No questionário destinado aos docentes das AEC constava um grupo de questões que pretendia caracterizar a intervenção destes com as crianças portadoras de deficiência cognitiva/motora. No entanto, apenas uma parte dos docentes tem alunos com NEE a frequentar as AEC no ano letivo em relevo, pelo que foi pedido aos restantes que se referissem à sua experiência em anos letivos anteriores. Para a recolha dessa informação precedemos à elaboração de uma tabela que os docentes preencheram e que sintetizamos na Tabela 10.

Assim, tendo em conta a sua prática letiva, este grupo de docentes, na sua maioria (13), considerou ser difícil realizar a planificação e implementação de atividades adequadas às necessidades dos alunos. Consequentemente, consideram também difícil proceder à avaliação do desempenho dos alunos nas atividades implementadas por si. No entanto, apesar das suas dificuldades, 11 dos inquiridos afirma que é fácil manter um nível satisfatório de motivação e empenho dos alunos.

Apesar do tamanho do grupo dificultar a intervenção a 13 dos docentes, a comunicação com os alunos e os relacionamentos interpessoais (aluno/aluno ou aluno/professor) não são afetados uma vez que os inquiridos consideram fácil estabelecer as referidas relações.

Do grupo, 12 docentes manifestam ser fácil estabelecer uma articulação com os docentes TT mas 12 consideram difícil articular com os encarregados de educação. Salientamos que 1 docente referiu que não consegue estabelecer nenhuma articulação com os encarregados de educação.

Relativamente à utilização dos espaços físicos e dos materiais didáticos 12 e 11 docentes, respetivamente, acham difícil a sua utilização na intervenção e na implementação das atividades com o grupo de trabalho, incluindo as crianças com deficiência cognitiva/motora.

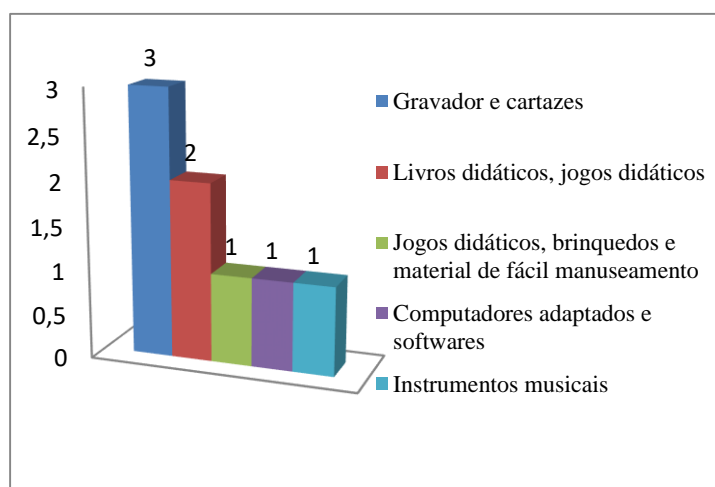
	Escala				
	Não consigo trabalhar	Muito difícil	Difícil	Fácil	Muito Fácil
Tamanho do grupo	0	3	13	4	2
Relacionamento interpessoal (aluno-professor)	0	1	2	17	2
Comunicação com o aluno	0	0	9	12	1
Planificação das atividades	0	1	13	7	1
Implementação das atividades	0	1	13	7	1
Articulação com os outros docentes	0	1	6	12	3
Articulação com os Encarregados de Educação	1	3	12	5	1
Utilização dos recursos didáticos	1	2	11	7	1
Avaliação do desempenho do aluno	0	0	13	8	1
Utilização de espaços físicos	2	2	12	5	1
Relacionamento interpessoal (aluno-aluno)	0	0	9	13	0
Motivação e empenho do aluno	0	1	7	11	3

**Tabela 10 - Grau de dificuldade/facilidade na intervenção com alunos com NEE**

Dos docentes das AEC questionados sobre a disponibilidade de materiais didáticos adequados para a sua prática letiva com os alunos com NEE, 8 indicaram que tinham os materiais (Tabela 11), nomeadamente gravador e cartazes, livros, jogos e brinquedos adequados e ainda computadores e software adequado (Gráfico 4).

Disponibilidade de materiais didáticos	F	%
Sim	8	36,4
Não	14	63,6
Total	22	100

**Tabela 11 - Disponibilidade de materiais didáticos**



**Gráfico 4 - Tipo de materiais didáticos disponíveis**

Os restantes 14 docentes não dispõem de materiais didáticos adequados e apontam como principais causas a inexistência de materiais alusivos à área que lecionam ou não necessitarem desses mesmos materiais (Tabela 12).

Justificação para a não disponibilidade de materiais didáticos	F	%
Não existem materiais didáticos específicos para a minha área	8	58
Trabalha com material que possui de anos letivos anteriores	3	21
Não necessita de materiais específicos para as atividades propostas	3	21
Total	14	100

**Tabela 12- Justificação para a não disponibilidade dos materiais didáticos**

No que respeita à adequação dos recursos físicos, a maioria dos docentes (16) declara que os mesmos não estão adequados (Tabela 13) e justifica a sua resposta indicando que alguns dos espaços têm escadas ou não existem os referidos recursos (Tabela 14).

Adequação dos recursos físicos	F	%
Sim	6	27,3
Não	16	72,7
Total	22	100

**Tabela 13 - Adequação dos recursos físicos**

Os restantes 6 docentes responderam que os recursos físicos estão adequados (Tabela 13) pois as salas onde lecionam as AEC estão adaptadas às necessidades de mobilidade dos alunos (Tabela 15).

Justificação para a não adequação dos recursos físicos	F	%
Não existem recursos	11	68,7
Alguns espaços exteriores têm escadas	2	12,5
Não justificaram	3	18,8
Total	16	100

**Tabela 14 - Justificação para a não adequação dos recursos físicos**

Justificação para a adequação dos recursos físicos	F	%
As salas estão adaptadas às necessidades de mobilidade dos alunos	5	83,3
Não justificaram	1	16,7
Total	6	100

**Tabela 15 - Justificação para a adequação dos recursos físicos**

Do total de professores inquiridos, 14 afirmaram que a planificação das atividades é realizada em conjunto com o docente TT (Tabela 16).

Relativamente à adequação das atividades às necessidades dos alunos com deficiência cognitiva/motora, 13 docentes consideram as mesmas adequadas (Tabela 17), explicando que as atividades são planeadas especificamente para cada aluno com NEE e que ajudam a desenvolver os relacionamentos interpessoais (Tabela 18).

Planificação das atividades	F	%
Planifica sozinho	8	36,4
Planifica com o Professor TT	14	63,6
Total	22	100

**Tabela 16 - Planificação das atividades**

Adequação das atividades	F	%
Sim	13	59,1
Não	9	40,9
Total	22	100

**Tabela 17 - Adequação das atividades**

Justificações para a adequação das atividades	F	%
Desenvolve os relacionamentos interpessoais	4	30,8
As atividades são planeadas especificamente para cada aluno com NEE	6	46,2
Não justificaram	3	23,0
Total	13	100

**Tabela 18 - Justificações para a adequação das atividades**

No entanto, os restantes 9 docentes não consideram as atividades adequadas e justificam com razões como o facto de não conseguirem dar respostas aos alunos com NEE devido ao tamanho do grupo com que trabalham, a falta de cooperação entre os docentes ou, apesar de as estratégias serem planeadas, a prática das mesmas não ser viável (Tabela 19).

Justificações para a não adequação das atividades	F	%
Não consegue dar resposta aos alunos com NEE devido ao elevado número de alunos nas AEC	3	33,4
Apesar de estabelecer estratégias, na prática não são viáveis	2	22,2
Falta de cooperação entre os docentes	3	33,4
Não respondeu	1	11,0
Total	9	100

**Tabela 19 - Justificações para a não adequação das atividades**

### c) ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORES TT, PROFESSORES DAS AEC E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Os dados apresentados de seguida dizem respeito ao conjunto de questões comuns aos inquiridos para os dois grupos de docentes, referentes aos aspetos e moldes em que se estabelece a articulação entre os dois grupos de docentes e com os encarregados de educação. Assim, na apresentação dos dados constarão as respostas dos respetivos grupos em termos percentuais.

Quando questionados sobre a partilha de informações sobre os alunos com NEE, designadamente sobre a sua assiduidade, empenho, participação, autonomia, responsabilidade e execução das tarefas, os dois grupos de docentes foram concordantes e mais de 90% afirmaram que estabeleciam a referida articulação entre si (Tabela 20).

	Assiduidade		Empenho		Participação		Autonomia		Responsabilidade		Execução das tarefas	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Professores TT	94%	6%	100%	0%	100%	0%	97%	3%	94%	6%	100%	0%
Professores AEC	95%	5%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%

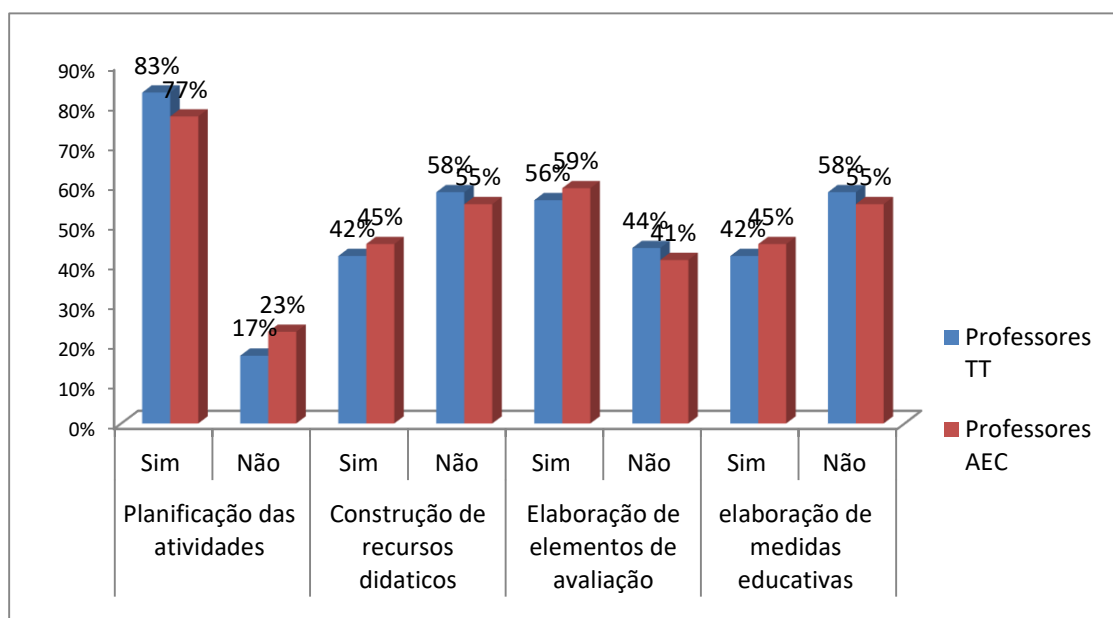
**Tabela 20 - Partilha de informações sobre alunos com NEE**

No que diz respeito à planificação das atividades em conjunto, 83% e 77% dos docentes TT e AEC, respetivamente, afirmaram que realizam as planificações em conjunto. Quanto à elaboração dos elementos de avaliação, embora com uma menor percentagem, 56% e 59% dos docentes responderam que também colaboram entre si neste aspeto. No entanto, com a análise da tabela podemos verificar que, quando questionados sobre a construção de recursos didáticos em conjunto, os dois grupos, referiram que não colaboram na tarefa referida.

Quanto ao item relativo à elaboração das medidas educativas a estabelecer para os alunos com NEE, a maioria dos docentes, 59% dos professores TT e 55% dos professores das AEC, afirmam não cooperarem neste aspeto (Tabela 21 e Gráfico 5).

	Planificação das atividades		Construção de recursos didáticos		Elaboração de elementos de avaliação		Elaboração de medidas educativas	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Professores TT	83%	17%	42%	58%	56%	44%	41%	59%
Professores AEC	77%	23%	45%	55%	59%	41%	45%	55%

**Tabela 21 - Articulação entre professores TT e professores das AEC**

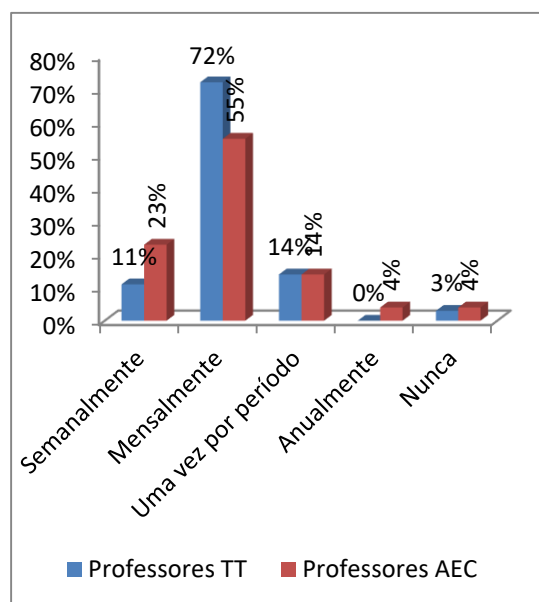


**Gráfico 5- Articulação entre professores TT e professores das AEC**

Na questão relativa à frequência com que os docentes TT e docentes das AEC se reúnem com o objetivo de planificar as estratégias e atividades adequadas aos alunos com déficit cognitivo/motor, as respostas dos dois grupos foram concordantes. Assim, 78% dos docentes TT e 55% dos docentes das AEC afirmaram que se reúnem mensalmente (Tabela 22 e Gráfico 6).

	Professores TT	Professores AEC
Semanalmente	11%	23%
Mensalmente	72%	55%
Uma vez por período	14%	14%
Anualmente	0%	4%
Nunca	3%	4%
Total	100	100

**Tabela 22 - Frequência das reuniões**



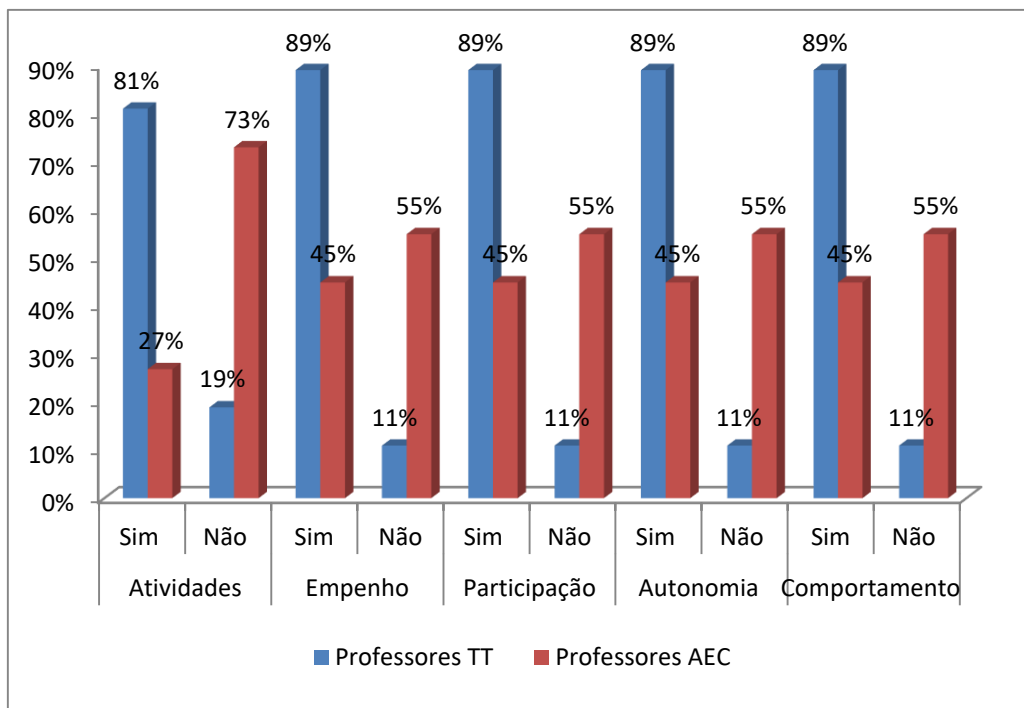
**Gráfico 6 – Frequência das reuniões**

Nas questões colocadas aos dois grupos de docentes relativas à partilha de informações sobre os alunos com deficiência cognitiva/motora com os seus encarregados de educação também podemos perceber que as respostas são discordantes. Em todos os aspetos, tais como o tipo de atividades de estimulação realizadas, o empenho, a participação, a autonomia e o comportamento, cerca de 80% dos professores TT afirmaram que as referidas informações são partilhadas com os encarregados de educação.

No entanto, as respostas dos professores AEC são diferentes pois a maioria (55%) responde que não existe a referida partilha das informações acima referidas com os encarregados de educação (Tabela 23 e Gráfico 7).

	Atividades de estimulação		Empenho		Participação		Autonomia		Comportamento	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Professores TT	81%	19%	89%	11%	89%	11%	89%	11%	89%	11%
Professores AEC	27%	73%	45%	55%	45%	55%	45%	55%	45%	55%

**Tabela 23- Partilha de informações com os encarregados de educação**

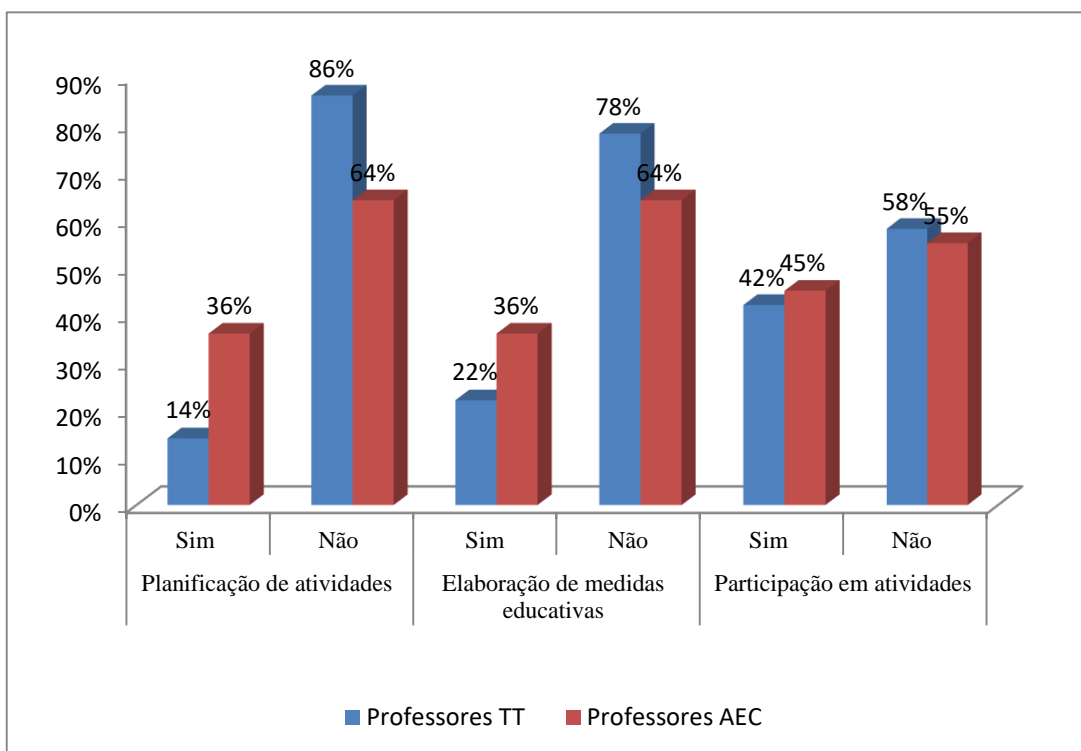


**Gráfico 7 - Partilha de informações com os encarregados de educação**

No grupo de itens correspondentes à envolvimento dos encarregados de educação, quando questionados sobre a sua participação na planificação e avaliação das atividades, as respostas dos dois grupos de docentes são concordantes, pois a maioria afirma que os encarregados de educação não participam nestes momentos. Contudo, os docentes afirmam que, quando solicitados, os encarregados de educação participam em determinadas atividades (Tabela 24 e Gráfico 8).

	Planificação de atividades		Participação da elaboração de medidas educativas		Participação em atividades	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Professores TT	14%	86%	22%	78%	42%	58%
Professores AEC	36%	64%	36%	64%	45%	55%

**Tabela 24 - Envolvência dos encarregados de educação**

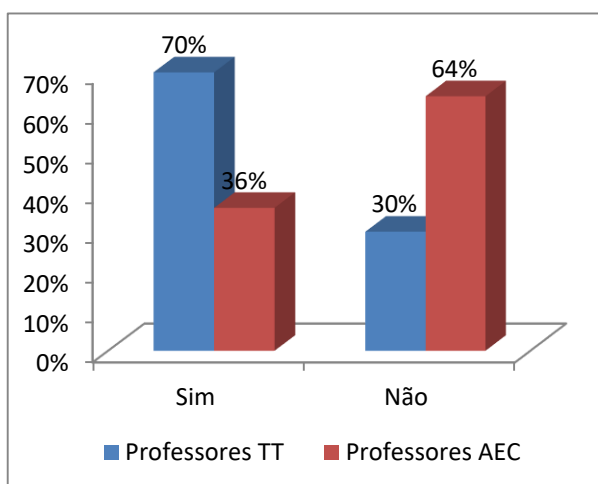


**Gráfico 8- Envolveria dos encarregados de educaçao**

No que diz respeito à descriçao das estratégias delineadas pelos professores das AEC para os alunos com déficit cognitivo/motor no seu PEI, 70% dos docentes TT responderam que sim. Contrariamente, 64% dos docentes das AEC responderam que não (Tabela 25 e Gráfico 9).

	Descriçao das AEC no PEI	
	Sim	Não
Professores TT	70%	30%
Professores AEC	36%	64%

**Tabela 25 - Descriçao das AEC nos PEI dos alunos com NEE**



**Gráfico 9 – Descriçao das AEC nos PEI dos alunos com NEE**

Os 31% de docentes TT que responderam de forma negativa justificaram a sua resposta afirmando que as AEC não são contempladas no PEI, ou que as AEC não são de carácter obrigatório ou mesmo devido à alteração dos professores das AEC durante o ano letivo (Tabela 26). Quanto aos professores das AEC, estes apresentaram como justificações para a não descrição das suas estratégias e atividades nos PEI dos alunos o facto de não planificarem estratégias específicas para esses alunos, porque os mesmos não participam na elaboração do PEI ou porque as suas estratégias são apenas registadas em ata (Tabela 27).

Justificação para a não descrição das estratégias no PEI – professores TT	F	%
As AEC não são contempladas nos PEI	7	63,6
As AEC não são de carácter obrigatório	2	18,2
Alteração dos professores das AEC durante o ano letivo	2	18,2
Total	11	100

**Tabela 26 - Justificações para a não descrição das AEC nos PEI – professores TT**

Justificação para a não descrição das estratégias no PEI – professores AEC	F	%
Não planifica estratégias específicas para os alunos com NEE	4	28,6
As estratégias apenas são registadas em ata	4	28,6
O professor das AEC não participa na elaboração dos PEI	4	28,6
Não justificaram	2	14,2
Total	14	100

**Tabela 27 - Justificação para a não descrição das AEC nos PEI – professores AEC**

Por fim, dos 8 professores das AEC que afirmaram que as suas estratégias e atividades estavam descritas nos PEI dos seus alunos com deficiência cognitiva/motora, 5 docentes indicaram que quem elabora o documento é o professor TT e os restantes 3 referiram que era uma equipa, formada pelo professor TT, o professor de EE e o serviço de Psicologia, que elaborava o referido documento (Tabela 28).

Quem elabora o PEI	F	%
Professor Titular de Turma	5	62,5
Professor Titular de Turma, Professor de Educação Especial e Serviço de Psicologia	3	37,5
Total	8	100

**Tabela 28 - Elaboração do PEI**

## 8. SÍNTESE DOS RESULTADOS

De acordo com os objetivos e a metodologia traçada para a realização desta investigação elaboramos a pergunta de partida “*de que forma as Atividades de Enriquecimento Curricular se adequam às necessidades das crianças com Necessidades Educativas Especiais no domínio da deficiência cognitiva/motora?*”, que, juntamente com a revisão da literatura e o nosso conhecimento da realidade, permitiu elencarmos um conjunto de hipóteses que nos pareceram ajustadas à realidade de funcionamento das AEC nas escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne à hipótese 1- **Os profissionais das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) têm formação específica para intervir e responder às necessidades das crianças com problemas no domínio cognitivo/motor** – consideramos as questões do inquérito aos professores das AEC relativas às habilitações académicas (questão 3 do grupo I), às disciplinas relacionadas com EE na sua formação inicial (questão 1 do grupo II), à formação especializada em EE (questão 2 do grupo II) e ao conhecimento da legislação aplicada no domínio da EE (questão 3 do grupo II). Os resultados obtidos permitiram aferir que 14 dos inquiridos têm uma licenciatura de Ensino Básico em áreas diversificadas e que 12 professores tiveram, em algum momento da sua formação inicial disciplinas alusivas à EE. No entanto, apenas 2 dos docentes afirmou ter formação especializada nomeadamente no domínio cognitivo/motor.

Foi perceptível que, do total de inquiridos, apenas 8 afirmaram conhecer a legislação em vigor relativamente à EE, em particular o Decreto-lei n.º3/2008.

Desta forma, a hipótese não se confirma pois, apesar de uma abordagem superficial sobre a EE durante a formação inicial, os conhecimentos dos docentes parecem-nos insuficientes para responder às necessidades específicas e próprias das crianças com deficiência cognitiva/motora que frequentam as AEC.

A realidade espelhada por este conjunto de dados revela-se preocupante pois consideramos que, seguindo a filosofia de uma Escola Inclusiva, é de extrema importância que os docentes tenham um conjunto básico de conhecimentos adquiridos, quer na sua formação inicial quer na sua formação contínua, que lhes permita enfrentar as dificuldades sentidas perante a presença de alunos com NEE no seu grupo. Para tal, o professor necessita de formação no sentido de ser capaz de planificar e implementar

estratégias e atividades destinadas, particularmente, a alunos com NEE no sentido de permitir que estas participem em pleno e sem limitações nas atividades.

Para a hipótese 2 -**Os recursos físicos (espaço) não são adaptados às características dos alunos com deficiência mental/motora**- tivemos como referência as questões sobre a adequação dos recursos físicos das escolas às limitações dos alunos com deficiência cognitiva/motora (quadro da questão 2 e questão 3 do grupo III). Quando analisados os dados apresentados referentes a esta questão podemos peremptoriamente confirmar a hipótese formulada, pois 16 inquiridos afirmam que os recursos físicos não estão adequados uma vez que os espaços exteriores das escolas têm escadas ou os recursos necessários para minimizar as limitações dos alunos não existem.

Assim, de acordo com os dados analisados podemos perceber que o facto de as instalações escolares não serem adequadas a um aluno com deficiência e impedirem o acesso à sala de aula com autonomia, é considerado um fator de exclusão social e não haverá inclusão de facto se um aluno não puder usufruir dos espaços escolares e participar nas atividades propostas de forma independente. É preciso infra-estruturas nos ambientes de ensino que sejam coerentes com os princípios de Inclusão e espelhem o respeito por estes alunos, através do cuidado com as instalações e equipamentos, tornando-os aptos a recebê-los, sem restrições, num ambiente atento às diferenças.

Quanto à hipótese 3 - **Os materiais didáticos, os conteúdos abordados e as atividades delineadas no contexto das AEC não são ajustados aos alunos com perturbações do foro cognitivo e motor** – selecionamos as questões que abordavam os aspetos relacionados com os materiais didáticos e com as atividades planeadas e implementadas para as crianças com défice cognitivo/motor (quadro da questão 2, questões 4, 5 e 6 do grupo III). Relativamente aos materiais didáticos 11 dos inquiridos afirmam que tem dificuldade no seu trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência cognitiva/motora sobretudo por não disporem de materiais adequados, ou porque estes não existem nas escolas. No entanto, no que se refere às atividades planeadas para os referidos alunos, a maioria dos inquiridos planifica as atividades com os professores TT e considera-as adequadas às necessidades dos alunos com deficiência cognitiva/motora, uma vez que são planeadas especificamente para os referidos alunos e que ajudam a desenvolver os relacionamentos interpessoais. Apesar do referido, 9 dos inquiridos afirmam que as atividades não são adequadas porque, apesar das atividades serem planeadas especificamente, quando aplicadas não são viáveis ou não conseguem dar a

devida resposta aos alunos devido ao elevado número de crianças que frequentam as AEC. Assim, a hipótese não se confirma em todos os aspetos referidos.

Para obter os dados necessários para dar resposta à hipótese 4 - **Os docentes (professor Titular de Turma e professor das AEC) e encarregados de educação não partilham informação por forma a definir as medidas educativas necessárias para promover a participação ativa e o desenvolvimento das crianças com deficiência no domínio cognitivo/motor nas AEC**- recolhemos os dados obtidos nas questões comuns aos inquéritos dos docentes TT (questões 1,2 e 3 do grupo III) e dos docentes das AEC (questões 1,2 e 3 do grupo IV).

Os resultados obtidos foram sistematizados nas tabelas seguintes de forma a permitir uma análise comparativa dos resultados.

		Professores TT		Professores AEC	
		Sim	Não	Sim	Não
Cooperação entre docentes	Partilha de informação sobre alunos com NEE	97%	3%	95%	5%
	Planificação das atividades	83%	17%	77%	23%
	Elaboração de elementos de avaliação	56%	44%	59%	41%
	Construção de recursos didáticos	42%	58%	45%	55%
	Elaboração de medidas educativas	41%	59%	45%	55%
	Descrição das AEC no PEI	70%	30%	36%	64%

**Tabela 29 - Cooperação entre professores TT e professores das AEC**

De acordo com os dados obtidos pudemos verificar que a articulação entre os dois grupos de docentes só se concretiza em alguns dos aspetos analisados (Tabela 29).

Assim, no que diz respeito à partilha de informações sobre os alunos com NEE, à planificação das atividades e elaboração dos elementos de avaliação a maioria dos docentes confirma a referida articulação. No entanto, quando questionados sobre a construção de recursos didáticos e a elaboração das medidas educativas mais adequadas aos alunos com deficiência cognitiva/motora, podemos perceber que já não existe colaboração entre os mesmos.

Quando questionados sobre o facto de as AEC estarem contempladas nos PEI das crianças com défice cognitivo/motor, como é definido pelo Despacho n.º 8683/2011 “as condições de frequência das atividades de enriquecimento curricular pelos alunos com necessidades educativas especiais devem constar do seu Programa Educativo Individual.”

(art.n.º20), as respostas dos dois grupos de docentes são discordantes, pois a maioria dos professores TT afirma que sim. Contrariamente, 64% dos professores das AEC afirmam que as AEC não estão descritas no PEI. Com estes dados podemos perceber que não existe participação dos docentes das AEC na elaboração dos PEI dos alunos com deficiência que frequentam as suas atividades. Depreende-se, assim, que os professores TT descrevem as condições de frequência dos referidos alunos mas não têm em consideração a participação dos docentes das AEC nos momentos em que elaboram o PEI.

Deste modo, a nossa hipótese não é totalmente confirmada no que diz respeito à articulação entre os docentes, embora o facto de a maioria afirmar que se reúnem mensalmente ser um fator positivo e indicativo de que existe o esforço para estabelecer a referida articulação.

No entanto, consideramos que não se consegue estabelecer um ambiente inclusivo capaz de responder às necessidades dos alunos com deficiência mental/motora se não existir uma verdadeira interação entre os vários intervenientes no processo. Esta articulação deve envolver todos os profissionais que estão envolvidos no processo educativo como os professores TT, os professores das AEC, os professores de EE e os restantes técnicos, no sentido de unir esforços e trocar experiências para desenvolver estratégias e programas que satisfaçam as necessidades educativas da criança.

O atendimento a crianças com deficiência mental/motora só faz sentido se for o resultado de um trabalho das equipas multidisciplinares, transversal a todas as áreas com os mesmos objetivos e adaptações necessárias à plena inclusão da crianças na vida escolar.

No que concerne à articulação dos docentes com os encarregados de educação, podemos verificar, pela análise da tabela apresentada de seguida, que a referida articulação só se verifica no que diz respeito à partilha de informações sobre a participação dos alunos nas AEC, como o seu empenho, participação, autonomia e comportamento. Relativamente a outros aspetos também importantes como a participação dos encarregados de educação na elaboração das medidas educativas e na participação em determinadas atividades, a maioria dos docentes respondeu que não se estabelece a articulação com os encarregados de educação (Tabela 30 - Articulação com os encarregados de educação).

Ainda com base nos resultados da tabela pudemos deduzir que as informações sobre os alunos com NEE relativas à sua presença e participação nas AEC são comunicadas aos encarregados de educação através da figura do professor TT, o que nos indica que os professores das AEC não têm contacto direto com os mesmos.

		Professores TT		Professores AEC	
		Sim	Não	Sim	Não
Articulação com EE	Partilha de informação sobre alunos com NEE	81%	19%	27%	73%
	Planificação das atividades	14%	86%	36%	64%
	Participação na elaboração das medidas educativas	22%	78%	36%	64%
	Participação em atividades	42%	58%	45%	55%

**Tabela 30 - Articulação com os encarregados de educação**

Importa ainda realçar que o papel dos encarregados de educação dos alunos com NEE ainda é muito reduzido, sobretudo na participação nos aspetos fundamentais que marcam a possibilidade dos seus educandos poderem usufruir das AEC com todas as adequações necessárias para minimizar as suas limitações, pois as opiniões ou informações dos encarregados de educação não são consideradas no momento de planificar e organizar as AEC para os alunos com deficiência mental/motora.

Considerando que tanto a escola como a família têm um papel preponderante no desenvolvimento das crianças com NEE é fundamental que esses contextos estabeleçam uma relação de cooperação entre si, partilhando responsabilidades e estabelecendo linhas orientadoras de intervenção adequadas à especificidade de todos os alunos. No que diz respeito ao envolvimento familiar na dimensão escolar dos seus educandos, a nível do enquadramento legal, o Decreto-lei n.º 3/2008 afirma que “os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente (...) em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo” (art. 3.º). Desta forma entendemos que os encarregados de educação “devem ver consideradas as suas opiniões e decisões sobre a educação dos seus filhos; colaborar na elaboração do Programa Educativo Individualizado (PEI); e ser participantes ativos na execução das atividades” (Correia L. , 2008, p. 158).

Para tornar possível uma experiência educativa de sucesso e compensadora, a Escola deve tomar todas as medidas para que se estabeleça uma relação saudável e que

tenha em consideração que os pais são elementos indispensáveis no momento de planificar, executar e avaliar os programas de intervenção da criança com NEE. O envolvimento da família no percurso escolar da criança com NEE traz benefícios para o desenvolvimento e aproveitamento escolar da criança, para os pais, para os professores e restantes profissionais envolvidos no processo educativo, para a escola e para a plena inclusão da criança na comunidade educativa e, conseqüentemente, na própria sociedade.

Podemos concluir então que, apesar do caráter facultativo e gratuito das AEC, as escolas ainda têm um caminho árduo a percorrer de forma a possibilitar que as crianças com NEE possam usufruir em pleno das AEC. De acordo com todos os dispostos legais referidos em capítulos anteriores, urge a necessidade de se melhorar grande parte dos aspectos focados neste estudo. Como tal, o programa das Atividades de Enriquecimento Curricular deverá ter um acompanhamento mais pormenorizado na sua organização e gestão. Consideramos necessário prestar mais atenção à formação dos docentes envolvidos nas AEC, pois é muito importante que tenham um conjunto básico de conhecimentos sobre as problemáticas das NEE e das dificuldades de aprendizagem para que todo o seu trabalho, norteado pelo princípio da Inclusão, possa permitir que os alunos com deficiência mental/motora possam participar ativamente nas AEC. Também a relação com todos os outros membros da comunidade educativa deve ser melhorada. Deve existir uma maior preocupação em estabelecer uma articulação efetiva entre todos os membros da equipa, para que se estruture de forma coerente e eficaz as medidas educativas que respondam às necessidades dos alunos com défice mental/motor. Neste sentido, importa reforçar o envolvimento dos encarregados de educação em todos os aspectos relacionados com os seus educandos.

Só com as mudanças referidas se poderá proporcionar às crianças com deficiência mental/motora uma participação e envolvimento pleno nas AEC, potenciando as suas capacidades e o seu desenvolvimento como um elemento ativo e participativo no seio da comunidade educativa.

## 9. ESTUDO COMPARATIVO COM UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO DISTRITO DO PORTO

Este estudo comparativo foi realizado em consonância com outro projeto de investigação na área da Educação Especial, especialização no domínio cognitivo/motor, e que se pautou pelos mesmos pressupostos e pergunta de partida, a designar: “*Qual o grau de adequação das Atividades de Enriquecimento Curricular às necessidades das crianças com Necessidades Educativas Especiais no domínio da deficiência cognitiva/motora?*”.

Nos dois estudos foram elencados os mesmos objetivos e, mediante estes, foram formuladas hipóteses semelhantes, e que procuramos analisar através de uma recolha de dados via inquérito por questionário, aplicados em dois agrupamentos de escolas do distrito do Porto. Procuramos, através deste estudo comparativo, analisar e retratar, de forma mais fidedigna, a realidade dos contextos educativos relativamente às AEC e sua adequação aos alunos com NEE.

No sentido de melhor compreender o contexto educativo do outro agrupamento de Escolas estudado, descrevemos de forma sucinta a sua composição e organização.

O agrupamento de escolas referido fica situado no centro da cidade do Porto e é composto por 4 Escolas do Ensino Básico do 1º Ciclo com Pré-escolar integrado e 3 Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclo. Como complemento e prolongamento do 1º Ciclo do Ensino Básico integram também neste agrupamento as seguintes AEC: O Apoio ao Estudo, Ensino do Inglês, Atividade Física e Desportiva, Ensino da Música e Atividades Lúdico expressiva com os “Pequenos Engenheiros”, que visam o desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, o sucesso escolar futuro. As atividades são escolhidas de acordo com os objetivos definidos no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, devendo constar no respetivo Plano Anual de Atividades.

Neste capítulo procedemos à comparação dos resultados obtidos nos dois estudos, com o objetivo de confirmar ou infirmar a real adequação das AEC aos alunos com perturbações do foro cognitivo/motor, baseando-nos nas hipóteses predefinidas.

Atendendo à hipótese 1- **Os profissionais das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) têm formação específica para intervir e responder às necessidades**

**das crianças com problemas no domínio cognitivo/motor** – e observando a tabela seguinte, podemos afirmar que, nos dois agrupamentos em estudo, a maioria dos professores das AEC inquiridos frequentaram na sua formação inicial disciplinas relacionadas com a EE. No entanto, um número reduzido de professores frequentou uma especialização na mesma área.

	Agrupamento de Escolas de Valongo			Agrupamento de Escolas do Porto		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
Disciplinas de EE na formação inicial	12	10	22	12	10	22
Especialização em EE	2	20	22	1	21	22

**Tabela 31 - Formação dos professores das AEC**

Com base nestes resultados depreendemos que, não obstante de uma abordagem superficial sobre a EE durante a sua formação inicial, os docentes das AEC não estão habilitados para intervir de uma forma condigna com os alunos que apresentam necessidades específicas no domínio cognitivo/motor (Tabela 31).

Considerando a perspetiva de Correia (1997), a formação inicial dos docentes deveria contemplar uma vertente de EE constituída por vários módulos e até uma componente prática com a duração de pelo menos um semestre, por forma a adquirirem um mínimo de aptidões necessárias para trabalhar com alunos com NEE.

Enquadrado na hipótese 2 - **Os recursos físicos (espaço) não são adaptados às características dos alunos com deficiência mental/motora-** constatamos que os agrupamentos de escolas em estudo manifestam lacunas no que consiste aos recursos físicos (espaços), como podemos verificar na tabela que se segue.

	Agrupamento de Escolas de Valongo			Agrupamento de Escolas do Porto		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
Adequação dos recursos físicos	6	16	22	9	13	22

**Tabela 32 - Adequação dos recursos físicos**

Deste modo, a maioria dos docentes das AEC, dos dois agrupamentos de escolas, justifica que as fragilidades se devem ao facto de as escolas não apresentarem os recursos físicos suficientes para intervir com alunos com problemáticas associadas às competências cognitivas e motoras. Acrescem a estas dificuldades, a existência de muitas escadas nas instalações escolares. Os mesmos indicam ainda a falta de verbas para a reformulação de determinados espaços físicos ou mesmo para a construção de novos espaços com o intuito de permitir um melhor acesso e mobilidade aos alunos referidos (Tabela 32).

É no contexto educativo que as crianças passam a maior parte do seu tempo, sendo nesse sentido necessário a criação de um espaço físico, social e pedagógico de qualidade. Essas adequações contribuem, com grande impacto, para uma experiência educativa de sucesso, assim como para o crescimento global dos alunos.

No que concerne à hipótese 3 - **Os materiais didáticos, os conteúdos abordados e as atividades delineadas no contexto das AEC não são ajustados aos alunos com perturbações do foro cognitivo e motor**- através da análise dos resultados apuramos que no agrupamento de escolas de Valongo 14 dos docentes das AEC referem não ter os materiais didáticos adequados para a prática letiva com os alunos com NEE, alegando que não existem materiais específicos para a área que lecionam, ou ainda que recorrem a materiais que já existiam de anos letivos transatos.

Contrariamente, no agrupamento de escolas do Porto, atentamos que 14 dos docentes inquiridos consideram que usufruem dos materiais necessários para o processo interventivo com os alunos supracitados, tais como gravador, cartazes, livros didáticos adequados, jogos didáticos diversificados, brinquedos e aparelhos adequados e material de fácil manuseamento (Tabela 33).

	Agrupamento de Escolas de Valongo			Agrupamento de Escolas do Porto		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
Adequação dos materiais didáticos	8	14	22	14	8	22

**Tabela 33 - Adequação dos materiais didáticos**

Atendendo à questão relativa às estratégias e atividades delineadas para os alunos com deficiência cognitiva/motora, podemos constatar, na Tabela 34 apresentada de

seguida, que os docentes de ambos os agrupamentos consideram que estas são adequadas, uma vez que são planificadas especificamente para cada aluno. Afirmam também que a adequação das estratégias e atividades é um factor promotor do desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais.

	Agrupamento de Escolas de Valongo			Agrupamento de Escolas do Porto		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
Adequação das estratégias e atividades	13	9	22	14	8	22

**Tabela34 - Adequação das estratégias e atividades**

Para que o modelo de “Escola Para Todos” faça sentido, torna-se essencial que se adeque os recursos físicos, didáticos e humanos e que se planifiquem e implementem estratégias que permitam estabelecer a interação eficaz dos alunos com o conhecimento, tendo em conta as suas necessidades e a melhoria nas suas aprendizagens.

Consideramos responsabilidade do professor das AEC a definição dos métodos e das técnicas que vai desenvolver, por forma a alcançar os objetivos gerais e específicos definidos para cada aluno, tentando sempre respeitar os seus ritmos de trabalho e interesses, motivando-os e envolvendo-os para que estes não se sintam excluídos ou mesmo segregados no grupo onde estão inseridos.

Por último, no que concerne à hipótese 4 - **Os docentes (professor Titular de Turma e professor das AEC) e encarregados de educação não partilham informação por forma a definir as medidas educativas necessárias para promover a participação ativa e o desenvolvimento das crianças com deficiência no domínio cognitivo/motor nas AEC-** onde podemos confirmar, conforme a Tabela 35, que existe uma cooperação entre os docentes TT e docentes das AEC, nos dois agrupamentos de escolas em estudo, no que respeita à partilha de informações relativamente aos alunos com défice cognitivo/motor que frequentam as AEC, nomeadamente no que se refere à assiduidade, ao empenho, à participação, à autonomia, à sua execução nas tarefas e responsabilidade. O mesmo se verifica quanto à planificação das atividades para os referidos alunos. No entanto, contrariamente ao mencionado anteriormente, verificamos que não existe

articulação e partilha entre ambos os docentes relativamente à construção de recursos didáticos e à elaboração das medidas educativas adequadas.

Ainda neste enquadramento de cooperação entre os docentes averiguamos existir uma discordância entre os dois agrupamentos pois, no que diz respeito à elaboração dos elementos de avaliação, no agrupamento de escolas de Valongo verificamos que os docentes realizam-nos em conjunto e, no agrupamento de escolas do Porto, o mesmo não se confirma.

		Agrupamento de Escolas de Valongo				Agrupamento de Escolas do Porto			
		Professores TT		Professores AEC		Professores TT		Professores AEC	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Cooperação entre docentes TT e docentes AEC	Partilha de informação sobre alunos com NEE	<b>97%</b>	3%	<b>95%</b>	5%	<b>96%</b>	4%	<b>79%</b>	21%
	Planificação das atividades	<b>83%</b>	17%	<b>77%</b>	23%	<b>63%</b>	37%	<b>50%</b>	50%
	Elaboração de elementos de avaliação	<b>56%</b>	44%	<b>59%</b>	41%	17%	<b>83%</b>	50%	<b>50%</b>
	Construção de recursos didáticos	42%	<b>58%</b>	45%	<b>55%</b>	17%	<b>83%</b>	45%	<b>55%</b>
	Elaboração de medidas educativas	41%	<b>59%</b>	45%	<b>55%</b>	46%	<b>54%</b>	31%	<b>69%</b>

**Tabela 35 - Cooperação entre os professores TT e professores das AEC**

Neste contexto de articulação entre ambos os grupos de docentes questionados e os encarregados de educação, nos dois agrupamentos de escolas, aferimos que no cômputo geral não existe articulação entre estes, designadamente nos aspetos como a planificação das atividades, participação na elaboração das medidas educativas e na participação dos encarregados de educação nas atividades.

Porém, atestamos que quando nos referimos à comunicação de determinadas informações, nomeadamente as tarefas de estimulação desenvolvidas, o empenho, a participação, a autonomia e o comportamento dos educandos, estas são transmitidas aos encarregados de educação pelos professores TT, pelo que podemos depreender que não existe qualquer contacto ou articulação entre os docentes das AEC com os encarregados de educação (Tabela 36).

		Agrupamento de Escolas de Valongo				Agrupamento de Escolas do Porto			
		Professores TT		Professores AEC		Professores TT		Professores AEC	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Articulação com EE	Partilha de informação sobre alunos com NEE	<b>81%</b>	19%	27%	<b>73%</b>	<b>86%</b>	14%	42%	<b>58%</b>
	Planificação das atividades	14%	<b>86%</b>	36%	<b>64%</b>	8%	<b>92%</b>	40%	<b>60%</b>
	Participação na elaboração das medidas educativas	22%	<b>78%</b>	36%	<b>64%</b>	37%	<b>63%</b>	45%	<b>55%</b>
	Participação em atividades	42%	<b>58%</b>	45%	<b>55%</b>	17%	<b>83%</b>	40%	<b>60%</b>

**Tabela 36 - Articulação com os encarregados de educação**

Ao abordarmos a temática da Escola Inclusiva, definimos que todos os alunos devem aprender dentro do mesmo contexto. Para que tal suceda, torna-se imprescindível uma interligação entre todos os elementos pertencentes à comunidade educativa, fazendo com que o trabalho em prol dos alunos com NEE tenha como intuito valorizar as suas capacidades e, dessa forma, desenvolver a sua auto-estima e promover o orgulho nas suas realizações pessoais e académicas.

Desta forma, realçamos que a estreita relação entre os encarregados de educação e os professores permite elaborar um programa interventivo mais ajustado às particularidades dos alunos com NEE e reforçar nos educandos a importância atribuída à frequência na escola e também enfatizar a sua motivação quando estes alunos testemunham o interesse dos encarregados de educação pelas suas atividades escolares.

Assim sendo, é de extrema importância que se apele à participação ativa e a uma maior envolvimento da família no contexto educativo onde a criança está inserida.

Com a análise comparativa dos dois agrupamentos de escolas do distrito do Porto, podemos concluir que o funcionamento e o grau de adequação das AEC às especificidades dos alunos com deficiência cognitiva/motora contêm muitas semelhanças nos aspetos que foram considerados neste estudo.

Verificamos que existem lacunas ao nível da formação dos professores das AEC no âmbito da EE, da existência de recursos físicos e materiais adaptados às necessidades dos alunos com NEE e na articulação cooperativa entre os professores das AEC e os encarregados de educação, por forma a estabelecer as medidas educativas essenciais para promover a participação ativa dos alunos mencionados.

Como tal, entendemos que deverá haver um acompanhamento mais consistente destas atividades, bem como, uma maior articulação entre os diversos intervenientes para que, desta forma, os alunos com NEE possam usufruir das AEC na sua plenitude, ultrapassando as suas limitações, num ambiente igualitário e inclusivo.

## 10. CONCLUSÃO

A educação em Portugal atravessa um período de mudança profunda. A reforma do sistema educativo teve como primordial missão aprender a gerir a educação para todos, nas suas diferenças, porque todos têm direito à educação.

O princípio da educabilidade de todas as crianças, o direito de todos à educação e a escolaridade obrigatória alteraram radicalmente o quadro social da escola e determinaram uma mudança profunda nos modelos de organização escolar e no seu modo de funcionamento. Hoje reclama-se uma Escola capaz de promover a diferenciação e a individualização dos processos de aprendizagem. Defende-se uma Escola humana, personalizada à medida de cada um, onde todos tenham o direito de ser formados sem a ameaça permanente da exclusão. Se todos são educáveis, se reconhecem o direito de todos à educação, se a escolaridade é obrigatória, não tem sentido excluir, segregar os menos aptos, os diferentes.

Assim, a Escola deve proporcionar a todos os alunos competências para poderem viver da forma mais autónoma e integrada possível nos diferentes contextos de vida, nomeadamente no sistema familiar, na escola e na própria comunidade, preparando-os para prestarem uma contribuição útil e ativa nas diferentes esferas do seu percurso pessoal e profissional e, deste modo, verem o seu lugar dignificado e reconhecido.

A construção de uma Escola Inclusiva terá de partir de cada um de nós, docentes, no sentido de contribuir para que haja cada vez menos exclusão nas nossas escolas e para que nelas se faça da valorização das diferenças um fator de enriquecimento pedagógico.

A Escola Inclusiva hoje não constitui somente um objetivo mas é também uma dinâmica em construção que se vai enraizando, cada vez mais, em muitas escolas e no querer de muitos professores e, conseqüentemente, na própria sociedade. Hoje, a escola deixou de ser um espaço que se destina apenas a ensinar e, atualmente, exerce o importante papel de educadora e “socializadora”, pois é cada vez mais uma entidade a quem pais e educadores delegam a responsabilidade da educação dos seus filhos ou educandos. Neste ambiente, o professor assume um papel preponderante através das suas múltiplas funções de ensinar, de formar, de investigar, de gerir e administrar e construir conhecimento com os alunos. A sua formação e as suas práticas serão uma importante

chave na integração das crianças com NEE no ambiente escolar bem como um facilitador do seu desenvolvimento e sucesso.

Uma vez que a sociedade exige cada vez mais da Escola, cabe a esta unir esforços para tentar responder a essas mesmas exigências e necessidades crescentes. Desta forma, e com o objetivo de alargar o tipo de apoio prestado às famílias surge o plano das AEC, na tentativa de ocupar as crianças por mais horas, mas com o claro objetivo de promover o seu desenvolvimento físico e psicológico, incluindo das crianças com NEE. As referidas atividades devem ter um caráter facultativo e ser de cariz lúdico e cultural, abarcando domínios diferentes como o desportivo, artístico, científico e tecnológico.

Nesta temática das AEC surge a presente investigação, realizada num agrupamento de escolas do concelho de Valongo com o objetivo de analisar pormenorizadamente o funcionamento destas atividades e a forma como se adequam e se organizam perante as necessidades e limitações dos alunos com NEE, especificamente alunos com deficiência mental/motora.

Tendo por fio condutor a questão “*Qual o grau de adequação das AEC às necessidades das crianças com NEE no domínio da deficiência cognitivo/motora?*”, foi possível alcançar um conjunto de respostas pertinentes e que nos levaram a refletir sobre as mudanças que é necessário realizar para permitir uma participação ativa dos alunos com NEE nas AEC.

Podemos concluir que, apesar do caráter facultativo e gratuito das AEC, as escolas ainda têm um vasto leque de ajustes nos vários aspetos focados neste estudo. Desta forma, consideramos que o programa das Atividades de Enriquecimento Curricular deverá ter um acompanhamento mais pormenorizado na sua organização e gestão, pois, como refere o Despacho n.º 12591/2006, as AEC devem ser organizadas e escolhidas de acordo com o contexto em que se insere o agrupamento de escola, e “selecionadas de acordo com os objetivos definidos no projeto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respetivo plano anual de atividades”(art. n.º8).

Consideramos necessário prestar mais atenção à formação dos docentes envolvidos nas AEC, pois é muito importante que tenham um conjunto básico de conhecimentos sobre as problemáticas das NEE e das dificuldades de aprendizagem para que todo o seu trabalho, norteado pelo princípio da Inclusão, permita aos alunos com deficiência mental/motora participar ativamente nas AEC. Também a relação com todos os outros membros da comunidade educativa deve ser melhorada. A articulação entre os

vários intervenientes deve ser trabalhada e estabelecida com mais rigor, quer entre os docentes, quer entre estes e a família, sobretudo porque se regulariza no referido despacho “o dever de envolvimento dos professores Titulares de Turma (PTT), na planificação das AEC” (art. n.º19) e afirma que é a responsabilidade dos PTT de “zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das atividades (...) de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico” (art.º n.º31). Como tal, só pondo em prática uma articulação efetiva entre todos os membros da equipa educativa e estruturando de forma coerente e eficaz os programas, planos e medidas educativas, se pode responder de modo mais eficaz à especificidade de todos os discentes, sobretudo os alunos com défice mental/motor. Importa ainda reforçar o envolvimento dos encarregados de educação em todos os aspectos relacionados com os seus educandos.

No entanto, apesar das conclusões apresentadas, consideramos que o estudo apresenta um conjunto de limitações nomeadamente a representatividade da amostra, focalizada nos docentes TT e docentes das AEC, sem termos considerado a opinião de outros membros da comunidade educativa. Deste modo, faz sentido pensar num aprofundamento do estudo, alargando a amostra da investigação por forma a considerar a opinião de outros intervenientes como os docentes de EE, os órgãos de gestão do agrupamento, os encarregados de educação e outros técnicos como psicólogos e terapeutas. Este estudo está condicionado pela sua finalidade, pois reporta-se a uma realidade específica de um agrupamento de escolas. No entanto, a comparação dos resultados obtidos com um outro estudo, realizado por uma colega do Mestrado em Educação especial, considerando os mesmos pressupostos, na autarquia do Porto, permitiu alargar o seu âmbito e ampliar o conhecimento que temos da realidade em causa, o que poderá ajudar a encontrar novas soluções para problemas ou servir de ímpeto para melhorias e inovações.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P., Campos, R., & Ribeiro, A. (2009). *Atividades de Enriquecimento Curricular: casos de Inovação e Boas Praticas*. Lisboa: CIES: ISCTE.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- CAP, C. (2007). *Relatorio intercalar de acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos e de Outras actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do Ensino Basico*. Lisboa: Ministerio da Educação.
- CAP, C. (2011). *Relatorio 2010/2011*. Lisboa: DGIDC.
- Colôa, J. (1996). *A problemática da relação família/escola e a criança com Necessidades Educativas Especiais*. Instituto Piaget.
- Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE - considerações para uma educação com sucesso*. Porto : Porto Editora .
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto : Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - um guia para educadores e professores (2.º ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., & Pinto, J. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. In *Ciências da Educação em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Costa, M. B. (Outubro de 2004). *A família com filhos com Necessidades Educativas Especiais*. *Millenium online*, pp. 74-100.
- Crespo, A. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio a Prática*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família, a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

- Estríbio, M. B. (2010). *As Atividades de Enriquecimento Curricular no currículo do 1.º ciclo do Ensino Básico - Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários* (Vol. (dissertação de Mestrado)). Monte da Caparica: Universidade Nova de Lisboa.
- FONSECA, V. (1980). *Algumas Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editora .
- Franco, V. (2011). A inclusão começa em casa... In D. Rodrigues, *Educação Inclusiva - dos conceitos às práticas de formação* (pp. 157-170). Lisboa : Instituto Piaget.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia Científica - fundamentos, métodos e técnicas* . Lisboa: Instituto Piaget.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquerito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora .
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues, *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 79-91). Porto: Porto Editora.
- Kishimoto, T. M. (2003). *O Jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Latas, A. (2011). O desenvolvimento local - um argumento para uma educação mais inclusiva. In D. Rodrigues, *Educação Inclusiva - dos conceitos às práticas de formação* (pp. 17-28). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mafra, S. (2008). *O lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual*. Secretaria de Estado de Educação .
- Mesquita, M., & Rodrigues, D. (1994). Estrutura e conteúdos da formação dos professores em Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Educação* , pp. 55-77.
- Munoz, J., Blasco, G., & Suarez, M. (1997). Deficientes motores II - Paralisia Cerebral. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 293-315). Lisboa : Edições Dinalivro.

- Neto, C. (2001). A criança e o jogo - perspectivas de investigação. In B. Pereira, & A. Pinto, *A escola e a criança em risco - intervir para prevenir* (pp. 31-51). Lisboa: Edições ASA.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula - um guia para professores*. Porto : Porto Editora.
- Oliveira, M., Coelho, R., Matos, R., & Milhano, S. (2008). *Atividades de Enriquecimento Curricular: relatorio sobre a sua implementação no 1.º ciclo do ensino Basico do concelho das Caldas da Rainha* . Leiria.
- Oliveira, M., Coelho, R., Matos, R., & Milhano, S. (2009). *Atividades de Enriquecimento Curricular - entre a boa iniciativa e o mau investimento*. Caldas da Rainha : IPL.
- ONU. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*.
- Piaget, J. (1978). *A formação do simbolo na criança*. Rio de Janeiro : Zahar.
- Pires, E. (2009). *A importância da atividade ludica: avaliação das percepções de crianças com NEE e seus pais*. Coimbra : Universidade de Coimbra.
- Quivy, R., & Campenhout, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa : Gradiva .
- Rodrigues, D. (2002). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues, *Educação e Diferença: Valores e Praticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D., & Rodrigues , L. (2011). Formação dos professores e Inclusão: como se reformam os reformadores. In D. Rodrigues , *Educação Inclusiva - dos conceitos as praticas de formação* (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget .
- Santos, P., Oliveira , A. L., & Festas, M. (2011). As actividades de enriquecimento curricular (AEC) e o comportamento problematico dos alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 57-78.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão a Inclusão. *Revista Lusofona de Educação*, pp. 135-153.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção: Necessidades Educativas Especiais*.Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *48th Internacional Conference on Education - Conclusions and Recommendations* .Geneve: IBE.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes .



## WEBGRAFIA

- Brassal, M., Sliva, M., Silva, L., Silva, J., Zonta , & Zonta, A. (s.d.).  
*http://reuni.unijales.edu.br*. Obtido em Agosto de 2013, de  
[http://reuni.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012095537\\_242.pdf](http://reuni.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012095537_242.pdf)
- Felizardo, S. (s/d) “*Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*” obtido em maio de 2014 de  
[http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/525/1/Felizardo,%20SMAS%20\(2010\).%20Perspectivas%20sobre%20a%20inclus%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20especiais.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/525/1/Felizardo,%20SMAS%20(2010).%20Perspectivas%20sobre%20a%20inclus%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20especiais.pdf)
- IPA. (s.d.). *Internacional Play Association*. Obtido em Setembro de 2013, de  
<http://ipaworld.org/category/about-us/declaration/>
- Novoa, A. (s/d) “*Formação de professores e profissão docente*”, obtido em maio de 2013  
[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)
- SILVA, M.,(2009) *Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas* in *Rev. Lusófona de Educação*, n.º13, p.135-153, obtido em maio de 2013, de  
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09>
- s/n “*O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual*”, obtido em novembro de 2013, de  
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>

## LEGISLAÇÃO

Avaliação Externa do Programa das AEC no 1º Ciclo do Ensino Básico. Centro de Investigação de Educação e Psicologia da Universidade de Évora – dezembro de 2013.

CDFD (2009). Convenção da Onu sobre os direitos das Pessoas com Deficiência.

Decreto-Lei, nº 6/2001 de 18 de janeiro.

Despacho, nº 14460 /2008 de 25 de maio.

Despacho, nº 12591/2006 de 16 de junho.

Despacho, nº 14753/2005 de 23 de agosto.

Despacho Conjunto, nº 14460/2008 de 26 de maio.

Despacho, nº 8683/2011 de 28 de junho.

Despacho Conjunto, nº 105/97 (Ministério da Educação 26 de abril de 2005).

Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro - Define o Regime Educativo Especial para Crianças e Jovens com NEE, substitui o Decreto-Lei n.º319/91.

Ministerio da educação. (2001). Aprendizagem activa na criança com multideficiência – guia para educadores, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Coleção Apoios Educativos, nº 5.

Relatório Pedagógico- AEC da DGE 2009/2010.

CONFAP (2007). Relatório da Análise de Implementação e Recomendações. Disponível em [http://confap.pt/docs/AECs\\_CONFAP\\_120407.pdf](http://confap.pt/docs/AECs_CONFAP_120407.pdf) (Acesso: Outubro, 2009)

Unesco (1994), Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.



## **ANEXOS**



## **Universidade Portucalense**

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um projeto de investigação, integrado no Mestrado em Educação Especial – Especialidade em Problemas Cognitivo-Motores. Tem como objetivo recolher a opinião dos Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) do 1.º Ciclo sobre a forma como as AEC se adaptam aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no domínio das deficiências Cognitivas e/ou Motoras.

Peço que responda sempre de acordo com aquilo que pensa, sente ou faz, para que o trabalho evidencie a sua realidade enquanto profissional. As informações são confidenciais e anónimas.

A sua colaboração é muito importante, pois sem ela não será possível concretizar o estudo.

Obrigada pela disponibilidade e colaboração.

Assinale com um X a sua resposta, complete-a sempre que lhe é solicitado:

## I – Dados biográficos

1. Sexo

M             F

2. Idade:

menos de 20

20 a 29

30 a 39

40 a 49

50 ou mais

3. Habilitações académicas:

12.º ano de escolaridade

Bacharelato – Área: \_\_\_\_\_

Licenciatura – Área: \_\_\_\_\_

Especialização – Área: \_\_\_\_\_

Pós-graduação – Área: \_\_\_\_\_

Mestrado – Área: \_\_\_\_\_

Doutoramento – Área: \_\_\_\_\_

4. Anos de docência:

Menos de 5 anos     5 a 10 anos     11 ou mais

5. Refira as Atividades de Enriquecimento Curricular que leciona:

---

Assinale com um X a sua resposta, complete-a sempre que lhe é solicitado:

## II- Percurso Formativo e Profissional

1. Na sua formação inicial teve alguma(s) disciplina(s) que o(a) preparasse para a intervenção com alunos com NEE?

Sim  Não

Se respondeu Não, por favor passe para a questão 2.

1.1 Se respondeu Sim especifique a(s) disciplina(s):

Necessidades Educativas Especiais

Educação Especial (EE) e Inclusão

Educação Especial – conceito e práticas

Educação Especial- intervenção socio-educativa

Escola inclusiva- pedagogia diferenciada

Educação Inclusiva- respostas e NEE

Modelos e práticas de avaliação e intervenção em EE

Perturbações específicas do desenvolvimento

Outra(s)

Qual/quais: \_\_\_\_\_

2. Tem formação especializada em Educação Especial?

Sim  Não

2.1 Se respondeu Sim, por favor especifique qual/quais a(s) área(s):

Formação continua- Área: \_\_\_\_\_

Especialização- Área: \_\_\_\_\_

Pós-graduação – Área: \_\_\_\_\_

Mestrado- Área: \_\_\_\_\_

Doutorado- Área: \_\_\_\_\_

3. Tem conhecimento da atual legislação no domínio da Educação Especial (decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro)?

Sim  Não

Assinale com um X a sua resposta, complete-a sempre que lhe é solicitado:

### **III -Intervenção com alunos com deficiência cognitivo e/ou motor**

1. Quantos alunos com problemas no domínio cognitivo/motor frequentam a(s) sua(s) AEC(s)?

nenhum  1  2  3  4 ou mais

1.1 Se respondeu nenhum, por favor responda às questões seguintes referindo-se à sua experiência com alunos com problemas cognitivo e/ou motores, em anos lectivos anteriores.

2. No que concerne ao trabalho desenvolvido com os alunos com problemas cognitivos e/ou motores, por favor assinale o grau de dificuldade/facilidade sentido, utilizando a seguinte escala:

0 = não consigo trabalhar      1=Muito difícil      2 = Difícil

3= Fácil      4= Muito fácil

3. Considera que os recursos físicos estão adaptados às limitações que os alunos com

	Escala
Tamanho do grupo	
Relacionamento interpessoal (aluno – professor)	
Comunicação com o aluno	
Planificação das atividades	
Implementação das atividades	
Articulação com outros docentes	
Articulação com os encarregados de educação	
Utilização dos recursos didáticos	
Avaliação do desempenho do aluno	
Utilização de espaços físicos	
Relacionamento interpessoal (aluno-aluno)	
Motivação e empenho do aluno	
Outro(s) qual/quais? _____	fator(es):

défice cognitivo/motor apresentam?

Sim  Não

Por favor justifique a sua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Dispõe de materiais didáticos específicos e adequados à estimulação desses alunos?

Sim  Não

4.1 Se respondeu sim, por favor especifique qual/quais material(ais) didático(s) dispõe:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Computadores adaptados          | <input type="checkbox"/> Jogos didáticos diversificados |
| <input type="checkbox"/> Softwares                       | <input type="checkbox"/> Gravador                       |
| <input type="checkbox"/> Livros didáticos adaptados      | <input type="checkbox"/> Brinquedos adaptados           |
| <input type="checkbox"/> Cartazes                        | <input type="checkbox"/> Gravuras                       |
| <input type="checkbox"/> Televisão                       | <input type="checkbox"/> Aparelhos de ginásio adequados |
| <input type="checkbox"/> Instrumentos musicais adequados | <input type="checkbox"/> Material de fácil manuseamento |
| <input type="checkbox"/> Outro(s): _____                 |   |

4.2 Se respondeu Não, por favor justifique a sua resposta. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Com quem costuma planificar estratégias de intervenção da AEC que leciona?

- Não planifica
- Planifica sozinho(a)
- Planifica com o Professor Titular de Turma
- Planifica com o encarregado de educação
- Planifica com outros docentes/profissionais

Quais? \_\_\_\_\_

6. Considera as estratégias de intervenção estabelecidas se ajustam às necessidades específicas de alunos com dificuldades no domínio cognitivo/motor?

- Sim  Não

Por favor justifique a sua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinale com um X a sua resposta, complete-a sempre que lhe é solicitado:

#### IV - Articulação com Docentes e Encarregados de Educação

1. No que concerne à articulação pedagógica entre o Professor Titular, o Professor das AEC's e Encarregados de Educação coloque um X na resposta que considerar que melhor se ajusta ao seu contexto de trabalho:

	Sim	Não
<b>Partilha de informação com o Professor Titular de Turma sobre os alunos com perturbações cognitivo/motoras no que respeita a:</b>		
- assiduidade		
- empenho		
- participação		
- autonomia		
- execução das atividades		
- responsabilidade		
<b>Planificação das atividades.</b>		
<b>Construção de recursos didáticos em conjunto.</b>		
<b>Elaboração de elementos de avaliação.</b>		
<b>Participação dos docentes da AEC na elaboração das medidas educativas adequadas.</b>		
<b>Partilha de informação com o Encarregado de Educação sobre os alunos com perturbações cognitivas/motoras no que respeita:</b>		
- atividades de estimulação desenvolvidas		
- empenho		
- participação		
- autonomia		
- comportamento		
<b>Presença/participação dos EE nas AEC's:</b>		
- planificação das atividades		
- participação em determinadas atividades		
- participação na elaboração das medidas educativas		
<b>Outro tipo de articulação. Qual? _____</b>		

2. Com que frequência se reúne com o Professor Titular de Turma para planificar as estratégias e atividades adequadas às necessidades específicas dos alunos com défice cognitivo/motor?

- Semanalmente                       Mensalmente
- Uma vez por período               Anual
- Nunca

3. As estratégias delineadas pelos docentes das AEC estão descritas nos Programas Educativos Individuais dos alunos?

- Sim  Não

3.1 Se respondeu Não, por favor justifique a sua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.2 Se respondeu Sim, especifique quem participou na sua elaboração:

- Professor Titular de turma               Professor de Educação Especial
- Serviço de Psicologia                       Encarregado de Educação

Obrigada pela sua colaboração



## **Universidade Portucalense**

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um projeto de investigação, integrado no Mestrado em Educação Especial – Especialidade em Problemas Cognitivo-Motores. Tem como objectivo recolher a opinião dos Professores Titulares de Turma do 1.º Ciclo sobre a forma como as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) se adaptam aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no domínio das deficiências Cognitivas e/ou Motoras.

Peço que responda sempre de acordo com aquilo que pensa, sente ou faz, para que o trabalho evidencie a sua realidade enquanto profissional. As informações são confidenciais e anónimas.

A sua colaboração é muito importante, pois sem ela não será possível concretizar o estudo.

Obrigada pela disponibilidade e colaboração.

Assinale com um X a sua resposta, complete-a sempre que lhe é solicitado:

## I – Dados biográficos

1. Sexo

M                       F

2. Idade:

menos de 20

21 a 29

30 a 39

40 a 49

50 ou mais

3. Habilitações académicas:

Bacharelato – Área: \_\_\_\_\_

Licenciatura – Área: \_\_\_\_\_

Especialização – Área: \_\_\_\_\_

Pós-graduação – Área: \_\_\_\_\_

Mestrado – Área: \_\_\_\_\_

Doutoramento – Área: \_\_\_\_\_

4. Anos de docência:

Menos de 5 anos     5 a 10 anos     11 ou mais

Assinale com um X a sua resposta, complete-a sempre que lhe é solicitado:

## II- Contexto Escolar

1. Ano de escolaridade que leciona este ano lectivo:

1.º ano       2.º ano       3.º ano       4.º ano

2. Indique o n.º de alunos que a turmatem:

15 ou menos     16 a 20     21 ou mais

3. Existem na turma alunos com NEE?

Sim     Não

3.1 Se a sua resposta foi não, por favor, passe à questão 1 do grupo III, respondendo com base na sua experiência com alunos com deficiência cognitivo e/ou motor, em anos letivos anteriores.

3.2 Se respondeu sim indique o tipo de deficiência dos alunos:

Cognitivo     Motor       Ambas

4. Quantos alunos com essas problemáticas frequentam a turma?

1       2       3       4 ou mais

4.1 Algum destes alunos frequenta a Unidade de Multideficiência?

Sim     Não

5. Destes alunos quantos frequentam as AEC?

- Nenhum     1     2     3     4 ou mais

6. Caso algum aluno não frequente as AEC indique os motivos:

- Espaço físico não adequado
- Falta de recursos didáticos
- Falta de equipamento
- Falta de receptividade dos Encarregados de Educação
- Inadequação das AEC às perturbações dos alunos
- Não sei
- Outro(s):

qual(ais)? \_\_\_\_\_

### **III – Articulação com Docentes e Encarregados de Educação**

1. No que concerne à articulação pedagógica entre o Professor Titular, o Professor das AEC e Encarregados de Educação coloque um X na resposta que considerar que melhor se ajusta ao seu contexto de trabalho:

	Sim	Não
<b>Partilha de informação com o Professor das AEC sobre os alunos com perturbações cognitivo/motoras no que respeita a:</b>		
- assiduidade		
- empenho		
- participação		
- autonomia		
- execução das atividades		
- responsabilidade		
<b>Planificação das atividades.</b>		
<b>Construção de recursos didáticos em conjunto.</b>		
<b>Elaboração de elementos de avaliação.</b>		
<b>Participação dos docentes da AEC na elaboração das medidas educativas adequadas.</b>		
<b>Partilha de informação com o Encarregado de Educação sobre os alunos com perturbações cognitivas/motoras no que respeita:</b>		
- atividades de estimulação desenvolvidas		
- empenho		
- participação		
- autonomia		
- comportamento		
<b>Presença/participação dos Encarregados de Educação nas AEC:</b>		
- planificação das atividades		
- participação em determinadas atividades		
- participação na elaboração das medidas educativas		
<b>Outro tipo de articulação.</b> <b>Qual?</b> _____		

2. Com que frequência se reúne com o(s) Professor(es) das AEC para planificar as estratégias e atividades adequadas às necessidades específicas dos alunos com défice cognitivo/motor?

Semanalmente

Mensalmente

Uma vez por período

Anual

Nunca

3. As estratégias delineadas pelos docentes das AEC estão descritas nos Programas Educativos Individuais dos alunos?

Sim      Não

3.1 Se respondeu não, por favor justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obrigada pela sua colaboração