

SARA PEREIRA

**ADEQUAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO  
CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
COGNITIVA E/OU MOTORA**



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

OUTUBRO DE 2014

SARA PEREIRA

**ADEQUAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO  
CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
COGNITIVA E/OU MOTORA**



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**

Este trabalho, resultado do esforço, da pesquisa e reflexão, não teria sido possível sem o apoio e o contributo de um conjunto de pessoas que, com a sua amizade e saber, tornaram o sonho agora em realidade.

À Professora Doutora Daniela Nascimento, responsável maior por este trabalho, pelo seu constante apoio, confiança e disponibilidade.

À colega e amiga Filomena Barros, pelo apoio moral e incansável e pela persistente colaboração.

À minha irmã Marta Vilarinho Pereira, pelo estímulo e carinho que sempre me dedicou.

Aos meus pais, Sérgio Pereira e Fernanda Vilarinho, que sempre estiveram comigo, incentivando-me nos momentos mais frágeis desta jornada.

Finalmente... à memória da minha avó, Eufémia Rodrigues, inspiradora e conselheira. No seu colo meigo, e com toda a ternura do mundo, ensinou-me a acreditar nas palavras justiça, amor, fraternidade e esperança...

A todos,

**Um muito obrigada.**

## RESUMO

A educação não se pressupõe somente de sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, deparamo-nos com problemas que deixam os alunos “petrificados” perante o processo de ensino-aprendizagem formal.

Perante esta realidade, o Ministério da Educação em julho de 2006, numa época de grande instabilidade financeira e concomitantemente social, implementa as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) nas Escolas Básicas do 1º ciclo. Esta iniciativa provocou uma alteração relevante na vida das escolas e especificamente na dos alunos, permitindo assim, fazer face às dificuldades mencionadas, favorecendo de uma forma concreta as aprendizagens.

Passado alguns anos das AEC estarem em prática, continua a existir pouca pesquisa sobre o contributo destas atividades, sendo assim considerado pertinente refletir e indagar sobre o seu funcionamento, abarcando especificamente o grau de adequação destas, às características de crianças com necessidades educativas especiais, especificamente no domínio da deficiência cognitivo/motora.

Para sustentar este trabalho foram efetuadas pesquisas de âmbito teórico sobre esta temática e um estudo baseado em factos reais vivenciados num agrupamento de escolas pertencente ao distrito do Porto.

Utilizamos como metodologia de investigação, uma abordagem qualitativa, recolhendo informação nos documentos internos referentes ao agrupamento de escola em estudo e uma abordagem quantitativa, através da elaboração e aplicação de inquéritos por questionário, aplicados aos docentes titulares de turma e docentes das AEC.

Com este estudo, procuramos analisar se existe uma articulação entre os Docentes Titulares de Turma e os Docentes das AEC e, paralelamente, com os Encarregados de Educação, bem como perceber qual o contributo das AEC para uma estimulação, de forma íntegra, dos alunos com as problemáticas supracitadas ou aquilo que ainda é necessário empreender para potenciar um funcionamento com condições credíveis.

**Palavras-chave:** Atividades de Enriquecimento Curricular, Necessidade Educativas Especiais e Deficiência cognitivo/motora.

## ABSTRACT

The education does not exhaust itself in successes and achievements. Often, in the course of teaching, we found ourselves facing problems and issues which let the students “petrified” in front of the formal education learning process.

Bearing this reality in mind, in July 2006, in a period of financial and social instability, the Ministry of Education implemented the Curriculum Enrichment Activities (CEA) in the primary schools. This initiative has caused a substantial and relevant change in the school life, particularly in the student’s, fact that made it possible to overcome the abovementioned difficulties, promoting the learning process.

After a number of years since the implementation of the CEA, the level of research on the contribution of these activities is still unsatisfactory. Therefore, it is important to reflect and study about its functioning, namely regarding the suitability of the activities for children with special education needs, concretely in the area of motor and cognitive disabilities.

In order to reach the purpose of the present study, theoretical research work was realized in this field and a study has also been carried out based on real life experiences occurred in a School Grouping of the Oporto District.

In the study and investigation methodology, we have had in mind an qualitative approach - collecting relevant information within the documents provided by the Oporto School Grouping – and a quantitative approach – through questionnaires regularly used in the quantitative studies.

With the abovementioned elements, the intent and purpose of this study is to clarify if, in fact, there is a connection between the Class Director’s and the CEA teachers, and, at the same time, with the Education Parents responsible, and understand what the contribution of the CEA in the stimulation of the students who suffer the abovementioned disabilities and demonstrate the gaps that must be fulfilled in order to improve the scope and performance of the CEA.

**Keywords:** Curriculum Enrichment Activities, special education needs and cognitive and motor disabilities.

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>4</b>
<b>1. INTEGRAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO PARA TODOS.....</b>	<b>4</b>
1.1 FUNDAMENTOS E CONCEITOS DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR.....	5
<b>2. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.....</b>	<b>8</b>
2.1 CIÊNCIA DA COGNIÇÃO E O CONCEITO DE INTELIGÊNCIA....	8
2.2 A DEFICIÊNCIA MENTAL: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS..	10
2.3 ETIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA MENTAL.....	12
2.4 INTERVENÇÃO EDUCATIVA NOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	13
<b>3. DESENVOLVIMENTO MOTOR .....</b>	<b>15</b>
3.1 DEFINIÇÃO DA EVOLUÇÃO MOTORA.....	15
3.2 DEFICIÊNCIA MOTORA: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS....	16
3.3 ETIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA MOTORA.....	18
3.4 PROCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MOTORA.....	21
<b>4. ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR.....</b>	<b>25</b>
4.1 IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR.....	25
4.2 LEGISLAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR.....	28

<b>PARTE II – ENQUADRAMENTO PRÁTICO.....</b>	<b>33</b>
<b>5. METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>33</b>
5.1 PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS.....	36
5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	37
<b>6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>39</b>
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	39
6.2 INTERVENÇÃO DOS DOCENTES DAS AEC COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA COGNITIVA E / OU MOTORA.....	44
6.3 ARTICULAÇÃO ENTRE DOCENTES E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	49
<b>7. SÍNTESE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>59</b>
<b>8. ESTUDO COMPARATIVO COM UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO DISTRITO DO PORTO .....</b>	<b>67</b>
<b>9. CONCLUSÃO.....</b>	<b>75</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>79</b>
<b>WEBGRAFIA .....</b>	<b>83</b>
<b>LEGISLAÇÃO.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>86</b>

## ÍNDICE DAS TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Idade e género dos Professores Titulares de Turma .....	39
<b>Tabela 2</b> - Frequência nas AEC .....	40
<b>Tabela 3</b> - Justificações pela não frequência das AEC .....	41
<b>Tabela 4</b> - Género e Idade docentes das AEC .....	41
<b>Tabela 5</b> - Anos de docência dos professores das AEC .....	41
<b>Tabela 6</b> - Disciplinas da formação inicial relacionadas com a Educação Especial .....	42
<b>Tabela 7</b> - Formação especializada em Educação Especial.....	43
<b>Tabela 8</b> - Grau de facilidade /dificuldade na intervenção com os alunos que frequentam as AEC .....	45
<b>Tabela 9</b> - Disponibilidade de materiais didáticos * Tipo de materiais didáticos disponíveis .....	46
<b>Tabela 10</b> - Justificação para falta de recursos didáticos .....	46
<b>Tabela 11</b> - Utilização dos Espaços físicos * Justificações das respostas relativas aos recursos físicos .....	47
<b>Tabela 12</b> - Planificar as estratégias de intervenção das AEC que lecionam ....	47
<b>Tabela 13</b> - Justificações positivas das respostas relativamente as estratégias adotadas nas AEC .....	48
<b>Tabela 14</b> - Justificações negativas das respostas relativamente as estratégias adotadas nas AEC .....	48
<b>Tabela 15</b> - Articulação sobre a assiduidade dos discentes .....	49
<b>Tabela 16</b> - Articulação sobre o empenho dos discentes .....	50
<b>Tabela 17</b> - Articulação sobre a participação dos discentes .....	50
<b>Tabela 18</b> - Articulação sobre a autonomia dos discentes.....	50
<b>Tabela 19</b> - Articulação sobre a execução das atividades dos discentes .....	51
<b>Tabela 20</b> - Articulação sobre a responsabilidade dos discentes .....	51
<b>Tabela 21</b> - Planificação das atividades em conjunto .....	52
<b>Tabela 22</b> - Elaboração dos elementos de avaliação em conjunto .....	52
<b>Tabela 23</b> - Construção de recursos didáticos em conjunto .....	53
<b>Tabela 24</b> - Participação dos docentes das AEC na elaboração das medidas educativas .....	53

<b>Tabela 25</b> - Partilha de informação com os E.E. quanto às atividades de estimulação desenvolvidas nas AEC .....	54
<b>Tabela 26</b> - Partilha de informação aos E.E. quanto ao empenho dos educandos nas AEC .....	54
<b>Tabela 27</b> - Partilha de informação aos E.E. quanto à participação dos educandos nas AEC.....	55
<b>Tabela 28</b> - Partilha de informação aos E.E. quanto à autonomia dos educandos nas AEC .....	55
<b>Tabela 29</b> - Partilha de informação aos E.E. quanto ao comportamento dos educandos nas AEC .....	55
<b>Tabela 30</b> - Frequência de reuniões entre os P.T.T. e os docentes das AEC ...	57
<b>Tabela 31</b> - Descrição das estratégias das AEC nos PEI .....	58
<b>Tabela 32</b> - Articulação entre os P.T.T e os Professores das AEC.....	65
<b>Tabela 33</b> -Articulação entre os docentes T.T./AEC e os Encarregados de Educação. ....	66
<b>Tabela 34</b> - Formação dos docentes das AEC no âmbito da Educação Especial .....	68
<b>Tabela 35</b> - Adequação dos recursos físicos nas AEC .....	69
<b>Tabela 36</b> - Adequação dos materiais didáticos nas AEC .....	70
<b>Tabela 37</b> - Adequação das atividades aos alunos com NEE que frequentam as AEC.....	71
<b>Tabela 38</b> - Cooperação entre os docentes T.T. e os docentes das AEC .....	72
<b>Tabela 39</b> - Articulação entre os docentes e os Encarregados de Educação ....	73

## ÍNDICE DOS GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Atividades de Enriquecimento lecionadas no agrupamento .....	38
<b>Gráfico 2</b> - Habilitações Académicas Professores Titulares de Turma.....	40
<b>Gráfico 3</b> - Habilitações Académicas docentes das AEC .....	42
<b>Gráfico 4</b> - Conhecimento da Legislação (Decreto – lei nº 3/2008).....	43
<b>Gráfico 5</b> - Articulação sobre a assiduidade dos discentes .....	49
<b>Gráfico 6</b> - Articulação sobre o empenho dos discentes .....	50
<b>Gráfico 7</b> - Articulação sobre a participação dos discentes.....	50
<b>Gráfico 8</b> - Articulação sobre a autonomia dos discentes .....	50
<b>Gráfico 9</b> - Articulação sobre a execução das atividades.....	51
<b>Gráfico 10</b> - Articulação sobre a responsabilidade dos discentes .....	51
<b>Gráfico 11</b> - Planificação das atividades em conjunto .....	52
<b>Gráfico 12</b> - Elaboração dos elementos de avaliação em conjunto.....	52
<b>Gráfico 13</b> - Construção de recursos didáticos em conjunto .....	53
<b>Gráfico 14</b> - Participação dos docentes das AEC na elaboração das medidas educativas .....	53
<b>Gráfico 15</b> - Partilha de informação com os E.E. quanto às atividades de estimulação desenvolvidas nas AEC .....	54
<b>Gráfico 16</b> - Partilha de informação aos E.E. quanto ao empenho dos educandos nas AEC.....	54
<b>Gráfico 17</b> - Partilha de informação aos E.E. quanto à participação dos educandos nas AEC.....	55
<b>Gráfico 18</b> - Partilha de informação aos E.E. quanto à autonomia dos educandos nas AEC .....	55
<b>Gráfico 19</b> - Partilha de informação aos E.E. quanto ao comportamento dos educandos nas AEC .....	55
<b>Gráfico 20</b> - Participação dos E.E. na planificação das atividades.....	56
<b>Gráfico 21</b> - Participação dos E.E. em determinadas atividades dinamizadas nas AEC.....	56
<b>Gráfico 22</b> - Participação dos E.E. na elaboração das medidas educativas .....	56
<b>Gráfico 23</b> - Frequência de reuniões entre os P.T.T e os docentes das AEC .....	57

**Gráfico 24** - Com quem os docentes das AEC participam na elaboração dos PEI ..... 58

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Dimensões para que um deficiente motor possa mudar de direção...	
.....	23

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>AEC</b>	Atividades de Enriquecimento Curricular
<b>ANPEF</b>	Associação Nacional dos Profissionais de Educação Física
<b>APEM</b>	Associação Portuguesa de Educação Musical
<b>API</b>	Associação Portuguesa de Inglês
<b>CAP</b>	Comissão de Acompanhamento do Programa
<b>CONFAP</b>	Confederação Nacional das Associações de Pais
<b>DGE</b>	Direção Geral de Educação
<b>DGIDC</b>	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
<b>EE</b>	Encarregados de Educação
<b>IPSS</b>	Instituições Particulares de Solidariedade Social
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>PAA</b>	Plano Anual de Atividades
<b>PEE</b>	Projeto Educativo da Escola
<b>PEI</b>	Programa Educativo Individual
<b>PTT</b>	Professores Titulares de Turma
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

# INTRODUÇÃO

O atual movimento de Educação Inclusiva adquiriu especial relevância sobretudo nas duas últimas décadas.

Teve como principal propósito promover um novo paradigma de escola, organizada em conformidade com a individualidade de cada aluno, passando, deste modo, a estar recetiva à diferença e diversidade de perfis e ritmos de desempenho.

Neste recente contexto de implementação efetiva de uma escola para todos, confina-se a imprescindibilidade de criar condições que favoreçam as respostas adequadas a um processo eficaz de potenciação do ensino-aprendizagem de todos os alunos que acolhe.

A entrada de um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular significa, entre outros obstáculos, o confronto com barreiras físicas, sensoriais e organizacionais, que dificultam ou impedem o acesso às instalações, à leitura/escrita com autonomia, às tecnologias digitais ou a uma estrutura curricular adequada.

Tendo em conta este paradigma, apesar da tentativa de se aproximar as práticas pedagógicas dos modelos estabelecidos pelo enquadramento legislativo, ainda se encontram barreiras e preconceitos em estratégias de diferenciação pré-determinadas, que dificultam ou impedem uma adequação deste novo modelo de escolas à heterogeneidade dos alunos, garantindo a qualidade de ensino-aprendizagem para todos.

Torna-se assim necessária uma reorganização estrutural das escolas, que se traduza, entre outras medidas, na adequabilidade física dos imóveis e acessos, na dinâmica de sala de aula e na organização curricular. Para além disso, é igualmente imperativa a consciencialização da importância de mudanças efetivas ao nível das práticas pedagógicas, bem como das conceções na articulação entre os docentes e entre estes e os Encarregados de Educação.

Na primeira parte do enquadramento teórico, iremos abordar, em capítulos próprios, temas relacionados com o que foi acima mencionado, pormenorizando as temáticas de integração e inclusão dos alunos com NEE no contexto de uma escola regular, sobretudo no que consiste à forma como estes alunos,

especificamente os que apresentam problemáticas associadas ao domínio cognitivo e/ou motor, são acolhidos por todos os elementos em que se integram e que diretamente intervêm com eles. Procuraremos, ainda, discriminar e analisar os contributos e necessidades de ajustamento desse processo de integração, apresentando possíveis sugestões para que as escolas regulares superem os obstáculos que ainda se fazem sentir e promovam as mudanças em prol de um presente e futuro positivo e de sucesso para esses alunos.

Atendendo a toda esta trajetória de um modelo de escola para todos, não podemos deixar de dar relevo a um tema que está muito presente na realidade das escolas, que são as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

As AEC encontram-se implementadas e em funcionamento nas escolas básicas do 1º Ciclo. Esta implementação perspetiva alterações relevantes na vida das escolas e em particular dos seus alunos, procurando representar um recurso no espaço e vivência escolar de enriquecimento das aprendizagens.

No decurso da pesquisa sobre esta temática das AEC, deparamo-nos com a existência de pouco trabalho de investigação sobre a mesma e, como tal, consideramos imperioso realizar uma reflexão e análise sustentada sobre este tema, procurando analisar o modo como se adequam, ou não, às necessidades dos diferentes agentes educativos, sobretudo os alunos.

No quarto capítulo, concretamente, damos especial enfoque à necessidade de uma observação mais atenta destas atividades, por forma a serem gradualmente organizadas e implementadas em todas as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa época de grande instabilidade económica e social e de aposta nas aprendizagens iniciais, e que responda de uma forma eficaz à especificidade de todos os discentes, particularmente os que têm deficiência no domínio cognitivo e motor.

No capítulo cinco, relativo ao enquadramento da metodologia de investigação, fundamentamos o nosso estudo, tendo como eixo específico, a resposta à pergunta de partida: *“Qual o grau de adequação das AEC às necessidades das crianças com NEE, em particular do foro da deficiência cognitiva e/ ou motora?”*. Portanto, este capítulo explora as opções metodológicas, em que realizamos uma caracterização da escola selecionada, pertencente ao distrito do Porto, assim como, da população alvo - os professores titulares de turma e os professores das AEC que intervêm com alunos com deficiência cognitiva e/ ou

motora - com a finalidade de recolha de informação e de auscultação de opinião sobre o trabalho desenvolvido nessas atividades.

Nos capítulos seguintes fazemos a apresentação e análise dos dados, terminando com uma síntese discriminada dessa análise, procurando confirmar ou infirmar as hipóteses delineadas ao longo do nosso percurso de investigação. Ainda neste contexto, procedemos à comparação dos dados obtidos nesta investigação com os dados de outro estudo, realizado num agrupamento de escolas da autarquia de Valongo.

Para finalizar o trabalho, apresentamos uma conclusão detalhada, em que expomos os resultados mais evidentes desta investigação, e procuramos analisar os contributos e limitações de todo o nosso projeto.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. INTEGRAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO PARA TODOS**

Considera-se que o modelo de escola para todos é quando se opta pela educação especial integrada e suprime a educação especial segregada que se realiza à parte da educação geral regular.

A escola para todos surge como forma de dar suporte à perspectiva da escola tradicional, onde as crianças diferentes não encontram as condições mínimas para o seu progresso.

É um novo modelo de escola aberta à diferença, que permite que as minorias encontrem uma resposta às necessidades especiais sem prejudicar os outros. Contrariamente ao que é especulado, todos os alunos beneficiam desse processo, por tudo que advém da mudança e renovação e pelos novos recursos e serviços que podem ser alcançáveis.

O modelo de escola para todos pressupõe uma mudança de estruturas, de atitudes e a abertura à comunidade. Possibilita a reflexão por parte dos professores sobre o reconhecimento de que cada criança é diferente das outras, tem as suas próprias fragilidades específicas e progride de acordo com as suas potencialidades.

Este novo modelo lança um desafio aliciente a todos os elementos que integram a comunidade educativa.

## 1.1 FUNDAMENTOS E CONCEITOS DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Na perspectiva geral da sociedade, assim como na perspectiva da escola, o ingresso de crianças com deficiência nas Instituições de Ensino não manifesta, à partida, nenhum obstáculo, já que se reconhece que esta integração em ambos os contextos sociais, embora nem sempre seja plenamente realizada, deve ser considerada como um objetivo a concretizar.

Uma integração, passa pela mudança de atitudes e pensamentos, não só face àqueles que são portadores de deficiências, mas também ao nível de cada elemento que integra a comunidade educativa. Ou seja, o indivíduo terá de mudar mentalidades e, obrigatoriamente, construir novas abordagens por forma a promover a diferença. Para isso terá de existir, necessariamente, um trabalho cooperativo, pois só assim se conseguirá atingir o sucesso.

As pessoas têm que se desconcentrar do pensamento individualista, que só visa o “eu”, que apesar de este fator estar mais atenuado ainda é observado e vivido. A escola inclusiva deverá ser um espaço onde todos são convidados a entrar sem qualquer tipo de restrições, em que lhes são oferecidas todas as condições necessárias para o sucesso do seu desenvolvimento, ou seja:

*“ A escola inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade, com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais”* (Rodrigues , 2003, p. 9).

Deste modo, torna-se necessário existir interação entre os vários intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, não se considera razoável permitir apenas o acesso das crianças à escola, é imperativo que se sintam como um agente ativo e que sejam aceites por aqueles com quem se relacionam, pois caso contrário não passará de uma simples integração física, tornando-se numa prática falaciosa e incoerente.

A integração e inclusão são, para todos, um direito, no entanto isso pressupõe que haja uma definição esclarecedora de todos os seus pressupostos. Sendo assim, nas escolas estaduais e particulares e, mais especificamente, no espaço sala de aula, deverá ser desenvolvido um trabalho que auxilie todos os alunos, respondendo às suas necessidades e características, tal como é proclamado na Declaração de Salamanca, assinada em 1994, por 92 países e 25 organizações, que defende que o processo de atendimento às crianças e jovens com N.E.E. deverá ser feito no ensino regular.

A escola inclusiva pretende marcar a passagem de um modelo tradicional, centrado na divisão e isolamento dos alunos portadores de deficiência em turmas “especiais”, para um arquétipo na qual os alunos com necessidades educativas especiais são incluídos nas turmas mistas. Esta integração deve ocorrer não apenas nas atividades curriculares, mas também em todas as outras atividades inclusive nas atividades de enriquecimento curricular. Logo será essencial requerer técnicos especializados, que saibam intervir com esses alunos.

Como foi supramencionado, uma das grandes vantagens da aplicação deste modelo é a socialização, pois a escola deverá reconhecer e satisfazer as carências dos alunos, adaptando-se aos diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem, para proporcionar um desenvolvimento adequado aos mesmos, assegurando-os, se necessário, por currículos adequados e por uma flexibilização da organização escolar.

A edificação desta escola “para todos”, passa por uma reorganização do ensino regular. Mais do que reconhecer qual ou quais as problemáticas do aluno, importa conhecer o que pode fazer o professor no âmbito da sala de aula para promover o sucesso do aluno.

Seguindo uma ideologia de escola e de aulas inclusivas podemos enumerar duas das suas características fundamentais: a valorização da diferença com o intuito de aumentar o conhecimento de todos e tentar proporcionar um apoio individualizado.

No que se refere ao apoio especializado e individualizado, o Despacho Conjunto 105/97, de 1 de julho, clarifica e contextualiza-o de acordo com os princípios enunciados anteriormente na Declaração de Salamanca. Segundo o mesmo, devemos atender ao contexto do aluno, às suas necessidades e garantir a

existência de um trabalho cooperativo entre o Professor Especializado e o Professor Titular Turma.

A teoria de que a criança e jovem com deficiência é plena de direito à educação é um facto adquirido. Também já é igualmente adquirido que todas as pessoas devem ter acesso e usufruto dos bens e serviços sociais disponíveis.

Segundo o autor Vítor da Fonseca (2004), encorajar a inclusão não é suficiente, é indispensável criar as condições necessárias à sua implementação, ou seja, prever as acomodações, os equipamentos, os espaços, os materiais e os recursos. Implica ainda, constituir condição básica para a sua efetivação, apelando para a colaboração de todos os professores e respetivamente todos os elementos que organizam e dinamizam as atividades escolares e extraescolares. A dissociação da escola regular deverá existir apenas, quando as crianças revelam deficiências severas e complexas, quer no domínio sensorial, quer no intelectual e motor, ou então no caso de comportamento e desordens emocionais extremas. No entanto, as escolas / unidades especiais deverão ser construídas próximas da escola regular.

A inclusão é um processo que se constrói, e todo o processo exige mudanças e flexibilidade. Sendo assim, não é um processo estanque, é um processo aberto que precisa da contribuição de especialistas e técnicos diferenciados, capazes de dar respostas, apoiados por recursos, estratégias, currículos e programas eficazes.

Ainda neste enquadramento, devemos realçar, que por vezes, denota-se a pouca aceitação, de alguns encarregados de educação, à presença de um aluno com deficiência na sala dos seus descendentes. Para tal, é essencial que haja o esclarecimento total de todos os projetos que a escola propõe para essa turma e, como tal, terão de ser esclarecidos que a segregação não é apenas prejudicial para o aluno com deficiência. A segregação prejudica a todos, pois perdem a oportunidade de conhecer a vida humana na sua plenitude.

Atentando ao exposto, importa refletir sobre a capacidade que a escola tem para compensar as desigualdades dos alunos, recorrendo a estratégias diferenciadas, nomeadamente com a utilização do projeto educativo de escola, e de um projeto curricular de escola, bem como um projeto curricular de turma, procurando sempre responder às especificidades de cada turma e tendo em conta as características e necessidades dos alunos.

## 2. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

### 2.1 CIÊNCIA DA COGNIÇÃO E O CONCEITO DE INTELIGÊNCIA

Entende-se que o propósito da ciência cognitiva é compreender a estrutura e o funcionamento da mente humana pois, “*quanto mais compreendemos do cérebro, mais capazes seremos de delinear estratégias compatíveis com o modo como ele aprende*” (Wolf, 2004, p. 9). Contudo, esta ciência não é fácil de alcançar, porque o cérebro, que é o órgão onde se forma a cognição, é considerado também o órgão mais organizado e complexo do corpo humano.

Para Cruz e Fonseca (2002), “*A essência da cognição enfoca-se essencialmente na sua propensibilidade para a resolução de problemas, numa palavra, a essência ou adaptabilidade criativa da espécie humana*” (p. 13).

O fenómeno da cognição pode então ser subentendido como sendo uma função biológica, que acontece no interior do sistema vivo, mantendo a sua organização em função das perturbações que sofre e tendo por fundamento o papel multicomponencial do processamento da informação, consistindo assim, na plasticidade do cérebro em manobrar múltiplas interações neurofuncionais e sistémicas.

Perante a psicologia cognitiva, o destaque centra-se sobre a teoria evolutiva ou do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget.

O Piaget tornou-se célebre ao proclamar que as crianças atravessam uma série de estádios de desenvolvimento, em que cada um é qualitativamente diferente do outro, como podemos perceber seguidamente:

- **Estádio sensório motor** (0-2 anos) – Predomina a *inteligência prática*, baseada nas sensações e nos movimentos (o mundo que existe para o bebé é apenas aquele que ele vê, ouve ou sente e sobre o qual age);
- **Estádio pré-operatório** (2-7 anos) – Fase onde esta presente a *função simbólica* (capacidade de representação mental e simbolização); *egocentrismo intelectual* (a criança acha que o mundo foi criado para si e não é capaz de perceber o ponto de vista do outro (acha que os outros pensam e sentem da mesma forma que ela); *animismo* (o

egocentrismo estende-se aos objetos e outros seres vivos, aos quais a criança atribui intenções, pensamentos, emoções e comportamentos próprios do ser humano; e o *pensamento mágico* (a realidade é aquilo que a criança sonha e deseja, e dá explicações com base na sua imaginação, sem ter em consideração questões de lógica).

- **Estádio operatório-concreto** (7 – 11/ 12 anos) – Apura-se o *pensamento lógico*, a criança tem capacidades para realizar operações mentais, pois compreende que existem ações reversíveis (percebe que é possível transformar o estado de um objeto, sem que todo o objeto mude, e depois reverter esta transformação, voltando ao estado inicial).
- **Estádio das operações formais** (12 – 16 anos) - Neste estágio, já é possível resolver este problema usando o *pensamento abstrato* (operação formal): consegue-se colocar mentalmente todas as hipóteses.

No que diz respeito à definição do conceito de inteligência pode ser uma tarefa complexa. Esta é compreendida pela forma como compreendemos o significado das coisas, é o que nos permite analisar e interpretar o mundo que está à nossa volta.

Na perspectiva de Vygotsky (1996), a inteligência “é a capacidade para a aprendizagem a partir de instruções” (p. 70). O Pacheco e Valencia, (1997), complementam esta ideia referindo que, é a “ Capacidade para aprender, capacidade para pensar abstratamente, capacidade de adaptação a novas situações” (p. 209).

De facto, é comum considerar-se inteligente aquele indivíduo que aprende com mais rapidez e que assimila maior quantidade de informação. Para que todo este processo se desencadeie, é importante ter em conta funções, tais como, “ a memória, aprendizagens, cognição, conhecimento, entendimento, compreensão, ideias, conceitos, pensamentos, raciocínio (...)” (Oliveira, 1998, p. 58).

No subcapítulo que se segue, iremos abordar a temática sobre as diferentes perspectivas da definição de deficiência mental e todas as características que estão associadas a esta problemática.

## 2.2 A DEFICIÊNCIA MENTAL: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Verificamos que existem diversas definições para deficiência mental / cognitiva (D.M. ou D.C.), estabelecidas em diversas áreas, estando no entanto, estas definições em constantes evoluções e modificações.

Do ponto de vista educacional, consideramos que a definição mais adequada é a fixada pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD). Esta afirma que, “*A Deficiência Mental refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, que coexiste com falhas no comportamento adaptador e se manifesta durante o período de desenvolvimento (infância)*” (Vieira, 2003, p. 43). Com a análise desta definição destaca-se o **comportamento adaptador** combinado à **subnormalidade intelectual**.

Assim sendo, a **subnormalidade intelectual** era determinada pelo desempenho nos testes de inteligência, a fim de encontrar crianças que não fossem capazes de responder ao programa educacional. Estas crianças, ao realizarem estes testes eram por vezes comparadas ao desempenho dos alunos que apresentavam uma inteligência acima da média para o que era esperado para a sua faixa etária. De facto, as crianças com deficiência mental eram consideravelmente mais lentas do que as crianças da mesma idade no uso da memória com êxito, na associação e classificação de informações, no raciocínio e em fazer julgamentos adequados.

Ainda hoje, estes testes possuem alguma viabilidade para antever quais as crianças que são capazes de atingir os objectivos académicos.

O **comportamento adaptador** das crianças deficientes mentais, embora dependa de fatores externos à criança como, por exemplo, o ambiente, pode ser trabalhado e influenciado através de treino e modelagem, possibilitando uma evolução significativa. Para tal, é necessário, entre outros fatores, modificações a nível do ambiente social e um plano de programação educacional eficaz e adequado às características e necessidades de cada uma das crianças.

Fazendo uma trajetória no tempo e reportando-nos à última metade do século, a D.M. foi definido por Wechsler (1944; cit. por Rocha (2003)), como “*uma constelação de síndromes. Não é uma doença embora possa ser resultado de*

*uma doença. É uma «condição» que afeta dois ou três por cento da população total. A sua característica principal é o atraso no desenvolvimento intelectual e incapacidade para se adaptar às exigências sociais.* “ (p. 13)

Do ponto de vista de Stevens (1946) “ *O deficiente cognitivo não é um indivíduo que sofre de uma doença específica mas um indivíduo que, por razões de bloqueio ou diminuição intelectual, é incapaz de se adaptar ao meio, de tal modo que necessita de cuidados especiais.*” (p. 80). Perante estas duas perspetivas, podemos verificar o começo de um consenso e uniformização da aceção da terminologia de D.M..

No estudo e análise da problemática da deficiência mental, é possível especificar quatro níveis de atraso cognitivo, divididos segundo um critério psicométrico em consonância com um critério educacional, e cuja correlação atenta aos diferentes graus de complexidade:

- Atraso ligeiro: é equivalente ao termo educável do ponto de vista escolar.
- Atraso moderado: inclui os indivíduos que se consideram treináveis.
- Atraso severo: equipara-se aos indivíduos por vezes incluídos na designação de dependentes.
- Atraso profundo: denota aquilo a que se pode chamar situação de vida com apoio, não autónomo.

O atraso cognitivo, tal como é definido em termos estritamente psicométricos, denota níveis de realização comportamental, sem referência à sua etiologia. Esta patologia corresponde à descrição de um comportamento atual e não implica necessariamente um prognóstico. O prognóstico nesta perspetiva está, relacionado com as condições motivacionais, oportunidade de tratamento ou de intervenções sistemáticas e com as características inerentes ao atraso cognitivo. Na prática verificamos, que independentemente da validação dos modelos teóricos, na realidade, existem indivíduos que cognitivamente não ascendem ao pensamento ou operações concretas, que não atingem o nível de linguagem falada, e ainda há outros que permanecem numa fase de pensamento concreto, com vários matizes.

## 2.3 ETIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA MENTAL

A etiologia desta deficiência é muito diversa, mas poderemos, fundamentalmente, classificá-la da seguinte forma:

### I. Fatores Genéticos

Estes fatores atuam antes da gestação. A origem da deficiência está já determinada pelos genes ou herança genética. São fatores ou causas de tipo endógeno (atuam no interior do seu próprio ser), por exemplo, quando um dos pais é portador no seu código genético do gene causador da desordem, ou ainda devido a anomalias nos cromossomas.

### II. Fatores Extrínsecos

As causas externas, dependendo do período desenvolvimental em que se manifestam, podem ser de três tipos, a designar:

O **Fatores Pré-Natais** – Estes fatores manifestam-se antes do nascimento e podem classificar-se como Embriopatias (surgem durante os três primeiros meses de gestação) e/ou Fetopatias (atuam a partir do terceiro mês de gestação).

O **Fatores Perinatais e neonatais** – Estes fatores surgem durante o momento do parto ou no recém-nascido. Destacam-se quando, o recém-nascido é prematuro e de baixo peso; se o recém-nascido tem Metabolopatias (Hiperbilirrubinemia, Hipoglicemia, Acidosis, entre outras), Síndrome de Sofrimento Cerebral, Infeções (meningite, encefalite, sepsis, entre outras), e Incompatibilidade RH entre mãe e o recém-nascido.

O **Fatores Pós-Natais** – São fatores que influenciam após o nascimento, tais como, Infeções, Endocrinometabolopatias, Convulsões, Anoxia, Intoxicações, Traumatismos crânio-encefálicos e ainda devido, a fatores ambientais.

Quando falamos dos *fatores ambientes* associamos aos *fatores pós-natais*, referimo-nos aos indivíduos com deficiências «culturais-familiares», nos quais não se deteta nenhuma patologia orgânica, apenas se manifesta esse atraso ao nível mental pelo facto de pertencerem a famílias de baixo nível cultural e socioeconómico.

A etiologia da D.M. é, então, diversificada e, muitas vezes, multifactorial. Pode estar associada a fatores emocionais, alterações de certas atividades nervosas superiores, alterações específicas de linguagem ou dislexias, psicoses, baixo nível socioeconómico ou cultural, carências de estímulos, entre outros, podendo estar na base da impossibilidade do ajustamento social adequado sem que haja necessariamente deficiência mental.

## **2.4 INTERVENÇÃO EDUCATIVA NOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

O ser humano com DM, apresenta dificuldades acrescidas no domínio da capacidade de atenção, concentração e memorização, evidenciando um baixo índice de resistência à frustração associada a pouca motivação para o desempenho escolar, atraso no desenvolvimento da linguagem e dificuldades no processo de ensino – aprendizagem.

Estas características devem ser devidamente legíveis no programa educativo do aluno, pois são considerados um elemento facilitador para todo o processo interventivo.

Segundo Bautista (1997), é possível distinguir algumas características específicas na deficiência cognitiva, nomeadamente:

### **l) *Características Físicas:***

- Falta de equilíbrio;
- Dificuldades de locomoção;
- Dificuldades de coordenação;
- Dificuldades de manipulação.

## II) *Características Pessoais:*

- Ansiedade;
- Falta de autocontrole;
- Tendência para evitar situações de fracasso mais do que para procurar o êxito;
- Possível existência de perturbações da personalidade;
- Fraco controlo interior.

## III) *Características Sociais:*

- Atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e atividade sexual.

Para Sainz e o Mayor (1989), os principais sintomas e características comportamentais dos deficientes mentais são problemas de memória (ativa e passiva); problemas de categorização; dificuldade na resolução de problemas; défice linguístico e problemas nas relações sociais.

Embora considerando que o processo evolutivo de um DM se processa segundo as mesmas etapas consideradas normais no desenvolvimento e evolução de qualquer outro indivíduo, quando analisamos as competências adquiridas por um sujeito portador dessa deficiência, não é suficiente enquadrar essa análise em períodos concretos e estanques de aprendizagem, e que se baseiam no resultado do sujeito em testes padronizados, que avaliam a sua capacidade intelectual. Será pertinente também fazer a estes alunos uma avaliação complexa e pormenorizada, que permita analisar de forma adequada as suas dificuldades ao nível da psicomotricidade, ao nível sensorial, ao nível da socialização e dos relacionamentos interpessoais, ao nível da autonomia, da comunicação e da linguagem. É também importante enfatizar o que o aluno é capaz de concretizar, atendendo ao seu processo de aprendizagem, no sentido de evitar que os objetivos educativos sejam excessivamente exigentes, a ponto de um aluno não os poder atingir, ou demasiado simples, e que não favoreçam o desenvolvimento das suas capacidades.

Só tendo em consideração todos esses elementos se torna possível, na escola, delinear um processo de intervenção educativa eficaz, ajustado às possibilidades e limitações de cada aluno, que possibilite melhorar o seu bem-estar e qualidade de vida futura.

### 3. DESENVOLVIMENTO MOTOR

#### 3.1 DEFINIÇÃO DA EVOLUÇÃO MOTORA

***“A verdadeira deficiência é aquela que prende o ser humano por dentro e não por fora, pois até os incapacitados de andar podem ser livres para voar.”***

***Thais Moraes (2009, p. 9)***

A investigação referente ao movimento humano permite-nos conhecer o homem na sua globalidade e não apenas a descrição física e muscular esclarecido por um atlas ou tratados de anatomia e fisiologia.

*“O fundamento da execução do gesto não é um conhecimento mecanicista, mas o sentido global do comportamento humano o torna inseparável do seu envolvimento geofísico e social”.* (Foncesa, 1983, p. 28)

Segundo Bee (2003), o desenvolvimento motor é a capacidade de usar o corpo para movimentar-se, incluindo as habilidades motoras amplas (gatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta) e as habilidades motoras finas (agarrar em objetos, segurar um lápis ou usar uma agulha). De um modo geral, as habilidades motoras amplas desenvolvem-se mais cedo e as finas mais tardiamente, embora ambas estejam presentes em todas as fases do desenvolvimento.

Na perspectiva de Tani et al (1998), a evolução motora é um processo contínuo e duradouro, ordenado e sequencial, sendo que apenas a velocidade da progressão varia de sujeito para sujeito.

Para Rosa Neto (2002), *“a motricidade é a integração de diversas funções motoras (perceptivomotora, neuromotora, psicomotora, neuropsicomotora), desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano”* (p. 11).

### **3.2 DEFICIÊNCIA MOTORA: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS**

Entende-se, no âmbito geral, que a deficiência motora (D.M.), se define como uma disfunção física ou motora, de caráter congênito ou adquirido que afeta o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou malformações.

Salientando que o movimento numa primeira fase da vida é talvez um dos elementos mais marcantes, parece-nos correto afirmar que, quando a criança manifesta dificuldades ou não consegue realizar determinado tipo de movimentos, vivência de forma mais pobre e limita os primeiros sinais de comunicação, traduzidos em gestos e expressões faciais e corporais.

A criança, ao movimentar-se, torna-se também mais autônoma, mais livre, mais confiante e independente na descoberta do mundo envolvente, porque manipula, experimenta, modifica, reflete e, acima de tudo, começa a conhecer-se a si própria e o espaço que a envolve. Quando essa exploração do meio é limitada pela dificuldade ou impedimento em se movimentar, e caso não haja uma estimulação adequada, poderão verificar-se consequências significativas a nível desenvolvimental, nomeadamente no que concerne à aprendizagem e descoberta do outro e do meio envolvente.

O esqueleto, os músculos, os tendões e o sistema nervoso central são os principais elementos que possibilitam o movimento, pelo que, quando existem fatores de ordem congénita ou adquirida por acidente que afetem um desses elementos, podem provocar dificuldades diferenciadas no movimento e, conseqüentemente, promover dificuldades na organização espacial, na expressão, na mobilidade, entre outras.

Desta forma, observar e intervir numa criança portadora de uma deficiência motora implica ter em consideração as características associadas à própria deficiência e, simultaneamente, perceber o impacto da mesma ao nível desenvolvimental. A deficiência, por si só, pode causar redução ou incapacidade funcional, que se caracteriza pela diminuição ou perda de postura ou pela dificuldade em executar uma determinada tarefa nas condições declaradas normais para um ser humano.

Para Rodrigues (2002), a deficiência motora pode ser considerada como uma perda de capacidades, afetando a postura e/ ou movimento da pessoa, fruto de uma lesão congénita ou adquirida nas estruturas reguladoras e efectoras do movimento no sistema nervoso. Este autor apresenta três tipos de classificação face à estrutura lesada; o facto de a lesão ser a nível central ou não central; a forma de aquisição e evolução da própria deficiência. Na deficiência motora, as lesões de tipo não central ou de origem não central, podem ser classificadas como temporárias, definitivas ou evolutivas.

Numa criança deficiente motora verificam-se ainda handicaps em várias áreas do desenvolvimento, nomeadamente:

- Na motricidade global e locomoção;
- Na coordenação óculo-motora, motricidade fina e destreza manual;
- Nas atividades da vida diária;
- Na comunicação (fala, leitura e escrita);
- Na estruturação espaço- temporal e esquema corporal;
- No desenvolvimento intelectual;
- No comportamento atendendo aos factores sociais que resultam em perturbações de carácter emocional;
- No aspeto estético;
- No controlo dos esfíncteres anal e vesical.

Este tipo de limitações condicionam o desenvolvimento normal da criança ao nível das diferentes áreas, daí a importância da estimulação precoce, por forma a minimizar as suas lacunas em determinada área e potenciar as restantes que não foram afetadas.

Importa referir que na deficiência motora existe sempre limitação que depende integralmente da relação do deficiente motor com o meio ambiente. Se o individuo não é aceite, não é estimulado, as suas limitações tornar-se-ão cada vez mais densas. Por esse motivo, se menciona recorrentemente que na maior parte dos casos as limitações que se observam num deficiente motor são maioritariamente barreiras arquitetónicas, sendo por vezes extremamente difícil promover a integração da criança deficiente na escola/sociedade.

### 3.3 ETIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA MOTORA

As causas que estão associadas à D.M. podem ser genéticas, ocorrer durante a gravidez ou parto ou estar associadas a doenças infantis e acidentes. Assim sendo, podemos falar em três tipos distintos, designadamente:

- **Causas pré-natais:** problemas durante a gestação (medicamentos ingeridos pela mãe, tentativas de aborto malsucedidas, perdas de sangue durante a gestação, crises maternas de hipertensão, problemas genéticos, entre outras).
- **Causas perinatais:** problemas respiratórios na hora do nascimento, prematuridade, infeções, bebé que entra em sofrimento na hora do nascimento, cordão umbilical enrolado no pescoço.
- **Causas pós-natais:** paragem cardíaca, infeção hospitalar, meningite, outra doença infecto-contagiosa, pelo facto do sangue do bebé não ser compatível com o da mãe e por traumatismo craniano proporcionado por uma queda muito forte.

No caso de jovens e adultos, a deficiência física pode ocorrer após uma lesão medular, aneurisma, acidente vascular cerebral ou outros problemas.

As sequelas ou lesões motoras podem ser subdivididas de acordo com os sistemas orgânicos de origem, nomeadamente:

- **Encefálica** – Neste grupo incluímos a Esclerose Múltipla, o AVC e a Paralisia Cerebral.
- **Espinal** – Neste grupo estão inseridos traumatismos com rutura ou compressão medular, má formação, como é o caso da espinha bífida, por degeneração, como o Síndrome de Werdnig-Hoffmann, etc.
- **Muscular** – especifica-se a distrofia muscular progressiva (ou miopatia) de origem óstea-articular. São aqui incluídas a luxação coxo-femoral, artrogripose múltipla (contração permanente da articulação), ausência congénita de parte ou da totalidade dos

membros, formas distróficas, como osteocondriosis (coxa plana), osteogenesis (doença que fragiliza o tecido ósseo), condodistrofia, amputações, entre outras.

Para além disso, e considerando os distúrbios neurológicos que podem levar à D.M. podemos destacar diferentes tipos de lesões motoras, a designar:

- **Espinha Bífida:** Consiste em malformações da coluna vertebral, caracterizadas pela ausência de sutura das duas metades de um ou mais arcos vertebrais posteriores. A fissura criada, podendo favorecer a hérnia de uma porção de meninges e da medula. Localiza-se habitualmente na região lombossagrada.

- **Paralisia cerebral:** Este distúrbio é causado por uma lesão ou mal funcionamento do cérebro, e que ocorre antes dos três anos de idade. Pode ser causada por prematuridade, por anóxia perinatal, desnutrição materna, rubéola, toxoplasmose, traumatismo no parto, subnutrição, entre outras causas.

- **Lesão medular:** ferimento por uma arma de fogo, ou por arma branca, acidentes de trânsito, mergulho em águas rasas, traumatismos diretos, quedas, processos infecciosos, processos degenerativos, entre outros.

- **Sequelas de lesão vertebro- medular:** As lesões cervicais são as mais frequentes, e o doente apresenta uma perda de funções muito importante, pois para além da tetraplegia acompanham-se de alterações da ventilação pulmonar. As lesões dorsais mais comuns na zona de junção toracolombar, com um quadro evidente de paraplegia.

- **Disfunção:** qualquer perturbação do funcionamento de um órgão.

- **Neuropatias Periféricas ou miopatias:** afeção do sistema nervoso periférico.

- **Malformações congénitas dos membros:** por exposição à radiação, uso de drogas, bebidas alcoólicas e causas desconhecidas.

- **Antropatias:** por processos inflamatórios, processos degenerativos, alterações biomecânicas, hemofilia, distúrbios metabólicos e outros.

- **Sequelas de traumatismo craniano:** As consequências de um traumatismo craniano são bastante variáveis, podendo haver uma recuperação total, ou até mesmo a morte. Alguns exemplos de consequências de um traumatismo craniano são: a coma; a perda da visão; as convulsões; a epilepsia; a deficiência mental; a perda da memória; as alterações de comportamento; a perda da capacidade de locomoção e/ou perda do movimento de algum membro.

- **Artrite reumatóide:** inflamação de uma articulação. Pode ser aguda ou crónica, consecutiva devido a doença (reumatismo).

- **Esclerose múltipla:** doença inflamatória do sistema nervoso cerebral, não susceptível de prevenção ou cura.

- **AVC** (acidente vascular cerebral).

### **3.4 PROCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MOTORA**

A criança deficiente motora deve, sempre que possível, integrada no ensino regular, sendo de evitar a sua segregação em escolas especiais.

As escolas especiais deverão ser exclusivamente para os casos mais graves, sobretudo, multideficiências ou quando a escola regular não reúne condições suficientes para acolher esses casos. Porém, a sua integração deve ser feita de acordo com as suas características e necessidades, recorrendo a um Programa Educativo Individual (PEI). O PEI tem como intuito partilhar a informação relativa ao funcionamento do aluno em vários contextos. Permite ainda, a compreensão comum, por parte de todos os intervenientes, dos facilitadores e barreiras ao desempenho do aluno e uma implicação mais ativa e responsável, por parte de todos, incluindo os pais ou encarregados de educação.

Após a organização de todos os recursos necessários, os alunos com deficiência motora deverão usufruir do currículo regular, introduzindo as adaptações necessárias consoante as suas necessidades específicas.

O educador/professor, com mestria, deve (re)conhecer as características da criança, as suas capacidades e as suas limitações, as suas necessidades e exercer uma corresponsabilização com os encarregados de educação e os técnicos especializados. Deve, acolher o aluno deficiente motor, olhando-o como um todo. É importante também refletir sobre o que a criança é capaz de executar e o que pode vir a conseguir fazer, tornando-se fundamental potencializar todas as suas capacidades recompensando-a sempre com reforços positivos.

No que concerne a possíveis áreas de intervenção, é fundamental que a criança com deficiência motora seja estimulada, dentro das suas limitações, para a autonomia e exploração do meio envolvente.

O professor /educador tem o dever de lhe proporcionar conhecimentos culturais, académicos e sociais adequados às suas capacidades; realizar uma avaliação do desenvolvimento e aprendizagem do aluno dentro do ambiente escolar e introduzir as alterações que considere necessárias. A avaliação deve ser administrada de forma flexível, contínua e qualitativa para que a criança possa ter êxito nas tarefas.

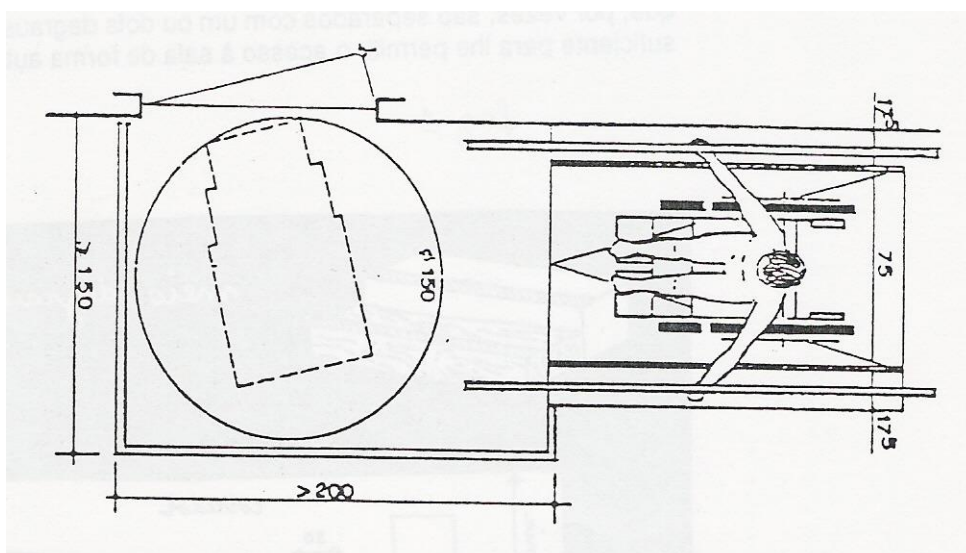
Este tipo de crianças tende a apresentar fragilidades ao nível da oralidade, orientação espaço-temporal, do esquema corporal e da lateralidade, pelo que se torna fundamental trabalhar essas áreas e competências de forma ajustada, tendo em consideração as suas características e possíveis limitações.

Inerente à deficiência motora, poderão estar também associados problemas de autoestima e dificuldade em aceitar a imagem corporal, que necessitam de ser igualmente trabalhados no contexto escolar. Daí a necessidade do professor ter de assumir o papel de um mediador bastante coeso, capaz de respeitar o seu grau de desenvolvimento, aumentando os seus níveis de autoestima e promovendo da mesma forma as aprendizagens formais.

As crianças com N.E.E. e com dificuldade no movimento devem também ter acesso facilitado, quando estão integrados na escola regular. Neste sentido, é necessário eliminar barreiras físicas de forma a permitir o acesso a todos os espaços e tornar a criança o mais autónoma possível.

Tendo em consideração que, muitas vezes, é complexo alterar a estrutura dos edifícios escolares, é necessário procurar criar pelo menos as melhores condições de acesso através de alterações específicas como, por exemplo, rampas de madeira com piso antiderrapante, para que as crianças com D.M. que se deslocam em cadeira de rodas, possam aceder à sala de aula de forma mais facilitada; criar um espaço de, pelo menos 1,50m por 1,50m, em piso horizontal, para que a cadeira de rodas possa mudar de direção, tal como a **figura 1** demonstra; e ensinar à criança os percursos mais fáceis e seguros da escola.

É igualmente importante garantir que a criança com D.M. interage com o seu grupo de pares, sendo preciso evitar a superproteção ou isolamento social e disponibilizar tempos livres e espaços adequados para essa interação. Para tal, deve existir um espaço calmo, onde não decorram jogos violentos e nem haja grandes aglomerados de alunos.



**Figura 1** - Dimensões para que um deficiente motor possa mudar de direcção.  
**Fonte:** Joana Costa (2006). "Deficiência Motora". Porto: ESE

No que concerne à escolha e organização da sala de aula, há alguns cuidados e estratégias a implementar, no sentido de garantir a autonomia do aluno, a designar: a sala de aula deve situar-se ao nível do rés do chão, com acessos fáceis quer às salas, casas de banho e outras áreas, tais como, recreio, ginásios, cantina; deverá ter mobiliário móvel, se possível com mesas e cadeiras soltas, para que o aluno consiga movimentar-se livremente; os materiais devem estar ao seu alcance, e entre as mesas, deverá haver corredores largos para que possa deslocar-se e participar ativamente no espaço/sala; é essencial a utilização das cadeiras em U, uma vez que facilitam a aprendizagem; os trabalhos devem ser organizados de forma a que as tarefas sejam acessíveis.

Como qualquer outra criança, é através do movimento que irá explorar e tomar consciência de si própria e do mundo, pelo que se assume como imperioso propiciar momentos em que a criança se mova e tome consciência do seu corpo e das suas necessidades.

É preciso dar-lhe tempo para executar os exercícios, interromper a atividade se sentirmos que está muito ansiosa e desconfortável, adaptar o programa às suas necessidades e impedir que os movimentos sejam dificultados por obstáculos físicos ou emocionais.

Para a aquisição de conceitos, o professor deverá "utilizar" a própria atividade da criança em situações reais, revividas ou imaginadas, e devem ser propostas

situações para que a criança utilize o que já aprendeu e estabeleça regras e deduza relações entre factos. É do mesmo modo importante que compreenda as relações entre os objetos, os seres vivos e os acontecimentos, para que adquira a noção de tempo e para que aprenda de que é que as coisas são feitas e como funcionam.

As atividades de expressão plástica, o desenho e a modelação ajudam a aumentar a sensibilidade e a perceção, desenvolvendo a sua criatividade e a capacidade de simbolizar, ao mesmo tempo que aprende a exprimir-se através da linguagem visual.

No domínio da linguagem verifica-se frequentemente que a criança, não obstante de quase sempre compreender o que lhe é dito, manifesta algumas limitações em expressar-se de uma forma clara. Contudo, existem formas de linguagem não verbal que permitem saber se a criança está a compreender o que lhe foi dito, como, por exemplo, através dos movimentos da cabeça. A aprendizagem da leitura e da escrita poderá ser feita através do método global, na medida em que facilita o reconhecimento rápido de palavras que lhe sejam úteis ou frequentes nos textos.

De um modo geral, torna-se relevante, que o aluno acompanhe o currículo regular, apenas introduzindo as adaptações necessárias consoante as carências individuais, tais como, a organização, a metodologia, a temporalização, os conteúdos e os materiais específicos.

Em suma, como mediador ativo do conhecimento, o professor deverá ser capaz de estar atento e fazer os ajustes necessários, de forma a dar resposta individual às necessidades da criança, respeitando a sua especificidade e ritmo desenvolvimento.

## **4. ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR**

Neste capítulo abordamos a temática das Atividades de Enriquecimento Curricular, inseridas no 1º Ciclo do Ensino Básico, que vieram substituir em termos gerais, as atividades dinamizadas com o intuito de proporcionarem momentos de lazer às crianças nos seus tempos livres.

*“As Atividades de Enriquecimento Curricular devem ser encorajadas, (nos domínios da educação física e desporto, das artes, das tecnologias e da experimentação científica) uma vez que o currículo não se esgota nas componentes obrigatórias”.* (Araújo, 2008, p. 127)

### **4.1 IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR**

As Atividades de Enriquecimento Curricular, com a nomenclatura de AEC, entraram em vigor no ano letivo de 2005/2006, encontrando-se regulamentadas pelo Despacho 14460/2008 de 26 de maio.

O programa das AEC é dirigido para todos os alunos do 1º Ciclo, de frequência facultativa e sem nenhum custo acrescido, permitindo oferecer uma diversidade de aprendizagens enriquecedoras do currículo, fazendo a ponte entre a logística da escola e a precisão do suporte às famílias.

Em concordância com o Despacho supracitado, todo o Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico é regido pela Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), nomeadamente, a Diretora Geral da Direção Geral de Invocação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e os Diretores Regionais de Educação. Ainda conta com a colaboração dos representantes da Associação Nacional de Municípios Portugueses, da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), da Associação Portuguesa de Inglês (API), da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), da Associação Nacional dos Profissionais de Educação Física (ANPEF), entre outras Associações que têm como intuito dinamizar atividades promotoras de um benéfico de desenvolvimento global dos discentes.

No que se refere às características dos professores das AEC, por norma são jovens e devem ter uma licenciatura ou mestrado como habilitação académica. No entanto, consta nos relatórios pedagógicos da Direção Geral da Educação (DGE) a possibilidade das AEC serem lecionadas por docentes com competências académicas e profissionais mais reduzidas.

*“...as habilitações profissionais ou especializadas é de destacar que, no Ensino da Música, tal como se verificou no ano passado, a habilitação mais referida é o currículo relevante. Apesar de se verificar um aumento dos técnicos com curso profissional e com complemento de formação.”* (Relatório pedagógico da DGE do ano letivo de 2009/2010)

As escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico empenham-se nas AEC, pois consideram que, inseridas nas políticas educativas adotadas pelo Ministério da Educação, são um recurso para o investimento nas aprendizagens das crianças. Para além do currículo escolar formal, de grelha normalizada a nível nacional, as AEC compõem-se de várias iniciativas, com características e prioridades diferentes, que abarcam diferentes maneiras de desenvolver o currículo em função das necessidades e interesses de aprendizagem das crianças. A escola, não possuindo unicamente uma componente académica, versa também uma componente educacional, que procura educar as crianças e os jovens no sentido de os ajudar a tornarem-se cidadãos responsáveis e mais proativos na sociedade onde estão inseridos.

Considerando que as AEC são pertinentes para a formação integral das crianças, perspectiva-se que as instituições escolares proporcionem todos os recursos e práticas necessários para que todos os alunos possam frequentá-las de forma adequada e ajustada às suas necessidades, incluindo os alunos com N.E.E., processo que se tem assumido como difícil nos relatórios de avaliação das AEC da DGE do ano letivo de 2009/2010, já que “O significativo número de alunos (89,3%) que frequentam estas atividades confirma a pertinência da sua oferta. Subsistem dificuldades na integração de alunos com NEE nas AEC.” (Relatório pedagógico – AEC da DGE 2009/2010)

Nesse mesmo ano letivo (2009/2010), foram desenvolvidos e implementados mecanismos de apoio específico no sentido de possibilitar uma favorável

integração dos alunos com NEE nas AEC mas, até a presente data, as mudanças não têm sido significativas.

A corroborar com o supracitado, alude no Relatório de Acompanhamento Intercalar da Implementação das AEC de 2007, que a Confederação Nacional da Associação de Pais (CONFAP) salientou alguns aspetos estruturais e dinâmicos a melhorar no contexto educativo, e que passaremos a elucidar. Relativamente aos aspetos estruturais, foram referenciadas as condições físicas dos espaços onde têm lugar as atividades, a deslocação geográfica de alunos que frequentam as atividades, o horário de funcionamento das mesmas, a constituição da turma, a mobilização dos recursos humanos, a mobilização dos recursos materiais e a articulação entre parceiros e a modalidade da competente de apoio à família.

Como aspetos dinâmicos, foi referida a necessidade de articulação curricular com os órgãos e estruturas da Escola/agrupamento responsáveis pelo desenvolvimento e gestão do currículo e um maior envolvimento dos encarregados de educação.

Foi ainda referido pela CONFAP que, apesar do programa da “Escola a tempo Inteiro”, onde se incluem as AEC, contemplar as necessidades das famílias, existem escolas onde o funcionamento das mesmas atividades não é eficaz para dar resposta à especificidade de cada criança, sobretudo por não existir um autêntico envolvimento de toda a comunidade educativa. Estas vicissitudes mantêm-se no presente ano letivo (2012/2013), e parece permanecer a pouca receptividade por partes das autarquias para promover a mudança. Uma vez que está elencado na Avaliação Externa do Programa das AEC no 1º Ciclo do Ensino Básico, elaborada pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora em dezembro de 2013, que um dos aspetos relevantes a melhorar neste programa é:

*“... a premência de garantir um oferta de qualidade que incida nos reais interesses e necessidades das crianças e promova para o seu desenvolvimento integral. Neste sentido torna-se fundamental que as atividades se executem em tempos pedagogicamente ricos, que fomentem também aprendizagens diversificadas e constituir uma motivação para aprendizagens, bem como, privilegiar a dimensão lúdica da aprendizagem.”. (Fialho, 2013, p. 317)*

Podemos ainda atestar o exposto, através da análise e interpretação minuciosa nos dados obtidos referentes ao estudo prático que intenta esta dissertação, e que serão referenciados em capítulo próprio.

## **4.2 LEGISLAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR**

O Ministério da Educação, em cumprimento da sua política para a educação, perspetivou como medida prioritária a melhoria das condições de aprendizagens das crianças do 1º ciclo do ensino básico, e uma das medidas anunciadas foi a generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular. Foi neste contexto, que as escolas passaram a dinamizar outras atividades e oportunidades educativas e de aprendizagem após a conclusão do horário do currículo escolar, utilizando como suporte legal o decreto-lei nº 6/2001. Na sua introdução, este decreto-lei refere que, no âmbito do ensino básico, deve ser abordada

*“de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento do currículo”.*

No artigo 9º deste despacho indica que

*“as escolas, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo, de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação”.*

De forma a garantir o funcionamento destas atividades, os agrupamentos de escolas definiram, em parceria com entidades promotoras como, autarquias, associações de pais ou Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), um plano de atividades de enriquecimento curricular, que contemplasse atividades obrigatórias, como o Inglês e o Apoio ao Estudo, ou outras atividades

facultativas como, por exemplo, a música, a atividade física e desportiva, outras línguas estrangeiras e outras expressões artísticas.

Posteriormente a essas medidas, o Ministério da Educação definiu linhas orientadoras para a generalização do ensino da música e da atividade física e desportiva através da publicação das orientações programáticas e do perfil dos docentes a contratar, assim como a duração semanal das atividades e as normas para a constituição de turmas. No entanto, estas deviam ser escolhidas de acordo com os objetivos propostos para o Projeto Educativo da Escola (PEE), e ser incluídas no Plano Anual de Atividades (PAA), o que pressupõe uma articulação curricular até então inexistente.

Essas atividades continuam a poder ser promovidas pelas autarquias, associações de pais, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e agrupamentos de escolas, com exceção da atividade Apoio ao Estudo. Tanto o Inglês como as restantes atividades de enriquecimento curricular são comparticipadas financeiramente pelo Ministério da Educação.

O despacho n.º 14753/2005 veio generalizar o ensino do Inglês no 1º ciclo, contudo não invoca esta língua estrangeira como estando relacionada com o enriquecimento do currículo. Aplica simplesmente o termo complemento educativo, quando se refere à aprovação do programa de generalização do ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

*“É aprovado o programa de generalização do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico, o qual se desenvolve ao longo do ano letivo em regime de complemento educativo, de frequência gratuita, abrangendo os 3.º e 4.º ano de escolaridade dos estabelecimentos públicos onde seja ministrado o 1.º ciclo do ensino básico, com uma duração semanal correspondente a um tempo e meio letivo (cento e trinta e cinco minutos).”*

Com a publicação do despacho n.º 16795/2005, que aprova o regime de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, já são referidas considerações sobre a importância do desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular. Assim como, na abertura do despacho, o ponto cinco refere como dois elementos diferentes “atividades de enriquecimento curricular ou outras atividades extracurriculares”.

Na introdução deste documento surgem ambas as terminologias para designar aquelas atividades que se traduzem “na aquisição de competências desportivas, musicais, língua estrangeira, informáticas, entre outras, para o desenvolvimento das crianças”.

Já no despacho n.º 12591/2006 desaparecem as referências às atividades extra escolares ou de complemento educativo, sendo enfatizada a expressão de “enriquecimento curricular”. No entanto, na sua introdução, salienta que os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino por necessidade das famílias devem ser “pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”. O mesmo despacho, no ponto 9º, vem elencar, pela primeira vez, quais as atividades consideradas de enriquecimento curricular.

Consideram-se atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente:

- a) Atividades de apoio ao estudo;
- b) Ensino do inglês;
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras;
- d) Atividade física e desportiva;
- e) Ensino da música;
- f) Outras expressões artísticas;
- g) Outras atividades que incidam nos domínios identificados.

A principal novidade introduzida pelo despacho n.º 14460/2008 refere-se à generalização obrigatória do ensino do Inglês ao 1.º e 2.º anos, que entrou em vigor no ano letivo 2008/2009. O ensino do Inglês foi generalizado aos 1.º e 2.º anos do Ensino Básico, com horários de 90 minutos semanais, ou seja, um segmento de 45 minutos menos que os 3.º e 4.º anos, onde funciona 135 minutos de Inglês por semana. Refere este despacho que, apesar das atividades de enriquecimento curricular continuarem a não ser obrigatórias para os alunos, uma vez efetuada a inscrição, os encarregados de educação terão que assumir

um compromisso de honra de que as crianças irão frequentá-las até ao final do ano letivo.

O despacho n.º 14460/2008, veio revogar a legislação existente, nomeadamente os despacho n.º 14753/2005, despacho n.º 16795/2005, despacho n.º 21440/2005 e o despacho n.º 12591/2006 sobre a matéria, para além de apresentar algumas revigorizações sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular.

Adicionalmente, a versão da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 49/05 de 30 de agosto) refere, no ponto 1 do artigo 51º, que

*“as atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”.*

Esta necessidade já tinha sido indicada na reorganização curricular do ensino básico pelo decreto-lei 6/2001. Esta alteração do funcionamento da escola a tempo inteiro, com a inclusão das atividades de tempos livres, não deveria conduzir a um excesso de tempos curriculares, tendo sido prevista a sua frequência de forma facultativa e gratuita. Para cativar e potenciar o interesse dos alunos, a implementação destas atividades deverá utilizar estratégias e metodologias diferentes daquelas que são aplicadas no contexto formal da aula curricular. Para além disso, e para os alunos com Necessidades Educativas Especiais possam usufruir das AEC, sendo este um direito que lhes pertence, torna-se pertinente a conceção de um leque mais diversificado e envolvente de recursos humanos, físicos e didáticos, para que estas crianças sejam estimuladas e desenvolvam a sua autonomia pessoal em escolas estaduais. Deste modo, os encarregados de educação terão menores encargos financeiros e não surge a constante necessidade de recorrer às Instituições particulares, onde, por vezes, os custos são in comportáveis.

Ainda neste enquadramento, o gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação decretou, no despacho nº 8683/2011, indica no ponto número 20 do despacho de 14460/2008, de 15 de Maio, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 100, de 26 de maio de 2008, faz referência que para além da igualdade

dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na frequência das AEC, as condições destas também deviam estar contempladas no Programa Educativo Individual.

## **PARTE II – ENQUADRAMENTO PRÁTICO**

### **5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Pretende-se, com o presente projeto, indagar acerca dos contributos das Atividades de Enriquecimento Curricular como um recurso de continuidade na intervenção junto dos alunos, e tendo como eixo proeminente a estimulação ativa do desenvolvimento integral dos mesmos.

Como referimos em capítulo próprio, a implementação das AEC almejou alterar, de forma adequada e positiva, a rotina de vida das escolas e, em particular, da dos alunos, procurando disponibilizar uma ferramenta no espaço e vivência escolar, que enriquecesse as aprendizagens dos alunos, inclusive os que têm Necessidades Educativas Especiais. Paralelamente, este prolongamento do horário de funcionamento das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico foi, para inúmeras famílias, uma medida socialmente relevante, visto desta forma terem maior flexibilidade horária para poderem ir buscar os seus filhos ao contexto escolar onde estão inseridos.

Figurando-se, a importância das AEC para a formação integral das crianças, torna-se importante que as Instituições de Ensino Público proporcionem esse tipo de práticas e atividades com contornos cada vez mais produtivos e ajustados às necessidades de todos os alunos e suas famílias, sobretudo, porque se reconhece, ainda, alguma discrepância entre as orientações do Ministério da Educação e a prática efetiva das AEC no 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como o efeito que estas provocam nos seus mais importantes destinatário, os alunos.

Para tal, todos os intervenientes no processo educativo devem estar inteiramente conscientes do valor de todas as atividades inseridas no âmbito do currículo, para que se consiga atingir o desenvolvimento global de todos os alunos durante o seu percurso escolar.

O agrupado das AEC veio corresponder ao que o normativo, até 2001, designava de componente de complemento curricular, mas que não chegou a

ser difundido. É exequível integrar nas instituições escolares, paralelamente às atividades desenvolvidas na componente letiva, as AEC adequadas à comunidade onde se inserem. Contudo, uma escola democrática, argumenta que os diversos processos devem ser participados e negociados entre todos os elementos da comunidade educativo.

Neste sentido, foi pedido a opinião, através de inquéritos por questionário, aos Professores Titulares de Turma e aos Professores das AEC que lecionam num Agrupamento de Escolas do Porto, sobre o funcionamento das AEC, nomeadamente no que concerne à articulação entre os agentes educativos e o contributo destas atividades para o desenvolvimento psicobiossocial dos alunos com NEE, especificamente os que revelam défices nas áreas Cognitivas e / ou Motoras.

Tendo em conta esta temática, foi elaborada a questão de partida, centrada nas crianças com perturbações cognitiva/motoras e nas Atividades de Enriquecimento Curricular, e que se patenteia na pergunta *“Qual o grau de adequação das AEC às necessidades das crianças com NEE no domínio da deficiência cognitivo/motora?”*

Este estudo pretende, de acordo com a questão partida formulada, analisar e avaliar a realidade dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico com perturbações do foro cognitivo/ motor no que concerne à sua participação nas AEC.

De modo a corresponder a este objetivo geral, enunciámos eixos específicos, e que se inserem na questão orientadora desta investigação:

- Auferir se os docentes das AEC têm formação específica em Educação Especial;
- Perceber se os conteúdos das AEC são adequados às necessidades dos alunos com deficiência mental/motora;
- Atentar se os recursos físicos e materiais 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 Encarregados de Educação, com vista a estabelecer as medidas educativas essenciais para promover a participação ativa dos alunos com deficiência mental/motora;

- Aferir 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.

Após a definição dos objetivos, importa construir e apresentar as hipóteses em estudo. Na perspetiva de Sílvia (2005), uma hipótese é uma proposição de solução ou resposta a um problema de pesquisa que é derivada de uma teoria por inferência dedutiva e que permite verificação empírica. Perante o referido, as seguintes hipóteses procuram revalidar os factos observados e verificar a veracidade da resposta que existe para a problemática fundamentada:

**Hipótese 1:** Os profissionais das Atividades de Enriquecimento Curricular 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 para os alunos com perturbações do foro cognitivo e motor.

**Hipótese 4:** Os docentes (professor titular 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.

Numa fase final, e após a recolha e a devida explanação dos dados conseguidos, irá ser elaborada uma conclusão diagnóstica, por forma a identificar as lacunas e sugerir soluções.

Posteriormente, à análise dos resultados obtidos, procedemos a um estudo comparativo com dados recolhidos num outro Agrupamento de Escolas do concelho de Valongo, 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 efetivamente estas atividades estão adequadas às necessidades dos alunos com NEE, especificamente com deficiências no domínio cognitivo e / ou motor.

## **5.1 PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS**

Mediante a organização da presente dissertação, e procurando prevenir a objetividade e a exatidão na recolha de dados, recolhemos a opinião dos professores titulares de turma e dos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular sobre o funcionamento das AEC, sobretudo no que se refere à adequação das mesmas perante as necessidades dos alunos com deficiência cognitiva/motora. Tornou-se imprescindível para recolha dos dados, utilizar técnicas inerentes à investigação qualitativa e quantitativa.

Relativamente à investigação qualitativa procedemos à consulta documental de diferentes fontes, nomeadamente relatórios da Direção Geral da Educação, legislação geral das AEC e regulamento interno oficial do agrupamento de escolas em estudo e, no que respeita à investigação quantitativa, utilizamos os inquéritos por questionário, que têm com desígnio recolher informação acerca do que acontece no momento (Cohen & Manion, 1989). Os dados recolhidos dos questionários foram inseridos no Sistema de Software do tipo científico - Statistical Package for the Social Sciences – SPSS-, que nos permite a realização dos cálculos estatísticos inerentes a uma análise detalhada dos dados recolhidos.

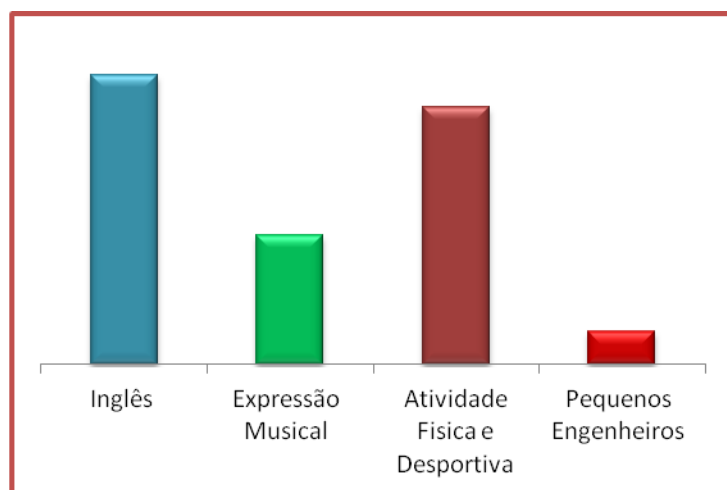
## 5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O agrupamento de escolas alvo do nosso estudo fica situado no centro da cidade do Porto. Surgiu na década de 90 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.

Este agrupamento tem como filosofia a qualidade e diversidade da oferta educativa, incluindo os Cursos de Educação e Formação, os Cursos Profissionais, com o intuito de facilitar o processo de integração de crianças carenciadas, proporcionando-lhes meios de apoio e condições de aprendizagem. Oferece um serviço Especializado da Educação Especial, configurado com os Grupos 910 (domínio cognitivo e motor), 920 (domínio auditivo) e Intervenção Precoce (0-6 anos). Ainda, inserido neste contexto encontra-se uma Unidade de Apoio Especializado para a Multideficiência, para alunos que beneficiem de propostas funcionais de currículo – Currículos Específicos Individuais.

Propõe-se, sem restrições, a desenvolver e a englobar a população elegível na Educação Especial, designadamente no que consiste: à inclusão educativa e social; ao acesso e sucesso educativo; à autonomia e estabilidade emocional; à promoção da igualdade de oportunidades; à preparação para o prosseguimento de estudos; a adequada preparação e / ou encaminhamento para a vida profissional e, por último, a adequada transição da escola para a vida adulta.

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” (**Gráfico 1**), 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.



**Gráfico 1** - Atividades de Enriquecimento lecionadas no agrupamento

## 6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

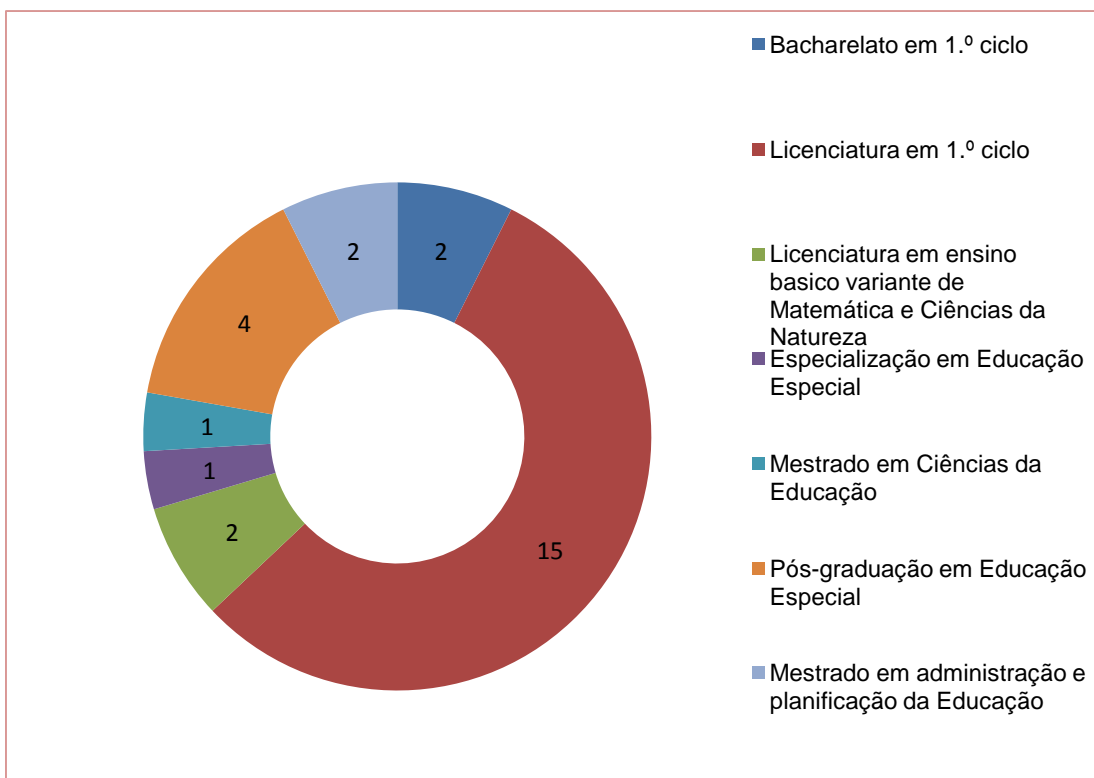
### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Constituíram parte deste estudo 24 docentes Titulares de Turma do Ensino Básico. Destes docentes, 3 são do género masculino, com idades compreendidas entre os 21 e os 50 ou mais e 21 são do género feminino, e com uma faixa etária que varia entre os 30 e os 50 ou mais anos de idade (**Tabela 1**).

		Género	
		Masculino	Feminino
Idade	21 a 29	1	0
	30 a 39	0	11
	40 a 49	1	6
	50 ou mais	1	4

**Tabela 1** - Idade e género dos Professores Titulares de Turma

Todos os docentes têm mais de 11 anos de experiência na docência e as suas habilitações académicas incluem Bacharelato em 1º Ciclo de Ensino, na Licenciatura em 1º Ciclo de Ensino e Licenciatura em Ensino Básico na Variante de Matemática e Ciências da natureza. Verificou-se também que 5 dos docentes inquiridos têm formação no âmbito da Educação Especial (**Gráfico 2**).



**Gráfico 2** - Habilitações Académicas Professores Titulares de Turma

Nas 4 escolas, a maior parte dos discentes leciona turmas com mais de 21 alunos e existem cerca de 20 alunos com NEE, com problemáticas do foro cognitivo e/ ou motor. Destes, apenas 14 frequentam as AEC (**Tabela 2**). De acordo com os docentes, os restantes alunos não frequentam as atividades pelos seguintes motivos: falta de recursos didáticos, falta de equipamento e falta de recetividade dos Encarregados de Educação (**Tabela 3**).

Frequência nas AEC	Alunos com deficiência cognitiva/ motora
Sim	14
Não	6
Total	20

**Tabela 2** - Frequência nas AEC

Justificações para a não frequência	Nº de Alunos	Porcentagem
Falta de recursos didáticos	2	8,3
Falta de equipamento	1	4,2
Falta de receptividade dos Encarregados de Educação	3	12,5
Total	6	25,0

**Tabela 3** - Justificações pela não frequência das AEC

No que se refere aos inquiridos professores das AEC, foram auscultados 22 docentes, 8 dos quais do género masculino e 14 do género feminino (**Tabela 4**). Estes docentes apresentam uma idade compreendida entre os 21 e 39 anos e, na maioria dos casos, possui menos de 5 anos de experiência na carreira de docência, como se pode observar na **Tabela 5** seguidamente apresentada.

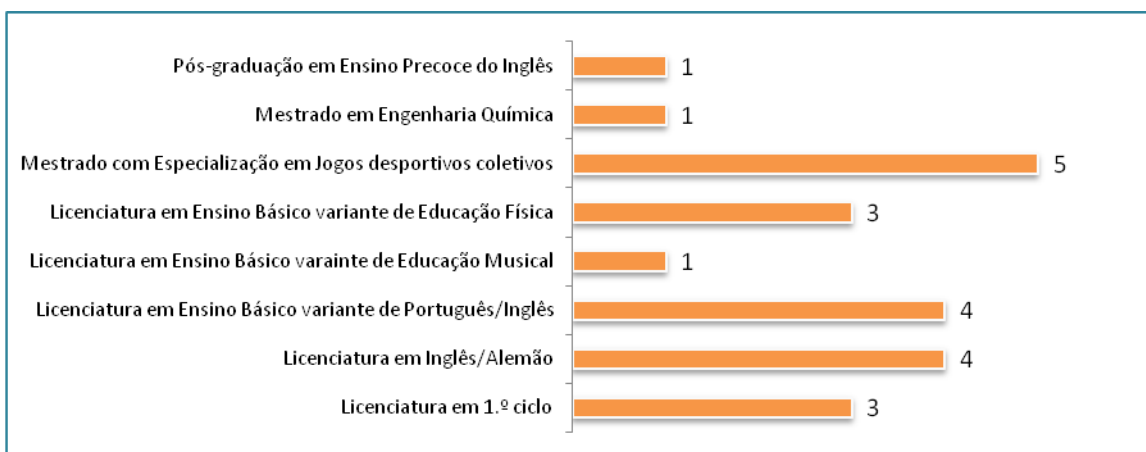
		Idade		Total
		21 a 29	30 a 39	
Género	Masculino	6	2	8
	Feminino	6	8	14
	Total	12	10	22

**Tabela 4** - Género e Idade docentes das AEC

Anos de docência	Nº de docentes das AEC	Porcentagem
Menos de 5 anos	16	72,7
5 a 10 anos	6	27,3
Total	22	100,0

**Tabela 5** - Anos de docência dos professores das AEC

A sua formação académica básica inclui licenciaturas no 1º Ciclo do Ensino Básico, nas Variantes Inglês/Alemão, Português/ Inglês, Educação Musical, Educação Física. De referir que 3 dos inquiridos têm Mestrado integrado em Jogos Desportivos Coletivos, em Engenharia Química e em Ensino Precoce do Inglês (**Gráfico 3**).



**Gráfico 3** - Habilitações Académicas docentes das AEC

No que consiste ao seu percurso formativo, foi possível averiguar que, dos docentes inquiridos, 12 frequentaram na sua formação inicial disciplinas relacionadas com a problemática da Educação Especial, tais como, Necessidades Educativas Especiais, Educação Especial – conceitos e práticas, Educação Especial – Intervenção Socio-Educativa, Escola Inclusiva – Pedagogia Diferenciada e Atividade física para deficientes auditivos e motores. Apenas 1 dos inquiridos possui Formação Especializada em Educação Especial – Pós-graduação no Domínio Cognitivo/ Motor, como é possível observar nas **Tabela 6** e **Tabela 7**.

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

**Tabela 6** - Disciplinas da formação inicial relacionadas com a Educação Especial

Formação especializada em Educação Especial	Área de formação especializada
	Pós-graduação no domínio Cognitivo/Motor
Sim	1
Não	21
Total	22

**Tabela 7** - Formação especializada em Educação Especial

Relativamente ao conhecimento dos docentes das AEC, sobre a legislação no âmbito da Educação Especial (decreto - lei nº 3/2008, de 7 de janeiro), somente 8 referiram ter conhecimento aprofundado do mesmo (**Gráfico 4**).



**Gráfico 4** - Conhecimento da Legislação (Decreto – lei nº 3/2008)

## 6.2 INTERVENÇÃO DOS DOCENTES DAS AEC COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA COGNITIVA E / OU MOTORA

O grupo III do questionário, dirigido aos 22 professores das AEC, surge com o intento de analisar o modo como estes intervêm com os alunos com problemáticas no domínio cognitivo/motor e como planificam as suas aulas. De referir que todos os docentes inquiridos têm ou tiveram, em anos letivos anteriores, alunos com défice cognitivo e/ou motor a frequentar as AEC.

Através do inquérito por questionário, que remetemos em anexo, solicitamos aos inquiridos que preenchessem um quadro descritivo do comportamento dos seus alunos com NEE (**Tabela 8**), e que refletissem sobre o grau de dificuldade sentido no trabalho que com eles desenvolvem.

Como podemos verificar pela análise da tabela 8, a maioria dos docentes (15) considera difícil o trabalho desenvolvido junto daqueles alunos, e 12 referem que a comunicação entre professor das AEC e os alunos com deficiência cognitivo/motora se torna um pouco mais deficitária devido às dificuldades que os alunos apresentam. Todavia, referem que o relacionamento interpessoal aluno-professor não fica comprometido (20) e cerca de 10 docentes consideram que a relação entre os alunos também não fica fragilizada.

Para além disso, 11 dos docentes manifestam dificuldades em planificar e implementar atividades específicas com o intuito de estimular estes alunos. O mesmo não se verifica na articulação com os seus Professores Titulares de Turma, visto que 17 professores das AEC referiram ser fácil.

Relativamente à articulação com os Encarregados de Educação, constatou-se que 5 docentes indicam que não conseguem articular com os Encarregados de Educação e 8 dos professores questionados referem ser uma tarefa difícil de concretizar.

	Escala				
	Não consigo trabalhar	Muito difícil	Difícil	Fácil	Muito Fácil
Tamanho do grupo	0	4	15	3	0
Relacionamento interpessoal (aluno-professor)	0	2	0	20	0
Comunicação com o aluno	0	0	12	8	2
Planificação das atividades	0	3	11	8	0
Implementação das atividades	0	3	11	8	0
Articulação com os outros docentes	3	0	0	17	2
Articulação com os encarregados de educação	5	0	8	7	2
Utilização dos recursos didáticos	0	3	3	14	2
Avaliação do desempenho do aluno	0	4	2	15	1
Utilização de espaços físicos	2	0	6	13	1
Relacionamento interpessoal (aluno-aluno)	0	2	8	10	2
Motivação e empenho do aluno	0	0	5	15	2

**Tabela 8** - Grau de facilidade /dificuldade na intervenção com os alunos que frequentam as AEC

Quanto aos recursos didáticos, a maioria refere ter facilidade na utilização dos mesmos, já que 14 dos docentes manifestam que usufruem dos materiais necessários para o processo de intervenção, tais como, gravador, cartazes, livros didáticos adequados, jogos didáticos diversificados, brinquedos, aparelhos de ginásio adequados e material de fácil manuseamento (**Tabela 9**).

		Tipo de materiais didáticos disponíveis				Total
		Gravador e cartazes	Livros didáticos adequados, jogos didáticos diversificados e gravador	Jogos didáticos diversificados, brinquedos adequados e material de fácil manuseamento	Brinquedos adequados, Aparelhos de ginásio adequados e material de fácil manuseamento	
Disponibilidade de materiais didáticos	Sim	3	6	1	4	14
Total		3	6	1	4	14

**Tabela 9** - Disponibilidade de materiais didáticos \* Tipo de materiais didáticos disponíveis

Os restantes 8 docentes aludem que não existem materiais didáticos disponíveis, justificando pelo facto de não existirem recursos específicos para a área que lecionam e pelo agrupamento não possuir verbas para os adquirir (**Tabela 10**).

		Justificação das respostas relativas aos recursos didáticos		Total
		Não existem materiais didáticos específicos para a minha área	Falta de verbas	
Disponibilidade de materiais didáticos	Não	6	2	8
Total		6	2	8

**Tabela 10** - Justificação para falta de recursos didáticos

No que diz respeito ao espaço físico, a maioria dos inquiridos considera que não se adequa às necessidades dos alunos com défice cognitivo e/ou motor pois, como se pode observar na **Tabela 11**, as instalações escolares têm muitas escadas e que faltam verbas para a construção de espaços que permitam maior mobilidade. Aludem os mesmos (13 docentes), que procuram contornar essas barreiras em prol de um favorável trabalho com os seus alunos.

		Justificação das respostas relativas aos recursos físicos				Total
		Não existem recursos	As instalações escolares têm muitas escadas	Falta de verbas	Não respondeu	
<b>Adaptação dos Recursos físicos</b>	Não	7	2	2	2	13
Total		7	2	2	2	13

**Tabela 11** - Utilização dos Espaços físicos \* Justificações das respostas relativas aos recursos físicos

Apesar de todas as limitações referenciadas, e como se pode observar na **tabela 2**, 15 dos docentes questionados consideram ser capazes de manter os alunos motivados para as suas aulas e conseguem realizar de uma forma sustentável a avaliação de desempenho dos mesmos.

Ainda no que consiste ao grupo III, os professores foram questionados sobre com quem planificam o tipo de estratégias de ensino das AEC que lecionam, tendo a maioria referido (16) que planificam sozinhos. Dos restantes, 4 responderam que planificavam com os Professores Titulares de Turma e 2 que não planificavam (**Tabela 12**).

	Docentes das AEC	Percentagem
Não planifica	2	9,1
Planifica sozinho	16	72,7
Planifica com o Professor Titular de Turma	4	18,2
Total	22	100,0

**Tabela 12** - Planificar as estratégias de intervenção das AEC que lecionam

Num sentido lato, 14 dos docentes inquiridos consideram que as estratégias de intervenção estabelecidas se ajustam às necessidades específicas dos discentes e que são benéficas para um melhor desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais (**Tabela 13**). Contudo, 8 dos docentes

reconhecem que as estratégias não se ajustam com as dificuldades que os alunos apresentam, justificando que não conseguem dar resposta aos alunos com NEE, devido ao elevado número de alunos a frequentar as AEC. Outros docentes, referem que apesar de estabelecerem as estratégias diversificadas, na prática se coadunam com as necessidades dos alunos. Os que responderam que não planificam apontam como motivo a ausência da cooperação dos professores titulares de turma (**Tabela 14**).

<b>Justificações positivas</b>	<b>Docentes das AEC</b>	<b>Percentagem</b>
Desenvolve os relacionamentos interpessoais	5	22,7
As atividades são planeadas especificamente para cada aluno com NEE	5	22,7
Não justificaram	4	18,2
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>63,6</b>

**Tabela 13** - Justificações positivas das respostas relativamente as estratégias adotadas nas AEC

<b>Justificações negativas</b>	<b>Docentes das AEC</b>	<b>Percentagem</b>
Não consegue dar resposta aos alunos com NEE, devido ao elevado número de alunos nas AEC	4	18,2
Apesar de estabelecer as estratégias, na prática não são viáveis	1	4,5
Falta de cooperação entre os docentes	2	9,1
Não justificaram	1	4,5
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>36,3</b>

**Tabela 14** - Justificações negativas das respostas relativamente as estratégias adotadas nas AEC

## 6.3 ARTICULAÇÃO ENTRE DOCENTES E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Na formulação dos questionários, optamos por incluir questões comuns para os dois grupos de professores, nomeadamente no que concerne ao funcionamento das Atividades de Enriquecimento Curricular, mais especificamente no que diz respeito à articulação pedagógica entre os docentes e entre estes e os Encarregados de Educação (E.E.). Estas questões pertencem, no questionário dos Professores Titulares de Turma ao grupo III e, dos Professores das AEC, ao Grupo IV.

Relativamente à partilha de informação entre os inquiridos, no que concerne aos alunos com perturbações cognitivo/motoras, foi possível verificar que existe comunicação entre ambos para avaliarem aspetos como, a assiduidade, empenho (Tabela 16 e Gráfico 6), participação (Tabela 17 e Gráfico 7), autonomia (Tabela 18 e Gráfico 8), execução das tarefas (Tabela 19 e Gráfico 9) e responsabilidade (Tabela 20 e Gráfico 10) dos seus discentes nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

Assiduidade dos discentes	Professores Titulares de Turma	Professores das AEC
Sim	95%	73%
Não	4%	27%

Tabela 15 - Articulação sobre a assiduidade dos discentes

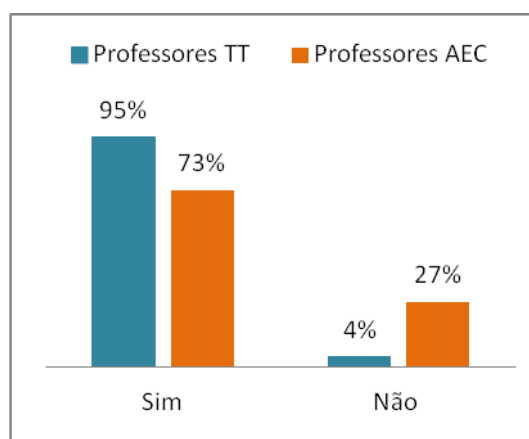


Gráfico 5 - Articulação sobre a assiduidade dos discentes

Empenho dos discentes	Professores Titulares de Turma	Professores das AEC
Sim	96%	82%
Não	4%	18%

Tabela 16 - Articulação sobre o empenho dos discentes

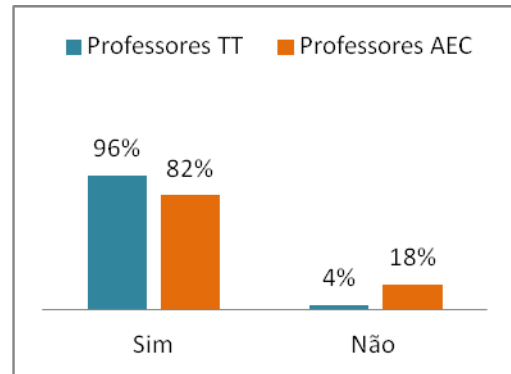


Gráfico 6 - Articulação sobre o empenho dos discentes

Participação dos discentes	Professores Titulares de Turma	Professores das AEC
Sim	100%	82%
Não	4%	18%

Tabela 17 - Articulação sobre a participação dos discentes

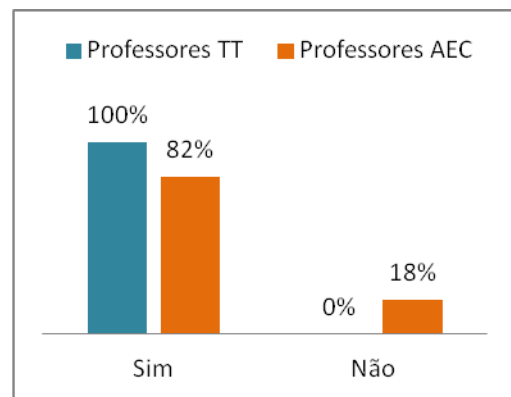


Gráfico 7 - Articulação sobre a participação dos discentes

Autonomia dos discentes	Professores Titulares de Turma	Professores das AEC
Sim	100%	82%
Não	4%	18%

Tabela 18 - Articulação sobre a autonomia dos discentes

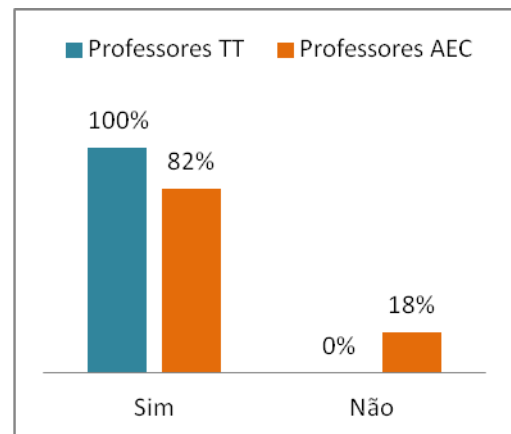
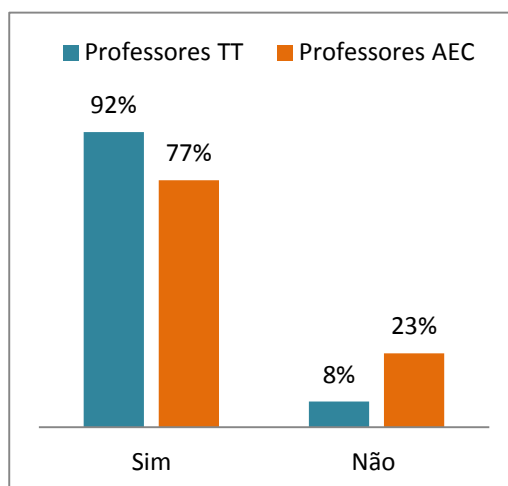


Gráfico 8 - Articulação sobre a autonomia dos discentes

Execução das atividades dos discentes	Professores Titulares de Turma	Professores das AEC
Sim	92%	77%
Não	8%	23%

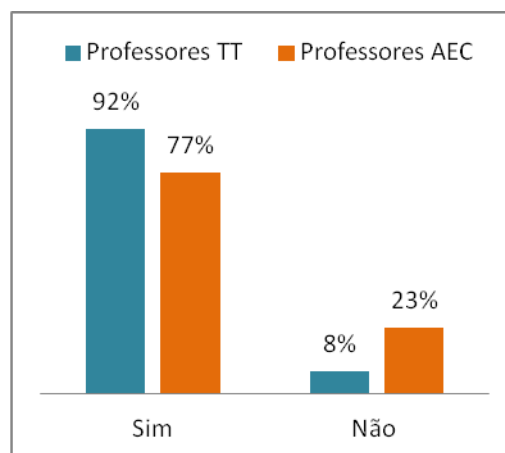
**Tabela 19** - Articulação sobre a execução das atividades dos discentes



**Gráfico 9** - Articulação sobre a execução das atividades dos discentes

Responsabilidade dos discentes	Professores Titulares de Turma	Professores das AEC
Sim	92%	77%
Não	8%	23%

**Tabela 20** - Articulação sobre a responsabilidade dos discentes



**Gráfico 10** - Articulação sobre a responsabilidade dos discentes

Metade dos docentes das AEC que colaboraram neste inquérito asseguram que os Professores Titulares de Turma participam na planificação das atividades a realizar com os alunos com défice cognitivo e/ou motor nas AEC e outros 50% dos docentes referem que isso não corresponde à realidade. No que consiste aos professores titulares de turma, cerca de 63% afirmam que planificam em conjunto, conforme podemos ver na **Tabela 21** e no **Gráfico 11**.

Planificação das atividades em conjunto	Professores Titulares de Turma	Professores das AEC
Planifica	63%	50%
Não planifica	37%	50%

Tabela 21 - Planificação das atividades em conjunto

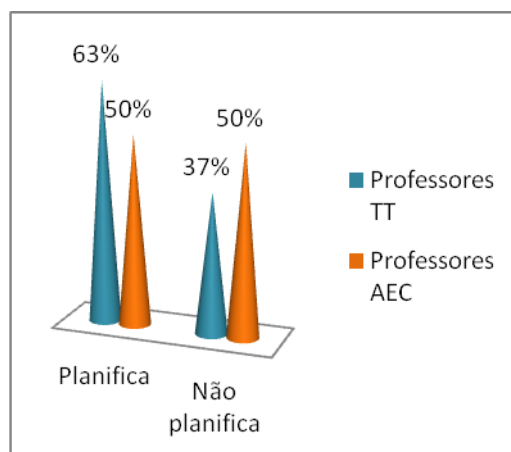


Gráfico 11 - Planificação das atividades em conjunto

O mesmo se verifica nas respostas que se referem à elaboração dos elementos de avaliação, em que podemos observar que 50% dos docentes das AEC preparam os elementos de avaliação em conjunto e outros 50% negam que isso aconteça. Para diluir estas percentagens, os PTT sustentam com 83% que não existe participação da sua parte para o propósito mencionado (Tabela 22 e Gráfico 12).

Elaboração dos elementos de avaliação em conjunto	Professores Titulares de Turma	Professores das AEC
Elaboram	17%	50%
Não elaboram	83%	50%

Tabela 22 - Elaboração dos elementos de avaliação em conjunto

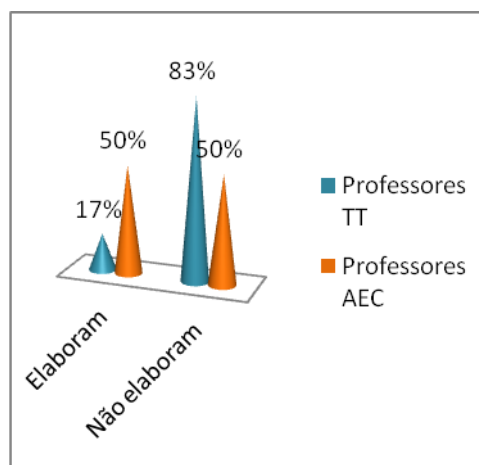


Gráfico 12 - Elaboração dos elementos de avaliação em conjunto

Relativamente à construção dos recursos didáticos a utilizar no decurso das atividades, 55% dos docentes das AEC afirmam que têm suporte dos PTT para a estruturação dos mesmos, embora 83% dos PTT responda que não apoia os professores das AEC na elaboração dos recursos materiais necessários por forma a estimular as competências globais dos alunos, como indicam a Tabela 23 e o Gráfico 13.

Construção de recursos didáticos em conjunto	Professores Titulares de Turma	Professores das AEC
Sim	17%	45%
Não	83%	55%

Tabela 23 - Construção de recursos didáticos em conjunto

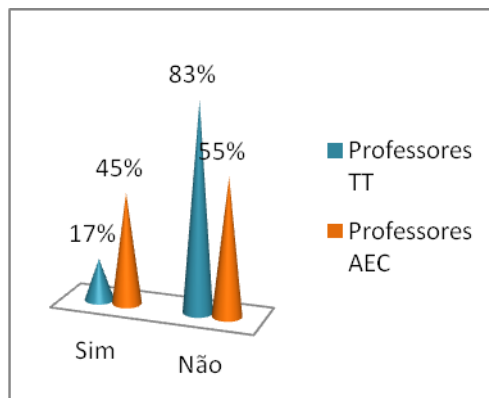


Gráfico 13 - Construção de recursos didáticos em conjunto

Apurou-se alguma conformidade nas respostas de todos os inquiridos relativamente ao item “Participação dos docentes das AEC na elaboração de medidas educativas adequadas”, visto que a maioria refere que não há colaboração na realização das medidas educativas ajustadas a cada aluno com NEE, conforme se pode observar na **tabela 24** e no **gráfico 14**.

Participação dos docentes das AEC na elaboração das medidas educativas	Professores Titulares de Turma	Professores das AEC
Sim	46%	31%
Não	54%	69%

Tabela 24 - Participação dos docentes das AEC na elaboração das medidas educativas

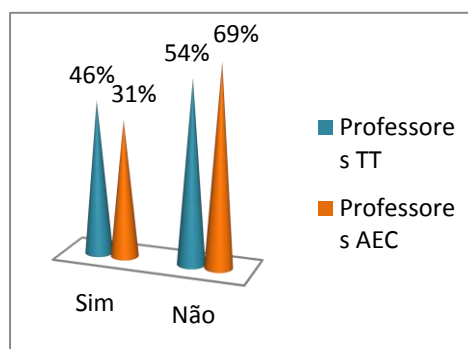


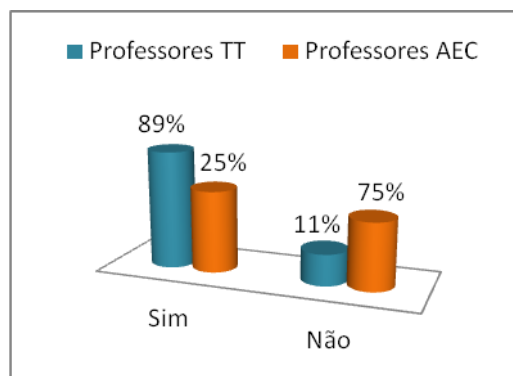
Gráfico 14 - Participação dos docentes das AEC na elaboração das medidas educativas

Ainda no enquadramento da partilha de informações foi aferido que, no que respeita ao desempenho dos educandos, os Encarregados de Educação eram informados sobre as atividades de estimulação desenvolvidas (**Tabela 25** e **Gráfico 15**), ao empenho (**Tabela 26** e **Gráfico 16**), à participação (**Tabela 27** e **Gráfico 17**), à autonomia (**Tabela 28** e **Gráfico 18**) e ao comportamento (**Tabela**

29 e Gráfico 19) dos seus educandos. Atentaram os inquiridos, quase na sua totalidade, que a partilha da informação sobre os educandos ao E.E., no que diz respeito aos aspetos supracitados, é da responsabilidade dos P.T.T..

Partilha de informação com os E.E.	Professores Titulares de Turma	Professores das AEC
Sim	89%	25%
Não	11%	75%

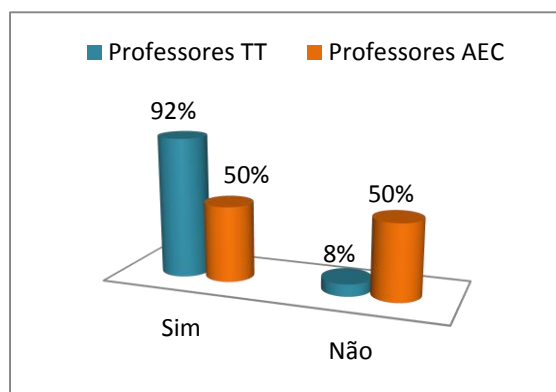
**Tabela 25** - Partilha de informação com os E.E. quanto às atividades de estimulação desenvolvidas nas AEC



**Gráfico 15** - Partilha de informação com os E.E. quanto às atividades de estimulação desenvolvidas nas AEC

Partilha de informação com os E.E.	Professores Titulares de Turma	Professores das AEC
Sim	92%	50%
Não	8%	50%

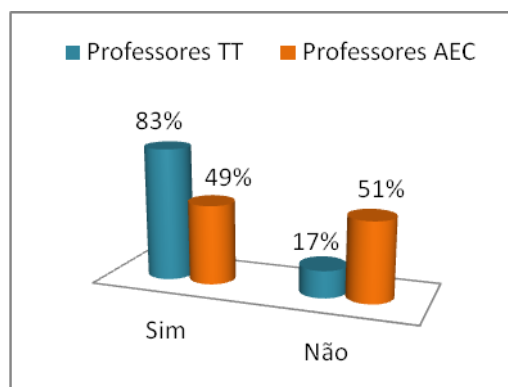
**Tabela 26** - Partilha de informação aos E.E. quanto ao empenho dos educandos nas AEC



**Gráfico 16** - Partilha de informação aos E.E. quanto ao empenho dos educandos nas AEC

Partilha de informação com os E.E.	Professores Titulares de Turma	Professores das AEC
Sim	83%	49%
Não	17%	51%

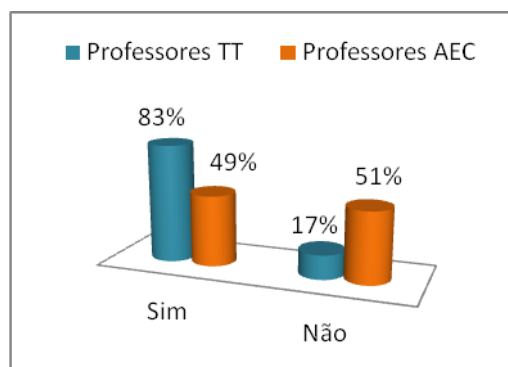
**Tabela 27** - Partilha de informação aos E.E. quanto à participação dos educandos nas AEC



**Gráfico 17** - Partilha de informação aos E.E. quanto à participação dos educandos nas AEC

Partilha de informação com os E.E.	Professores Titulares de Turma	Professores das AEC
Sim	83%	49%
Não	17%	51%

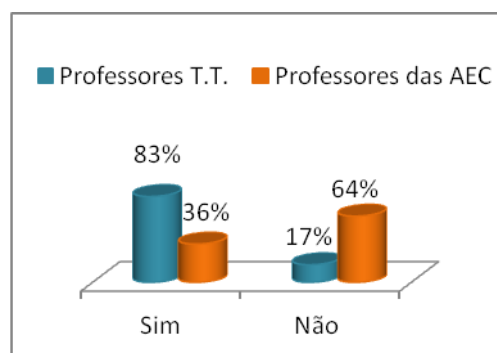
**Tabela 28** - Partilha de informação aos E.E. quanto à autonomia dos educandos nas AEC



**Gráfico 18** - Partilha de informação aos E.E. quanto à autonomia dos educandos nas AEC

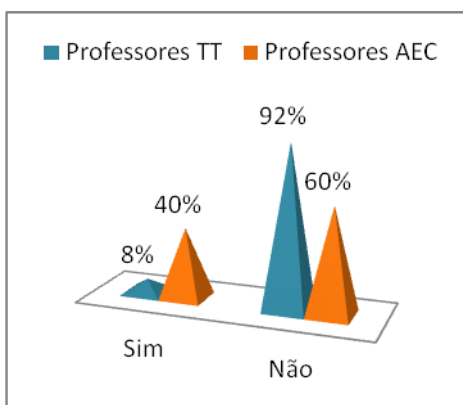
Partilha de informação com os E.E.	Professores Titulares de Turma	Professores das AEC
Sim	83%	36%
Não	17%	64%

**Tabela 29** - Partilha de informação aos E.E. quanto ao comportamento dos educandos nas AEC

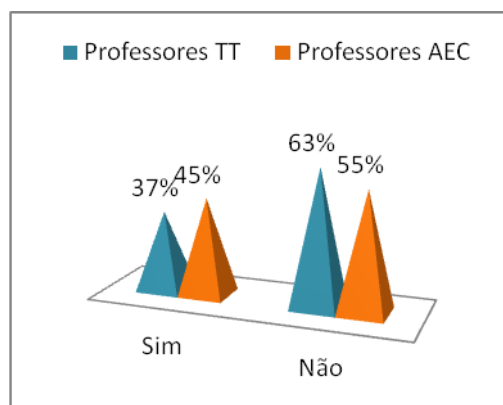


**Gráfico 19** - Partilha de informação aos E.E. quanto ao comportamento dos educandos nas AEC

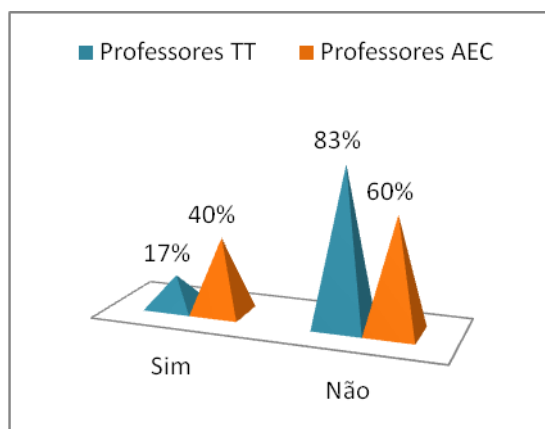
Quanto à presença dos E.E. na planificação das atividades, na participação das mesmas e na elaboração das medidas educativas, os inquiridos confirmaram que não há envolvimento por parte destes nas atividades dinamizadas nas aulas das AEC, nem na elaboração das medidas educativas, consoante podemos verificar nos **Gráfico 20, 21 e 22**.



**Gráfico 20** - Participação dos E.E. na planificação das atividades



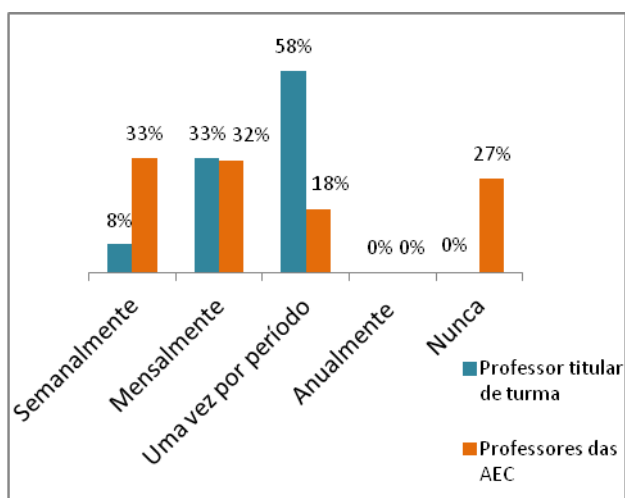
**Gráfico 21** - Participação dos E.E. em determinadas atividades dinamizadas nas AEC



**Gráfico 22** - Participação dos E.E. na elaboração das medidas educativas

Averiguou-se ainda, que não existe concordância na resposta à questão relativa à frequência de reuniões com os professores das AEC para planificar estratégias e atividades adequadas às necessidades específicas dos alunos, já que 32% dos professores das AEC confirmam que reúnem mensalmente com os PTT e 27% simplesmente aludem que não agilizam reuniões. Nos resultados dos dados dos questionários dos PTT é possível verificar que 59% afirmam que fazem reuniões uma vez por período e 33% que realizam reuniões mensalmente (Tabela 30 e Gráfico 23).

Frequência de reuniões entre os docentes para planificar estratégias e atividades adequadas às necessidades específicas dos alunos	Professores titulares de turma	Professores das AEC
Semanalmente	8%	23%
Mensalmente	33%	32%
Uma vez por período	59%	18%
Anualmente	0%	0%
Nunca	0%	27%



**Tabela 30** - Frequência de reuniões entre os P.T.T. e os docentes das AEC

**Gráfico 23** - Frequência de reuniões entre os P.T.T e os docentes das AEC

Quando questionados sobre se as estratégias delineadas pelos docentes das AEC estão descritas nos Programas Educativos Individuais (PEI) dos alunos, 68% dos professores das AEC alegam que tal não se verifica e apresentam como motivos a não participação na elaboração dos PEI. Os restantes inquiridos (32%) responderam de forma positiva à questão, referindo que as estratégias que definem estão legíveis no PEI e fundamentam ainda, que participam na sua elaboração junto com o Professor Titular de Turma. Estes dados podem ser observados na **tabela 31** e **gráfico 24** seguidamente apresentados.

Descrição das estratégias delineadas pelos docentes das AEC legíveis nos PEI's	Professores TT	Professores das AEC
Sim	50%	32%
Não	50%	68%

Tabela 31 - Descrição das estratégias das AEC nos PEI

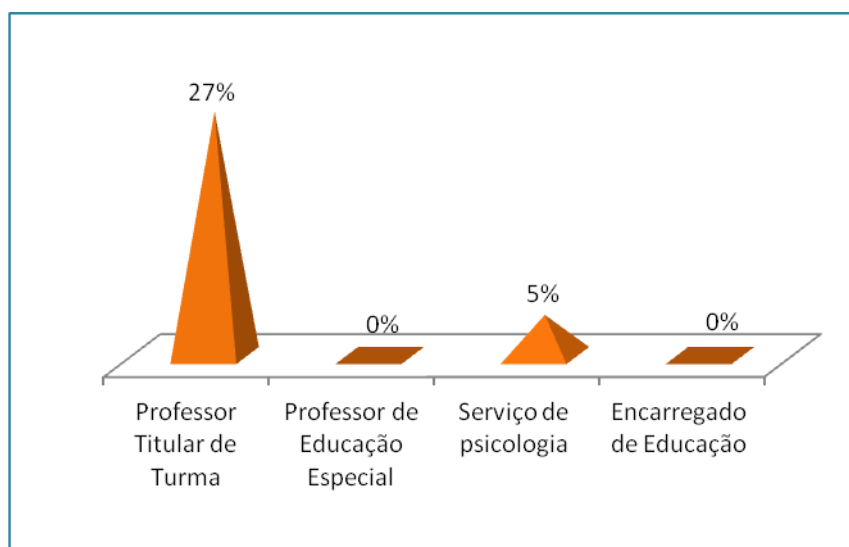


Gráfico 24 - Com quem os docentes das AEC participam na elaboração os PEI's

No que consiste às respostas dos PTT, a percentagem ficou balanceada entre 50%, que atentam que as estratégias estão visíveis no PEI dos alunos e outros 50% que declaram que isso não sucede. Estes últimos vão de encontro com a perspectiva dos professores das AEC, que referem que as Atividades de Enriquecimento Curricular não são contempladas nos PEI, como verificamos na **tabela 31**.

Na verdade as justificações apresentadas não são exequíveis, uma vez que está designado no despacho nº 8683/2011, como supramencionado no subcapítulo 4.2, que as condições de frequência das AEC pelos alunos com Necessidade Educativa Especial devem estar visíveis no seu Programa Educativo Individual.

## 7. SÍNTESE DOS RESULTADOS

As atividades de enriquecimento curricular surgiram com o propósito de proporcionar um recurso, no contexto educativo, alicerçando diretamente o processo de desenvolvimento da criança. Este processo é corporizado com conteúdo de formação indispensável numa escola, onde são respeitadas todas as atividades como contributos à formação ampla da criança. As AEC inseridas na instituição escolar poderão, assim, ganhar um estatuto preponderante, por se assumirem como um recurso de formação, por estarem mais direcionadas aos próprios interesses lúdicos da criança, pois as brincadeiras, os jogos e a música, são atividades constantes na vida destes. Todas estas atividades são manifestações naturais do ser infantil que assume importância nas habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais nas crianças enquanto futuros cidadãos.

Como já referido anteriormente, as AEC têm um cariz de acesso facultativo e gratuito para os orçamentos familiares e são lecionadas por professores que não mantêm vínculo à escola. Porém, é importante que as escolas funcionem de forma eficaz, o que implica, entre outras estratégias, uma articulação consistente entre todos os elementos que fazem parte da comunidade educativa.

Atendendo à análise dos dados referentes aos inquéritos administrados aos professores titulares de turma e professores das AEC, podemos verificar que existem aspetos logísticos inerentes a este agrupamento de escolas em estudo que precisam de ser retificados, para que seja possível fomentar a inclusão nas AEC, como por exemplo: Um maior envolvimento dos professores das AEC nos casos específicos de alunos com NEE, com a consolidação de uma formação contínua no âmbito da Educação Especial; Reaproveitamento por parte destes dos recursos que o agrupamento disponibiliza e uma maior articulação entre os professores das AEC e os professores titulares de turma, e entre estes e os Encarregados de Educação.

No sentido de sustentar o referido, no decurso deste trabalho de investigação, atentou-se em certificar as hipóteses estabelecidas, fazendo a simbiose destas com a análise e interpretação detalhada dos resultados obtidos dos dados facultados pelos 24 professores titulares de turma e pelos 22 professores das AEC.

Deste modo, no que respeita à **hipótese 1** - *Os profissionais das Atividades de Enriquecimento Curricular têm formação específica para intervir e responder as 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 Educação Especial na sua formação inicial (questão 1 do grupo II), à formação especializada em Educação Especial (questão 2 do grupo II) e ao conhecimento da legislação aplicada no domínio da Educação Especial (questão 3 do grupo II). Podemos confirmar, pelos resultados manifestos, que 12 dos docentes das AEC frequentaram na sua formação académica, disciplinas especificamente relacionadas com a problemática da Educação Especial e 1 dos inquiridos frequentou uma Pós-graduação em Educação Especial no domínio Cognitivo/Motor (tabela 6 e 7).

Os restantes 9 docentes questionados não tiveram na sua área de formação conteúdos curriculares sobre a competência da Educação Especial. Deste modo, a hipótese não se atesta com a devida viabilidade pois, apesar dos professores das AEC apresentarem uma abordagem superficial sobre a Educação Especial no decurso da formação inicial, parece-nos terem conhecimentos insuficientes para poderem intervir de uma forma eficaz, com os alunos com NEE que frequentam as atividades que lecionam.

Atentamos ainda, que apenas 8 dos questionados mostraram ter conhecimento sobre a legislação atual, decreto – lei 3/2008, de 7 de janeiro, que referencia linhas orientadoras de atuação ao âmbito da Educação Especial.

Num estudo concretizado por Simon, verifica-se que a maioria dos pais de alunos com NEE consideram que os professores não estão preparados para acolher alunos com NEE no contexto educativo. Constatou-se ainda neste estudo que, “*Os próprios docentes admitem que uma melhor formação é necessária...*”. (Simon, 1991, p. 35). O mesmo autor afirma que, num inquérito elaborado por Brunet & Goupil no Quebec em 1983, os professores e diretores de diferentes escolas assumiram que a sua formação base não era suficiente para efetivar a integração escolar dos alunos referidos.

Como reportamos no nosso estudo, até ao momento esta questão relativamente à preparação dos professores para integrarem alunos com NEE nas suas salas permanece ainda com algumas fragilidades, visto a maioria dos docentes

confirmar que não tem formação específica nem conhecimento do decreto que rege os direitos destes alunos. Consideramos desta forma, ser uma lacuna relevante, visto estarmos a referir-nos a um agrupamento de escolas inclusivo.

Enquadrado na **hipótese 2** - *Os recursos físicos (espaço) não são adaptados às características dos alunos com deficiência mental/motora* – a questão 2 e 3 do grupo III dirigidas aos professores das AEC, sobre a adequação dos recursos físicos das escolas às limitações dos alunos com deficiência cognitiva e/ ou motora, foram o pilar para confirmar esta hipótese. Constatamos que, efetivamente uma grande parte dos inquiridos (13 docentes das AEC), afirmaram que o Agrupamento não apresenta recursos físicos adequados, já que as instalações escolares onde lecionam têm muitas escadas e que o agrupamento de escolas não possui verbas para a reformulação dos espaços físicos, bem como, para a construção de novos espaços que permitam uma maior mobilidade (**Tabela 11**). Todavia, estes mesmos docentes, afirmam que, apesar dos obstáculos mencionados, é possível promover um trabalho favorável com os seus discentes.

É no meio educativo que as crianças passam a maior parte do seu tempo, sendo, por isso, necessária a criação de um espaço físico, social e pedagógico de qualidade. A aposta num ambiente positivo e confortável contribui em grande escala não só para uma experiência educativa de sucesso, como para o crescimento integral dos cidadãos. (Nielson, 1999). O espaço escola engloba, assim, um conjunto de fatores que não se restringem à construção do edifício, embora esta deva considerar a sua “funcionalidade e a eficácia” (Montoya, 1997, p. 20). O investigador Hegarty (2001, p. 82) corrobora com esta visão, reiterando a necessidade de uma “reforma global e abrangente” da escola para fazer face às atuais exigências curriculares. De facto, o espaço escolar ainda reflete a padronização, interior e exterior, sendo construído tendo em conta as crianças que não possuem qualquer tipo de limitação ao nível da mobilidade.

Segundo Falcato,

*«...muitos dos edifícios escolares foram projectados para uma população escolar média, não tendo em consideração, por exemplo, os*

*alunos com deficiência. A contradição entre o edificado existente e a intenção de promover a educação inclusiva e o ensino integrado das crianças e jovens com deficiência é evidente. Esta realidade foi de certo um contributo importante para que se verifiquem os baixos níveis de escolaridade que se registam na população com deficiência» (2008, p. 10).*

Quanto à **hipótese 3** - *Os materiais didáticos, os conteúdos abordados e as atividades delineadas no contexto das AEC não são ajustados para os alunos com perturbações do foro cognitivo e motor* – remetemos a confirmação desta hipótese para o quadro da questão 2 e para as questões 4, 5 e 6 do grupo III dos questionários dos docentes das AEC, que abordam aspetos relacionados com os materiais didáticos e com as atividades planeadas e implementadas para as crianças com défice cognitivo/motor. Através da análise das questões, verificamos que a maioria dos docentes das AEC, considera que utiliza recursos didáticos ajustados às características dos seus alunos, considerando serem estes materiais um bem essencial para todo o processo interventivo. No entanto, os restantes 8 docentes inquiridos manifestam que não existem recursos didáticos para sua área de ensino e também aludem, que o agrupamento não apresenta verbas para os adquirir.

Segundo Cerqueira e Ferreira (1996), “ *talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos assumam tanta importância como na educação especial nas pessoas com deficiência*” (p. 24). O manuseamento de diversos materiais auxilia no desenvolvimento da perceção tátil, facilitando a discriminação de detalhes e proporciona a movimentação dos dedos. É imperioso ajudá-los a manter um equilíbrio real entre o que é possível e o que é prático. Assim, para o professor que tem na sua sala alunos com NEE, não deve existir limite para a criatividade, para a utilização de recursos pedagógicos, mobiliário adaptado e estratégias adequadas que promovam a sua vontade de aprender.

Perante a questão referente às estratégias e atividades delineadas para os alunos com deficiência cognitiva/motora, 14 dos docentes das AEC consideram-nas benéficas para melhorar as competências intrínsecas aos relacionamentos interpessoais. Ainda em resposta a esta questão, 1 docente reconhece que as estratégias não se ajustam às dificuldades que os alunos patenteiam, 4 dos

inquiridos indicam que não conseguem dar suporte humano aos alunos com NEE, devido ao elevado número de alunos a frequentar as AEC, e 2 dos docentes imputam a responsabilidade desta vicissitude para a falta de cooperação entre os docentes. Para esta questão, 1 dos docentes inquiridos, apesar de indicar que as estratégias e atividades não se coadunam com a problemática destes alunos, não apresenta qualquer justificação para o mesmo. Um fator enriquecedor da dinâmica das escolas é a criação de ambientes e estratégias que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas diferenças. Para tal, torna-se importante o esforço cooperativo e coletivo, ou seja, o trabalho em parceria entre os profissionais que constituem uma equipa multidisciplinar, para que seja possível planear e implementar conteúdos e estratégias adequados às especificidades do aluno. Apenas desta forma, o aluno se sente feliz na escola, a participar e partilhar o seu quotidiano escolar, a tomar consciência do mundo que o rodeia, a pensar e refletir por si, a tomar decisões depois de analisar e refletir sobre as situações, a desenvolver, potencializar as suas competências académicas, no sentido de tornar a escola num espaço cada vez mais gratificante e bem sucedido na resposta a estes casos.

Por último, para analisar a **hipótese 4**, - *Os docentes (professor titular 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* – observamos os resultados das questões relacionadas com esta hipótese foram formuladas aos professores titulares de turma (questões 1 e 2 do grupo III) e professores das AEC (questões 1 e 2 do grupo IV). Face aos resultados obtidos, podemos confirmar que existe partilha de informação entre os inquiridos relativamente aos alunos com problemas do foro cognitivo/motor que frequentam as AEC, nomeadamente no que consiste, à assiduidade, ao empenho, à participação, à autonomia, na execução das tarefas e responsabilidade. Relativamente, à planificação das atividades e à elaboração dos elementos de avaliação, averiguamos que de facto existe alguma discordância nas respostas quanto aos propósitos mencionados. Contudo, podemos constatar que perante estas informações, que não existe uma

articulação na definição das medidas educativas que melhor se ajustem às necessidades das crianças (**Tabela 32**).

Quando abordamos o tema da escola inclusiva, definimos que todos os alunos devem aprender dentro do mesmo contexto. Assim, surge a necessidade de uma articulação eficaz entre todos os profissionais que intervêm diretamente com os alunos com NEE que possibilite, entre outras mudanças, uma diferença de atitude e de intervenção junto dos alunos, e que passa por um envolvimento ativo de todos os docentes no processo educativo dos seus alunos.

Os professores titulares de turma que têm a seu cargo os alunos com NEE, devem proporcionar-lhe todos os apoios que necessitam para que os alunos se mantenham na sua sala de aula de forma ajustada, sendo da sua responsabilidade

*“ ... colaborar com técnicos de educação especial no sentido de traçar e implementar instruções/atividades para todos os alunos, particularmente para alunos com NEE; Prestarem informação de forma regular e sistemática, a todos os profissionais que trabalham com o aluno inclusive aos docentes das AEC, sempre que estes alunos estejam a frequentar essas atividades, acerca dos currículos, atividades a realizar em cada unidade, trabalhos a realizar com o aluno, regras de sala de aula e expectativas do aluno; Devem contemplar uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferenças necessidades que os alunos com NEE apresentam”. (Correia, 2003, pp. 51-52).*

Importa ainda referir, que o gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação decretou, no despacho nº 8683/2011, reportado também no ponto número 20 do despacho de 14460/2008, de 15 de Maio, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 100, de 26 de maio de 2008, que para além da igualdade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na frequência das AEC, as condições destas também devem estar contempladas no Programa Educativo Individual. Verificou-se, na análise dos resultados, que tal não acontece neste agrupamento, visto ambos os grupos de professores inquiridos confirmarem este aspeto. Nesse sentido emerge a necessidade de incidirem na mudança dos factos constatados.

		Professores TT		Professores AEC	
		Sim	Não	Sim	Não
<b>Cooperação entre docentes</b>	Partilha de informação sobre alunos com NEE	96%	4%	79%	21%
	Planificação das atividades	63%	37%	50%	50%
	Elaboração de elementos de avaliação	17%	83%	50%	50%
	Construção de recursos didáticos	17%	83%	45%	55%
	Elaboração de medidas educativas	46%	54%	31%	69%

**Tabela 32** - Articulação entre os P.T.T e os Professores das AEC

Ainda, neste contexto de partilha de informações, confirmamos que os Encarregados de Educação quase não articulam com os Docentes das AEC, nomeadamente na participação nas atividades promovidas nas AEC, assim como, na elaboração das medidas adequadas dos educandos. Aferiu-se que a comunicação da informação referente às atividades de estimulação desenvolvidas, ao empenho, à participação, à autonomia e ao comportamento dos seus filhos, é transmitida pelos professores titulares de turma (**Tabela 33**).

A parceria família-escola é de extrema relevância no desenvolvimento da criança e na garantia do seu acesso a todas oportunidades educativas, bem como para promover um percurso educativo positivo e de sucesso. Neste agrupamento em estudo este envolvimento entre a família e docentes das AEC é muito restrito, o que se considera um ponto a refletir e a alterar.

A participação dos pais/encarregados de educação no processo educativo tem vindo a ser cada vez mais valorizado em termos de legislação. Como exemplo dessa afirmação, podemos referir um documento que contempla claramente essa vertente, o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, que refere, no artigo 12º, a participação dos pais/encarregados de educação no processo de avaliação. É realmente importante que exista uma relação estreita entre os diversos intervenientes envolvidos no processo educativo do aluno. O incentivo dos E.E. é essencial, pois transmite aos seus educandos, a importância atribuída à frequência na escola e também enfatiza a sua motivação quando testemunham o interesse dos E.E. pela sua atividade escolar.

		Professores TT		Professores AEC	
		Sim	Não	Sim	Não
<b>Articulação com E.E.</b>	Partilha de informação sobre alunos com NEE	86%	14%	42%	58%
	Planificação das atividades	8%	92%	40%	60%
	Participação na elaboração das medidas educativas	37%	63%	45%	55%
	Participação em atividades	17%	83%	40%	60%

**Tabela 33** - Articulação entre os docentes TT/AEC e os Encarregados de Educação.

Podemos concluir e sugerir, face aos dados recolhidos nos questionários devidamente analisados, que o sistema educativo das AEC deverá ter um acompanhamento mais individualizado e ser pautado por atividades e recursos diferenciados e ajustados às necessidades e especificadas de todos os alunos que nele participam. Os professores das AEC devem reconhecer a necessidade de uma intervenção educativa diferenciada para alunos com NEE na escola do ensino regular e nas AEC baseada nos princípios da Educação Inclusiva, bem como de melhorar a articulação entre os diferentes intervenientes, para que desta forma se justifique a frequência efetiva dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

## 8. 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 a sua adequação aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

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 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 JI/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 sua 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.

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 Educação Especial. No entanto, um número reduzido de professores frequentou uma especialização no âmbito da Educação Especial.

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

**Tabela 34** - Formação dos docentes das AEC no âmbito da Educação Especial

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.

Considerando a perspetiva de Correia (1997), a formação inicial dos docentes deveria contemplar uma vertente de Educação Especial 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.

A importância da continuidade da formação, ao longo da carreira docente é uma convicção cada vez mais difundida, devendo preconizar-se, por isso, uma continuidade orgânica na formação, desde o começo dos estudos até ao fim da carreira, de uma forma integrada na atividade docente. Ou seja, a formação contínua deve ser entendida enquanto subsistema de um processo de educação permanente, ou como um conjunto de situações formativas que acompanham a vida do indivíduo e que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social.

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.

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

**Tabela 35** - Adequação dos recursos físicos nas AEC

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 cognitiva e motora. Acrescem a estas dificuldades, a existência de muitas escadas nas instalações escolares e 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.

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.

Urge, neste sentido, intervir ao nível da mobilidade, acessibilidade e, conseqüentemente, da integração social, na medida em que um meio físico acessível torna o ambiente libertador e pode transformar a integração dos indivíduos, influenciando os seus níveis de desempenho.

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: gravadores, cartazes, livros didáticos adequados, jogos didáticos diversificados, brinquedos e aparelhos adequados e material de fácil manuseamento (tabela 36).

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

**Tabela 36** - Adequação dos materiais didáticos nas AEC

Atendendo à questão relativa às estratégias e atividades delineadas para os alunos com deficiência cognitiva/motora, podemos constatar, através da análise da tabela 37, 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 fator promotor do desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais.

Efetivamente manter o aluno motivado pelo âmbito académico, é sempre uma mais valia para que este atinga o sucesso. No entanto, não podemos considerar este fator, único para garantir uma estimulação e sucesso no processo de ensino-aprendizagem destes alunos. Todos os recursos são fundamentais para que estes adquiram a autonomia desejada e possam, no futuro, ser autónomos e participativos na vida em sociedade.

	Agrupamento de Escolas de Valongo			Agrupamento de Escolas do Porto		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
<b>Adequação das atividades</b>	13	9	22	14	8	22

**Tabela 37** - Adequação das atividades aos alunos com NEE que frequentam as AEC

Para que o modelo de Escola Para Todos faça sentido, torna-se essencial que os diferentes contextos educativos adequem os recursos físicos, didáticos e humanos e que se planifiquem e implementem estratégias diferenciadas que permitam promover uma interação eficaz entre os alunos e o conhecimento, tendo em conta as suas necessidades e a melhoria das suas aprendizagens.

Consideramos responsabilidade do professor das AEC a definição dos métodos e das técnicas que vai desenvolver nas atividades que leciona, 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 discriminados ou excluídos do 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** - podemos confirmar, conforme podemos observar na tabela 38, que existe uma cooperação entre os docentes TT e docentes das AEC, nos dois Agrupamentos de Escolas em análise, nomeadamente 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 verifica.

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

**Tabela 38-** Cooperação entre os docentes TT e os docentes das AEC

Neste contexto de articulação entre ambos os grupos de docentes questionados e os Encarregados de Educação, nos dois Agrupamentos não existe, no cômputo geral, articulação entre estes, designadamente em aspectos 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 atividades 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 39).

		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	81%	19%	27%	73%	86%	14%	42%	58%
	Planificação das atividades	14%	86%	36%	64%	8%	92%	40%	60%
	Participação na elaboração das medidas educativas	22%	78%	36%	64%	37%	63%	45%	55%
	Participação em atividades	42%	58%	45%	55%	17%	83%	40%	60%

**Tabela 39** - Articulação entre os docentes e os Encarregados de Educação

Ao abordarmos a temática da Escola Inclusiva, definimos que todos os alunos devem aprender dentro do mesmo contexto, com as mesmas condições e recursos. 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 possibilitar o sucesso nas suas realizações pessoais e académicas.

Desta forma, consideramos que a estreita relação entre os Encarregados de Educação e os professores é fundamental, sobretudo para que se possa delinear programas e planos educativos ajustados às necessidades e particularidades dos alunos com NEE, bem como reforçar, nos educandos, a importância de frequentar a escola e terem sucesso no seu percurso.

Assim sendo, é de extrema importância que se apele à participação ativa e a uma maior envolvência da família no contexto educativo onde a criança está inserida. O envolvimento familiar na dimensão escolar dos seus educandos, em termos 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 educandos; colaborar na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI); e ser participantes ativos na execução das atividades” (Correia, L., 2008, p. 158).

Tendo em consideração uma análise comparativa dos dois Agrupamentos de Escola do distrito do Porto, verificamos 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. Existem lacunas ao nível da formação dos professores das AEC no âmbito da Educação Especial, 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. Estas atividades devem surgir como uma ferramenta da inclusão, fomentando a tolerância e estabelecendo vínculos positivos entre todos os intervenientes, pois o brincar ajuda as crianças com NEE a desenvolverem ao nível cognitivo, social e afetivo e a comunicar com os que a rodeiam.

## CONCLUSÃO

A finalidade da escola não é “formatar” os alunos ao nível dos saberes curriculares mas, sempre que possível, transmitir-lhes também competências transversais. Contudo, tal só se poderá concretizar pela existência de turmas de matriz heterogénea numa escola regular, isto é, constitui elemento fundamental na prossecução do seu propósito, a compreensão e aceitação do conceito da diferença, para que os alunos completem com sucesso uma educação “básica” através de um acesso semelhante ao currículo comum.

O grande desafio que se coloca às escolas é o de encontrar formas de responder às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea. Uma escola que aceite todos e que exerça uma intervenção diferenciada.

Para que uma criança ou jovem esteja integrado numa escola, torna-se imprescindível que esta tenha uma resposta organizada para as suas necessidades educativas. Assim, é considerada uma exigência para a Escola Regular ser responsável não só pelo processo de integração, mas também pela adequação da resposta a dar a cada criança ou jovem que faça parte da sua comunidade educativa.

Neste sentido, o contacto precoce com a deficiência e a diferença torna-se essencial, pois permite que, desde cedo, as crianças com NEE sejam encaradas de forma natural pelos agentes educativos e pelos seus pares, fomentando de uma forma concreta opiniões mais positivas relativamente às suas capacidades. Considerando que todos os elementos que integram a comunidade educativa têm um papel ativo, seria importante sensibilizar e formar as crianças a partir do primeiro ciclo ou mesmo do jardim de infância, no sentido de promover a cidadania e educar para valores como a igualdade e o respeito pela diferença. Assim sendo, o professor abraça um papel fundamental na formação das atitudes das crianças, na sua preparação e abertura para cooperar com os alunos com NEE em sala de aula, sendo estes considerados fatores principais para combater contra a indiferença. Como tal, seria aconselhável a frequência dos professores em formações sobre estratégias pedagógicas de intervenção junto dos alunos com NEE, para que sejam realçadas as potencialidades desses

alunos quando são utilizadas as estratégias adequadas. Atendendo, ainda ao referido, o professor deve ser capaz de estimular percepções positivas e não discriminatórias nos seus alunos.

A verdadeira inclusão implica que a criança com NEE sinta que pertence e que é aceite pelo grupo social com quem partilha o seu quotidiano.

Ao perspetivar este grande desafio de uma escola para todos, o sistema educativo indicou um caminho de reconsiderações e reorganizações das estratégias, bem como das metodologias e práticas de trabalho. Contudo, essas alterações terão de ser implementadas à luz de um processo que considere as reais carências dos alunos, das escolas e dos contextos onde todos estão integrados.

A fim de concretizar o alcance do tão desejado sucesso escolar, considerado prioritário pela organização escolar e famílias, surgiram as Atividades de Enriquecimento Curricular. A lógica e desenvolvimento destas atividades, de acesso facultativo aos alunos e gratuito para os orçamentos familiares, são garantidas por professores que por norma não mantêm vínculo à escola. Em virtude desta rotatividade os encarregados de educação e os próprios alunos poderão perder a noção de quem trabalha com quem. Assim, os encarregados de educação vão-se inteirando, de uma forma gradativa, desta realidade das AEC, permitindo aos seus educandos delas retirar o melhor partido possível. Todavia, constatamos que os critérios que regulam a análise, escolha e seleção de determinadas AEC não vão de encontro com as considerações que motivaram o aparecimento destas atividades. Conforme podemos ler no Relatório de Acompanhamento Intercalar da Implementação das AEC, elaborado pela CONFAP (2007): “Foi constatado que a escolha das atividades foi definida em função da comparticipação financeira do Ministério e não de acordo com as reais necessidades do público-alvo.” (p. 4). Nem os destinatários, nem os seus pais ou encarregados de educação participaram neste processo de análise, escolha e seleção de atividades. E ainda, segundo o mesmo documento, “*dado que as atividades de enriquecimento curricular existem para enriquecer*” o currículo do ensino básico, foi notório em algumas das escolas, uma certa indefinição no que respeita à ligação entre as atividades selecionadas e o currículo obrigatório” (p. 5).

As crianças que anteriormente possuíam uma relativa autonomia na participação nas atividades de tempos livres, enquanto sujeitos ativos com direitos próprios, atualmente não passam de sujeitos passivos e meros destinatários da ação educativa delineada pelos adultos, como consequência desta nova perspetiva educativa implementada nas escolas.

Com o objetivo de aprofundar a investigação sobre esta temática das AEC, empreendemos um estudo num agrupamento de escolas do concelho do Porto, para percebermos o modo de funcionamento destas atividades e a forma como os alunos com NEE, especificamente os que apresentam problemáticas no domínio cognitivo e/ou motor, são acolhidos e estimulados nas mesmas. Este estudo foi realizado por dois investigadores em dois agrupamentos de escolas distintas, ambos pertencentes ao distrito do Porto.

As conclusões que apresentamos foram produzidas a partir das observações e análise das respostas aos inquéritos por questionário aplicados aos professores titulares de turma e professores das AEC, tendo como eixo a pergunta de partida: *“Qual o grau de adequação das AEC às necessidades das crianças com NEE no domínio da deficiência cognitivo/motora?”*. Apuramos que as respostas a esta questão não são definitivas e que possibilitam uma grande abertura na sua interpretação, facto que nos leva a refletir sobre a possibilidade de se alargar esta investigação. Seria proveitoso aumentar a amostra da investigação, num futuro próximo, através de uma investigação longitudinal, contemplando nesta, entrevistas e/ou questionários, à Diretora do Agrupamento de Escolas em estudo, ao Coordenador de Educação Especial, aos docentes de Educação Especial e aos Encarregados de Educação, de forma a aferir com maior autenticidade a realidade sobre o funcionamento das AEC e o seu contributo para a estimulação global dos alunos com deficiência no domínio cognitivo/motor.

No término desta conclusão, e perante a análise detalhada do estudo a que nos propusemos, entendemos ser imperioso mencionar algumas orientações no sentido de promover mudanças no modo de funcionamento e estratégias implementadas nas AEC, concretamente no que respeita à inclusão dos alunos com NEE, particularizando os que têm deficiência cognitiva/motor nessas atividades. Neste pendor, entendemos que um professor das AEC, apesar da sua pouca vinculação ao agrupamento de escolas no qual leciona, deve

reconhecer a necessidade de uma intervenção educativa adequada e eficaz junto dos alunos com NEE que frequentam as suas atividades, assumindo que esta intervenção só fará sentido se aprimorar os seus conhecimentos sobre as temáticas inerentes à Educação Especial e o real significado do conceito de escola inclusiva. Ainda neste enquadramento, somos do parecer que os Professores das AEC devem ser sensibilizados para a necessidade de perceber, de uma forma mais consistente, o processo de diferenciação curricular, individualização, adaptação do meio escolar e da implementação de estratégias e atividades pedagógicas de acordo com as características individuais e específicas dos alunos com NEE, procurando promover a sua inclusão efetiva nessas mesmas atividades. Consideramos também importante que os agrupamentos de escolas desenvolvam, de uma forma mais concertada, a articulação entre todos os elementos que integram a comunidade educativa e que diretamente intervêm com estes alunos, para que estes possam ser acolhidos de forma positiva nas escolas regulares, possam participar e aceder a todos os seus recursos, serviços e atividades de forma dinâmica e assertiva, e para que a escola se torne, efetivamente, de todos e para todos.

Cumpridos os objetivos desta investigação, fundamentada na análise da pergunta de partida supramencionada propomos a continuação de estudos desta índole, para incrementar a recolha e análise da informação obtida e permitir o constante acompanhamento das AEC, bem como a melhoria das condições e recursos que espelham a realidade dessas atividades.

## BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (2003). *Compreendo a Educação Inclusiva. In. Perspetivas sobre a inclusão Org. David Rodrigues*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. &. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Internacional*. Lisboa: Editora ACIDI.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. . Artmed: 9.ed. Porto Alegre.
- Castro, J. (1995). *Acessibilidade Desportiva, Integrar*. Porto: Porto Editora.
- Cerqueira, J. (1996). *Os recursos didáticos na educação especial*. Rio de Janeiro: Revista Benjamim Constante.
- Claudino, D. (1997). *A orientação para a formação profissional de jovens com deficiência intelectual*. Lisboa: Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research methods in education* (3.<sup>a</sup> ed.). London: Routledge.
- Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE - considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Coste, J. (1981). *A psicomotricidade*. Zahar: Rio de Janeiro.
- Cruz, V. F. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Falcato, J. (2008). Princípios e recomendações gerais. . In *Parque Escolar, Manual de Projecto para a Acessibilidade nas Escolas*. Lisboa: Parque Escolar.
- Fernandes, H. (2002). *Educação Especial - Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação - Estudo de um Caso*. Braga: Edições APPACDM .

- Fialho, I. (2013). *Avaliação Externa do programa das Atividades de Enriquecimento Currículares no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Évora: Universidade de Évora.
- Foncesa, V. (1983). *Psicomotricidade*. Sao Paulo: Editora Martins Fontes.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem - Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Hegarty, S. (2001). O Apoio Centrado na escola: Novas Oportunidades e Novos Desafios. In D. R. (Org.), *Educação e Diferença - Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Kirk, S. (1991). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Le, B. (1987). *Educação psicomotora: psicométrica na idade escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Levin, E. (1997). *A infância em cena: Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Mancini, M. (2002). *Comparação do desempenho de atividades funcionais em crianças com desenvolvimento normal e crianças com paralisia cerebral*. São Paulo : Editora Sarvier.
- Mendes, M. (2007). A adaptação psicológica em irmãos de crianças e jovens com paralisia cerebral. *Biblioteca Digital*.
- Montoya, L. H. (1997). *Comprender el espacio educativo - investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Morais, M. (1996). *Inteligência e treino cognitivo - um desafio aos educadores*. Braga: SHO.
- Morato, P. &. (2007, p. 17-21). *Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais - A mudança de paradigma na concepção da Deficiência Mental*. Revista de educação especial e reabilitação.
- Moreira, N. (2000). Proficiência motora em crianças normais e com dificuldades de aprendizagem: estudo comparativo e correlacional com base no teste de proficiência motora de BruininKs-Oseretsky. *Revista da Educação Física /UEM*, p. 11-26.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um guia para professores*. . Porto: Porto Editora.

- Oliveira, B. (1998). *Inteligência e aprendizagem: funcionamento e disfuncionamento*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Pacheco & Valencia. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. . (1ª Edição)  
Lisboa: Dinalivro .
- Peixoto, L. R. (1999). *A deficiência mental - causas, características, intervenção*.  
Braga: Edições APPCDM Distrital de Braga.
- Pereira, L. (1998). "Glossário" in: *Integração Social e Reabilitação*. Lisboa :  
Edição FMH.
- Rett, A. (1996). *A criança com lesão cerebral*. Lisboa: Fundação Calouste  
Gulbenkian.
- Rocha, A. (2003). *Escala de inteligência de wechsler para crianças - III - Manual*.  
Lisboa: cegoc.
- Rodrigues , D. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão - Da educação à sociedade*.  
Porto: Porto Editora.
- Rosa Neto, F. (2002). *Manual de avaliação motora*. Porto Alegre: Editora  
Artmed.
- Sainz, a. (1989). *Cognição e aprendizagem no deficiente mental*. Madrid: Anaya.
- Sanches, N. (s.d.). *As novas tecnologias na educação especial. Do assombro à  
realidade. In IV Encontro Nacional de Educação Especial - Comunicação*.  
Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silvia, F. (2005). *Lado a lado - experiência com a Educação Especial* . Lisboa:  
Texto Editores.
- Simon, J. (1991). *A integração escolar das crianças deficientes*. Rio Tinto:  
Edições Asa.
- Sprinthall, N. (1993). *Integração: Alunos com Necessidades Especiais. In:.*  
*Psicologia Educacional*. Alfragide: Editora MacGraw-Hill.
- Stevens, S. (1946). *On the theory of scales of measurement*. England: Science.
- Sutherland, P. (1996). *O desenvolvimento cognitivo atual*. Lisboa: Instituto  
Piaget.
- Tani, G. (1998). *Educação física escolar - fundamentos de uma abordagem  
desenvolvimentista*. São Paulo: Editora EPU.
- Vieira, F. (2003). *Se houvera quem me ensinara - educação de pessoas com  
deficiência*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (1996). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Winnick, J. (1995). *Adapted Physical Education and Sport*. Champaign: Illinois: Human Kinetics Books.

Wolf, P. (2004). *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

## WEBGRAFIA

FERREIRA, M. J. & CAMPOS, P. (s/d). *Dossier Didático : O Inquérito Estatístico*. <http://homepage.ufp.pt/cmanso/ALEA/Dossier11.pdf>. Visto em 10 de dezembro de 2013.

GOUVEIA-PEREIRA, M. ET AL. (2000). *Dinâmicas grupais na adolescência*. *Análise Psicológica*, 2 (15), 191-201.

[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312000000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312000000200005&script=sci_arttext). Visto em 10 de dezembro de 2013.

<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0215.pdf>. Visto em 21 de dezembro de 2013.

Ministério da Educação e Ciência. *Programas e Projetos nas Escolas – AEC*. <http://www.dgidc.min-edu.pt/aec/>. Visto em 4 de novembro de 2013.

Ministério da Educação e Ciências. *Currículo e Programas – Educação Especial*. <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/>. Visto em 17 de novembro de 2013.

PITOMBO, E. M. (2006). *Família, Psicopedagogia e Pós-modernidade*. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cap/v6n11/v6n11a06.pdf>. Visto em 21 de dezembro de 2013.

## 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

	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) fator(es): qual/quais? _____	

3. Considera que os recursos físicos estão adaptados às limitações que os alunos com 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 adequados             | <input type="checkbox"/> Aparelhos de ginásio           |
| <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 turma tem:

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> Qual? _____		

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